

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**



**RİSK ALTINDAKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN
ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA TEKNİĞİYLE
DESTEKLENMESİNE YÖNELİK BİR MODEL GELİŞTİRME
ÇALIŞMASI**

Gül ÖNCEL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAZİANTEP - 2024



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ KABUL VE ONAY FORMU

Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gül ÖNCEL tarafından hazırlanan “**Risk Altındaki Çocukların Sosyal Becerilerinin Etkileşimli Kitap Okuma Tekniğiyle Desteklenmesine Yönelik Bir Model Geliştirme Çalışması**” başlıklı tez, 25/07/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u>	<u>Kurumu/Üniversitesi</u>	<u>İmzası:</u>
Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Esra AKGÜL	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Jüri Başkanı	Doç. Dr. Şermin METİN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Doç.Dr. Dila Nur YAZICI	Hacettepe Üniversitesi	
Jüri Üyesi	
Jüri Üyesi	

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ
Enstitü Müdür

TEZ BİLDİRİMİ

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

DECLARATION PAGE

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.

İmza

Gül ÖNCEL

Tarih: 25.07.2024

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ ANABİLİM DALI

**RİSK ALTINDAKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN
ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA TEKNİĞİYLE
DESTEKLENMESİNE YÖNELİK BİR MODEL GELİŞTİRME
ÇALIŞMASI**

Gül ÖNCEL

YÜKSEK LİSANS

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Esra AKGÜL**

ÖZET

Bu eylem araştırmasının amacı karma yaş grublu, iki dilli ve risk altındaki çocukların bulunduğu bir okul öncesi eğitim sınıfında çocukların sosyal becerilerinin etkileşimli kitap okuma tekniğiyle desteklenmesine yönelik bir model geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu; Şanlıurfa'nın Suruç ilçesinin bir köyünde bulunan ilkokula bağlı anasınıfına devam eden iki kız ve dört erkek olmak üzere toplam altı çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Çalışma grubuna altı hafta boyunca toplam 12 resimli çocuk kitabı etkileşimli kitap okuma tekniği ile okunmuş ve bu doğrultuda bütünleştirilmiş etkinlikler uygulanmıştır. Çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bazı kazanımlar tekrar ele alınmış ve farklı bütünleştirilmiş etkinlikler plana dâhil edilmiştir. Böylelikle toplam 14 etkinlik planı ile eylem planları sonlandırılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBEP Öğretmen Değerlendirme Formu, veli görüşme formu ve öğretmenin yansıtma günlüğü kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen nitel ve nicel bulgulara göre etkileşimli kitap okuma tekniğinin risk gruplarındaki çocukların sosyal becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: etkileşimli kitap okuma, risk altındaki çocuklar, sosyal beceri

**HASAN KALYONCU UNIVERSITY
GRADUATE EDUCATION INSTITUTE
DEPARTMENT of PRE-SCHOOL**

THESIS TITLE

Gül ÖNCEL

THESIS

**Advisor
Dr. Esra AKGÜL**

ABSTRACT

The purpose of this action research is to develop a model for supporting children's social skills with interactive book reading technique in a mixed-age, bilingual preschool class with children at risk. The study group consisted of a total of six children, two girls and four boys, attending a preschool class in a primary school in a village in Suruç district of Şanlıurfa and their parents. A total of 12 picture books were read to the study group for six weeks with the interactive book reading technique and integrated activities were implemented accordingly. In line with the interests and needs of the children, some outcomes were reconsidered and different integrated activities were included in the plan. Thus, the action plans were finalized with a total of 14 activity plans. The demographic information form, Preschool Social Skills Assessment Scale-OSBEP Teacher Evaluation Form, parent interview form and teacher reflection diary were used as data collection tools. According to the qualitative and quantitative findings obtained as a result of the study, it was concluded that the interactive book reading technique improved the social skills of children in risk groups.

Keywords: children at risk, interactive book reading, social skills

ÖNSÖZ

Bu çalışma, risk altındaki çocukların sosyal becerilerinin etkileşimli kitap okuma tekniğiyle desteklenmesine yönelik bir model geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmanın tüm öğretmenlere ve geleceğimiz olan çocuklarımıza faydalı olacağı düşünülmektedir. Tez çalışmamın başından beri sabrıyla, kıymetli görüşleriyle çalışmama yön veren, tecrübelerini ve bilgi birikimini benimle paylaşan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Esra AKGÜL'e çok teşekkür ediyorum.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca kendimi geliştirmemi sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Nilüfer Darıca, Prof. Dr. Çağlayan Dinçer, Prof. Dr. Yaşare Aktaş, Doç. Dr. Ufuk Akbaş, Araş. Gör. Mihriban Özcan ve Araş. Gör. Büşra Bilir'e teşekkür ediyorum.

Jürimde yer alarak değerli görüşlerini benimle paylaşan hocalarım Doç. Dr. Şermin METİN ve Doç. Dr. Dila Nur YAZICI'ya teşekkür ederim.

“Yüksek lisans yapabilir miyim?” diye sorduğumda *“Sen yapmayacaksın da kim yapacak?”* diye bana cesaret veren değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Neşe UYGUN'a, yorulduğum zamanlarda beni motive eden arkadaşım Yunus Emre ERDOĞAN'a teşekkür ederim.

Destegini esirgemeyen eşim Tahir ÖNCEL ve çocuklarım Sinan ve Sıraç kardeşlere teşekkür ederim.

Gül ÖNCEL
Gaziantep - 2024

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem durumu	1
1.1.1. Alt Problemler	3
1.2. Çalışmanın Amacı	4
1.3 Çalışmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Sosyal Beceri	6
2.1.1. Sosyal Becerinin Tanımı	6
2.2. Sosyal Beceri ile İlgili Kavramlar	7
2.2.1. Sosyal gelişim.....	7
2.2.2. Sosyalleşme	7
2.2.3. Sosyal yeterlik	8
2.2.4. Sosyal Zekâ	8
2.2.5. Sosyal olgunluk	8
2.2.6. Sosyal Anksiyete (Sosyal Fobi).....	8
2.2.7. Empati.....	9
2.3. Sosyal beceri yetersizlikleri.....	10
2.3.1. Beceri Yetersizliği	10
2.3.2. Performans Yetersizliği	10
2.3.3. Kendini Kontrol Yetersizliği	10
2.3.4. Beceriyi Ortaya Koymada Yetersizlik.....	11

2.4. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması.....	11
2.5. Sosyal Beceri Kazanımını Etkileyen Faktörler	13
2.5.1. Aile	14
2.5.2. Sosyal Konum	15
2.5.3. Akran Grupları.....	16
2.5.4. Okul ve Öğretmen	16
2.5.5. Kitle İletişim Araçları.....	17
2.5.6. Mizaç	18
2.5.7. Kültür.....	18
2.6. Sosyal Beceri Öğretim Yöntemleri.....	18
2.6.1. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Sosyal Beceri Öğretimi.....	19
2.6.2. Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Öğretimi.....	19
2.6.3. İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi.....	19
2.6.4. Akran Aracılı Öğretim Modeli	19
2.6.5. Video-Modelle Sosyal Beceri Öğretim Yöntemi	20
2.6.6. Koçluk Yapma.....	20
2.6.7. Sosyal Bilişsel Öğrenme.....	20
2.6.8. Gösteri (Demonstrasyon)	21
2.6.9. Aile Katılımı ve Eğitimi	21
2.6.10. Oyun etkinlikleri.....	21
2.6.11. Drama ile Sosyal Beceri Öğretimi.....	21
2.6.12. Hikâye ile Sosyal Beceri Eğitimi.....	22
2.7. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri Gelişimi.....	25
2.8. Sosyal Beceri Eğitimi ve Gerekçesi	27
2.9. Risk Altındaki Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişimi ve İki Dilli Çocuklar	28
2.9.1. Risk Altındaki Çocuklar	28
2.9.2 Risk Altındaki Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişimi.....	29
2.9.3. İki Dilli Çocuklar.....	30
2.10. Etkileşimli Kitap Okuma (EKO)	31
2.10.1. Etkileşimli okumada kullanılan aşamalar.....	32
2.10.2. Etkileşimli Okumada İletim Tipleri.....	32
2.10.3. Etkileşimli Kitap Okuma Etkinlikleri Uygulama Adımları.....	33
2.10.4. Etkileşimli Kitap Okumanın Eğitim ve Öğretim Süreçlerine Entegrasyonu... 34	

2.10.5. Etkileşimli Kitap Okumanın Çeşitli Disiplinlerde Kullanımı ve Sağladığı Faydaları	35
2.11. Etkileşimli Kitap Okuma ve Sosyal Beceri Edinimi	35
2.11.1. Arkadaşlık Edinme Sürecine Katkısı.....	35
2.11.2. İletişim Becerilerine Katkısı.....	36
2.11.3. Akademik Destek Becerilerine Katkısı	36
2.11.4. Sosyal-Duygusal Gelişime Katkısı.....	37
2.11.5. Dil Edinim Sürecine Katkısı.....	37
2.12. Kuramsal Temel	38
2.13. İlgili Araştırmalar ve Bulguları	38
2.13.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	38
2.13.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	41
3. YÖNTEM	44
3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Katılımcılar.....	47
3.2.1.Katılımcıların Özellikleri.....	49
3.3. Araştırma Ortamı.....	51
3.4. Veri Toplama Araçları.....	51
3.4.1. Demografik bilgi	51
3.4.2. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBEP Öğretmen Değerlendirme Formu.....	52
3.4.3. Öğretmen Yansıtma Günlüğü.....	53
3.4.4. Veli Görüşme Formu.....	53
3.5. Verilerin Toplanması.....	54
3.5.1. Etkileşimli Kitap Okuma Modelinin Hazırlanması	54
3.5.2. Uygulama Süreci	55
3.6. Verilerin Analizi	56
3.7. Güvenirlik ve Geçerlik	57
3.7.1 Nitel Veriler İçin Güvenduyabilirlik	57
3.7.2. Nicel veriler için Güvenirlik ve Geçerlik	59
4. ARAŞTIRMA BULGULARI	61

4.1. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular	61
4.2. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular.....	74
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	79
5.1 Tartışma ve Sonuçlar	79
5.2 Öneriler.....	83
KAYNAKÇA.....	84
EKLER	104
ÖZGEÇMİŞ	135



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin ve Çocukların Demografik Bilgileri.....	48
Tablo 2. Veli Görüşmelerinden Elde Edilen Veriler	61
Tablo 3. Etkileşimli Kitap Okuma Öncesinde Elde Edilen Sosyal Beceriye Yönelik Bilgiler	62
Tablo 4. Etkileşimli Kitap Okuma Sırasında ve Sonrasında Elde Edilen Sosyal Beceriye Yönelik Bilgiler.....	65
Tablo 5. Uygulama Sonrası Veli Görüşmelerinden ve Birleştirilmiş Sınıf Öğretmeninden Elde Edilen Veriler	72
Tablo 6. Sosyal Beceriler Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ön Test- Son Test Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.....	74
Tablo 7. Başlangıç Becerileri Ön Test – Son Test Puanlarını Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları.....	75
Tablo 8. Akademik Destek Becerileri Ön Test – Son Test Puanlarını Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	75
Tablo 9. Arkadaşlık Becerileri Ön Test – Son Test Puanlarını Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları.....	75
Tablo 10. Duygularını Yönetme Becerileri Ön Test – Son Test Puanlarını Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	76
Tablo 11. Sosyal Becerileri Toplam Ön Test – Son Test Puanlarını Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	76
Tablo 12. Etkileşimli Kitap Okuma Sonrası Oluşan Model.....	77

KISALTMALAR

EKO : Etkileşimli Kitap Okuma

OSBEP : Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Projesi



1. GİRİŞ

1.1. Problem durumu

Çocukların yaşama daha iyi bir başlangıç yapması ve ileriki hayatlarında yaşanabilecek sorunların önlenmesi bakımından erken çocukluk döneminin kaliteli geçirilmesi önemlidir (Elliott, 2006; Meraki ve Yıldız Bıçakçı, 2015). Bu dönemde çocuklar, sosyal-duygusal, fiziksel, bilişsel ve dil gelişim açısından en hızlı başarıyı göstermektedir. Çocukların dili kullanmayı öğrenmesi özellikle bu dönemde gelişimin en önemli göstergesidir (Tercan vd., 2015; Yıldız Bıçakçı ve Aral, 2009).

36-72 ay, çocuklarda kelime hazinesinin hızla arttığı ana dilin temel yapısının kazanıldığı ve çocukların kendilerini ifade etme becerilerinin geliştiği aylardır. Ayrıca bu aylar aynı zamanda çocukların gelişim dönemleri hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlar. Bununla birlikte zaman içerisinde gelişen ve zenginleşen dil gelişimi ileriki dönemlerde çocukların sosyal gelişimlerini, okuma yazma becerilerini ve diğer gelişim alanlarını olumlu etkilemektedir (Kotaman, 2009). İletişim kurma, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, kendini tanıtmaya, selamlaşma, kendini yönetebilme, arkadaş edinme, kurallara uyma, karar verme gibi temel, insan yaşamını şekillendiren beceriler olan sosyal becerilerin erken çocukluk yıllarında kazanılması önem taşımaktadır. Sosyal becerilerin kazandırılması için farklı yöntemler kullanılabilir (Akyel, 2020).

Günümüzde eğitimde kullanılan materyaller ve yöntemler bilgi ve teknolojinin gelişmesine paralel olarak değişmektedir. Eğitimde teknolojik ve etkileşimli araçların yaygın olarak kullanılmasına rağmen, kitaplar hâlâ eğitimcilerin vazgeçemediği temel basılı materyaller arasındadır. Toplumların gelişimi ve ilerlemesi, bireylerin kitap okuma alışkanlığı kazanmasıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle, toplumu bilgi toplumu seviyesine çıkarabilmek için çocukların eğitiminde ders kitaplarının yanı sıra çocuk edebiyatı eserlerinden de yararlanmak büyük önem taşımaktadır (Gönen vd., 2011). Resimli çocuk kitapları, hem örgün eğitim kurumlarında müfredatın bir parçası olarak hem de serbest zaman etkinliklerinde değerlendirilen önemli bir kaynak olarak çocukların dünyasında yer almaktadır. Bu kitaplar aracılığıyla çocuklar, yetişkin dünyasına adım atmaya hazırlanmaktadır (Çatalcalı Soyer, 2009). Resimli çocuk kitapları bu açıdan en önemli araçlardan birisidir (Mendoza ve Reese, 2001). Çocuğa düzenli olarak resimli çocuk kitapları okumak son derece önemlidir; ancak bu etkinliğin pedagojik açıdan faydalı olabilmesi için sadece ne sıklıkta yapıldığının değil, aynı zamanda okuma sürecinin nasıl gerçekleştirildiğinin de büyük bir önemi bulunmaktadır

(Siegler vd., 2010). Etkileşimli ve dikkat çekici bir okuma süreci, çocukların dil gelişimi, bilişsel becerileri ve hayal gücü üzerinde olumlu etkiler yaratabilir. Etkileşimli kitap okuma bu açıdan önemli bir okuma tekniğidir.

Çocukların sosyal becerileri, etkileşimli kitap okumanın bir sonucu olarak gelişebilir. Araştırmalar, etkileşimli okumaya uygun resimli çocuk kitaplarının çocukların empati, duygusal farkındalık, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Özellikle, karakterlerin duygularıyla empati kurma ve hikaye öğelerini anlama yeteneği, çocukların sosyal ilişkilerinde daha başarılı olmalarına katkı sağlayabilir. Ayrıca, etkileşimli kitap okuma süreci, çocukların sosyal etkileşim becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Örneğin, kitabın içeriği hakkında tartışmalar veya karakterlerin duyguları hakkında konuşmalar, çocukların başkalarıyla etkileşimde bulunma ve fikirlerini ifade etme becerilerini geliştirebilir (Smith ve Jones, 2023).

Etkileşimli kitap okuma, çocukların sosyal ve dil gelişimlerini destekleyen önemli bir eğitim yöntemidir. Bu yöntem, çocukların kitapla olan etkileşimlerini artırarak, hikayeler ve karakterler aracılığıyla sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Etkileşimli kitap okuma sırasında, ebeveynler veya öğretmenler çocuklarla aktif olarak etkileşime geçer, onlara sorular sorar, hikaye hakkında konuşur ve çocukların düşüncelerini paylaşmalarını teşvik eder (Hindman vd., 2016).

Etkileşimli kitap okuma, çocukların empati geliştirme, duyguları anlama ve başkalarıyla sağlıklı iletişim kurma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynar. Aram ve Biron (2004), etkileşimli kitap okumanın çocukların dil gelişimini ve sözcük dağarcığını zenginleştirdiğini, bu durumun da sosyal etkileşimlerde kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağladığını belirtmektedir. Bu süreçte çocuklar, hikayelerdeki karakterlerin duygularını ve davranışlarını analiz ederek empati kurma yeteneklerini geliştirirler (Larsen ve Heckman, 2017).

Etkileşimli kitap okuma ile ilgili literatür incelendiğinde, çeşitli çalışmaların bu yöntemin çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyduğunu göstermektedir. Risk altındaki çocuklarda yazı farkındalığını artırmak için öykü kitabı okunmasına yönelik yapılan bir araştırmada, düşük gelirli ailelere mensup okul öncesi çocuklarına etkileşimli kitap okumanın yazı farkındalığı ve yazıya odaklanma üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, yazı farkındalığı, kelime tanıma ve

alfabe bilgisi ölçümlerinde deney grubu, kontrol grubuna kıyasla daha başarılı bulunmuştur (Justice ve Ezell, 2002). Bir diğer deneysel çalışma ise etkileşimli ve geleneksel kitap okumanın okul öncesi çocuklarının kelime dağarcığı üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Bu araştırma, etkileşimli kitap okunan deney grubundaki çocukların kelime dağarcığında anlamlı bir artış olduğunu, geleneksel kitap okunan kontrol grubunda ise bu tür bir artışın gözlenmediğini ortaya koymuştur (Opel vd., 2009). Ayrıca, anasınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerini etkileşimli kitap okuma bağlamında inceleyen araştırmada etkileşimli kitap okuma uygulamalarının geleneksel kitap okuma yöntemlerine kıyasla çocukların gelişimsel kazanımları açısından çok daha etkili olduğunu göstermiştir (Ergül vd., 2015). Bu bulgular, etkileşimli kitap okumanın çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirmede önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan araştırmalar etkileşimli kitap okuma tekniğinin çocukların okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini, sözcük dağarcığını zenginleştirdiğini, paylaşma, iş birliği, sorumluluk ve değer davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte etkileşimli kitap okuma çocukların yazı farkındalığını ve diğer erken okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca etkileşimli kitap okumanın risk grubunda yer alan çocuklar üzerinde etkili olduğu ve son olarak çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiğini gösteren çalışmalar mevcuttur. (Akoğlu vd., 2014; Bıçakçı vd., 2018; Efe, 2018; Ergül vd., 2015; Halat, 2017; Hargrave ve Senechal, 2000; Karadoğan, 2020; Opel vd., 2009; Wasik ve Bond, 2001). Yapılan bu araştırmalara bakıldığında etkileşimli kitap okumanın iki dilli ve risk altında olan çocukların sosyal becerilerini aynı çalışmada inceleyen araştırmanın olmadığı görülmüştür.

Bu nedenle bu araştırma, etkileşimli kitap okumanın iki dilli olan çocukların gelişim alanlarını desteklemesi bakımından önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada “Risk altındaki çocukların sosyal becerileri etkileşimli kitap okuma tekniğiyle desteklenmesine etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

1.1.1. Alt Problemler

2. Etkileşimli kitap okuma tekniğinin çocukların başlangıç becerilerine etkisi var mıdır?
3. Etkileşimli kitap okuma tekniğinin çocukların akademik destek becerilerine etkisi var mıdır?

4. Etkileşimli kitap okuma tekniğinin çocukların arkadaşlık becerilerine etkisi var mıdır?
5. Etkileşimli kitap okuma tekniğinin çocukların duygularını yönetme becerilerine etkisi var mıdır?

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; karma yaş gruplu, iki dilli ve risk altındaki çocukların bulunduğu bir okulöncesi eğitim sınıfında çocukların sosyal becerilerinin etkileşimli kitap okuma tekniğiyle desteklenmesine yönelik bir model geliştirmektir. Eylem araştırması deseni esas alınarak çalışma grubuna dahil edilen çocuklara 6 hafta boyunca etkileşimli kitap okuma tekniğiyle kitap okunmuştur ve okuma sonrasında bütünleştirilmiş etkinlik planları uygulanmıştır. Yapılan uygulama ile karma yaş gruplu, iki dilli ve risk altındaki çocukların sosyal becerilerini etkileşimli kitap okuma tekniğiyle desteklenmesinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.3 Çalışmanın Önemi

Birçok çalışma, farklı gelişimsel özellikler sergileyen okul öncesi çocuklarda etkileşimli kitap okumanın dil becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Tipik gelişim gösteren, düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan, çift dillilik gibi risk faktörlerine sahip olan veya otizm ve dil bozuklukları gibi gelişimsel yetersizlikler sergileyen çocuklarla gerçekleştirilen müdahale çalışmaları, etkileşimli kitap okumanın bu gruptaki çocukların özellikle ifade edici dil becerileri başta olmak üzere dil becerilerini anlamlı düzeyde desteklediğini ortaya koymaktadır (Akoğlu vd., 2014; Aktaş, 2021; Bıçakçı vd., 2018; Efe, 2018; Ergül vd., 2015; Halat, 2017; Hargrave ve Senechal, 2000; Karadoğan, 2020; Maul ve Ambler, 2014; Opel vd., 2009; Wasik ve Bond, 2001). Bu çalışmalar, evde, okul öncesi sınıflarda veya her iki ortamda birlikte yürütülen 6 ila 8 haftalık etkileşimli kitap okuma müdahaleleriyle bu olumlu sonuçların elde edilebildiğini göstermektedir. Lonigan ve Whitehurst (1998) ile Whitehurst ve arkadaşlarının (1994) alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul öncesi çocuklarla yürüttüğü çalışmalarda, ailelerin katılım gösterdiği deney gruplarındaki çocukların dil becerilerinin anlamlı düzeyde desteklendiği bulunmuştur. İlerleyen yıllarda farklı araştırmacılar tarafından yapılan ve tipik gelişim veya iki dillilik, dilde gecikme, otizm spektrum bozukluğu gibi farklı gelişimsel özellikler sergileyen okul öncesi çocukları kapsayan çalışmalar (Fleury vd., 2014; Hargrave ve Senechal, 2000; Huenekens ve Xu, 2016; Lever ve Senechal, 2011;

Sim vd., 2014; Şimşek ve Işıloğlu-Erdoğan, 2015; Towson ve Gallagher, 2016) da bu bulguları desteklemiştir.

Bu araştırmada, etkileşimli kitap okuma tekniğinin çocukların sosyal becerilerini, dil gelişimlerini, erken okuryazarlık yetilerini ve okumaya yönelik becerilerini olumlu yönde etkileyeceği öngörülmektedir. Ayrıca, bu gelişen becerilerin akademik başarıyı da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun öğrenme ortamları ve deneyimler sağlamak, okul öncesi öğretmenlerinin önemli görevlerindedir (Essa, 2002). Bu bağlamda, bu araştırma, uygulayıcılar açısından ekonomik olan etkileşimli kitap okuma yönteminin ebeveynler ve öğretmenler tarafından tercih edilmesini sağlaması bakımından önem arz etmektedir. Türkiye'de etkileşimli kitap okuma yöntemi ile risk altındaki çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesine yönelik etkilerinin aynı araştırmada incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu araştırmanın alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Etkileşimli kitap okuma tekniğinin çocukların sosyal becerilerini geliştirmede etkili olacağı varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada ebeveynlerden bazıları hiç Türkçe bilmemektedir. Bu sebeple araştırma süresince Türkçe bilmeyen çocukların aileleriyle bir çevirmen eşliğinde iletişim kurulmuş olması bu araştırmanın sınırlılığdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sosyal Beceri

2.1.1. Sosyal Becerinin Tanımı

Sosyal beceriler, insanın toplumsallaşma sürecini şekillendirmede önemli rol oynayan ve çevreyle sağlıklı iletişim ve etkileşimi sağlayan beceriler olarak tanımlanmaktadır. İnsanların bu becerilere ne kadar sahip olduklarına bağlı olarak çevreleri ve toplum tarafından kabul edilmeleri ya da reddedilmeleri söz konusudur. Sosyal beceriler, insanların kendilerini işlevsel olarak ifade edebilme, çevrelerindeki dünyaya kendilerini doğru şekilde anlatabilme ve çevrelerinin beklediği toplumsal davranışları gösterebilme yeteneğidir. Bu becerilerin eksikliği çevreyle doğru iletişim kurmayı zorlaştırarak uygunsuz sosyalleşmeye yol açar (Gürbüz, 2017).

Sosyal becerilerin açıklanmasına yönelik literatürde çeşitli tanımlar geliştirilmiştir. Tanımların farklı ve çeşitli olması, sosyal becerilerin yapısı içerisinde farklı alanlarla ilgili farklı kavramların bulunmasından kaynaklanmaktadır (Meadan ve Monda-Amaya, 2008). Wilson ve Sabee (2003)'e göre beceri, belirli bir amaç için kasıtlı olarak tekrarlanabilen bir dizi eylem veya eylemlerdir. Sosyal beceriler, çocukların sosyal gereksinimleri karşılamak için kullandıkları hedeflere giden özel yollardır. Sosyal beceriler insanlar arasındaki iyi ilişkilerin temelini oluşturur. Bu beceriler çocuğun akran kabulünü artırır ve ilişkileri yönetme, duygularını iyi yönetme, güven oluşturma, empatik olma ve iyi bir ekip üyesi olma özelliklerini içerir.

Hargie vd., (1994) sosyal beceriyi bireyin kendi ilgi, istek ve ihtiyaçlarını diğer kişilerle gönüllü olarak rol aldığı karşılıklı etkileşim sürecinde paylaşarak iletişimini artırması olarak tanımlarken; Nezlek (2001) bireyler arasında ilişkilerin memnuniyet verici şekilde kurulması için kişilerdeki yeterlilik olarak tanımlamıştır. Ayrıca Bacanlı'nın (1999) kişilerin diğer insanlar ile karşılıklı ve sağlıklı ilişkiler kurmasına katkı da bulunan bir grup beceriler olarak belirttiği sosyal beceri kavramı; Atılğan (2001)'a göre bireyin sosyal konumuna göre kurallara uygun davranış gösterme yeteneğidir. Bununla birlikte Çiftçi (2001)'ye göre sosyal beceri, kişilerin duygularını olumlu veya olumsuz uygun bir şekilde gösterebilmesi, haklarını savunabilmesi, kendi düşüncelerine uymayan istekleri geri çevirebilmesi ve gerektiğinde diğer insanlardan yardım isteyebilmesini sağlayan becerilerdir.

2.2. Sosyal Beceri ile İlgili Kavramlar

Gülay ve Akman'a (2009) göre sosyal beceriler farklı alanlarla ilişkilidir ve farklı kavramlarla da etkileşim halindedir. Sosyal becerilerle ilgili temel kavramlar sosyal gelişim, sosyalleşme, sosyal yeterlilik, sosyal zekâ ve sosyal olgunluktur. Buna ek olarak sosyal anksiyete (sosyal fobi) ve empati de sosyal becerilerle ilişkilendirilen kavramlardandır (Ömeroğlu, vd. 2014).

2.2.1. Sosyal gelişim

Sosyal gelişim, bireyin içinde yaşadığı toplumun ve ortak yaşamın kurallarına, normlarına ve sorumluluklarına karşı duyarlılık kazanma sürecidir. Bu süreç, bireyin yaşadığı kültürdeki diğer bireylerle uyumlu bir şekilde yaşamayı öğrenmesini ve toplumsal bağlamda etkin bir şekilde yer almasını sağlar (Atay, 2011). Sosyal gelişim, bireyin sosyal çevresiyle olan etkileşimlerinin kalitesini ve derinliğini artırarak, toplumsal uyumunu ve katılımını güçlendirir.

Gülay ve Akman (2009) ise sosyal gelişimi, bireyin yaşamı boyunca birlikte yaşadığı insanlarla, toplumsal kurumlarla, geleneklerle, organizasyonlarla ve diğer sosyal yapılarla olan deneyimleri sonucunda kendisinde meydana gelen değişimler olarak tanımlar. Bu perspektiften bakıldığında, sosyal gelişim bireyin sadece kişiler arası ilişkilerini değil, aynı zamanda toplumsal yapı ve kurumlarla olan etkileşimlerini de içerir. Bu süreç, bireyin sosyal becerilerini, empati yeteneğini, işbirliği yapma kapasitesini ve toplumsal sorumluluk bilincini geliştirir.

2.2.2. Sosyalleşme

Sosyalleşme, bireylerin toplumun beklediği inançları, tutumları ve davranışları öğrenme sürecidir (Ömeroğlu vd., 2014). Alternatif bir tanıma göre, sosyalleşme, bir grubun üyelerinin başka bir grubun üyelerinin davranışları ve kişilikleri üzerindeki etkisini ifade eder (San-Bayhan ve Artan, 2009). Sosyalleşme sürecinde, çocukların sosyal deneyimlere, kültürel değerlere, erken deneyimlere ve gözlemlere ilişkin gerekli koşulları kazanması önemlidir. Bu koşullar, çocuğun etkili bir şekilde sosyalleşmesini sağlar.

Çocukların sağlıklı bir şekilde sosyalleşebilmesi için, dil becerileri gibi sosyalleşmenin ön koşullarına sahip olmaları, sosyalleşmenin gerçekleştiği ortamlarda bulunmaları ve tipik gelişim özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca, teşvik edici bir ortam, merak duygusu, insanlarla etkileşime girme isteği ve önceki deneyimler de sosyalleşme sürecini kolaylaştırıcı faktörlerdir (Erten, 2012).

2.2.3. Sosyal yeterlik

Sosyal yeterlik, çocukların akranlarıyla etkileşimlerinde sosyal becerilerini etkili ve uygun bir şekilde kullanabilme yeteneğini ifade eder. Bu kavram, çocukların sosyal ortamlarda uygun davranışlar sergilemek için bireysel yeteneklerini geniş bir yelpazede gösterebilmelerini içerir. Sosyal yeterlik, çocukların toplumsal ilişkilerde başarılı olmalarını ve sosyal uyumlarını artıran kritik bir beceridir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011).

Sosyal yeterlik, çocukların duygusal kontrol, empati, sosyal ilişkiler kurma ve problemleri çözme gibi becerilerini içerir (Eisenberg vd., 2006). Bu beceriler, çocukların akranlarıyla etkileşimde bulunma, arkadaşlık kurma ve grup çalışmalarına katılma yeteneklerini kapsar. Sosyal yeterlik, çocukların yaşlarına, kültürel bağlamına ve çevresel faktörlere göre değişiklik gösterebilir (Ladd ve Troop-Gordon, 2003).

2.2.4. Sosyal Zekâ

Thorndike, sosyal zekâyı, bireylerin diğer insanları anlaması ve sosyal ilişkilerde ustalıkla hareket edebilmesi olarak tanımlamıştır (Goleman, 2006). Marlowe (1986) ise sosyal zekâyı, bireyin hem kendi hem de başkalarının duyguları, düşünce ve davranışlarını anlama ve kişilerarası durumlarda uygun şekilde hareket etme yeteneği olarak tanımlamıştır. Bu tanımlar, sosyal zekânın, bireyin toplumsal etkileşimlerde başarı ve uyum sağlama kapasitesini vurgulayan önemli bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır.

2.2.5. Sosyal olgunluk

Sosyal olgunluk, bireylerin sahip oldukları duygusal zeka, empati, sorumluluk ve sosyal beceriler gibi unsurları içerir (Brackett ve Katulak, 2020). Sosyal olgunluk, kişinin toplumda bireyselliği korurken sosyal sorumlulukları yerine getirme yeteneğini ifade eder. Bu noktada sosyalleşme ile toplumsal olgunlaşma arasındaki ortak paydanın, bireyin ve toplumun ihtiyaç ve isteklerinin dengeli bir şekilde birlikte gerçekleşmesi olduğunu görebiliriz (Gülay ve Akman, 2009).

2.2.6. Sosyal Anksiyete (Sosyal Fobi)

Sosyal anksiyete, sosyal etkileşimlerde aşırı endişe, korku ve kendini bilinçli hissetme durumu olarak tanımlanır (American Psychiatric Association, 2013). Çocuğun insanların önünde yaşadığı yoğun korku durumu ve aşağılanma, utanma ya da alay edilme korkusu olarak tanımlanmaktadır (Dilbaz, 1997). Sosyal kaygı, sosyal çevredeki

olumsuz değerlendirmelerden duyulan korku ve rahatsızlık/stres ile karakterizedir (Heckelman ve Schneier, 1995).

2.2.7. Empati

Empati, sağlıklı insan ilişkileri kurabilmek için temel bir beceridir. Bu beceri, bireyin karşıdaki kişinin duygusal durumunu anlaması ve onun bakış açısından olayları değerlendirmesi sürecini içerir (Kahraman ve Akgün, 2008). Empati, karşıdakinin duygularını doğru bir şekilde anlayıp algılayarak ona destek olabilme yeteneği olarak da tanımlanabilir. Bu süreç, bireyler arasında empati kurulmasını ve güçlü insan ilişkilerinin gelişmesini sağlayarak toplumsal uyumu destekler. Empati, bireylerin diğer insanların duygularını anlama ve onların bakış açılarını paylaşma yeteneği olarak tanımlanır (Davis, 1996). Günümüzde, bu becerinin önemi giderek artmaktadır çünkü teknoloji aracılığıyla daha bağlantılı hale gelen dünyamızda, insanlar arasındaki gerçek ve derin bağlantılar giderek azalmaktadır (Konrath vd., 2018).

Güncel araştırmalar, güçlü bir empati yeteneğine sahip olan bireylerin daha sağlıklı ilişkilere, daha yüksek iş memnuniyetine ve daha iyi bir duygusal refaha sahip olduklarını göstermektedir (Eisenberg vd., 2019). Empati sadece bir insanlık değeri değil, aynı zamanda kişisel ve profesyonel başarı için kritik bir beceridir (Decety ve Jackson, 2006). Empati, aynı zamanda toplumsal uyumun anahtarıdır. Toplumlar, bireyler arasındaki anlayış ve saygıya dayanarak güçlenir (Batson vd., 2007). Empati eksikliği ise anlayışsızlık, önyargı ve çatışmaları körükleyebilir (Galinsky vd., 2017). Bu nedenle, toplumların sağlıklı ve sürdürülebilir bir şekilde gelişmesi için, empati yeteneğinin teşvik edilmesi ve desteklenmesi önemlidir (Cuff vd., 2016).

Günümüzde, teknolojinin gelişmesiyle birlikte, empati becerilerini geliştirmek için yeni fırsatlar ortaya çıkmaktadır. Sanal gerçeklik gibi teknolojiler, insanları farklı bakış açılarına ve deneyimlere maruz bırakarak empati gelişimini destekleyebilir (Riva vd., 2018). Ayrıca, çeşitli kültürlerden ve arka planlardan insanlarla etkileşimde bulunma fırsatları, insanların empati yeteneklerini genişletmelerine yardımcı olabilir (Stephan ve Finlay, 1999). Empati, doğrudan insan temasıyla beslenir ve bu nedenle kişisel ilişkilerin ve toplumsal bağların güçlendirilmesi gerekmektedir (Dunn ve Schweitzer, 2005).

Sonuç olarak, empati, insan ilişkilerinin temelini oluşturan önemli bir kavramdır. Güçlü bir empati yeteneği, daha sağlıklı, daha mutlu ve daha uyumlu toplumlar için bir reçetedir (Hodges vd., 2018). Bu nedenle, bireylerin ve toplumların

empati yeteneklerini geliştirmeye ve teşvik etmeye yönelik çabalar, gelecek nesillerin daha iyi bir dünya inşa etmesine yardımcı olabilir (Duan ve Hill, 1996).

2.3. Sosyal beceri yetersizlikleri

Sosyal beceri yetersizlikleri genellikle dört ana grup altında incelenmektedir. Bu gruplar, beceri yetersizliği, performans yetersizliği, kendini kontrol yetersizliği ve beceriyi gösterme yetersizliği olarak sınıflandırılır (Gresham, 1998). Sosyal beceri yetersizliklerinin belirlenmesi, uygun eğitim programlarının tasarlanması ve uygulanması açısından büyük önem taşımaktadır (Ömeroğlu vd., 2014). Bu sınıflandırma, bireylerin sosyal beceri eksikliklerini anlamak ve bu doğrultuda müdahaleler geliştirmek için kullanılan kritik bir araçtır.

2.3.1. Beceri Yetersizliği

Bir çocuğun belirli bir sosyal beceriyi daha önce kullanmamış veya şu anda kullanmıyorsa, bu durum çocuğun söz konusu beceriyi henüz öğrenmediği veya eksik olduğu anlamına gelebilir. Örneğin, bir çocuğun akranlarıyla iletişim kurmayı, işbirliği yapmayı, sırasını beklemeyi veya izin istemeyi bilmediği durumlarda, bu becerilerden yoksun olduğu söylenebilir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009; Gülay ve Akman, 2009). Çoğu sosyal beceri genellikle bireylerin çevrelerindeki diğer insanları gözlemleyerek, yani gayri resmi yollarla öğrenilir. Ancak, uygun rol modellerin bulunmadığı durumlarda, bireylerin beceri eksiklikleri ortaya çıkabilir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011).

2.3.2. Performans Yetersizliği

Düşük performans, bir çocuğun belirli bir beceriyi bilmesine rağmen, bu beceriyi yeterince sık veya doğru zamanlarda kullanamaması durumunda ortaya çıkar. Örneğin, bir çocuk bir arkadaşıyla sohbe başlayabilir ancak bu sohbeti devam ettiremeyebilir. Ayrıca ileriki yıllarda iş arkadaşlarıyla iletişim kurarken onların isimlerini hatırlayamama veya konuşurken göz teması kuramama gibi durumlar görülebilir. Bu durumlar, çocuğun belirli bir beceriyi edindiğini ancak bu beceriyi uygun zamanda ve ortamda kullanamadığını gösterir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009; Gülay ve Akman, 2009; Sutton vd., 1999).

2.3.3. Kendini Kontrol Yetersizliği

Korku, öfke, kırgınlık gibi yoğun duygusal tepkiler, sosyal becerilerde sorunlara yol açabilir. Bu tür yoğun duygusal tepkiler ve sonucunda ortaya çıkan tepkisel davranışlar, çocuğun yeni beceriler öğrenmesini engelleyebilir. Aynı zamanda, bu davranışlar çocuğun akranları tarafından reddedilmesine ve sosyal ortamlara girmesinin

zorlaşmasına neden olabilir. Örneğin, bir çocuğun tepkisel davranışları, akranları tarafından kabul görmemesine yol açabilir. Kaygı düzeyi yüksek olan çocuklar ise sosyal etkileşimlerden kaçınabilir ve bu nedenle sosyal becerileri yeterince geliştiremezler (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009; Hattona vd., 2005; Sargent, 1991).

2.3.4. Beceriye Ortaya Koymada Yetersizlik

Çocuklar sosyal beceriler kazanır, fakat artan duygusal tepkisellikleri onların bu becerileri doğru zamanda ve doğru ortamda göstermelerini zorlaştırır. Örneğin, bir çocuk bir akranıyla sohbet başlatır ancak sosyal kaygı nedeniyle konuşmayı sürdürülemez. Böylece bazı zamanlarda göz teması kurma gibi becerileri yerine getirmekte zorluk çeker. (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009; Sargent, 1991).

2.4. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması

Sosyal beceriler, bireylerin çeşitli davranışlarını ifade etmelerini sağlayan önemli yeteneklerdir. Bu davranışların çeşitliliği ve sosyal ilişkiler üzerindeki etkileri, sınıflandırmalarında açıkça görülmektedir (Akbaş, 2020). Shapiro (2004) sosyal becerileri; konuşma becerileri, mizah, arkadaş edinme ve bir grup içindeki işlevsellik olmak üzere dört ana grupta ele almıştır:

Konuşma Becerileri: Çocuklar, sosyal iletişim becerilerini başta aileleriyle yaptıkları sohbetler olmak üzere çeşitli iletişim deneyimleriyle geliştirirler. Sözlü iletişim becerileri, hem bireylerle hem de gruplarla sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olur.

Mizah: Mizah, önemli bir sosyal beceridir ve hem yetişkinlerde hem de çocuklarda sıkça gözlemlenen bir kişilik özelliğidir. Mizah duygusu olmayan çocuklar, akranları tarafından daha az takdir edilirken, mizahi yönü güçlü olan çocuklar ise arkadaşları arasında daha popülerdir.

Arkadaş Edinme: İyi bir arkadaşına sahip olmak önemlidir, çocuğun yetişkinliğe geçiş sürecindeki ilişkilerini de etkileyebilir.

Bir Grup İçindeki İşlevsellik: Bir çocuk bireysel arkadaşlar edinmeyi öğrendiğinde, aynı cinsiyetten bir gruba ait olma ve bu grubun faaliyetlerine katılma yeteneği sosyal ilişkiler kurmak için gerekli olan ikinci unsurdur.

Goldstein ve arkadaşları (1980) sosyal becerileri altı ana başlık altında toplamıştır. Bu beceriler şunlardır:

Başlangıç Sosyal Beceriler: İnsanları dinleme, sohbet başlatma, soru sorma, kendini tanıtmaya, başkalarına teşekkür etme gibi becerileri içerir.

İleri Sosyal Beceriler: Yardım isteme, talimatları takip etme, özür dileme, diğer insanları ikna etme gibi becerileri kapsar.

Duygusal Yeterlilik Becerileri: Başkalarının duygularını tanımlama, kendi duygularını ifade etme, sevgiyi ifade etme, korkularla başa çıkma gibi becerileri içerir.

Saldırganlıkla Başa Çıkma Becerileri: İzin isteme, paylaşma, uzlaşma, haklarını savunma gibi becerileri kapsar.

Stresle Başa Çıkma Becerileri: Rahatsızlık ifade etme, başkalarını savunma, grup baskısına direnme gibi becerileri içerir.

Planlama Becerileri: Sorunların nedenlerini anlama, hedef belirleme, karar alma ve bunları uygulama gibi becerileri kapsar (Palut, 2003).

Calderalla ve Merrel (1997) ise sosyal becerileri beş ana kategoriye ayırmışlardır:

Akranlarla İlişkili Beceriler: Arkadaşları takdir etme, yardım isteme, yardım etme, liderlik rolü üstlenme gibi becerileri içerir.

Kendini Kontrol Etme Becerileri: Kurallara uyma, kızgınlığı kontrol etme, sıra beklemek gibi becerileri kapsar.

Akademik Beceriler: Yönergeleri takip etme, bağımsız çalışabilme, zaman yönetimi gibi becerileri içerir.

Uyma Becerileri: Kurallara uyma, paylaşma, sorumlulukları yerine getirme gibi becerileri içerir.

Atılganlık Becerileri: Arkadaşları oyun davetine çağırma, yeni insanlarla tanışma, duyguları ifade etme gibi becerileri kapsar.

36 ay ve üzeri çocuklara yönelik sosyal beceri kazanımları dört temel beceri başlığı altında ele alınmıştır (Ömeroğlu vd., 2014). Ele alınan bu beceriler; başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileridir.

Başlangıç Becerileri; başkalarıyla selamlaşabilme, akranlarına ismiyle hitap edebilme, akranlarına ismiyle hitap edebilme, başkalarına kendini tanıtabilme, anlaşılır bir ses tonuyla konuşabilme, tanıdığı kişileri başkalarına tanıtabilme, konuştuğu kişileri dinleyebilme, kendisine yapılan olumlu davranışlara teşekkür edebilme, Gerekli durumlarda izin isteyebilme, yanlış yaptığında özür dileyebilme, zor durumlarında yardım isteyebilme, ayrılması gereken durumlarda vedalaşabilme becerilerini kapsamaktadır.

Akademik Destek Becerileri; bilgilenmek istediği konularda soru sorabilme, kendisine sorulan soruya cevap verebilme, verilen bir iş ya da görevle ilgili yönergelere uyabilme, karşılaştığı sorunlara alternatif çözümler üretebilme, başladığı etkinliği sonlandırabilme, bir etkinlikle kendini meşgul edebilme, amaca ulaşmak için çaba gösterebilme, karşılıklı konuşurken uygun zamanda söze girebilme, konuşmak istediği durumda söz alabilme, konu ile ilgili düşüncelerini ifade edebilme, bir konuda karşısındaki kişileri kırmayacak biçimde eleştiri yapabilme, kendisi hakkında yapılan eleştiriye açık olabilme becerilerinden oluşmaktadır.

Arkadaşlık Becerileri; arkadaşlarının duygularını anlayabilme, başkalarının haklarını koruyabilme, arkadaşlarının fikirlerine uygun tepki verebilme, Bir iş ya da görev için arkadaşlarıyla işbirliği yapabilme, arkadaşlarının yaptıklarını takdir edebilme, arkadaşlarının yaptıklarını takdir edebilme, sırada bekleyen kişilerin olduğu bir ortamda kurallara uygun biçimde sırasını bekleyebilme, kendisinin ya da arkadaşlarının sahip olduğu nesnelere paylaşabilme, ihtiyaç duyan insanlara yardım önerebilme arkadaşlarını oyuna davet edebilme, bir oyun tamamlandıktan sonra oyunun sonuçlarını kabul edebilme, bir oyun tamamlandıktan sonra oyunun sonuçlarını kabul edebilme, arkadaşlarının duygularına uygun tepki verebilme alt boyutlarını içermektedir.

Duygularını Yönetme Becerileri ise sevinç, üzüntü korku, kızgınlık gibi duygularını ifade edebilme, duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterebilme, duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterebilme, davranışlarındaki hatalarıyla baş edebilme, başkalarının duygularını anlayabilme, heyecan ve kaygı yaratan baskı durumlarında sakin kalabilme, alay etmeyle baş edebilme, istemediği durumlarda hayır cevabını kullanabilme, isteğinin olamayacağı durumlarda isteğini erteleyebilme, . hoşlanmadığı bir duruma tepki vermeden önce düşünebilme, hayır cevabını kabul edebilme, kendisine zarar gelecek bir durumda hakkını koruyabilme, kendiliğinden çözülecek sorunları görmezden gelebilmeyi içermektedir.

2.5. Sosyal Beceri Kazanımını Etkileyen Faktörler

Çevrenin ve kalıtsal özelliklerin sosyal beceriler üzerinde etkisi vardır ve sosyal beceriler bu doğrultuda şekillenir. Çocuklar birey olmayı öğrendikçe, ailelerinden ve erken çocukluk döneminde deneyimledikleri deneyimlerden büyük ölçüde etkilenirler. Sosyal becerileri etkileyen değişkenlerden başlıcaları aile, sosyal çevre, akran grubu, okul, öğretmen, kitle iletişim araçları, mizaç, kültür sosyal becerileridir (Erten, 2012; Seefeldt, 2005).

2.5.1. Aile

Çocuğun doğumuyla başlayan sosyal yaşam sürecinde, çocuklar çevrelerine uyum sağlamak için çaba gösterirler. Bu süreçte çocuklar sosyalleşirken ihtiyaç duydukları desteği genellikle ailelerinden, özellikle de ebeveynlerinden alırlar (Erten, 2012). Ebeveynlerin gösterdiği sevgi, bakım ve beslenme, çocuğun temel güven duygusunu geliştirir. Erken çocukluk yıllarında, çocuklar anne ve babalarıyla olan ilişkilerinde edindikleri olumlu veya olumsuz deneyimleri başkalarına da benzer şekilde yansıtır. Ebeveynlerin çocuklar üzerindeki olumlu etkilerinden biri de karşılıklı etkileşime dayanan sağlıklı iletişim kurmalarıdır (Gülay ve Akman, 2009; Kulaksızoğlu, 2001).

Sosyal beceriler öncelikle aile içinde, yani çocuğun doğduğu ortamda gelişmeye başlar ve bu nedenle sosyal becerilerin temeli ailede atılır. Çocuğun ebeveyni ile kurduğu ilişki, hem anlık hem de gelecekteki mutluluğunu ve memnuniyetini etkiler (Church vd., 2003; Erwin, 2000). Bebekler, hayatlarının ilk haftalarından itibaren asosyal uyarıcılardan çok sosyal işaretlere karşı belirgin bir tercih gösterirler ve doğal davranışlarının sonuçlarını öğrendiklerinde bu davranışları araç olarak kullanırlar. Örneğin, bebekler ağlamayı dikkat çekmek için bir sosyal işaret olarak kullanabilirler (Erwin, 2000). Çocuğun sosyal gelişimi açısından bu ilk deneyimler oldukça önemlidir. Çocuğun anne ve babasıyla ilişkisi, sosyal gelişimde önemli bir yere sahip olan akran ilişkilerinden önce gelir. Bu nedenle, çocuklar zamanında kazanamadıkları olumsuz ve yetersiz ilk deneyimlerinin sonuçlarını olumsuz şekilde yaşayabilirler (Turner, 1991).

Çocuğun sosyal beceri kazanmasında anne ve babanın kişilik özellikleri, çocuğa karşı tutum ve davranışları, değer yargıları ve erken çocukluk döneminde sağladıkları sosyal deneyim fırsatları büyük önem taşır (Gülay ve Akman, 2009). Sosyal becerilerin gelişiminde kardeşlerin etkisi de en az anne-baba ve çocuk ilişkisi kadar büyüktür (Erten, 2012). Çocuklar kardeşlerini taklit ederek, onlarla yardımlaşarak ve oyuncaklarını paylaşarak sosyal beceriler kazanmaya başlarlar. Bireyin sosyalleşmesinin yaşam boyu kesintisiz devam ettiği düşünüldüğünde, çocuğun ilk deneyimleri, aile içerisinde çocuğa değer verilmesi, olumlu ebeveyn modelleri ve başarılı kardeş ilişkileri gibi değişkenler sosyal yeterliliğe sahip bir birey olmasında etkilidir. Bu nedenle, kardeşler özellikle ilk çocukluk döneminde önemli ve tutarlı sosyalleşme araçlarıdır (Deckard vd., 2002).

2.5.2. Sosyal Konum

Sosyal konum, çocukların akran grupları tarafından ne ölçüde kabul edilip edilmediğini ifade eder. Çocukların ileriki yaşamlarında karşılaşabilecekleri uyum problemleri ve suç işleme olasılıkları, erken dönemde sosyal çevreleri tarafından kabul edilip edilmemelerine bağlı olarak şekillenir. Çocukların akran gruplarındaki sosyal konumu, Gülay ve Akman'a (2009) göre beş kategoriye ayrılırken; Sevinç'e (2005) göre dört başlık altında değerlendirilmektedir.

Gülay ve Akman (2009) popüler çocuklar, reddedilen çocuklar, dışlanan çocuklar, ortalama çocuklar ve tartışmalı çocuklar şeklinde bir sınıflandırma yapmaktadır. Arkadaşlarının büyük çoğunluğu tarafından sevilen çocuklar popüler çocuklar olarak adlandırılır ve bu çocukları sevmeyen çok az kişi vardır. Reddedilen çocuklar, genellikle sevilmeyen ve çok az kişi tarafından sevilen çocuklardır. Dışlanan çocuklar, yalnız olan ve arkadaşları tarafından az sevilen çocuklardır. Akran seçimlerinde sevilme ve sevilme açısından ortalama puan alan çocuklar ortalama çocuklar olarak nitelendirilir. Tartışmalı çocuklar ise, hem saldırganlığa hem de sosyalliğe yüksek düzeyde sahip olan çocuklardır (Gülay ve Akman, 2009).

Sevinç (2005) ise çocukların sosyal ortamlarda sergiledikleri davranış ve tutumlara göre popüler çocuklar, dışlanan çocuklar, ihmal edilmiş çocuklar ve sorun yaratan çocuklar şeklinde bir sınıflandırma yapmaktadır. Popüler çocuklar, akranlarına göre daha zeki, yetenekli, duygusal yönden olgun ve fiziksel olarak daha hoş görünüme sahip olan çocuklardır. Dışlanan çocuklar, saldırgan ve etraflarına zarar veren davranışlar sergileyen çocuklardır. İhmal edilmiş çocuklar, sosyal olayların ve grupların içinde çok az bulunan çocuklardır. Son olarak, sosyal becerilere sahip, zeki ve akranları üzerinde etkili olmalarına rağmen kuralları bozucu ve saldırgan davranışlar sergileyen çocuklar sorun yaratan çocuklar olarak tanımlanmıştır.

Çocuklar akranlarıyla etkileşimde bulundukça popülerlikleri artmakta, dışlanan çocukların ise kendilerini ifade edemedikleri veya uygun sosyal davranışları sergileyemedikleri için dışlanma durumları devam edebilmektedir. Öğretmenler, çocukların popülerliklerinin artmasını desteklemeli ve dışlanan çocuklara doğru sosyal davranışları öğretmek, akranlarına karşı kendilerini ifade edebilecekleri yeni ortamlar ve deneyimler sağlamalıdır (Erten, 2012).

2.5.3. Akran Grupları

Akran ilişkilerinin çocukların sosyal yetkinlikleri üzerindeki etkisi oldukça büyüktür (Kılıç, 2014). Yüksek düzeyde olumlu sosyal davranışların gözlemlendiği akran gruplarında mağduriyet düzeyinin azaldığı belirlenmiştir (Hoglund ve Leadbetter, 2004). Duyguları anlama ve duygusal perspektif alma, gelişen duygusal ve sosyal yetkinliğin bileşenleridir. Ayrıca, olumlu ve olumsuz duygularını dengeleyebilen, akranlarına karşı daha olumlu sosyal davranışlar sergileyen çocukların, arkadaşları tarafından daha çok sevildiği ve sosyal yetkinliklerinin daha yüksek olduğu gösterilmiştir (Denham, 2006).

Akran grupları, çocuklara başkalarıyla nasıl iletişim kuracaklarını ve bu kişilerle doğru ve sağlıklı ilişkiler geliştirmeyi öğretir. Akran grupları, çocukların çekingenliğini azaltarak güven duygularını geliştirir ve bu sayede sosyal uyumlarını kolaylaştırır. Çocuklar, olgunluk ve yetenek düzeylerine benzer akranlarıyla arkadaş olmayı tercih ederler. Sosyal açıdan yeterli olan çocuklar, genellikle arkadaşları olan çocuklardır. Akran grupları, çocuklara cinsel rollerini, kuralların nasıl oluştuğunu ve kaldırıldığını, bireysel ve grup içindeki sorumluluklarını, ahlaki ve sosyal sınıf rollerini ve kültürü öğretir. Ayrıca, akran ilişkileri, yeni durumlarda yeni roller üstlenmeyi, özgecilik, grup bilinci ve sosyal hareketlilik kavramlarını tanıtır (Hartup, 2000; Küçük, 1984).

2.5.4. Okul ve Öğretmen

Okul öncesi çağındaki bazı çocuklar, zamanlarının büyük bir kısmını bu yaş dönemine uygun eğitim ortamlarında geçirirler. Bu kurumların fiziksel ortamlarının kalitesi ve öğretmenlerle olan ilişkilerinin ve etkileşimlerinin kalitesi, çocukların sosyal becerilerinin gelişimini önemli ölçüde etkiler (Akbaş, 2020). Okulda uygulanan programlar aracılığıyla çocukların gelişimi desteklenmekte, çocuklar çeşitli etkinlikler ve ortamlar aracılığıyla sosyal beceriler kazanmakta ve toplumun yerleşmiş değerlerini öğrenmektedir. Akranlarıyla vakit geçiren ve onlarla etkileşimde bulunan çocuklar, deneyim kazanma fırsatı bulurlar. Olumlu davranışlar teşvik edilirken, yanlış davranışlar ise doğruya yönlendirilir. Okulların temel hedeflerinden biri de çocukların sosyal ve akademik açıdan yetkin bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır (Erten, 2012).

Eğitim kurumları, çocukların sosyal kuralları öğrenmelerini, sorumluluk almalarını ve okul görevlerini yerine getirmelerini amaçlamaktadır (Öztürk, 2008). Okul öncesi eğitim kurumları, fiziksel donanımlarının yanı sıra eğitim programları,

öğretmenler ve personelin iyileştirilmesinden de sorumludur. Bu aşamada, sosyal ağlarını geliştirmek ve desteklemek için kurumda bulunan her bireyin olumlu bir rol model olması gerekmektedir (Işık, 2007).

Çocukların sosyal yetkinlikleri ile öğretmen davranışları ve sınıf ortamı arasında doğrudan bir ilişki vardır. Sınıf ortamı ve öğretmen davranışları, okul öncesi çocuklarının sosyal yetkinlikleri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Brophy-Herb vd., 2007). Çocukların ilkökul 2. sınıfta arkadaşlarıyla olan iletişim kaliteleri, okul öncesi dönemde sınıf ortamlarının ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin kalitesi ile yakından ilişkilidir (Howes, 2000).

2.5.5. Kitle İletişim Araçları

Günümüzde kitle iletişim araçları, günlük yaşantımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Bu araçlar arasında en yaygın olanı ve insan üzerindeki etkisi en büyük olanı televizyondur. Televizyon, çocukların uyku dışındaki zamanlarında en çok vakit ayırdıkları etkinliklerden biri olabilmektedir. Okuma bilmeyen çocuklar için televizyon, anlaşılır ve net davranış örnekleri sunarak hem görsel hem de işitsel olarak etkileyici bir araçtır. Bu nedenle, okul öncesi dönem çocukları, televizyondan en çok etkilenen yaş grubu olarak öne çıkmaktadır (Şentürk, 1999).

Berk'e (1994) göre, çocukların birçok davranışı gözlemleyip model alarak öğrenmeleri, televizyonun etkisini artıran önemli bir faktördür. Burada kritik olan, sunulan modelin olumlu olup olmadığıdır. Televizyon programlarında, özellikle çizgi filmlerde saldırgan davranışlar ve şiddet yaygın bir şekilde yer almaktadır. Televizyonun sosyalleşme üzerindeki olumsuz etkilerinin yanı sıra, pozitif etkileri de vardır. Olumlu davranış örneklerinin sergilendiği, çocukların seviyesine uygun olarak özenle hazırlanmış eğitici televizyon programları, çocuklarda olumlu sosyal davranışları ve dil becerilerini desteklemektedir. Ayrıca, birden fazla duyuyu hedef alması nedeniyle öğrenmeyi de olumlu yönde etkilemektedir (Akbaş, 2020).

Televizyonun yanı sıra, günümüzde bilgisayarlar da önemli kitle iletişim araçları arasında yer almaktadır. Küçük gruplarla bilgisayar başında yapılan çalışmalar, yardımlaşma, sırasını bekleme, karşılıklı saygı ve iş birliği yapma gibi sosyal becerilerin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Ancak, bilgisayar başında uzun süre vakit geçirmek, fiziksel gelişim başta olmak üzere sosyal gelişimi de olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Lamb ve Baumrind, 1978). Kitle iletişim araçlarının kullanımı sırasında çocukların ekran başında geçirdikleri süreye dikkat edilmeli ve bu süreçlerde

yetişkinler çocuklarla birlikte olmalıdır (Öğretir, 2009). Kitle iletişim araçlarını kullanırken öğretmenler rol model olmalı, bu araçları bilinçli bir şekilde kullanmalı, aileleri bu konuda bilgilendirip rehberlik etmelidir.

2.5.6. Mizaç

Mizaç, bireyin yaşam koşullarına bağlı olarak çeşitli şekillerde ifade edilebilen ve farklı kişilik özelliklerine dönüşebilen duygusal durum davranışının genel kalıpları olarak tanımlanır (Burger, 2006). Mizaç özellikleri, sosyal becerilerin geliştirilmesinde önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Farklı mizaca sahip çocuklar, aynı grup içinde sosyal farklılıklarını ortaya koyabilir ve bu süreçte birbirlerinin sosyal becerilerini geliştirebilirler (Erten, 2012). Burger (2006), sosyalleşme düzeyi düşük bir çocuğun yetişkinlikte dışa dönük ve geniş bir arkadaş çevresine sahip olma ihtimalinin bulunduğunu, ancak bu çocukların da sosyal becerilerini mükemmel bir şekilde geliştirerek iyi bir arkadaş olabileceklerini vurgulamaktadır. Buna ek olarak, bu çocuklar saygılı bir tarzla diğer insanları etkili bir şekilde yönetme yeteneğine sahip olabilirler.

2.5.7. Kültür

Akran grubundaki beklentiler ve değerler, içinde bulunulan kültürün normlarıyla şekillenmekte olup, sınıf ortamında davranış normları genellikle akranlar tarafından belirlenir (Bierman, 2005; Chen vd., 2003). Kültürel veya mikrokültürel gruplar tarafından oluşturulan normlar, zaman zaman genel kültürün yetişkin değerleriyle çatışma gösterebilir. Çocuklar, farklı mikrosistemlerde çeşitli davranışsal ihtiyaçlar ve beklentilerle karşılaşabilirler. Sosyal yetkinlik, çocukların yetişkinler ve akranlarla çoklu sosyal bağlamlarda etkili ve sosyal davranış kurallarını öğrenmeleriyle gelişir (Kılıç, 2016). Bir kültürde önemli ve geçerli kabul edilen özelliklerle yetişen bir çocuk, başka bir kültürde aynı özelliklerinden dolayı akranları tarafından reddedilebilir. Ayrıca, arkadaşlığı önemseyen çoğulcu kültürlerde, bireyci kültürlerle kıyasla akran ilişkilerinin daha zengin deneyimlerle beslendiği gözlemlenebilir (Erten, 2012).

2.6. Sosyal Beceri Öğretim Yöntemleri

Son yıllarda eğitim öğretim yöntemlerinde benimsenen eklektik yaklaşım doğrultusunda, çocuklarda beceri gelişimini desteklemeye yönelik çeşitli öğretim yöntemlerinin bir arada kullanıldığı gözlemlenmektedir (Ömeroğlu vd., 2014). Sosyal beceri eğitiminde sıklıkla başvurulan yöntemler arasında gösteri, model olma, koçluk, doğrudan öğretim, bilişsel süreç yaklaşımı, sosyal bilişsel öğrenme, akran destekli

öğrenme, işbirlikçi öğrenme, rol oynama ve drama yöntemleri bulunmaktadır (Eti, 2010). Aksoy (2014) ise bu yöntemlere ek olarak aile katılımı ve eğitimi, oyun ve hikâye ile sosyal beceri öğretimi yöntemlerine de değinmiştir.

2.6.1. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı ile Sosyal Beceri Öğretimi

Sosyal beceri öğretim programlarının uygulanmasında sıkça başvurulan yöntemlerden biri doğrudan öğretim yaklaşımıdır (Çiftçi, 2001). Bu yaklaşım, öğretilecek sosyal becerilerin tanımlanmasını içermekte ve bireylerin bu becerilere ne zaman ihtiyaç duyabileceklerini anlamalarını sağlamak için gereksinim oluşturmayı içermektedir. Ayrıca, beceri analizi yaparak becerilerin alt basamaklarını düzenlemek de bu sürecin önemli bir parçasıdır. Doğrudan öğretim yaklaşımı, öğretmenlerin, ebeveynlerin veya akranların model olması, becerinin gösterilerek prova edilmesi, değerlendirme ve geri bildirim süreçlerini içermekte ve sosyal becerilerin doğal ortamlarda uygun durumlarda sergilenmesini teşvik etmektedir (Avcıoğlu, 2007).

2.6.2. Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Öğretimi

Çocuklara sosyal becerileri ayrı ayrı öğretmek yerine, sosyal durumlarla ilişkili olarak problem çözme ve bilişsel süreç becerileriyle birlikte öğretim yaklaşımı benimsenmektedir (Ömeroğlu vd., 2014). Bu yöntemle sosyal beceri öğretimi sırasında çocuklar, genel sosyal etkileşim kurallarını öğrenmenin yanı sıra farklı ortamlarda ve farklı kişilere karşı nasıl davranacaklarını da kavrayacaklardır. Bu süreç, çocukların öğrendikleri becerileri çeşitli durumlarda uygulamalarına ve becerilerini geniş bir yelpazede kullanmalarına olanak tanır. Böylece çocuklar, sosyal ortamlar arasındaki farklılıkları fark edip, bu ortamlara uygun davranışlar sergileme yeteneklerini hızla geliştirebilirler (Avcıoğlu, 2007).

2.6.3. İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi

Çocuklar, sınıf içinde ve çeşitli ortamlarda karma gruplar oluşturarak ortak bir hedef doğrultusunda birbirlerine akademik olarak destek olmaktadır. Bu süreçte, çocukların özgüvenlerinin arttığı, iletişim becerilerinin geliştiği, problem çözme yeteneklerinin ve eleştirel düşünme kapasitelerinin hızlandığı gözlemlenmektedir. Ayrıca, çocukların eğitim ve öğretim süreçlerine aktif katılım gösterdikleri bu öğrenme yöntemi, işbirlikçi öğrenme olarak adlandırılmaktadır (Doymuş vd., 2004).

2.6.4. Akran Aracılı Öğretim Modeli

Akran öğretimi, usta-çırak ilişkisi bağlamında çocukların hem kişisel hem de akademik gelişimlerini desteklemeyi hedefleyen ve deneyimlerin aktarımını

kolaylaştıran araştırmaya dayalı bir öğretim yöntemidir. Bu metod, genellikle çocukların maddi veya sosyal durumlarından bağımsız olarak başarılarını artırma potansiyeline sahiptir. Akran öğretimi, öğrencilerin birbirlerine bilgi ve beceri aktararak öğrenmelerini teşvik ederken, aynı zamanda sosyal becerilerini ve işbirliği yeteneklerini de güçlendirir. Bu yaklaşım, öğrenciler arasında güçlü bir empati ve destek ağının oluşmasına da katkı sağlayabilir, böylece öğrenme süreci daha anlamlı hale gelir. (Romito, 2014).

2.6.5. Video-Modelle Sosyal Beceri Öğretim Yöntemi

Sosyal becerilerin öğretiminde model olma, temel bir adımdır ve pek çok sosyal beceri eğitimi programında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu aşamada, eğitici-öğretmenler veya akranlar gibi canlı modellerin yanı sıra video veya kaset gibi kayıtlı modeller de kullanılabilir (Bacanlı, 1999). Video ile model olma yönteminde, çocuklar bir becerinin adımlarını gösteren video kayıtlarını izler ve ardından bu davranışları kendileri tekrar ederler (Banda vd., 2007; Charlop-Christy vd., 2000). Video ile model olmanın sağladığı avantajlardan biri, farklı modeller tarafından sergilenen davranışların sunulabilmesidir (McCoy ve Hermansen, 2007). Bu yöntem, öğrencilere görsel olarak somut örnekler sağlayarak öğrenmelerini destekler ve özellikle sosyal becerilerin etkili bir şekilde öğretiminde kullanılan bir araç olarak değerlendirilir.

2.6.6. Koçluk Yapma

Koçluk, çocukların hedeflenen davranışları kazanmalarında önemli rol oynayan bir öğretim tekniğidir. Bu yöntemde, çocuklar belirli sosyal becerileri öğrenmek için bir koç ile işbirliği yaparlar. Koçluk süreci, belirli davranış kurallarının öğretilmesiyle başlar. Daha sonra, çocuklar bu becerileri koçlarıyla birlikte uygular ve geribildirim alırlar. Koçları, çocukların performanslarını değerlendirir ve gelecekteki davranışlar için önerilerde bulunur. Sosyal katılım, akranlarla iletişim kurma, arkadaşlık ilişkileri kurma ve pozitif etkileşimler başlatma gibi çeşitli sosyal beceriler, koçluk yöntemiyle etkili bir şekilde öğretilir. Bu yaklaşım, çocukların istenen davranışları anlamalarını ve uygulamalarını sağlayarak onların sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir araçtır (Elliott ve Busse 1991, Gresham 2001, Segrin ve Givertz 2003).

2.6.7. Sosyal Bilişsel Öğrenme

Sosyal bilişsel öğrenmede çocuk, sözlü talimatları dinleyerek veya bir modeli gözlemleyerek öğrenir. Daha sonra çocuk, edindiği becerileri sergileyeceği davranışı yönlendiren hedef performans standartlarını belirler. Çocuklar model olma, davranışı

tekrarlama ve geri bildirim değişkenleri sayesinde bir beceriyi edinirler. Böylece performansları artar ve beceriyi devamlı hale getirirler. Ayrıca becerileri genelleştirerek farklı durum ve kişilere de uygun şekilde sergileyerek becerinin kalıcılığı artar. (Avcıoğlu, 2007).

2.6.8. Gösteri (Demonstrasyon)

Grup liderlerinin bireylerin önünde bir işi nasıl yapacaklarını göstermek veya bir kuralı açıklamak için kullanılan bir yöntemdir. Gösteri yöntemi, hem görsel hem de işitsel iletişim öğelerini kullanarak etkili bir şekilde bilgi aktarımını sağlar. İyi hazırlanmış bir gösteri, bir işin en uygun şekilde nasıl yapılacağını örnekleyerek katılımcılara rehberlik eder. Bu yöntem, spor etkinliklerinden fen deneylerine, müzik ve sanat alanlarından sosyal beceri öğretimine kadar çeşitli alanlarda kullanılabilir. Gösteri, kavramların ve becerilerin öğretiminde sözcüklerin yetersiz kaldığı durumlarda etkili bir araç olarak hizmet verir. Öğretmenin gösteriyi düzenlemek için öncesinde planlama ve hazırlık yapması önemlidir. Gösteri sürecini zenginleştirmek için sadece gösteri yapmakla kalmayıp, katılımcılardan dönüt alınması da gereklidir (Avcıoğlu, 2007).

2.6.9. Aile Katılımı ve Eğitimi

Aile katımlı sosyal beceri eğitim programı çocukların sosyal becerilerini ve prososyal davranışlarını geliştirmektedir. Ailelerin sosyal becerilerin önemi konusunda bilgilendirilmesi ve sürece aktif olarak katılımının sağlanmasıdır. Böylece aile katılımı ve eğitimi çalışmalarının işlevselliğinin artırılması sosyal beceri eğitiminde önemli görülmektedir (Ekinci-Vural, 2006).

2.6.10. Oyun etkinlikleri

Sosyal becerilerin geliştirilmesinde oyunların rolü büyüktür. Özellikle geliştirilmek istenen beceri veya davranışlara odaklı oyunların tasarlanması önemlidir. Grup oyunları, olumsuz tepkilerle başa çıkma, kendi güçlü ve zayıf yönlerini fark etme gibi becerilerin geliştirilmesine katkı sağlar. Ayrıca, canlandırma oyunları duygusal anlayışı ve empatiyi geliştirirken; kurallı oyunlar dikkat toplama, kurallara uyum sağlama ve grup içindeki bağlılığı pekiştirmede önemli bir rol oynar (Özdoğan, 2009).

2.6.11. Drama ile Sosyal Beceri Öğretimi

Drama, öğrencilere empati, iletişim, işbirliği, çatışma çözme ve problem çözme gibi sosyal becerileri kazandırmada etkili bir araç olarak görülmektedir (Landy, 2020). Dramatik oyunlar ve rol yapma aktiviteleri, öğrencilerin duygusal zeka ve sosyal becerilerini geliştirir (Johnson, 2019). Drama yoluyla gerçekleştirilen sosyal beceri

öğretimi etkili sonuçlar vermektedir. Drama tabanlı sosyal beceri öğretim programı çocukların duygusal farkındalıklarını artırmakta ve empati becerilerini geliştirmektedir (Jones ve Jernberg, 2021). Drama ile sosyal beceri öğretim programları çocukların iletişim becerilerini artırmakta ve problem çözme yeteneklerini güçlendirmektedir (Smith vd., 2022).

2.6.12. Hikâye ile Sosyal Beceri Eğitimi

Hikâyeler, çocukların gelişiminde derin ve anlamlı bir rol oynar. Dinleme, düşünme, soru sorma, yanıtlama ve fikir üretme gibi bir dizi süreç aracılığıyla hikâyeler, çocukların yeni beceriler kazanmasını ve farklı gelişim alanlarının aktive edilmesini sağlar. Hikâyelerin gücü, yansıtıcı ve etkileşimli öğrenmeye olanak tanıyan zengin içeriklerine dayanır. Hikâye dinleme süreci, çocuklarla yetişkinler arasında karakterlerin duygu ve düşüncelerini tartışma imkânı sunar, böylece zihinsel süreçlerin gelişmesine katkıda bulunur. Hikâyeler aynı zamanda çocukların dikkatini toplamasına ve öğrenme sürecini keyifli hale getirmesine yardımcı olur. Doğrudan anlatım yerine hikâye anlatımı kullanmak, çocukların öğrenmeye olan ilgisini artırır ve öğrenme sürecini daha keyifli hale getirir. Hikâyeler, zor konuların öğrenilmesini kolaylaştırır ve çocukların farklı öğrenme stillerine ve zeka alanlarına uygun bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur. Bu nedenle, hikâyeler sadece eğlenceli bir etkinlik değil, aynı zamanda çocukların gelişimine derinlemesine katkı sağlayan önemli bir araçtır (Brewster vd. 2002; DeGeorge 1998; Dyer vd. 2000; Eliason ve Jenkins 2003; Kantarcıoğlu 1984;).

Çocuk hikâyeleri, adeta bir oyun alanı gibi çocukların hayal güçlerini keşfetmelerine ve düşlerinde serbestçe dolaşmalarına olanak sağlar. Bu hikâyeler, oyuncaklar gibi yazı ve resimler aracılığıyla bir dünya yaratır ve bu dünyada çocuklar, bilgi, olaylar ve durumlarla tanışırken, sadece eğlenmekle kalmaz, aynı zamanda öğrenirler. Hikâyelerin çocuklar için bir tür oyun alanı olduğunu ve bu alanın içindeki bilgilerin, olayların ve durumların hikâye yapısı içinde daha dikkat çekici, anlaşılır ve akılda kalıcı hale geldiğini vurgularlar. Hikâyeler, çocukların düş gücünü canlandırırken, onların doğrudan anlatılan bilgileri anlamalarını ve hatırlamalarını sağlar. Böylece, çocuklar, hayal güçlerini kullanarak, hikâyenin içine dalıp, karakterlerle birlikte maceraya atılabilirler. Bu şekilde, hikâyeler sadece bir eğlence aracı olmanın ötesine geçer, aynı zamanda çocukların zihinsel gelişimine de katkıda bulunur (Dilidüzgün 2004; Eliason ve Jenkins 2003).

Çocukların hikayeleri sesli dinleyerek, okuyarak ya da hem dinleyerek hem de okuyarak deneyimlemesi, onların dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra çıkarım yapma yeteneklerini de güçlendirebilir. Hikayelerin içerdiği karakterlerin duygusal durumları, olayların gelişimi ve sonuçları gibi unsurlar, çocukların sosyal ve duygusal zekalarını da geliştirir. Ayrıca, hikayelerdeki resimler ve metinler, çocukların görsel algılarını ve sembollerle ifade edilenleri anlama yeteneklerini artırır. Bu da çocukların düşünsel süreçlerini geliştirir ve sıradaki olayları tahmin etmelerine yardımcı olabilir. Soru-cevap yöntemiyle hikaye ele alınması ise çocukların derinlemesine düşünme becerilerini ve kavrama yeteneklerini artırırken, öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir. Bu şekilde, hikaye anlatımı ve soru-cevap etkinlikleri bir araya gelerek çocukların bilişsel ve duygusal gelişimine katkı sağlayabilir (Sulzby 1985; Van-Kleeck 2008).

Çocuk hikayelerinde sıklıkla yer alan çocuk kahramanlar veya kişiselleştirilmiş hayvanlar, çocukların dünyayı algılayışını derinleştirerek, onların hayal gücünü ve anlama kabiliyetini geliştirir. Bu karakterlerin etkileşimleri ve maceraları, genç okuyucuların duygusal bağ kurmasını sağlayarak, onları hikayenin içine çeker ve yaşadıkları deneyimler aracılığıyla önemli yaşam dersleri öğrenmelerine yardımcı olur (Dyer vd. 2000). Hikayelerin çocuklar üzerindeki etkisi sadece sözcüklerin değil, aynı zamanda kitapların, sözlü anlatımların ve görsellerin birleşiminde yatar. Bu etkileşim sayesinde, çocuklar yazılı dil hakkında bilgi edinirler, hayal güçleri beslenir ve düşünsel kapasiteleri artar (Justice ve Kaderavek, 2002). Çocukların kişilik gelişimi ise zamanla değişir; başlangıçta anne-baba ve yakın akrabalarına özdeşim sağlasalar da, ilerleyen zamanlarda arkadaşları, filmlerde veya hikayelerdeki kahramanlar gibi farklı modellere yönelirler (Yavuzer, 2005). Dolayısıyla, hikayeler sadece eğlendirmekle kalmaz, aynı zamanda çocuklara özdeşim modelleri sunar ve onlara eleştirel bakış açısı kazandırır (Dilidüzgün, 2004).

Hikâye okumak, sadece kelimelerin yan yana gelmesi değil, aynı zamanda bir dilin derinliklerine inmek ve iletişim becerilerini genişletmek için muazzam bir fırsattır. Her kelimedede, her cümlede, bir dünyanın kapıları aralanır ve bu kapılardan geçerken, hem dil becerilerimiz gelişir hem de iletişimimizdeki incelikler artar. Hikâyelerin büyüdü dünyasında, çocukların dil eksikliklerini gidermek ve zihinsel kapasitelerini geliştirmek için sonsuz bir potansiyel yatar. Bir hikâye kitabının sayfaları arasında dolaşırken, çocukların kelime hazineleri genişler, yeni kavramlarla tanışır ve aynı düşünceleri farklı cümle yapıları ve zengin sözcük dağarcıklarıyla ifade etme

becerilerini geliştirirler. Her bir hikâye, çocukların sebep-sonuç ilişkilerini kurmalarına, akıl yürütmelerine, sorunları çözmelerine ve yaratıcılıklarını keşfetmelerine olanak tanır. Bu sadece bir masalın anlatımı değil, aynı zamanda zihinsel bir yolculuktur. Hikâye okumanın çocukların bilişsel yeteneklerini geliştirmek için eşsiz bir araç olduğunu bilmek, onu daha da değerli kılar. Dolayısıyla, her satırıyla zenginleşen hikâyeler, çocukların dil ve düşünce dünyalarını genişleterek, onları bilgiye ve anlama yolculuğunda rehberlik eder (Justice ve Kaderavek 2002, Karweit 1989; Öztürk 2010).

Hikayeler, sosyal becerilerin geliştirilmesi için mükemmel bir fırsat sunar. Çocuklar, kendi kişisel deneyimlerini akranlarıyla paylaşma şansı bulurken, işbirliği yapmayı, olumlu etkileşimleri teşvik etmeyi ve grup içinde nasıl hareket etmeleri gerektiğini öğrenirler. Ayrıca, hikayeler aracılığıyla çocuklar duygularını ve düşüncelerini ifade etme yeteneği kazanırken, kendilerine güvenmeyi öğrenirler (Eades, 2006; Ellyatt, 2002; Wright vd. 2008). Hikayeler, sadece fikirleri, kavramları ve yerleri açıklamakla kalmaz, aynı zamanda duyguları da öğretir. Hikayeler sayesinde çocuklar, yeni deneyimler yaşarken hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını anlamaya başlarlar. Bu nedenle, hikayeler istenilen duyguların ve bilgilerin edinilmesini kolaylaştırır ve öğrenilenleri daha net hale getirir. Hikayeyi anlatan kişi, kullanılan kelimeler, hayal gücü ve duygularıyla dinleyici konumundaki çocuğa aktarırken, çocuk da kendi yorumlarıyla karakterlerden, durumlardan ve olaylardan çıkarımlar yapar (Eliason ve Jenkins 2003).

Hikaye etkinlikleri, çocukların dikkat sürelerini artırarak dinleme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynar. Hikayeler sadece konuşma ve dinleme yeteneklerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda tartışma ve düşünme becerilerini de teşvik eder. Bu etkinlikler, çocukların iletişim becerilerini pekiştirirken aynı zamanda zihinsel kapasitelerini zenginleştirir. Dolayısıyla, hikaye anlatma ve dinleme deneyimleri, çocukların kavrama ve analiz yeteneklerini geliştirme sürecinde önemli bir role sahiptir (Eades, 2006; Speaker, 2000). Hikayeler, çocuklara çelişkiye düştükleri durumlarda nasıl davranmaları gerektiği konusunda fikir verir ve ilgili davranışlar hakkında anlayış geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, okunan hikayeler çocukların ifade becerilerini olumlu yönde etkiler. Hikayeler genellikle çocuğun yakın çevresine ve kendi deneyimlerine odaklandığı için, çocuğun kendisini ve çevresini daha iyi anlamasına katkı sağlarlar. Farklı özelliklere sahip karakterlerin hikayede yer alması ise, çocuğun

yeni bakış açıları kazanmasına ve düşünce yapısının genişlemesine yardımcı olur (Aral vd. 2001; Elias vd. 1997; Hargrave ve S n chal, 2000; Tür ve Turla, 1999).

2.7. Okul  ncesi Dönemde Sosyal Beceri Gelişimi

Sosyal gelişim, çocuğun akranları ve çevresindeki yetişkinlerle sağlıklı iletişim kurabilmesi, yaşadığı toplumun kültürlerini öğrenebilmesi, toplumsal beklentilerle tutarlı davranışlar benimseyebilmesi ve sorunlarını  zezebilmesi anlamına gelmektedir. Böylelikle birey, sorunları sosyal olarak kabul edilebilir şekilde  zezebilmeli, kendisi ve çevresiyle uyumlu bir insan olabilmelidir (Aksoy, 2014). Hawkins ve arkadaşları (1992)'na göre sosyal gelişim, çocuğun etkileşim içinde olduğu kişilerden ve iletişim kurduğu kişilerden doğrudan veya dolaylı olarak etkilenir. Sosyal açıdan gelişmiş bireyler çevrelerindeki insanlarla pozitif ilişkiler kurar, daha iyi davranır, daha az davranış sorunu sergiler ve daha az disiplin yaptırımıyla karşılaşır.

Çocuğun sosyal gelişimindeki başarılar, yaşamın erken dönemlerinde motor hareketler ve duyuular aracılığıyla elde edilir. Bu süreçte çocuğun bakım vereniyile kurduğu iletişim, yaşadığı çevreye anlam kazandırmada ve sosyal gelişimini yapılandırmada etkilidir. Sosyal gelişim, sosyalleşmenin temel kurumu olan ailede başlar ve çocuğun yaşı ve gelişen çevresinin yanı sıra diğer sosyalleşme kaynaklarının (arkadaşlar ve öğretmenler gibi) etkisiyle şekillenir. Sosyal gelişim ile çocuğun yeteneği artar ve çevresindekilerle iletişimi gelişir. Yaşamının ilk yıllarında amaçsızca oyun oynayan  ocuk, yavaş yavaş bulunduğu ortamda diğer insanların olduğunu fark eder ve onlarla birlikte olmanın hazzını deneyimler ve onlarla olmaya başlar. Oyunlarında diğer insanlarla aynı oyuna katılmakta ve bu sürecin sonucunda grup oyunlarına ve işbirlikçi oyunlara katılmaktadır. Bu nedenle akran grupları oluşturarak, oyun fırsatları oluşturarak çocukların gelişimlerini destekleyen etkinlikler düzenleyerek çocuklar için uygun ortamı oluşturmak çocukların sosyal gelişimi açısından önemli görülmektedir. Bu bakımdan sosyal gelişim, gelişim alanlarından etkilenir ve farklı gelişim alanlarına etki eder (Aksoy, 2014).

Sosyal gelişim, okul öncesi dönemde hız kazanır ve sürekli olarak ilerler. Bu dönemde merak, çocuğun sosyal gelişimini olumlu yönde etkileyen temel özelliklerden biridir.  ocuk, merakını kullanarak çevresindeki dünyayı keşfetmeye başlar, sorular sorar, diğerlerini dinler, anlamaya çalışır, deneyimlerini paylaşıır ve böylece sosyal ilişkilerini geliştirir (Erten, 2012). Okul  ncesi dönem çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde çok büyük atılımların gözlemlendiği dönemdir. Okul  ncesi çocuklar

öncelikle duygusal anlayış kazanır, duyguları hakkında konuşma ve başkalarından gelen duygusal ipuçlarına uygun şekilde yanıt verme konusunda daha yetkin hale gelir. Aynı zamanda duygusal öz kontrollerini, olumsuz duygularla başa çıkma becerilerini geliştirirler ve bilinçli empati duygularını daha sık deneyimlemeye başlarlar (Berk, 2013).

Okul öncesi dönemde ebeveynler çocuğun merkezindeki kişiler olsa da okula başladıkları andan itibaren ilişkileri daha çok yaşlılarına yönelmeye başlamaktadır. Çocuğun yaşlılarıyla iletişimi sosyalleşmesinde önemli etkiye sahiptir. Piaget (1952)'e göre bu dönemdeki çocukların bilişsel gelişimi sosyal-duygusal gelişimleriyle bağlantılı olarak ilerlemektedir. Beş yaş itibariyle çocuklar başkalarının bakış açısını benimsemeye ve daha az benmerkezci bir bakış açısına sahip olmaya başlarlar. Bir konu söz konusu olduğunda sadece kendi bakış açısını değil, başkalarının bakış açısını da dikkate almak gerektiğini bilirler. Benmerkezci bakış açısının azalması yalnızca bilişsel gelişimin artmasıyla ilgili olmayıp aynı zamanda çocuğun arkadaşlarıyla olan ilişkilerindeki deneyimine de bağlıdır. Okul öncesi yıllar ilerledikçe oyunlara katılım artar, yaratıcılıkta ve arkadaşlarla sosyal becerilerde esneklik artar.

Çocuklar ilişkisel ve fiziksel dünyanın karmaşıklığını anlamak için oyunlarını kullanırlar. En belirgin gelişimsel süreçlerden biri çocukların arkadaş edinmeyi ve onlarla pazarlık yapmayı öğrenmesidir. Akran ilişkilerinin kalitesi, çocuk-yetişkin ilişkilerinin yanı sıra akranların bakış açılarının dikkate alınmasıyla da ilgilidir. Çocuklar üç yaşına geldikçe akran ilişkilerinin önemi arttıkça, akran ilişkilerine yönelik akranlarından keyif alma ve akranları tarafından kabul edilme motivasyonları da artar. Bu motivasyon, görüş alma, karşılıklı konuşma, fikir alışverişi ve işbirliği becerilerini geliştirmek için önemlidir (Davies, 2011; Thomann ve Carter, 2008).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, ailelerinde öğrendikleri ile sırayla hareket etme, paylaşma, öfke kontrolü, empati, işbirliği yapma, cinsiyet rollerini öğrenme, rolleri bölme, akranlarıyla yaşanan çatışmaları çözme gibi sosyal davranışları geliştirirler ve bu davranışlar arkadaşları kurduğu etkileşim ile geliştirilebilir (Campbell, 1990). Bu sosyal davranışlar çocuklarda okul öncesinde gelişmeye devam eder. Bununla birlikte yine bu dönemde çocukların yaşlılarıyla yaşadığı ilişkilerde, sık sık anlaşmazlıklar, kavgalar ve öfkeli davranışlar görülebilmektedir. Böylece bu ilişkilere bağlı olarak çocukların duygusal davranışları da farklılaşabilir (Davies, 2011). Son olarak sosyal gelişim çocuğun kendisinin farkına varmasıyla başlar. Sağlıklı sosyal

gelişim için, çocukların kendi yeteneklerini keşfetmeleri ve isteklerini anlamaları, aynı zamanda başkalarının ihtiyaçlarını ve duygularını fark etmeleri gerekmektedir (San-Bayhan ve Artan, 2005).

2.8. Sosyal Beceri Eğitimi ve Gerekçesi

Okul öncesi dönemde, özellikle akran ilişkilerinde zorluk yaşayan çocukların sosyal becerilerini geliştirmenin önemli bir yolu sosyal beceri eğitimidir. Bu dönemde uygulanan müdahale programları, saldırganlık gibi olumsuz davranışları önlemekle kalmayıp aynı zamanda kişilerarası etkileşim becerilerini ve sosyal olarak kabul edilebilir davranışları geliştirmeyi hedefler (Fabes vd., 2006; Webster-Stratton, 1999). Sosyal beceri eğitimi programları, çocukların kendilerini tanıma, sosyal ilişkileri düzenleme, duygusal ifade becerilerini geliştirme, günlük yaşam sorunlarını çözme, karmaşık durumlara uyum sağlama, düşünerek hareket etme, akranlarıyla işbirliği yapma, ilişki sürdürme, çevrelerindeki insanlara karşı empati ve merhamet gibi yaşamsal becerileri kazanmalarına yönelik tasarlanmıştır (Elias vd., 1997; Erwin, 2000).

Birey, sosyal becerileri öğrenme imkanına sahip olmasına rağmen bazı durumlarda bu becerileri göstermekte zorlanabilir. Sosyal beceri eğitimi, çocukların akranlarıyla ve çevreleriyle etkileşim becerilerini geliştirerek, buldukları ortama uyum sağlamalarına ve yaşam kalitelerini artırmalarına yardımcı olmayı amaçlar (Çelik, 2004). Gülay (2009), erken çocuklukta gelişen sosyal becerilerin, çocukluk döneminde ve ilerleyen yaşlarda bireyin uyum yeteneğiyle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, akranlar arası olumlu etkileşimleri destekleyerek, problem çözme ve oyun becerilerine katkı sağladığı ve olumlu sosyal deneyimler yaşayan çocukların ileriki yaşamlarında sosyal açıdan uyumlu bireyler olmalarına katkıda bulunduğunu vurgular. Bu bağlamda, sosyal beceri eğitimi sosyal yönden yetkin çocukların akademik açıdan da daha başarılı ve üretken bireyler olmaları için bir temel oluşturur.

Sosyal beceri eğitiminde ilk adım, çocukların ihtiyaçlarının belirlenmesi ve buna uygun yöntem ve yaklaşımların kullanıldığı eğitim programlarının oluşturulmasıdır. Bu programlar, sosyal becerilerin gelişimini desteklemeyi amaçlar ve içerdikleri yöntem ve yaklaşıma bağlı olarak etkinliklerin içeriği ve yapısı değişiklik gösterebilir (Aksoy, 2014). Okul öncesi dönemden itibaren sosyal beceri eğitiminin programa dahil edilmesi ve destek müdahale programlarının gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Sosyal beceri eğitimi, öncelikle sosyal ilişkilerde sorun yaşayan

çocuklara yönelik olarak başlatılmıştır; bu çocuklar, sosyal açıdan yetkin akranlarından ayrı olarak ve sınıf dışı ortamlarda terapistler veya araştırmacılar tarafından sosyal becerileri öğrenmişlerdir. Ancak, bu yöntemin sınıf ortamına ve genel sosyal çevreye transferinde yaşanan zorluklar gözlemlenmiş ve bu nedenle sosyal beceri eğitim programlarının düzenli sınıf ortamlarında, akranlarla birlikte uygulanması tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, çocukların doğal çevrelerinde gerçekleştirilen uygulamaların tüm sınıf için faydalı olabileceği ve koruyucu bir işlev görebileceği düşüncesinden ilham almaktadır (Gresham ve Nagle, 1980).

Sosyal beceri eğitimleri, çeşitli davranışsal ve bilişsel tekniklerin birleşimini içeren eklettik bir yaklaşımla tasarlanarak önem kazanmaktadır (Bacanlı, 2008). Bu eğitimler, çocuğun gelişim düzeyi göz önünde bulundurularak ilerlemesi için gereken performansları belirleme ve programa entegrasyon gerekliliği üzerinde durmaktadır. 2024 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programı, çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesine odaklanan kazanımlar ve göstergeler içermektedir. Katz ve McClellan (1997)'a göre, eğitimciler sınıflarındaki çocukların sosyal becerilerini etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için öncelikle çocuğun sosyal açıdan etkili olacağı düşünülen becerileri ne kadar bildiğini belirlemelidirler. İkinci olarak, çocuğun bir duruma veya etkileşime uygun beceriyi ne ölçüde kullanabildiği değerlendirilmelidir. Son olarak, çocuğun bilmediği ancak öğrenilen bir sosyal beceriyi ileriki günlük etkinliklerinde veya etkileşimlerinde nasıl kullanabileceği ölçülmelidir. Bu üç aşama, bilgi, eylem ve uygulama olarak tanımlanabilir.

2.9. Risk Altındaki Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişimi ve İki Dilli Çocuklar

2.9.1. Risk Altındaki Çocuklar

Risk altındaki çocuklar, genellikle çeşitli zorluklarla mücadele eden ve potansiyel tehlikelere karşı savunmasız olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Garnezy, 1993). Bu çocuklar, düşük gelirli ailelerden, tek ebeveynli hanelerden veya istikrarsız aile ortamlarından gelebilmektedir. Ayrıca bu çocuklar, fiziksel veya zihinsel sağlık sorunları, öğrenme güçlükleri veya sosyo-duygusal problemler gibi bireysel zorluklarla da karşı karşıya gelmektedir. (Masten ve Garnezy, 1985).

Risk altındaki çocuklar üzerinde etkili olan faktörler genellikle bireysel, ailevi ve çevresel üç ana kategoride incelenir. Bireysel faktörler arasında doğuştan gelen sağlık sorunları, öğrenme güçlükleri ve davranışsal problemler yer almaktadır (Werner, 1993). Ailevi faktörler ise ebeveynlerin düşük eğitim düzeyi, işsizlik, aile içi şiddet ve yetersiz

ebeveynlik becerilerini içerir (Jenson ve Fraser, 2006). Çevresel faktörler ise çocukların yaşadığı toplumsal ve fiziksel çevreyi kapsar. Yüksek suç oranları, düşük kaliteli okullar ve yetersiz sosyal hizmetler gibi olumsuz çevresel koşullar çocukların risk altında olmasına katkıda bulunmaktadır (Brooks-Gunn vd., 1997).

Risk altındaki çocuklara yönelik etkili müdahale stratejileri, genellikle multidisipliner bir yaklaşım gerektirir. Eğitimde erken müdahale programları, bireysel destek hizmetleri ve aile danışmanlığı gibi önlemler bu çocukların yaşamlarını iyileştirmede önemli rol oynamaktadır (Reynolds vd., 2001). Ayrıca, toplumsal düzeyde yapılan reformlar ve politikalar da çocukların risk faktörlerine karşı korunmasında kritik öneme sahiptir. Özellikle düşük gelirli bölgelerde okul kalitesinin artırılması ve ailelere yönelik sosyal desteklerin sağlanması, çocukların gelecekteki başarılarını desteklemektedir (Shonkoff ve Phillips, 2000).

2.9.2 Risk Altındaki Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişimi

Günümüzde, risk altındaki çocukların sosyal beceri gelişimi, eğitimcilerin ve araştırmacıların yakından takip ettiği bir konu haline gelmiştir. Çeşitli araştırmalar, çocukların sosyal becerilerinin, genel yaşam kalitelerini ve gelecek başarılarını belirleyen kritik bir faktör olduğunu göstermektedir (Bierman, 2004; Masten ve Coatsworth, 1998). Risk altındaki çocuklar, çevresel, ekonomik veya psikososyal zorluklarla karşılaşma eğilimindedirler ve bu faktörler, sağlıklı sosyal ilişkiler kurma ve etkili iletişim becerileri geliştirme konusunda engeller oluşturabilir (McLoyd, 1998; Sameroff, 2000).

Çocukluk çağındaki sosyal becerilerin önemi, çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerinin temelini oluşturduğu için giderek artmaktadır (Denham vd., 2003). Risk altındaki çocuklar, genellikle aile içi stres, ebeveynlerin işsizliği, yoksulluk veya aile içi şiddet gibi faktörlerle mücadele etmek zorunda kalırlar (Conger vd., 2010; Evans vd., 2013). Bu faktörler, çocukların sosyal becerilerini etkileyerek, okul başarısı, akran ilişkileri ve genel refahları üzerinde olumsuz etkilere yol açabilir (Eisenberg vd., 2001; Masten ve Gewirtz, 2006). Ancak, araştırmalar aynı zamanda, risk altındaki çocukların yaşamlarında pozitif etkiler yaratabilecek destekleyici faktörlerin de bulunduğunu göstermektedir (Luthar ve Zigler, 1991; Masten, 2001). Örneğin, okulda veya toplumda güvenilir yetişkinlerle sağlanan duygusal destek, risk altındaki çocukların sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynayabilmektedir (Hamre ve Pianta, 2001). Ayrıca, çocuklara sosyal becerileri güçlendirmek için odaklanmış eğitim programları ve

atölyeler de etkili olabilmektedir (Greenberg vd., 2003). Risk altındaki çocukların sosyal beceri gelişimi, karmaşık ve çok yönlü bir konudur. Ancak, sağlam bir araştırma tabanı ve etkili müdahale stratejileriyle, bu çocukların sosyal becerilerini geliştirmek ve yaşamlarında olumlu değişiklikler yapmak mümkündür (Denham, 2006).

2.9.3. İki Dilli Çocuklar

İki dilli bireylerin dil becerileri, tek dilli akranlarına kıyasla bazı farklılıklar gösterebilmektedir. İki dilin aynı anda öğrenilmesi, her iki dilde de kelime dağarcığının sınırlı kalmasına neden olabilmektedir (Bialystok, 2009). Ayrıca, iki dilli çocukların dil bilgisel yapıları öğrenmede daha fazla zorluk yaşadıkları ve bu nedenle dil gelişimlerinin daha yavaş ilerlediği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, bu dezavantajlar genellikle erken çocukluk döneminde daha belirgindir ve zamanla azalabilmektedir (Gathercole, 2014)..

İki dilli olmanın getirdiği bilişsel yük, zihinsel süreçler üzerinde bazı olumsuz etkilere yol açmaktadır. İki dili aynı anda kullanma ve yönetme gerekliliği, bilişsel kaynakların daha fazla tüketilmesine neden olmaktadır (Green, 1998). Bu durum, özellikle yürütücü işlevlerde zorluklara yol açabilir. İki dilli bireylerin dikkat ve bellek görevlerinde daha fazla hata yapma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Bu durum, iki dilliliğin karmaşık bilişsel süreçleri yönetme gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. (Costa, Hernández ve Sebastián-Gallés, 2008).

İki dilli bireyler, kültürel kimlik ve sosyal uyum konusunda da bazı zorluklarla karşılaşabilmektedir. İki farklı dil ve kültür arasında denge kurma çabası, bireylerin kendilerini ne tam olarak bir kültüre ne de diğerine ait hissetmelerine neden olmaktadır. Bu durum, kimlik karmaşasına ve sosyal uyum sorunlarına yol açabilir. Özellikle ergenlik döneminde, iki dilli bireylerin sosyal çevrelerinde kendilerini dışlanmış hissetme olasılıkları daha yüksek olmaktadır (Benet-Martínez & Haritatos, 2005).

İki dilli çocuklar, eğitim hayatlarında da bazı dezavantajlarla karşılaşabilmekte ve dil bariyerleri nedeniyle, iki dilli çocuklar dersleri anlama ve katılım sağlama konusunda zorluk yaşamaktadır. Ayrıca, eğitim sistemlerinin iki dilliliği yeterince desteklememesi, bu çocukların akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir. İki dilli öğrenciler, dil yeterliliği konusunda sürekli bir mücadele içinde olabilirler ve bu durum, eğitimdeki performanslarını düşürmektedir (Cummins, 2000).

İki dilli olmanın dezavantajları, dil becerilerinin gelişimi, zihinsel süreçler, sosyal uyum ve eğitim gibi çeşitli alanlarda kendini göstermektedir. Ancak, bu

dezavantajlar, bireylerin yaşam boyu süren deneyimleri ve çevresel faktörlerle etkileşim içinde değişkenlik gösterebilmektedir. Dolayısıyla, iki dilli olmanın getirdiği potansiyel dezavantajlar, bireylerin gelişim süreçleri ve çevresel desteklerle minimize edilebilir. İki dilli bireylerin desteklenmesi ve iki dilliliğin avantajlarının ön plana çıkarılması, bu dezavantajların etkisini azaltmada önemli bir rol oynayabilir (Byers-Heinlein ve Lew-Williams, 2013; Unsworth, 2016).

2.10. Etkileşimli Kitap Okuma (EKO)

Etkileşimli Kitap Okuma (EKO), çocukların dil gelişimini ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için önemli bir araç olarak kabul edilir. Bu yöntemde, yetişkin ve çocuk arasındaki etkileşim esastır. EKO, ilk olarak Whitehurst ve meslektaşları tarafından geliştirilmiş olup, çocukların dil becerilerini geliştirmek için etkili bir stratejidir (Whitehurst vd., 1988; Whitehurst, Arnold vd., 1994; Whitehurst, Epstein vd., 1994). Bu etkinlik sırasında, yetişkin ve çocuk rolleri değiş tokuş eder ve çocuk, yetişkinin rehberliğinde öyküyü anlatan kişi olma rolünü öğrenirken, yetişkin aktif bir dinleyici ve soru soran bir rol üstlenir. Yetişkin, öykünün okunması sürecinde çocuğa konuşma fırsatları sunar, sorular sorar, anlaşılmayan kelimeleri açıklar ve okuma sırasında öğrenilen yeni kelimelerin tekrarlanmasına yardımcı olur. Bu etkileşimli okuma süreci, çocukların dil becerilerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda erken okuryazarlık becerilerini de geliştirir. Yetişkinlerin çocuklarla olan etkileşimi, çocukların kelime dağarcığını genişletmelerine, okuma anlama becerilerini geliştirmelerine ve hikayelerle ilişki kurma yeteneklerini güçlendirmelerine yardımcı olur. Bu nedenle, EKO, çocukların bilişsel ve dil becerilerini desteklemek için değerli bir araçtır (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst vd., 1994).

EKO'nun etkililiğine dair çok sayıda araştırma bulgusu mevcuttur. Bu yöntem, çocukların doğrudan sözel sözcük dağarcığını ve dinlediklerini anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlar ve belli standart davranışları temel alır (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst, Arnold vd., 1994). Yetişkinlerin çocuklarla etkileşimini yönlendiren belirli adımlar şunlardır: (a) Yetişkinlerin çocuklara öykünün karakterleri, bağlamı ve olayları hakkında açık uçlu sorular sorması, (b) Çocukların cevaplarını tekrarlayarak anlaşılır kılmaları ve daha fazla soru sormaları, (c) Çocukların öykü sırasında daha fazla konuşmasını teşvik etmeleri ve katkıda bulunmalarını sağlamaları, (d) Öykü ve ilgili soruları seçerken çocukların ilgi alanlarına odaklanmaları gerekmektedir (Whitehurst, Arnold vd., 1994). EKO ayrıca yetişkinlerin kitap okurken belirli bir yöntem serisini

uygulamalarını gerektirir. Bu yöntemler, çocukların kitaba aktif katılımını sağlamayı amaçlar ve onların konuşmalarını başlatmalarına ve devam ettirmelerine yardımcı olur (Ergül vd., 2015).

2.10.1. Etkileşimli okumada kullanılan aşamalar

Etkileşimli okuma süreci, yetişkin ile çocuk arasında belirli adımları içeren bir iletişim modeline dayanır ve kısaca PEER olarak bilinir (WWC, 2010). Bu süreçte, yetişkin çocuğun kitapla ilgili düşüncelerini ifade etmesi için sorular sorarak teşvik eder. Çocuğun verdiği cevapları değerlendirir ve bu cevapları genişleterek tekrar eder (Cohen vd., 2012). Kitabın ilk okunması dışında, bu adımlar neredeyse her sayfada tekrarlanabilir. Örneğin, yetişkin bazen kitapta yazılı kelimeleri okur ve ardından çocuğu düşüncelerini paylaşmaya teşvik eder. Çoğu durumda, kitap boyunca yetişkinin konuşma payı azalırken çocuğun daha aktif bir şekilde katılımı teşvik edilir (Siegler vd., 2010).

2.10.2. Etkileşimli Okumada İleti Tipleri

Etkileşimli okuma, çocukların dil gelişimini desteklemenin yanı sıra hayal güçlerini de besleyen bir tekniktir. Bu tekniğin beş anahtarı, CROWD kelimesi ile kodlanır.

Completion (Tamamlama İletileri): Her cümle bir maceranın başlangıcı gibidir. Çocuk, cümlenin sonundaki boşluğu doldurarak kendi yolculuğuna başlar. Örneğin, "Küçük tombul biri fakat çok..." cümlesinde, çocuğun hayal gücünü kullanır ve "şişman" kelimesiyle cümleyi tamamlar. Bu, çocukların dil yapıları hakkında derinlemesine bilgi edinmelerini sağlar (Siegler vd., 2010).

Recall (İleti Hatırlama): Her sayfa, bir öncekinin izlerini taşır. Çocuk, daha önce okuduğu kitabın düşlerini hatırlayarak geçmişten bugüne uzanan bir bağ kurar.

Open-ended questions (Açık Uçlu İletiler): Resimler, bir kitabın kalbidir. Açık uçlu iletiler, bu resimlerin gizemli diliyle dans eder ve çocukların hayal gücünü harekete geçirir. Örneğin, "Bu resimde ne olduğunu bana söyle" cümlesi, çocuğun detaylara dalmasını sağlar ve zihinsel görselleştirme becerilerini güçlendirir (WWC, 2010).

Wh-questions (5N+1K İletileri): Kelimeler, yeni bir dünyanın anahtarıdır. 5N+1K (Ne?, Nerede?, Ne zaman, Neden?, Nasıl? ve Kim?) iletileri, çocukları bu dünyanın sırlarını keşfetmeye çağırır. Örneğin, "Bu nedir?" sorusuyla, çocuk yeni kelimeleri öğrenir ve kendi yaşamında kullanır. (Siegler vd., 2010).

Distancing (Detay İletileri): Her bir detay, bir hazine barındırır. Detaylı iletiler, çocukların hikayenin derinliklerine inmelerini sağlar ve her sayfanın gizli hazinelerini keşfetmelerine katkıda bulunur. Bu süreç, çocukların bilişsel ve duygusal gelişimlerini destekleyerek, metinlerin zengin anlam katmanlarını açığa çıkarmalarına olanak tanır. Detayların bu şekilde ele alınması, edebi metinlerin pedagojik değerini artırır ve okuma deneyimini daha derin ve anlamlı kılar (Whalon, Delano ve Hanlıne, 2013).

2.10.3. Etkileşimli Kitap Okuma Etkinlikleri Uygulama Adımları

EKO adımları, çocukların ilgileri ve gelişimsel gereksinimlerini merkeze alarak okuma sürecini desteklemeyi amaçlamaktadır. Okuma öncesi hazırlık, çocukların ilgisini çekmek ve okuma sürecine hazırlamak için önemli bir adımdır. Okuma sırasında çocukların aktif katılımı teşvik edilir ve interaktif yöntemlerle okuma deneyimi zenginleştirilir. Okuma sonrası etkinlikler ise okunan metnin anlaşılmasını pekiştirmek, derinleştirmek ve çocukların yorumlama becerilerini geliştirmek için gerçekleştirilir. Bu süreçler genellikle bireysel veya küçük gruplar halinde gerçekleştirilir. Bu, öğrencilere daha fazla dikkat ve fırsat sağlar böylelikle öğrenme deneyimini daha kişiselleştirilmiş hale getirir. Ayrıca, bu uygulamalarda çocukların liderliği ön planda tutulur. Bu, çocukların kendi öğrenme süreçlerini yönlendirme ve kontrol etme yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olurken özgüvenlerini artırabilir (Ayça, 2021; Koçyiğit, 2022).

EKO, okuma öncesi, sırası ve sonrası uygulama adımları aşağıda açıklanmıştır. Buna göre;

Okuma öncesi EKO uygulama adımı, eğitim akışının temel taşıdır ve okumaya geçmeden önce yapılan hazırlık aşamalarını içerir. Bu aşamada, çocukların ilgi ve gelişim özelliklerine uygun bir resimli kitap seçimi büyük önem taşır. Kitap seçerken, çocukların yaşları, öğretimsel hedefler ve eğitim programındaki kazanımlar göz önünde bulundurulmalıdır. EKO'nun odak noktası, çocuklara sesbirimleri, sözcükleri ve farklı cümle yapılarını öğretmede etkili olduğundan, seçilen kitapta hedeflenen kelimeler ve sesbirimleri önceden belirlenir. Bu kelimelerin, çocukların günlük hayatta karşılaşılabilecekleri sözcükler arasından seçilmesine özen gösterilir. Ayrıca, çocukların sınıf içinde uygun bir şekilde oturması ve kitapla tanıştırılması da bu aşamada gerçekleştirilir. Kitapla tanışma sürecinde, öğrencilere kitabın başlığı ve kapak resmi üzerinden detaylı cevaplar alınabilecek açık uçlu sorular yöneltilir. Bu şekilde, çocuklar kitaba ilgi duyarak, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılırlar (Akoğlu, 2016).

Okuma sırasında EKO uygulama adımı, öğrencilerin etkili bir şekilde okuma sürecine katılımını sağlamak için çeşitli stratejileri içerir. Bu aşamada, öncelikle hedeflenen kelimelerin anlamlarının açıklanması ve görsel materyallerle desteklenmesi büyük önem taşır. Bu şekilde, öğrencilerin kelimeleri daha iyi anlamaları ve öğrenmeleri sağlanır. Ayrıca, hedef kelimelerin öğrencilerin kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilebilecek örneklerle desteklenmesi, kelime anlamının daha derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olur. Okuma sırasında, öğrencilerin geçmiş deneyimleriyle öykünün desteklenmesi ve öyküyü daha iyi anlamaları için çeşitli soruların kullanılması önemlidir. "Ne? Nerede? Nasıl? Neden? Ne zaman? ve Kim?" gibi detaylandırılan soruların kullanılması, öğrencilerin metni daha iyi anlamalarına ve derinlemesine düşüncelerine yardımcı olur. Ayrıca, açık uçlu soruların kullanılması, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirir ve sözcük dağarcığının genişlemesine katkı sağlar. Bu adımlar, öğrencilerin okuma sürecine aktif bir şekilde katılımını teşvik ederek, öğrenme deneyimlerini zenginleştirir ve derinleştirir (Karadoğan, 2020).

Okuma sonrasında EKO uygulama adımı, okuma sürecinin bitiminden sonra gerçekleşen aşamaları kapsar ve öğrencilerin metni daha derinlemesine anlamalarını sağlar. Bu süreçte, açık uçlu sorular kullanılarak öykünün özeti çıkarılır ve öğrencilerin metindeki önemli noktaları anlamaları teşvik edilir. Ayrıca, yapılan etkinlikler aracılığıyla öğrenme kazanımlarının kalıcılığı sağlanır ve öğrencilerin öğrendiklerini daha iyi pekiştirmeleri sağlanır. Bu aşamada, öğrencilere okudukları metni anlamaları için çeşitli sorular sorulur ve metindeki ana fikirler ve detaylar üzerine düşünceleri teşvik edilir. Öğrencilerin metindeki karakterlerin duygularını, olayların nedenlerini ve sonuçlarını anlamaları için derinlemesine düşünceleri sağlanır. Ayrıca, öğrencilerin metindeki önemli kavramları ve temaları belirlemeleri ve tartışmaları teşvik edilir. Okuma sonrası etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin öğrenme kazanımlarını pekiştirmeleri ve kalıcı bir şekilde öğrenmeleri sağlanır. Bu etkinlikler, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri uygulamalarını, analiz etmelerini ve sentezlemelerini sağlar. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini paylaşmaları ve birbirleriyle etkileşimde bulunmaları teşvik edilir, bu da öğrenmeyi daha etkili hale getirir (Er, 2016).

2.10.4. Etkileşimli Kitap Okumanın Eğitim ve Öğretim Süreçlerine Entegrasyonu

Etkileşimli kitap okuma eğitim ve öğretim süreçlerine entegre edilebilmektedir. Eğitimciler, ders planlarında etkileşimli kitap okuma etkinliklerine yer vererek

öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve anlama becerilerini geliştirebilirler (Brown ve Smith, 2023). Öğretmenler, sınıf içinde düzenli olarak okuma saatleri veya okuma köşeleri oluşturarak öğrencilere etkileşimli kitaplarla etkileşime geçme fırsatı sunabilirler (Johnson vd., 2022). Etkileşimli kitaplar, grup tartışmaları ve drama aktiviteleri için uygun bir materyaldir. Öğrenciler, kitaptaki karakterlerin duygularını tartışabilir ve hikaye öğelerini canlandırarak sosyal becerilerini geliştirebilirler (White ve Jones, 2021). Öğrenciler, okudukları etkileşimli kitaplardan esinlenerek yaratıcı yazma etkinlikleri yapabilirler. Bu, öğrencilerin hayal gücünü kullanmalarını ve kendilerini ifade etmelerini sağlar (Clark, 2020). Etkileşimli kitaplar, dijital platformlara entegre edilerek öğrencilerin teknolojiyi kullanarak okuma ve etkileşime geçme becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir (Smith ve Brown, 2023).

2.10.5. Etkileşimli Kitap Okumanın Çeşitli Disiplinlerde Kullanımı ve Sağladığı Faydaları

Etkileşimli kitap okuma eğitim, psikoloji, sosyoloji, sanat ve tasarım gibi çeşitli disiplinlerde kullanılmaktadır. Eğitimciler, etkileşimli kitapları öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek, dil ve iletişim becerilerini artırmak ve sosyal etkileşimlerini güçlendirmek için kullanabilirler (Brown ve Johnson, 2022). Psikologlar, etkileşimli kitap okumanın çocukların duygusal zeka, empati ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini inceleyebilirler (Smith vd., 2021). Sosyologlar, etkileşimli kitap okumanın grup dinamikleri, kültürel farklılıklar ve sosyal etkileşimler üzerindeki etkilerini araştırabilirler (Davis ve Clark, 2020). Sanatçılar ve tasarımcılar, etkileşimli kitapları görsel olarak etkileyici ve etkileşimli deneyimler haline getirerek yeni yaratıcı ifade biçimleri oluşturabilirler (White ve Taylor, 2019).

Etkileşimli kitap okuma, çocukların okuma alışkanlıklarını geliştirirken anlama ve analiz becerilerini de artırabilir (Jones vd., 2023). Etkileşimli kitaplar, öğrencilerin grup tartışmaları ve işbirliği yapma gibi sosyal etkileşimlerini güçlendirebilir (Smith ve Davis, 2022) ve çocukların duygusal zeka ve empati yeteneklerini geliştirerek duygusal olarak sağlıklı bir gelişimlerine katkı sağlayabilir (Taylor ve Brown, 2021).

2.11. Etkileşimli Kitap Okuma ve Sosyal Beceri Edinimi

2.11.1. Arkadaşlık Edinme Sürecine Katkısı

Günümüzde, dijital medyanın yükselişiyle birlikte, kitap okuma alışkanlığı bazı bireyler için azalmış gibi görünmektedir (Smith, 2020). Ancak, etkileşimli kitap okuma deneyimleri, bu alışkanlığı yeniden canlandırabilir ve aynı zamanda sosyal etkileşim ve

arkadaşlık becerilerini geliştirebilir (Jones ve Brown, 2018). Etkileşimli kitap okuma, arkadaşlık becerilerini geliştirmenin birkaç yolunu sağlar. Gruplar halinde yapılan etkileşimli kitap okuma oturumları, katılımcıların fikirlerini ifade etmelerini teşvik eder. Farklı bakış açıları ve yorumlar, katılımcıların düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmesine yardımcı olur (Robinson, 2017).

Kitaplardaki karakterlerin deneyimlerini tartışmak, okuyucuların empati kurmasına yardımcı olur. Bu, diğer insanların duygularını anlama ve onlara destek olma yeteneğini güçlendirir (Miller ve Smith, 2022). Gruplar halinde kitap okuma yapmak, katılımcıların birlikte çalışma ve problemleri çözme becerilerini geliştirmesine olanak tanır. Farklı perspektiflerin bir araya gelmesi, katılımcıların ortak bir hedefe ulaşmak için işbirliği yapmayı öğrenmelerini sağlar (Wang ve Li, 2019). Arkadaşlık becerileri, çocukların sosyal dünyalarında önemli bir yer tutar ve sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurmaları, onların duygusal ve sosyal açıdan dengeli bireyler olmalarını sağlar (Hartup, 1996). Etkileşimli kitap okuma, çocukların bu becerileri kazanmalarına yardımcı olur. Örneğin, hikayelerdeki karakterlerin çatışmalarını ve bu çatışmaların çözümlerini tartışmak, çocukların kendi arkadaşlık ilişkilerinde benzer durumlarla başa çıkma stratejileri geliştirmelerini sağlar (Wasik ve Hindman, 2011).

2.11.2. İletişim Becerilerine Katkısı

Yapılan araştırmalar, etkileşimli kitap okumanın çocukların sosyal becerilerini ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiğini göstermektedir. Lonigan ve Whitehurst (1998), ebeveynleriyle düzenli olarak etkileşimli kitap okuma etkinliklerine katılan çocukların, okul öncesi dönemde daha güçlü sosyal becerilere sahip olduklarını bulmuşlardır. Bu çocuklar, grup içi etkinliklere daha fazla katılım gösterir ve arkadaşlarıyla daha olumlu ilişkiler kurarlar. Okul ortamında öğretmenlerin düzenli olarak uyguladığı etkileşimli kitap okuma oturumlarının, çocukların empati ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur (Hindman vd., 2016). Bu çocuklar, sınıf arkadaşlarıyla daha kolay iletişim kurar ve sosyal uyum süreçlerinde daha başarılı olurlar.

2.11.3. Akademik Destek Becerilerine Katkısı

Etkileşimli kitap okuma, çocukların akademik başarılarını doğrudan etkiler. Araştırmalar, bu yöntemin çocukların okul performansını artırdığını ve onların daha iyi akademik sonuçlar elde etmelerini sağladığını göstermektedir. Lonigan ve Whitehurst (1998), etkileşimli kitap okuma programlarına katılan çocukların, okuma ve yazma alanlarında önemli ilerlemeler kaydettiklerini bulmuşlardır. Bu çocuklar, okulda daha

yüksek notlar almakta ve akademik becerilerinde belirgin bir gelişim göstermektedirler. Etkileşimli kitap okuma, çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir. Çocuklar, hikayeler aracılığıyla farklı bakış açılarını değerlendirir ve karakterlerin karşılaştığı sorunlara çözüm ararlar (Beck ve McKeown, 2001). Bu süreç, çocukların analitik düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur ve akademik başarılarını artırır (Snow, Burns ve Griffin, 1998).

Mol ve Bus (2011), ebeveynleriyle düzenli olarak kitap okuma etkinliklerine katılan çocukların, okuma alışkanlıklarının geliştiğini ve akademik başarılarının arttığını belirtmektedir. Bu çocuklar, okuma ve yazma becerilerini daha etkili bir şekilde kullanmakta ve okulda daha başarılı olmaktadır. Diğer bir çalışma, öğretmenlerin sınıf içinde düzenli olarak uyguladığı etkileşimli kitap okuma oturumlarının, çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu çocuklar, akademik görevlerde daha başarılı olmakta ve derslerinde daha yüksek performans sergilemektedirler (Beck ve McKeown, 2001).

2.11.4. Sosyal-Duygusal Gelişime Katkısı

EKO süreci, çocukların kahramanlarla özdeşim kurarak çeşitli duygusal ve sosyal deneyimler yaşamalarına yardımcı olan bir yöntemdir. Bu süreçte, çocuklar hikayelerdeki karakterlerin duygusal durumlarını anlamaya çalışarak kendi duygusal tepkilerini tanımlama ve ifade etme becerilerini geliştirirler. Ayrıca, hikayelerdeki karakterlerin inançları, beklentileri, tutumları ve kendilerini ifade etme biçimleri gibi sosyal gelişim becerilerini öğrenirler. EKO süreci, çocukların hikayeleri tekrar tekrar okuyarak bu becerileri güçlendirmelerine ve kendi sosyal gelişimlerini desteklemelerine olanak tanır (Akoğlu, 2016; Curenton ve Craig, 2011; Graham ve Bromwell, 2006; Tanju, 2010; Tür ve Turla, 2010).

2.11.5. Dil Edinim Sürecine Katkısı

Çocuğun çevresiyle kurduğu etkileşim, tüm gelişim alanlarını olduğu kadar dil gelişimini de derinden etkiler. Özellikle kitap okuma etkinlikleri, çocuğun dili anlamlandırma ve öğrenme sürecine büyük katkı sağlar (Cameron, 2001). Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) ise, çocuğun aktif bir rol üstlenmesi sayesinde dil becerilerini geliştirmesine olanak tanır (Bıçakçı vd., 2014). Okul öncesi döneminde desteklenen dil gelişimi, çocuğun okuma-yazma becerilerini olumlu yönde etkiler. EKO sürecinde, çocukla sık sık etkileşimde bulunulması, bilinmeyen kelimelerin duyulup öğrenilmesi, kelime telaffuzlarının izlenmesi, çocuğun sorular sorması ve konuşması teşvik edilmesi

gibi faktörler, dil gelişimini önemli ölçüde güçlendirir (Hindman, 2014). EKO, çocuğun dildeki çeşitli zenginlikleri keşfetmesini sağlar ve dil gelişimini pekiştirerek kendini ifade etme yeteneğini artırır (Hangrave ve Sénéchal, 2000). Bu süreç, çocukların dil dünyasına adım atarken kendilerini daha güçlü ve ifade edebilir bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olur.

2.12. Kuramsal Temel

Yapılandırmacı yaklaşım kuramı, bilginin bireyler tarafından aktif olarak inşa edildiği, öğrenmenin ise sosyal etkileşimler ve deneyimlerle şekillendiği bir süreç olduğunu öne sürer (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978). Bu kuram, özellikle çocukların öğrenme süreçlerinde çevreleriyle olan etkileşimlerinin ve deneyimlerinin önemini vurgular. Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) yöntemi, yapılandırmacı yaklaşımın bu temel ilkeleriyle doğrudan ilişkilidir. EKO, çocukların okuma sürecine aktif katılımını teşvik eden bir yöntemdir. Bu süreçte çocuklar, hikayeyi sadece dinlemekle kalmaz, aynı zamanda sorular sorarak, yorum yaparak ve hikayeyi yeniden anlatarak aktif bir şekilde öğrenmeye dahil olurlar. Bu etkinlikler, Vygotsky'nin "yakınsak gelişim alanı" (ZPD) kavramı ile uyum içindedir. Vygotsky, çocukların daha yetkin bireylerle etkileşimleri sonucunda potansiyellerini gerçekleştirebileceklerini savunur (Vygotsky, 1978).

EKO'nun yapılandırmacı kuramla ilişkisi, çocuğun dil gelişimini ve okuryazarlık becerilerini destekleme biçiminde açıkça görülmektedir. EKO sırasında çocuklar, kelimelerin anlamlarını keşfeder, yeni sözcükleri öğrenir ve bunları aktif olarak kullanma fırsatı bulur. Bu süreç, Piaget'nin belirttiği gibi, çocukların mevcut bilgi yapılarını yeni bilgilerle zenginleştirerek bilişsel gelişimlerini destekler (Piaget, 1972).

Whitehurst ve Lonigan (1998), EKO'nun çocukların sözcük dağarcığını genişlettiğini, anlatı becerilerini geliştirdiğini ve okuma-yazma hazırlığını desteklediğini belirtmiştir. Bu bağlamda, EKO'nun, yapılandırmacı kuramın öğrenme süreçleriyle ilgili temel prensiplerini pratikte uyguladığı söylenebilir.

2.13. İlgili Araştırmalar ve Bulguları

Bu bölümde etkileşimli kitap okuma ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.13.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Akoğlu vd., (2014), etkileşimli kitap okuma programının çevresel nedenlerden dolayı risk altında olan 4-5 yaş grubundaki korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine olan etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın katılımcıları, çocuk

yuvası ve kız yetiştirme yurdunda kalan, 4'ü kız, 5'i erkek toplam 9 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma sonuçları, etkileşimli kitap okuma programının çocukların farklı sözcük dağarcığını geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Ergül ve arkadaşlarının (2015) araştırması, etkileşimli kitap okuma uygulamasının farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 6 ilköğretim okulunun anasınıflı öğrencileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada, alt ve orta sosyoekonomik düzeydeki okullar devlet okulları arasından, üst sosyoekonomik düzeydeki okullar ise özel okullar arasından seçilmiştir. Alt sosyoekonomik düzeydeki öğretmenler genellikle mesleklerinin ikinci veya üçüncü yıllarında bulunurken, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki öğretmenlerin 7 ila 19 yıl arasında deneyime sahip oldukları belirlenmiştir. Veriler, her öğretmen için üç hafta süresince yapılan altı gözlemin ortalaması alınarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, sosyoekonomik düzey ile okul başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklar için etkileşimli kitap okuma uygulamalarına daha fazla önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yazarlar, etkileşimli kitap okumanın çocukların akademik başarılarını artırmanın yanı sıra diğer gelişim alanlarını da destekleyebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin, üst sosyoekonomik düzeydeki akranlarına kıyasla öğretmenden kaynaklı olarak daha zayıf hedef davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir.

Halat (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma deney ve kontrol gruplarında yer alan 5- 6 yaş 40 çocukla yürütülmüştür. 'Paylaşmak, sorumluluk, iş birliği' konularının işlendiği 6 hikâye kitabı haftada 3 kez tekrarlanacak şekilde deney grubunda etkileşimli olarak okunmuştur. Kontrol grubu ise rutin plana uygun olarak eğitime devam etmiştir. Çalışma uygulayıcı tarafından yapılmış olup öğretmen ve ebeveynler de ayrıca dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda etkileşimli kitap okumanın paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değer davranışları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Bıçakçı ve arkadaşlarının (2018) çalışması, anne babaların etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimine etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Bu çalışmada deneysel bir desen kullanılmış olup, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 46-62 aylık çocuklar ile annelerini içermiştir. Çocukların dil gelişim düzeylerini değerlendirmek için Ankara Gelişim Tarama Envanteri, Denver II Gelişimsel Tarama Testi ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin dil gelişimi alt boyutları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, dil gelişim testlerinde her iki grupta da çocukların normal gelişim

gösterdiğini ancak etkileşimli öykü okuma faaliyetlerinin uygulandığı deney grubunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir iyileşme olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, etkileşimli öykü okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Efe (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma, düşük sosyo-kültürel özelliklere sahip 48-66 aylık çocukların yazı farkındalığı üzerindeki etkileşimli kitap okuma uygulamalarının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, sınıftaki 23 çocuk 11 deney ve 12 kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. On hafta süren bu uygulama için, çocuklarla paylaşılacak üzere on ayrı kitap seçilmiştir. "Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı" kullanılarak yapılan değerlendirmeler sonucunda, etkileşimli kitap okuma programının, düşük sosyo-kültürel çevrede yaşayan ailelerin çocuklarının yazı farkındalığını ve diğer erken okuryazarlık becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği belirlenmiştir.

Karadoğan (2020) çalışmasında, bir devlet okulunda ilköğretim ikinci sınıf düzeyindeki 40 öğrenciyle 6 hafta boyunca haftada 2 saat olmak üzere toplam 12 saat süren bir uygulama yapmıştır. Bu süreçte, kontrol grubu standart müfredat eğitimi alırken, deney grubundaki 20 öğrenci etkileşimli hikâye kitaplarıyla hazırlanan okuma programına katılmıştır. Çalışmanın sonuçları, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca, bu yöntemin çocukların sözcük dağarcığını zenginleştirdiği de belirlenmiştir. Programın uzun vadede okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığı ve öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğu gözlemlenmiştir.

Aktaş (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma, 60-72 aylık çocukların problem çözme becerilerine etkileşimli kitap okuma programının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel bir desen kullanılarak yapılmıştır. Araştırma, İstanbul ili Esenler ilçesinde yer alan Mareşal Fevzi Çakmak İlkokulu'nun anasınıfına devam eden 18 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, her biri 9 çocuktan oluşan deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Sekiz hafta süren etkileşimli kitap okuma programı süresince, uzman görüşleri ve çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak seçilen 8 kitap kullanılmıştır. Bu kitaplar, her biri ikişer kez okunarak toplamda 16 oturumda çocuklarla paylaşılmıştır. Bu çalışmada kullanılan "Problem Çözme Becerisi Ölçeği" Oğuz ve Köksal Akyol (2015)

tarafından geliştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına, programın başlangıcında ve sonunda ön test ve son test uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, etkileşimli kitap okuma programının deney grubundaki çocukların problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermiştir. Bu bulgular ışığında, etkileşimli kitap okuma programlarının farklı yaş gruplarındaki çocukların problem çözme becerilerine etkisinin daha geniş kapsamlı araştırmalarla incelenmesi önerilmektedir.

2.13.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Hargrave ve Senechal (2000) tarafından yapılan araştırmada, Kanada'daki günlük bakım merkezlerinden seçilen çocuklar üzerinde etkileşimli kitap okuma programının etkileri incelenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların %98'inin ailesi düşük gelirlili olup, yaşları 3 ile 5 arasında değişen 21 kız ve 15 erkek olmak üzere toplam 36 çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Bu sınırlı sözcük dağarcığına sahip çocuklar için hazırlanan program kapsamında, kitaplar çocuklara iki kez okunacak şekilde planlanmıştır. Sonuçlar, paylaşımlı kitap okuma etkinliklerinin çocukların sözcük dağarcığını artırdığını ve bu artışın etkileşimli kitap okuma grubunda daha belirgin olduğunu göstermiştir.

Etkileşimli kitap okuma tekniğinin, dar gelirlili ailelerden gelen 4 yaşındaki çocukların dil ve okuryazarlık gelişimine olan etkilerini değerlendiren bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu müdahalede, öğretmenler çocuklara kitap okuyarak, kelimeleri somut nesnelere ilişkilendirerek ve çocuklara kitap içindeki kelimeleri kullanmaları için çeşitli fırsatlar sunarak dil becerilerini pekiştirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler açık uçlu sorular sorarak çocukları etkinliklere katmış ve kitaplar hakkında konuşmaları teşvik etmişlerdir. Bu yaklaşım, çocukların dil kullanımını ve kelimeleri anlamlı bağlamlarda öğrenmelerini desteklemiştir. Araştırma sonuçları, etkileşimli kitap okuma müdahale grubundaki çocukların, Peabody Resim Kelime Testi-III ve diğer dil ölçümlerinde kontrol grubundaki çocuklardan belirgin bir şekilde daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir (Wasik ve Bond, 2001).

Opel vd., (2009), kırsal bölgelerde yaşayan Bangladeşli çocukların sözcük dağarcıkları üzerine etkileşimli kitap okumanın etkilerini araştırmıştır. Dört hafta süren etkileşimli kitap okuma programını on okuldan rastgele seçilen 160 çocuk üzerinde uygulayan araştırmacılar, deney grubuna 5N 1K soruları yöneltmişlerdir. Araştırma sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerin sözcük dağarcıklarında anlamlı bir değişiklik olmadığını, ancak deney grubundaki öğrencilerin sözcük dağarcıklarının %28 oranında

arttığını göstermiştir. Bu bulgular, düşük sosyo-ekonomik bölgelerde bulunan okullarda öğrenim gören beş okuldaki 78 çocuğun sözcük dağarcığını geliştirmede etkileşimli kitap okumanın etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Maul ve Ambler (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, dil kullanımında yetersizlik yaşayan çocukların dil gelişimlerini incelemektir. Bu çalışmada, dil patalogları tarafından uygulanan etkileşimli okuma tekniği kullanılarak, çocuklara çeşitli kitaplar okunmuştur. Araştırmanın bulguları, etkileşimli okuma yönteminin çocukların alıcı ve ifade edici/anlamli kelime dağarcığını geliştirdiğini ve kelime uzunluk ortalamalarını artırdığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, etkileşimli okumanın dil gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini göstermekte ve dil becerileri yetersiz olan çocuklar için etkili bir müdahale stratejisi olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

EKO ile ilgili literatür incelendiğinde EKO programının tipik gelişim gösteren çocukların dil gelişimine, Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimine, gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda üst biliş ve çalışma belleğine, dil gelişimi ve zihin kuramına etkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Akça, 2021; Akyol, 2024; Erten Yaşa, 2024 ve Tığrak, 2020). Yayla (2023), EKO programının okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel tempolarına etkisini, Tuncer (2023) beş yaş grubu çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerine EKO temelli etkinliklerin etkisini, Efe (2022), Etkileşimli kitap okumanın eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonuna etkisini, Ergin, (2023), EKO'nun 5 yaş çocuklarının eleştirel düşünme ve bakış açısı alma becerisine etkisini incelemeye yönelik çalışmalar yapmıştır. EKO tekniğinin çocukların dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dinleme becerileri üzerindeki etkililiğini, otizmlili çocukların sözcük dağarcığına etkisini, çocukların benlik algılarına etkisini, özel gereksinimli akranlarına karşı kabul düzeylerine etkisinin incelendiği çalışmalar da mevcuttur (Bülbül, 2023; Demirci, 2023; Yavuz, 2023; Yazıcı Çetin 2023). Ayrıca EKO etkinliklerinin çocukların yaratıcılıklarına, okuryazarlık becerilerine etkisinin ve gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelendiği çalışmalara da rastlanmıştır (Cingi, 2022; Şengül, 2019 ve Yalavaç, 2020).

Bu araştırmalar etkileşimli kitap okuma tekniğinin çocukların okuduğunu anlama becerilerini ve sözcük dağarcığını zenginleştirdiğini, paylaşma, iş birliği, sorumluluk ve değer davranışları üzerinde etkili olduğunu, yazı farkındalığını ve diğer

erken okuryazarlık becerilerini, risk grubunda yer alan çocuklar üzerinde etkili olduğu ve son olarak çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Bu çalışmanın da etkileşimli kitap okuma tekniğinin risk altındaki çocukların sosyal becerilerine etki edip etmediğinin araştırılması amaçlanmaktadır.



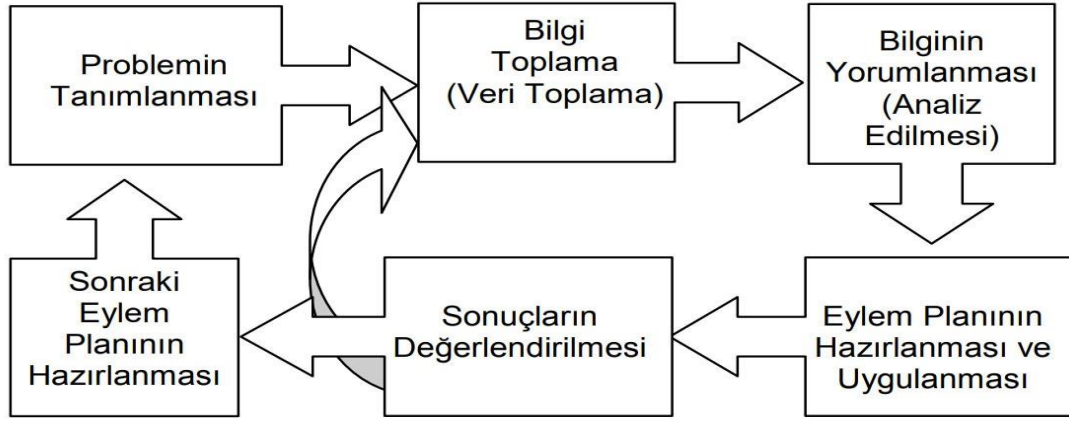
3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Eylem araştırması yöntemiyle geliştirilen bu model; araştırmacının öğretmen olarak görev yaptığı Şanlıurfa'nın Suruç ilçesine bağlı köyde bulunan bir ilkokulun anasınıfında, 6 çocukla yürütülmüştür. Eylem araştırması, bir grup bireyin bir sorunu tanımlaması, bu sorunu çözmek için bir plan yapması, planı uygulayarak elde ettikleri sonuçları değerlendirmesi ve bu süreçten öğrenerek yeniden denemeler yapması sürecidir. Bu yöntem, katılımcıların aktif olarak deneyimleyerek öğrenmelerini sağlar ve sorunlara pratik çözümler üretmelerine olanak tanır (O'Brien, 2003). Eylem araştırmasının asıl amacı uygulamayı iyileştirmektir. Uygulamayı yapan kişilerin araştırma sürecine doğrudan katılımını sağlayarak, bilgiyi ilk elden edinmelerini ve bu bilgileri gönüllü olarak uygulamalarını teşvik eder. Bu yöntem, gerçek dünya sorunlarına doğrudan müdahale etmeyi amaçlar ve bu sayede var olan sorunlara pratik çözümler üretilmesine olanak tanır. Katılımcıların araştırmaya doğrudan dahil olması, bireylerin güçlenmesini, işbirliğini artırmasını ve sosyal değişime katkıda bulunmasını sağlar. Elde edilen çözümlerin doğrudan uygulamaya geçirilmesi sürecinde dirençleri azaltır (Aksoy, 2003). Bu araştırmada eylem araştırması türlerinden özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması tercih edilmiştir. Bu yaklaşımda (Norton, 2009), uygulayıcıya yeni bilgi, beceri ve deneyimler kazandırılması hedeflenmektedir. Aynı zamanda, uygulayıcının kendi uygulamalarına yönelik eleştirel bir perspektif geliştirmesi amaçlanır. Bu sayede, uygulayıcı kendi çalışmalarını bir problem çözme süreci olarak değerlendirecek ve bu süreç içinde sürekli olarak kendi rolünü sorgulayacaktır. Ayrıca, uygulamalarına yönelik eleştirel bir gözle bakabilme yetisi geliştirerek, uygulamada sıkça karşılaşılan sorunlara dair rasyonel açıklamalar getirebilecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu çalışmada, öğretmenlerin eğitim uygulamalarını daha derinlemesine kavramalarına, eğitim ve öğretimde istenilen iyileşme ve değişimi gerçekleştirmelerine ve uygulamada karşılaştıkları sorunlara sistematik çözümler geliştirmelerine olanak tanıyan bir yöntem olarak eylem araştırması tercih edilmiştir. Bu araştırmada, araştırmacı aynı zamanda programın uygulandığı sınıfın öğretmeni rolünü üstlenmiştir.

Yürütülen eylem araştırmasının akış şeması aşağıdaki gibidir:



Şekil 1. Eylem Araştırması süreci Ferrance, (2000)

Araştırmanın işlem basamakları aşağıda belirtilmiştir:

Problemin Tanımlanması: Eylül ayının ikinci haftasından itibaren araştırmacı öğretmen tarafından uygulanan etkileşimli kitap okuma tekniği, çocuklar için başlangıçta bir adaptasyon süreci gerektirmiştir. Geleneksel kitap okuma yöntemine göre daha uzun süren bu yeni teknik, çocukların ilgisini çekmekle birlikte, ilk başta alışma konusunda bazı zorluklar yaratmıştır. Ancak zamanla, çocuklar bu yönteme uyum sağladıkça etkinlikler daha verimli hale gelmiş ve hikâye etkinliklerinin süresi 40 dakikayı aşmıştır. Başlangıçta çocukların sorulara yanıt verme, öyküye odaklanma, öyküyü özetleme ve tamamlama gibi becerilerinde yetersizlikler görülmüştür. Ancak, etkileşimli okuma tekniği sayesinde kitapların isimlerine, yazarlarına, hikâyedeki yazılara ve resimlerdeki detaylara dikkat çekmek, çocukların ilgisini canlı tutmuş ve hikâyeyi dinleme isteklerini artırmıştır. Özellikle dil sorunları yaşayan çocuklar, etkileşimli kitap okuma tekniği ile dil becerilerini geliştirme konusunda önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Bu teknik, çocukların sadece hikâyeleri dinlemelerini değil, aynı zamanda aktif bir şekilde katılım göstermelerini teşvik ederek dil becerilerinin güçlenmesine yardımcı olmuştur. İlk dönemin sonlarına doğru, çocukların etkileşimli okumaya olan ilgisi ve katılımı artmış, bu da genel öğrenme süreçlerine olumlu yansımıştır. Bu süreçte çocukların sosyal becerilerde problem davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Etkileşimli kitap okumanın çocukların gelişimlerine katkısı ilgili literatürle desteklendiği görüldüğünden karma yaş gruplu, iki dilli ve risk altındaki çocukların sosyal becerilerinin etkileşimli kitap okuma tekniğiyle desteklenmesine yönelik bir model geliştirmek amacıyla bu araştırmaya karar verilmiştir.

Bilgi Toplama: Problemin belirlenmesinin ardından veri toplama aşamasına

geçilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı bilgi toplama sürecinde veli ziyaretleri yaparak ebeveynler ile görüşme yapmış, gözlem yaparak günlük tutmuştur. Program uygulanmaya başlanmadan önce Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBEP Öğretmen Değerlendirme Formu doldurulmuştur.

Bilgilerin yorumlanması: Bilgi toplama sürecinde veli görüşmelerinden ve öğretmenin gözlem ve günlüklerinden elde edilen veriler yorumlanmıştır. Elde edilen bu bilgiler uygulama sürecinin ve etkinlik planlarının geliştirilmesinde faydalı olmuştur

Eylem Planının Hazırlanması: Eylem planı oluşturulurken aşağıdaki aşamalara dikkat edilmiştir.

- a. Kitap Seçimi: Öğretmen hedeflere yönelik 50 resimli çocuk kitap havuzu oluşturmuştur. Kitap havuzunu oluştururken çocuk kütüphanesinden ve kendi kitaplığındaki resimli öykü kitaplarından yararlanmıştır.
- b. Uzman görüşü için “Kitap Değerlendirme Formu” geliştirilmiştir. Ayrıca her öykü kitabı pdf haline dönüştürülmüş form ile birlikte uzmanlara e-posta olarak gönderilmiştir.
- c. Uzman görüşleri doğrultusunda çocukların sosyal becerilerine katkı sağlayacağı düşünülen 12 kitaba karar verilmiştir.
- d. Uzman görüşü alındıktan sonra 12 kitap için Etkileşimli Kitap Okuma tekniğine Uygun etkinlik planları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu etkinlik planları uzman görüşüne sunulmuş. Dönütler alındıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
- e. Son olarak da Etkileşimli Kitap Okuma tekniğine yönelik materyallerin hazırlanmış ve uygulama sürecine başlanmıştır.

Eylem Planlarının Uygulanması: Uygulama sürecinde video kayıtları ve fotoğraflar alınmış, gözlem notları tutulmaya devam edilmiştir. Uygulama yapılırken araştırmanın güvenilirliği bakımından sınıfta gözlemci başka bir öğretmen bulunmuş ve etkileşimli kitap okuma programı uygulama güvenilirliği veri kayıt formu (**Ek 8**) doldurulmuştur. Gözlemci öğretmenin gelemediği günlerde uygulayıcı öğretmen video kaydı almıştır ve başka öğretmenlerden videolar üzerinden uygulama güvenilirliği formunu doldurmaları istenmiştir. Verilerin toplanması aşaması başlığı altında eylem planlarının uygulanmasına ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Sonuçların değerlendirilmesi: sonuçların değerlendirilmesinde hem nicel hem de nitel olarak elde edilen verilerden faydalanılmıştır. Bu aşamaya verilerin analizinde yer verilmiştir.

Sonraki eylem planının hazırlanması: Etkileşimli kitap okuma yöntemiyle uygulanan etkinliğin sonraki günlerinde; çocukların ilgisi ve talebi üzerine öğretmen aynı kitabı etkileşimli okuma yöntemiyle yeniden okumuştur. Bazı etkinlikler için aynı kazanımlar doğrultusunda, ertesi günlerde farklı bir bütünleştirilmiş etkinlik uygulanmıştır. Örneğin; çocuklar “Örümcek Rıza” isimli kitabı çok beğendiklerini ve tekrar okunmasını ifade ettiklerinde sonraki gün hem öykü kitabı tekrar edilmiş hem de buna yönelik çocukların kendi öykü kitaplarını tasarladıkları bir bütünleştirilmiş etkinlik planı hazırlanmıştır.

“Taş Çorbası” etkinliğinin ardından, çocukların hep birlikte yeni bir şey yapma talepleri oluştuğunda; ertesi gün eylem planına diğer sınıflarla birleşip kısır yapma etkinliği eklenmiştir.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın örnekleme, Şanlıurfa'nın Suruç ilçesinin bir köyünde bulunan ilkokulun anasınıfına devam eden 2 kız ve 4 erkek olmak üzere toplam 6 çocuktan oluşmaktadır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun durum örnekleme tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına uygun olarak bilgi açısından zengin durumların seçilmesiyle derinlemesine araştırma yapılmasını sağlar (Büyüköztürk, 2022). Uygun durum örnekleme ise, araştırmaya katılacak katılımcıların araştırmacının yakın çevresinde bulunması ve sürece katılmaya istekli olmaları durumunda tercih edilen bir örnekleme türü olarak tanımlanır (Ekiz, 2009; Erkuş, 2009).

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin ve Çocukların Demografik Bilgileri

Kod	Çocuğun cinsiyeti	Çocuğun yaşı	Kardeş sayısı	Çocuğun Türkçe bilgisi	Anne yaşı	Annenin Türkçe bilgisi	Annenin mesleği	Babanın yaşı	Babanın Türkçe bilgisi	Babanın mesleği	Ailede türkçe bilen sayısı	Sed
Ç1	Erkek	5	3	Türkçe konuşabiliyor	36	Türkçe konuşabiliyor	Ev hanımı	45	Türkçe konuşabiliyor	Serbest	4	düşük
Ç2	Erkek	5	4	Türkçe konuşabiliyor	34	Türkçe konuşabiliyor	Ev hanımı	41	Türkçe konuşabiliyor	Serbest	6	düşük
Ç3	Kız	5	3	Türkçe konuşabiliyor	34	Türkçe konuşabiliyor	Ev hanımı	43	Türkçe konuşabiliyor	Çiftçi	4	orta
Ç4	Kız	4	5	Türkçe konuşabiliyor	34	Türkçe konuşamıyor	Ev hanımı	44	Türkçe konuşamıyor	Serbest	4	düşük
Ç5	Erkek	4	3	Türkçe konuşabiliyor	36	Türkçe konuşabiliyor	Ev hanımı	45	Türkçe konuşabiliyor	Serbest	4	düşük
Ç6	Erkek	5	3	Türkçe konuşamıyor	33	Türkçe konuşamıyor	Ev hanımı	47	Türkçe konuşabiliyor	Çiftçi	3	düşük

3.2.1.Katılımcıların Özellikleri

Bu araştırmada katılımcıların isimleri gizlilik esasına dayalı olarak değiştirilmiştir.

Ç1: 04.09.2023 tarihinde okula başlamış ve bu tarihte 63 aylık olan bir erkek çocuktur. 3 çocuklu ailenin ilk çocuğudur. Kendisinden 1 yaş küçük olan kardeşi Ç5 ile aynı sınıfa devam etmektedir. En küçük kardeşi ise 1,5 yaşındadır. Annesi okuma yazma bilmiyor. Babası kan davasından dolayı daha önce ceza almış. Şu an bu durumdan dolayı iş bulamamaktadır.. Tek katlı bir evde oturmakta ve ayrı odası bulunmamaktadır. Hayal gücü geniş konuşmayı seven bir çocuk olan Ç1 iki dilli bir çocuktur. Okula ilk başladığı zamanlarda Türkçe ve Kürtçe'yi karıştırarak kullanmaktaydı. Örneğin, *kapıyı aç* demek yerine *deri aç* veya *kapı kapat* derken *kapı kapatmışke* şeklinde konuştuğu gözlenmiştir. Evlerinin bahçesinde büyükbaş hayvan beslemektedirler. Büyük su boruları kesilerek hayvanların su içebileceği havuzlar oluşturulmuştur. Yakın zamanda 1,5 yaşında olan kardeşleri bu havuza düşerek boğulmuştur. Diğer arkadaşlarına göre daha hassas bir yapıya sahiptir. Bir sorunu olduğunda küsmekte, ağlamakta ve bağırılmaktadır. Oyun zamanında çoğu zaman kendisinden ya da diğer arkadaşlarından kaynaklı oyuncak paylaşımı ile ilgili problem yaşamaktadır. Akranları ile arasındaki çatışmaları bağımsız olarak çözememektedir. Arkadaşlarına karşı kendini savunmamakla birlikte hemen ağlamaktadır. Teşekkür etme gibi nezaket sözcüklerini kullanmamakta ve kurallara uymakta problem yaşamaktadır.

Ç2: 04.09.2023 tarihinde okula başlamış ve bu tarihte 64 aylık olan bir erkek çocuktur. İkiz abileri ve ablası ile birlikte dört kardeşler. Babasının sabit bir işi yoktur. Tek katlı bir evde oturmaktadır. İki odalı olan evde çocukların ayrı odası bulunmamaktadır. Ç2, Ç5 ve Ç1 ile kuzendir. Arkadaşlarına şiddet uygulamaktadır. Genelde tek bir arkadaş tercihi vardır, bazı arkadaşlarına şiddet uygulamaktadır, grupta iyi anlaşığı iki çocuk olsa da onlarla da paylaşmakta zorluklar yaşamaktadır. Kürtçe ve Türkçeyi karışık kullanmaktadır. Arkadaşlarıyla çoğunlukla Kürtçe konuşmayı tercih etmektedir.

Ç3: 04.09.2023 tarihinde okula başlamış ve bu tarihte 60 aylık olan bir kız çocuğudur. Üç kardeşin ikincisi olan Ç3'ün iki erkek kardeşi vardır. Diğer çocuklara göre sosyo ekonomik düzeyi daha iyidir. İki odalı, tuvaleti dışarıda olan tek katlı bir evde yaşamaktadır. Çocukların ayrı odası bulunmamaktadır. Öğretmenden izinsiz hareket ettiği ve gerektiği durumlarda teşekkür etmediği ve özür dilemediği

gözlenmiştir. Ancak öğretmeni uyardığı zaman teşekkür etmekte veya özür dilemektedir. Arkadaşları ile ilişkisine bakıldığında herkesle anlaşabilmekte ama paylaşım konusunda problem yaşamaktadır. Türkçe ve Kürtçeyi aynı cümle içinde kullanmaktadır. Örneğin; *Annen ne yapıyor* diye sorduğumda *fırag yıkıyor* (bulaşık yıkıyor) şeklinde cevap vermiştir.

Ç4: 04.09.2023 tarihinde okula başlamış ve bu tarihte 47 aylık olan bir kız çocuğudur. Suriye uyruklu olan Ç4'ün kendisinden büyük iki erkek kardeşi bir kız kardeşi ve kendisinden küçük bir kız kardeşi vardır. Toplam beş kardeş olan Ç4 dördüncü çocuktur. Anne ve babası Türkçe konuşmayı bilmemektedir. Kardeşleri Türkçe konuşmakta ancak yine de çok akıcı değildir. Köyde yaşadıkları ev depremten dolayı hasar almıştır. Bir süre böyle oturdular ancak yıkım kararıyla yıkıldıktan sonra başka bir eve geçtiler. Bu ev iki odalı ve çocukların ayrı odası olmayan bir evdir. Babası geçici olarak işçilik yapmaktadır. İki defa deniz yoluyla kaçak olarak yurt dışına gitmeye çalışmışlar ancak başarılı olamamışlardır. Arkadaşı Ç3 ile daha çok vakit geçirmektedir. Oyun kurmakta ve oyuncak paylaşımı yapmakta desteğe ihtiyacı vardır. Yabancıların olduğu ortamlarda hiç konuşmamaktadır. Cümle kurarken hem Türkçe hem de Kürtçe karışık konuşmaktadır. *Sonra yaparım* yerine *dora yaparım* demek *elim ağrıyor* yerine *destim ağrıyor* gibi. Bazen de tamamen Kürtçe konuşmaktadır.

Ç5: 04.09.2023 tarihinde okula başlamış ve bu tarihte 51 aylık olan bir erkek çocuğudur. Ç1'in kardeşidir. Ailenin ikinci çocuğudur. Annesi okuma yazma bilmemektedir. Babası kan davasından dolayı daha önce ceza almıştır. Şu an bu durumdan dolayı iş bulamamaktadır. Tek katlı bir evde oturmakta ve ayrı odası bulunmamaktadır. Kasım ara tatilinde kardeşleri ile birlikte sünnet oldular. Evlerinin bahçesinde büyükbaş hayvan beslenmektedirler. Büyük su boruları kesilerek hayvanların su içebileceği havuzlar oluşturulmuştur. Yakın zamanda 1,5 yaşında olan kardeşleri bu havuza düşerek boğulmuştur. Öğretmeni arkadaşlarını övdüğünde kıskanmaktadır. Çabuk küstüğü ve başladığı işi tamamlamadığı gözlenmiştir. Türkçe ve Kürtçeyi birlikte kullanmaktadır. İnekleri doğum yaptığında *buzamız oldu* demek yerine *golikimiz oldu* demiştir. Öğretmeni salça ekme yediğini gördüğünde *ne yiyordun* diye sorduğunda salça demek yerine *dimsa tırş* demiştir (Ekşi pekmez anlamında).

Ç6: Ç6 arkadaşlarından yaklaşık bir ay sonra okula başlamıştır. Kendisinden büyük biri 13 diğeri 15 yaşında olan iki erkek kardeşi vardır. Annesi şizofreni teşhisi

almış ve çocuklarla birlikte yaşamamaktadır. 2,5 yaşından beri Ç6 annesiz yaşamaktadır. Köyde abileriyle geç saatlere kadar ev dışında vakit geçirmekte, bakımı ihmal edilen bir çocuktur. Öğretmen her gördüğünde okula gel demektedir. O da utanıp saklanmaktadır. Baba işsiz ve sürekli köyden öğrendiğim kadarıyla kahvede vakit geçirmektedir. Çocuklar çoğu zaman geç saatlere kadar yalnız kalmaktadır. Öğretmen konuşarak ve küçük pekiştireçler vererek önce bahçe kapısına kadar gelmesini ve kendilerini izlemelerini sağlamıştır. Sonra da tamamen 5 Ekim 2023 tarihinde 67 aylık olarak okula tamamen başladı. Okul dışında olan saatlerde tek başına kalmakta ve çoğu zamanda dışarıda vakit geçirmektedir. Birinci ve ikinci dönem birer defa sınıfta epilepsi nöbetine benzer nöbet geçirmiştir. Yabancılarla iletişim kurarken çekingen davranmaktadır. Ç2 ile oyun kurmakta; diğer arkadaşlarıyla problem yaşamaktadır. Çoğu zaman yalnız oynamayı tercih etmekte oyuncakları paylaşmaktan hoşlanmamaktadır. Bazı zamanlar arkadaşlarına vurmaktadır. Ç2 ile birlikte bazı çocuklara akran zorbalığı yapmaktadır. Türkçe konuşmayı bilmemektedir. Arkadaşları ile Kürtçe iletişim kurabilmekte ancak öğretmeni ile Türkçe iletişim kuramamaktadır.

3.3. Araştırma Ortamı

Araştırmanın yapıldığı sınıf Şanlıurfa'nın Suruç ilçesinin köyünde bulunan bir ilkokuldur. Okul tek katlı bir binadan oluşmaktadır. Birleştirilmiş sınıf ve lojmandan oluşmaktadır. Anasınıfı olarak lojmanın bir odası sınıf haline getirilmiştir. Okul binasında eğitime ekim ayının ikinci haftasından sonra başlanabilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Risk altındaki çocukların sosyal gelişimlerinin etkileşimli kitap okuma tekniğiyle desteklenmesine yönelik bir model geliştirme çalışması adlı araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu (Ek1), Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBEP Öğretmen Değerlendirme Formu (Ek2) ve veli görüşme formu (Ek3) ve öğretmen yansıtma günlüğü kullanılmıştır.

3.4.1. Demografik bilgi

Demografik bilgi formunda çocuğun okulunun adı, çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, çocuğun Türkçe bilgisi, anne yaşı: annenin Türkçe bilgisi, annenin mesleği, babanın yaşı, babanın Türkçe bilgisi, babanın mesleği, ailede Türkçe bilen sayısı ve sosyo ekonomik durum bilgilerine yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.4.2. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBEP Öğretmen Değerlendirme Formu

Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBEP) Öğretmen Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Küçük yaş grubundaki çocukların sosyal gelişimini değerlendirmek için 2012 yılında Ömeroğlu ve ekibi tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Sosyal Beceriler Değerlendirme Ölçeği (OSBEP)", "Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Projesi (OSBEP)" kapsamında yer almaktadır. Bu ölçek, 36-72 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemeyi hedeflemektedir. OSBEP, çocukların sosyal becerilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmek amacıyla oluşturulmuş bir araç olup, elde edilen veriler çocukların sosyal performansları hakkında önemli bilgiler sunmaktadır.

Ölçek, iki ayrı formdan oluşmaktadır: biri çocukların anne-babalarına, diğeri ise öğretmenlerine yöneliktir. Her iki formda da, çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak 49 sosyal beceri maddesi bulunmaktadır. Bu beceriler; başlangıç becerileri, akademik destek, arkadaşlık ve duygusal yönetim olmak üzere dört ana boyutta sınıflandırılmıştır. Ölçek, çocukların sosyal gelişimlerini değerlendirmek amacıyla bir yetişkin tarafından doldurulmaktadır; dolayısıyla hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin geri bildirimleri bir arada değerlendirilebilir. Bu ölçek, çocukların sosyal becerilerini detaylı bir şekilde değerlendirmek için tasarlanmıştır ve farklı yaş gruplarına uygun olarak geliştirilen 49 farklı beceri maddesini içermektedir. Hem ailelerin hem de öğretmenlerin katılımıyla toplanan veriler, çocukların sosyal gelişimine yönelik kapsamlı bir bakış sağlar.

"Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBEP)-Öğretmen Formu" için yapılan norm çalışmasında, üç yaş grubu için hesaplanan alfa katsayılarının .88 ile .96 arasında olduğu, dört yaş grubu için .90 ile .97 arasında olduğu ve beş yaş grubu için .88 ile .96 arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, norm örnekleminin tümünde alfa katsayılarının .90 ile .96 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin tüm norm örneği için elde edilen alfa katsayısı .96 olarak belirlenmiştir. Ömeroğlu ve ekibinin (2014) yaptığı geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ise OSBEP puanlarının güvenilirliği için alt becerilerinin Cronbach Alpha değerlerinin; başlangıç becerileri için .89, akademik beceriler için .88, arkadaşlık becerileri için .92 ve duyguları yönetme becerileri için .92 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin farklı yaş gruplarındaki çocukların sosyal

beceri düzeylerini belirleme ve ayırt etme konusunda geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alfa katsayılarının yüksek olması, ölçek alt becerilerinin iç tutarlılığı ve güvenilirliği konusunda güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, OSBEP'in çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek için etkili ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılabilir.

3.4.3. Öğretmen Yansıtma Günlüğü

Bu araştırmada uygulayıcı etkileşimli kitap okuma programı öncesinde ve uygulama süresince günlük tutmuştur. Uygulama süresince her bir etkinlikle ilgili ayrıca rapor yazılmıştır. Bu günlükler, araştırmacıya araştırma sorularıyla ilgili olarak süreç içinde verilerin çözümlenmesinde ve nicel verilerin desteklenmesinde bütüncül ve analitik bir bakış açısı geliştirmede yardımcı olmuştur. Araştırmacının düşüncelerini, gözlemlerini ve elde edilen verileri sistematik bir şekilde kaydetmesine olanak tanımış, sürecin her aşamasında derinlemesine analiz yapmayı sağlamıştır. Bu sayede, araştırma sorularına dair daha kapsamlı ve detaylı değerlendirmeler yapılabilmektedir. 19.02.2024-03.05.2024 tarihleri arasında toplam 18 sayfa günlük ve etkinlik sonrası raporu olarak 12 etkinlik için ayrıca 5 sayfa rapor yazılmıştır.

3.4.4. Veli Görüşme Formu

Bu araştırmada araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme soruları, uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda son haline getirilmiştir. Veri kaybını önlemek ve verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, katılımcıların onayı ile görüşmeler sırasında dijital ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırmacı, uygulamaya başlamadan önce velilerin uygun olduğu gün ve saatlerde ev ziyareti yaparak görüşmelerini yapmıştır. Görüşmelerin ardından, ses kayıtları ayrıntılı bir şekilde yazılı görüşme formuna dönüştürülmüştür. Güvenirlik çalışmaları, bağımsız bir alan uzmanının katkılarıyla yürütülmüştür. Bu süreçte, yazılı dökümler başka bir uzman tarafından görüşme kayıtları eşliğinde incelenmiş ve orijinal kayıtlarla dökümler arasında tutarlılık sağlandığı teyit edilmiştir. Elde edilen veriler, araştırmada destekleyici veri olarak kullanılmıştır. Uygulama sonrasında etkileşimli kitap okuma programı ile çocuklarda okul ortamı dışında da gelişim gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla uygun olan velilerden randevu alınarak tekrar ev ziyareti gerçekleştirilmiştir. Velilerden uygulama sonrasında çocuklarda gördükleri gelişmelerden söz etmeleri istenmiş ve izinleri doğrultusunda tekrar ses kaydı alınmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılabilmesi için E-97105791-050.04-53910 karar sayılı 2024-12. oturumda Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 13.03.2024 tarihinde izin alınmıştır (**Ek 4**). Sonrasında Şanlıurfa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (**Ek 5**). Uygulama öncesi ev ziyaretleri yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ses kaydı alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu görüşmeler sırasında uygulama öncesi onam formları da doldurulmuştur (**Ek 6**). Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBEP Öğretmen Değerlendirme Formu için ölçek sahibinden ölçek ve ölçek izni istenmiştir (**Ek 7**). Uygulama öncesi “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBEP Öğretmen Değerlendirme Formu” uygulayıcı tarafından her çocuk için doldurulmuştur.

3.5.1. Etkileşimli Kitap Okuma Modelinin Hazırlanması

Etkileşimli kitap okuma uygulamasına dahil edilecek kitapların öncelikle 48-72 ay arası çocukların gelişim düzeylerine uygunluğu göz önüne alınmıştır. Karakterleri kız erkek karışık olan, her çocuğun kendisiyle özdeşleştirebileceği karakterlere sahip kitapların seçilmesine özen gösterilmiştir. Kitaptaki olayların mantıksal sıralaması, çocukların sosyal becerisini desteklemesi, resimlerin ve çizimlerin çocukların anlayabileceği somutlukta olması, sayfa sayısı, sayfalardaki yazıların miktarı, cümle uzunlukları, yer verilen kavramların 48-72 ay çocuklarına uygunluğu, anlaşılması güç sözcükler mevcutsa resimlerle desteklenip desteklenmediği ve kitaptaki olayların çocuğun sosyal becerilerini geliştirmesi ölçütleri göz önüne alınmıştır. Kitapların çocuklar tarafından daha önce okunmamış olmasına dikkat edilmiştir. Bu kriterlere dayanarak yapılan değerlendirmeler neticesinde, uygulamada kullanılacak kitaplar özenle seçilmiştir. Uygulayıcı, çocukların gelişim ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayacak resimli hikâye kitaplarından oluşan bir kitap havuzu oluşturmuştur. Bu havuz, eğitim sürecinde kullanılmak üzere hazır tutulmakta ve çocukların dil gelişimini, sosyal becerilerini ve okuma alışkanlıklarını desteklemeyi amaçlamaktadır.

Bu havuzdaki 50 kitap, uzman görüş formu ile 2 okul öncesi eğitimi alanında uzman akademisyen ve 2 okul öncesi öğretmeni olmak üzere 4 uzmanın görüşüne sunulmuştur (**Ek 8**). Uzman dönüşleri sonucunda 12 kitap etkileşimli kitap okuma programında kullanılmak üzere uygulamaya dahil edilmiştir. Bu kitaplar *Biri Merhaba mı Dedi?* (Nihan Temiz), *Taş Çorbası* (Judith Malika Liberman), *Teşekkür Ederim* (Tapasi De),

Öfkeli Örümcek Rıza (Tülin Kozikoğlu), *Cumba'nın Evi* (Nimet Şebnem Yılmaz, Ayşegül Pökün), *Leo Özür Dilemeyi Öğreniyor* (Jane Whelen Banks), *Leo Oyun Kaybetmeyi Öğreniyor* (Jane Whelen Banks), *Çatışmak Sorunları Çözer Mi?* (Jennifer Moore – Mallinos), *Paylaşmak Güzeldir* (Tapasi De) *O Kadar Kızgınım ki!* (Bengi Semerci), *Bütün Oyuncaklar Benim* (Ayşen Oy), *Hiç Hata Yapmayan Kız* (Mark Pett, Gary Rubinstein)adlı öykü kitaplarıdır.

Modelin geliştirilmesi için MEB 2024 Okul Öncesi Eğitimi Programında yer verilen kazanım ve göstergelerden faydalanılarak bütünleştirilmiş etkinlik planları hazırlanmış ve bir okul öncesi alan uzmanından görüş alınmıştır. Bu doğrultuda planlarda sosyal beceriye yönelik kazanım ve odak noktalara yer verilmiştir. Ayrıca etkileşimli kitap okuma tekniği ile sosyal beceri eğitim modelinin etkinliklere göre alınan kazanımların yer aldığı tablo oluşturulmuştur (**Ek 10**). Alınan dönütler sonrasında model uygulanmaya başlanmıştır. Uygulama haftada 3 gün olacak şekilde tasarlanmış ancak tatil günlerine denk gelen haftalarda 2 gün uygulanmıştır.

3.5.2. Uygulama Süreci

Uygulamaya başlanmadan önce çocukların öz bakımlarına yönelik (yemek yeme, su içme tuvalet ihtiyacını giderme vb.) ihtiyaçlarının giderilmesi sağlanmıştır. Daha sonra çocuklarla okumanın yapılacağı alana geçilip U düzeninde oturulması sağlanmıştır. O gün için seçilen resimli çocuk kitabını çocukların incelemesi için fırsat verilmiştir. Çocuklar kitabı inceledikten sonra uygulayıcı öğretmen kitabı tüm çocukların göreceği şekilde çocuklara doğru tutmuştur. Çocuklara “*Kitabın ön yüzünde neler görüyorsunuz?*” şeklinde soru yöneltip her çocuğun söz hakkı almasını sağlayarak cevap vermelerini sağlamıştır. Bu aşamadan sonra kitabın konusunun ne olabileceği, kitabın adının ne olabileceği hakkında çocuklarla sohbet edilmiştir. Uygulayıcı daha sonra çocuklara kitabın adını söylemiş ve çocuklarla kitabın ismini sayarak kaç sözcükten oluştuğunu söylemiştir. Sonrasında sırasıyla kitabın yazarı, resimleyeni ve yayınevi de söylenerek okuma aşamasına geçilmiştir.



Okuma sırasında çocuklara 5N1K soruları yöneltilerek çocukların sürece aktif katılımları sağlanmıştır. Çocukların bilmediği sözcükler üzerinde konuşulmuş ve sözcüklerin anlamları gerekli görüldüğünde resimlerle desteklenerek açıklanmıştır. Bu süreçte çocukların özellikle aktif olması sağlanmıştır. Bu süreçte çocuklar kendi yaşamlarından örnekler vererek sürece aktif katılmışlardır. Okuma bittikten sonra kitabın tekrarını yapacak şekilde sorular yöneltilmiş ve çocuklardan kitabı anlatmak isteyen çocuklardan birinin anlatması sağlanmıştır. Okuma sonrasında bütünleştirilmiş etkinlikler uygulanmış ve son olarak değerlendirme yapılarak süreç tamamlanmıştır.

Etkileşimli kitap okuma tekniği uygulanırken eylem planı kapsamında çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik ek okuma ve yeni etkinlik planları oluşturulmuştur. 25.03.2024. tarihinde uygulanmaya başlanan etkileşimli okuma programı 03.05.2024 tarihinde tamamlanmıştır. Böylece program 6 hafta sürmüştür. Uygulama sırasında bir sınıf öğretmeni gözlem yapmak için gelmiştir. Bu sınıf öğretmeni lisans mezunu bir öğretmendir. Öğretmenin gelmediği günlerde video kaydı alınmıştır. Gözlemcinin planı önceden okuması sağlanmıştır. Etkileşimli Kitap Okuma Programı Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu gözlemci tarafından doldurulmuştur **(Ek 9)**.

8 uygulama gözlemci öğretmen katılımıyla yapılmış 4 uygulama ise video kaydı alınarak yapılmıştır. Alınan bu video kayıtlarının uygulama güvenirliği formu iki farklı okul öncesi öğretmeni tarafından videolar izlendikten sonra doldurulmuştur. Uygulama sırasında fotoğraf kayıtları da alınmıştır. Ayrıca uygulayıcı her uygulama için not tutmuştur. Uygulama tamamlandıktan sonra 13.05.2024 tarihinde “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBEP Öğretmen Değerlendirme Formu” tekrar doldurulmuştur.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin nitel analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler araştırma soruları çerçevesinde kodlanmış, kategoriler oluşturulmuş ve ardından temalar elde edilmiştir. Gözlem formlarından elde edilen veriler ile görüşme ve uygulayıcı notlarından elde edilen veriler sentezlenerek bütüncül bir değerlendirme yapılmıştır. Veri analizinde tümdengelimci yaklaşım benimsenmiştir.

Verilerin nicel analizinde SPSS 26 programı kullanılmıştır. Araştırmada sosyal becerileri geliştirmeye yönelik hazırlanan program öncesi ve sonrası uygulanan sosyal beceriler ölçeğinden elde edilen puanlara ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Ön

test ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

3.7. Güvenirlik ve Geçerlik

3.7.1 Nitel Veriler İçin Güvendenüyabilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının incelediği olguyu nesnel ve tarafsız bir şekilde yansıtmaya becerisini kapsamaktadır (Kirk ve Miller, 1986). Bu tür araştırmalarda geçerliğin sağlanabilmesi için, verilerin bulgularla örtüşmesini destekleyecek çeşitli yöntemler önerilmektedir. Eylem araştırmalarında geçerliği artırmak için; verilerin nasıl toplandığına dair detaylı ve anlaşılır açıklamalar yapılması, verilerden elde edilen bulguların nasıl sunulduğuna ilişkin net ve ayrıntılı betimlemeler yapılması, bulguların farklı veri kaynaklarından elde edilen verilerle desteklenmesi ve değişime dair bulguların gösterilmesi ve bu bulguların teori ile bağlantılı olarak yorumlanması gibi ölçütlerin karşılanması önemli olduğu vurgulanmaktadır (Feldman (2008). Bu ölçütlere uyulması, nitel araştırmalarda geçerliğin artmasına yardımcı olur ve araştırmanın güvenilirliğini güçlendirir. Bununla birlikte nitel araştırmalarda araştırmacıların veri toplama sürecinde etkin katılımı önemlidir. Özellikle eylem araştırmalarında inandırıcılık ve güvenirlilik kavramları önem taşımaktadır (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richarson, 2005; Creswell, 2008). İnandırıcılık ve güvenirliliğin sağlanması için ise;

Veri, araştırmacılar, kuramlar ve yöntemler açısından çeşitlilik sağlanmalı, varsa olumsuz örneklere de bulgularda yer verilmelidir. Araştırmacının süreçteki rolü, duyguları, düşünceleri ve değerleri yansıtmaya bir şekilde ifade edilmelidir. Verilerin toplanması ve çözümlemelerinin doğruluğu farklı uzmanlar tarafından denetlenmelidir. Araştırmanın planlanması ve yürütülmesi sürecinde geçerlik komitesi ile veriler ve çözümlemeler paylaşılmalı ve öneriler değerlendirilmelidir. Veri kaynaklarından doğrudan alıntılar yapılmalıdır ve verilerin toplandığı ortamda yeterince zaman geçirilerek veriler derinlemesine toplanmalıdır. Veriler dikkatli bir şekilde toplanmalı ve saklanmalı ve ayrıntılı bir şekilde betimlenmelidir. Ayrıca Araştırma raporunu okuyanlara verileri ayrıntılı bir şekilde sunulmalıdır.

Risk altındaki çocukların sosyal becerilerinin etkileşimli kitap okuma tekniğiyle desteklenmesine yönelik bir model geliştirme çalışmasıolan bu eylem araştırmasında da araştırmayı tasarlama, veri toplama, analiz etme, uygulama ve bulguları yorumlama

süreçlerinde yukarıda belirtilen yöntemler dikkate alınmıştır. Tek bir bakış açısına bağlı kalmaksızın, toplanan verilerden elde edilen bulguların geçerliliğini sağlamak amacıyla alınan önlemler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Farklı ve çeşitli veri toplama kaynakları kullanılarak veri çeşitliliği sağlanmıştır.
2. Hem nicel hem de nitel teknikler kullanılarak, derinlemesine ve tutarlı bulgular elde edilmesine özen gösterilmiştir.
3. Video ve dijital ses kayıtlarının belli bir bölümü başka bir uzman tarafından dinlenerek doğrulanmıştır.
4. Toplanan tüm veriler çeşitlerine göre sınıflandırılmış ve dosyalanmıştır.
5. Veri toplama ve analiz sürecindeki kayıtlar düzenli olarak tutulmuştur.
6. Araştırma ortamında yeterli zaman geçirilerek, ihtiyaçların belirlenmesi ve güvenilir verilerin toplanması sağlanmıştır.
7. Verilere yorum yapılmadan, ilgili veri kaynaklarından doğrudan alıntılar yapılarak özgünlük sağlanmıştır.
8. Veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir.
9. Verilerden elde edilen sonuçlar birbirleriyle ve mevcut literatürle ilişkilendirilerek, farklı görüşler ve aykırı açıklamalar da dikkate alınarak, bütünsel bir anlayış oluşturulmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, toplanan verilerin içsel tutarlılığı ve bu verilerin hem araştırmayı yapanlar hem de araştırma raporunu okuyanlar için anlamlı olmasıyla sağlanmaktadır. Güvenirlik, genel anlamda, bağımsız ölçümler sonucunda elde edilen bir değer kararlılığını ifade eder. (Golafshani, 2003; Mills, 2003). Nitel araştırmaların güvenilirliğini sağlamak için kullanılan stratejileri, doğrulama teknikleri (verification strategies) adı altında toplanmaktadır Cohen ve Crabtree (2008). Bu bağlamda Farklı veri kaynaklarının kullanılması gerekmektedir ve iki çeşit veri doğrulama biçimi vardır. İlki toplanan verilerin araştırma sürecinde farklı bir uzman tarafından incelenmesi; diğeri ise, araştırma sürecinin dışında olan biri tarafından bulguların, yorumların ve sonucun verilerle desteklenip desteklenmediğinin ve bütünlüğünün değerlendirilmesidir. Ayrıca araştırma sürecinde yer alan kişilerin, ortamın ve araştırma sürecinin ayrıntılı olarak betimlenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın inandırıcılığını artırabilmek için araştırmacının dikkat etmesi gereken noktalar vardır.

Araştırma gözlemleri dikkatli ve tam olarak kaydedilmelidir. Verilerin toplanma ve çözümlenme aşamalarının her aşaması açık bir biçimde betimlenmelidir. Önemli olduğu düşünülen her verinin kaydedildiğinden emin olunmalıdır. Betimlemelerde olabildiğince tarafsız olunmaya çalışılmalı ve olan yorumlanmalıdır. Yeterli veri kaynağının olmasına özen gösterilmelidir. Doğru veri kaynaklarına ulaşılmasına çalışılmalıdır. Gözlem yapılan ortamda yeterli süre ve yoğunlukta bulunulmasına özen gösterilmelidir. Bu stratejiler ve dikkat edilmesi gereken noktalar, nitel araştırmalarda güvenilirliği artırmak ve elde edilen bulguların güvenilirliğini sağlamak için kritik öneme sahiptir Johnson (2005),.

Yukarıdaki yöntemler göz önünde bulundurularak yapılan bu eylem araştırmasında da güvenilirliği sağlamak amacıyla aşağıdaki önlemler alınmıştır:

1. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için araştırma ortamında uzun süre kalınmıştır.
2. Araştırmacının, araştırma sürecindeki rolü yansıtıcı ve objektif bir biçimde betimlenmiştir.
3. Araştırmaya katılanlar ve araştırmanın geçtiği ortam ayrıntılı olarak betimlenmiştir.
4. Toplanan veriler, birbirini tamamlayacak şekilde tutarlı olarak sunulmaya çalışılmıştır.
5. Verilerin çözümlenmesinde belirlenen temalar için belli sayıda video kaydı başka bir uzmana izletilerek güvenilirlik çalışması yapılmıştır.
6. Araştırma süreci ayrıntılı olarak betimlenmiştir.
7. Araştırma sürecinde uygulama yapılırken gözlemci bulundurulmuştur. Gözlemci öğretmenin gelmediği günlerde video kaydı alınmıştır. Video kayıtları farklı öğretmenlere izletilmiştir.

Bu önlemler, araştırmanın güvenilirliğini artırarak elde edilen verilerin doğruluğunu ve tutarlılığını sağlamayı amaçlamaktadır.

3.7.2. Nicel veriler için Güvenirlik ve Geçerlik

Ömeroğlu ve ekibinin (2014) yaptığı geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ise OSBEP puanlarının güvenilirliği için alt becerilerinin Cronbach Alpha değerlerinin; başlangıç becerileri için .89, akademik beceriler için .88, arkadaşlık becerileri için .92 ve duyguları yönetme becerileri için .92 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin farklı yaş gruplarındaki çocukların sosyal beceri düzeylerini belirleme ve ayırt etme

konusunda geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alfa katsayılarının yüksek olması, ölçek alt becerilerinin iç tutarlılığı ve güvenirliği konusunda güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, OSBEP'in çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek için etkili ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılabilir.



4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde, eylem araştırması sürecinde kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler, araştırmanın amacına uygun olarak yanıt aranan sorular temel alınarak sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Bu çalışmada “Risk altındaki çocukların sosyal becerileri etkileşimli kitap okuma tekniğiyle desteklenmesine etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın Alt boyutlarında ise;

- Etkileşimli kitap okuma tekniğinin çocukların başlangıç becerilerine etkisi var mıdır?
- Etkileşimli kitap okuma tekniğinin çocukların akademik destek becerilerine etkisi var mıdır?
- Etkileşimli kitap okuma tekniğinin çocukların arkadaşlık becerilerine etkisi var mıdır?
- Etkileşimli kitap okuma tekniğinin çocukların duygularını yönetme becerilerine etkisi var mıdır?

4.1. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular uygulama öncesi, uygulama sırasında ve sonrasında öğretmenin gözlem notları ve raporlarından, veli görüşmelerinden elde edilen bilgilerden oluşmaktadır. Elde edilen bu veriler Tablo 2 Veli Görüşmelerinden Elde Edilen Veriler, Tablo 3 Etkileşimli Kitap Okuma Öncesinde Elde Edilen Sosyal Beceriye Yönelik Bilgiler ve Tablo 4 Etkileşimli Kitap Okuma Sırasında ve Sonrasında Elde Edilen Sosyal Beceriye Yönelik Bilgiler olarak belirtilmiştir.

Tablo 2. Veli Görüşmelerinden Elde Edilen Veriler

Çocuk	Evde çocukla yapılan etkinlikler	Etkinliğin yapılma sıklığı	Akran ilişkileri	Yetişkinlerle ilişkisi
Ç1	Tv izlemek Sohbet etmek Soru sorma Top oynama	Haftada bir veya iki defa	Arakadaşları ile iyi anlaşılıyor	İyi
Ç2	Evcilik oyunları Kum oyunları	Haftada bir veya iki defa	Arakadaşları ile iyi ancak arkadaş seçiyor	İyi
Ç3	Şarkı söyleme Resim yapma Ev işlerine yardım etme Sohbet etmek	Günde bir	Arkadaş ilişkileri iyi	İyi
Ç4	Konuşmak Okuldaki etkinlikleri tekrar	Hergün	İyi	Utandırmıyor

Ç5	etme			
Ç6	Sohbet etme	Hergün	İyi	İyi
	Bisiklete binmek	Hergün	Biraz geride	İyi
	Top oynamak (Çocuk bunları tek başına yapıyor) abileri ile köyde dolaşmak			

Tablo 2’de uygulama öncesi velilerle çocukların akran ilişkilerinin nasıl olduğunu belirlemek ve ne tür etkinlikleri yaptıkları amacıyla görüşme yapılmış ve elde edilen verilere yer verilmiştir. Ebeveynler çocukların akran ilişkilerinin genellikle iyi olduğunu vurgulamışlardır. Ancak Ç1 ve Ç5’in annesi okul çıkışlarında öğretmenle konuştuğunda arkadaşları ile problem yaşadığını arkadaşlarından sürekli dayak yediğini söylemiştir. Bu durum görüşme sırasında ses kaydı alınmasından kaynaklı bu şekilde farklı görüş belirttiklerini düşündürmektedir. Çocukların evde yaptıkları etkinliklere bakıldığında *Tv izlemek, sohbet etmek, soru sorma, top oynama, evcilik oyunları, kum oyunları, okuldaki etkinlikleri tekrar etme, bisiklete binmek ve abileri ile köyde dolaşmak gibi* cevaplara ulaşılmıştır. Bu verilerden anlaşıldığı üzere çocuklarla kitap okuma etkinlikleri yapılmamaktadır. Bu eylem araştırmasının başında yapılan bu görüşmelerden sonra; çocukların okul dışında sosyal ve dil gelişim açısından desteklenmediğini, ailelerden katılım sağlanamayacağını ve evlerde yazılı materyaller ve okuma alışkanlığının olmadığı öğrenilmiştir.

Eylem döngülerini planlarken; bu süreçte aile katılımı çalışmalarını olmayacağı için etkinliklerin bu doğrultuda hazırlanması, çocukların okuma alışkanlığı olmadığı için, seçilecek kitapların, basit, anlaşılır, resim-yazı oranının resim lehine çok olması gerektiği görülmüştür.

Tablo 3. Etkileşimli Kitap Okuma Öncesinde Elde Edilen Sosyal Beceriye Yönelik Bilgiler

Başlangıç becerileri	Akademik destek becerileri	Arkadaşlık becerileri	Duygularını yönetme becerileri
Selamlaşma	Konuşanı dinlememe ve sözünü kesme	Paylaşmama	Vurma
Vedalaşma	İzinsiz konuşma söz almadan konuşma	Sıra bekleme	Tekme atma
Teşekkür etme	Başladığı işi bitirmeme	Küsme ve oyundan çıkma	Alay etme

İzin isteme	Sözünü kesme	Arkadaşından zorla oyuncak alma	Fiziksel şiddet
Özür dileme		Oyunun sonucunu kabul etme	Küfür etme
Anlaşılır bir ses tonu ile konuşma			
Duygularını ifade etme			Tokat atma
Rica etme			Küsmeye
Sesini kontrol etme			

Tablo 3'te etkileşimli kitap okuma öncesinde öğretmenin gözlemleri analiz edilerek oluşturulan temalar OSBEP programının alt boyutları baz alınarak temalar oluşturulmuş ve doğrultuda kodlamalar yapılmıştır. Böylece çocukların sosyal becerilerin dört boyutunda da eksikliklerinin olduğu gözlenmiştir.

Küsmeye davranışı ve sıra bekleme ile ilgili **19.02.2024** tarihinde öğretmen günlüğünde *“Oyun etkinliğinde sıra beklerken genel anlamda problem yaşıyoruz. Oyunu kazanma kaybetme üzerine kurmadığımız halde oyunu geç tamamlayan Ç5'in küstüğünü gözlemledim.”* şeklinde gözlem notuna vermiştir. Alay etme, selamlaşma ve vedalaşma ile ilgili **20.02.2024** tarihinde *“Güne başlama zamanında yeni gelen Ç3'ün makyaj yaptığını gören Ç2, Ç3 ile alay etti. Gelen çocukların selam vermediği gözlemlendi. Veda zamanında çocuklar yine uygun veda sözcüklerini kullanmadı.”* notları yer almaktadır. Vurma ve yine küsmeye ile ilgili öğretmen notları **21.02.2024** tarihinde *“Bugün bahçede oyun oynarken Ç2 Ç1'e tokat attı ve Ç1 ağladı. Ç2'nin Ç1'den özür dilemesini istedim. Arkadaşına vurduğu için 5 dakika mola vermesini istedim. Onun oturduğunu gören Ç6 ben de oynamıyorum diye sınıfın önüne oturdu.”* şeklindedir.

Başladığı işi bitirmeme, alay etme, sözünü kesme, dinlememe, küsmeye, özür dileme, anlaşılır bir ses tonu ile konuşma ile ilgili gözlemlere **26.02.2024** tarihinde *“Ç2 çember saatinde söz verdiğim arkadaşları ile alay etti. Ç3 konuşurken sesini yükseltmesi için Ç4'ü uyardı. Oyun zamanında Ç5 istediği olmayınca yine küstü ve oyun alanından çıktı. Meslekler etkinliği yaparken mikrofon kullanarak çocukların tek tek mesleklerini tanıtmalarını sağladım. Ç3 ve Ç2 konuşurken zorlanan ya da ne diyeceğini unutan çocuklara arkadaşları yardımcı oldu. Ancak çocuklar konuşanı dinlerken sürekli araya girdiler. Ç6'nın utandığının ve kısık sesle konuştuğunu gözlemledim. Beslenme saatinde çocuklar birbirlerine küfür ettiler. Ç3 Ç4'e kötü bir söz söyledi. Ç4 de bana*

söyledi. Ç3'e arkadaşından özür dilemesini söyledim. Ç3 Ç4'den özür diledi. Sanat etkinliği sırasında Ç5 yine etkinliğini tamamlamadı. Yaşının küçük olmasıyla ilgili olduğunu düşünüyorum. Sınıfa kötü koku yayılınca Ç5 Ç4'ü suçladı. Ç4 Ç5'e tokat attı. Neden arkadaşına vurduğunu sorduğumda ben yapmadım ama benim suçuma atıyor dedi.'' şeklinde yer verilmiştir.

Selamlaşma, vurma ve izin istememe ile ilgili öğretmen gözlemi şu şekildedir. **27.02.2024** Güne başlama zamanında gelen çocuklar bana ve arkadaşlarına selam vermedi. Oyun zamanında Ç1 Ç2'ye 'gel beraber oynayalım.'' dedi. Ç2 hemen yumruk yapıp vurmaya başlayacaktı. Uyarınca bıraktı. Bence beraber oynayabilirsiniz dedim. İki legolarla oynamaya başladılar. Çocukların tamamı izinsiz hareket ediyor. Hatırlatma yaptığım zamanlarda izin alıyorlar. Ç2 ile ilgili bugün özellikle fark ettiğim durum Ç6 olmadığı zamanlarda daha uysal olması. Aynı Burum Ç6 için de geçerli.

Söz alma, izinsiz konuşma ve paylaşma ile ilgili **29.02.2024** tarihinde öğretmen ''Çocuklar bugün de selamlaşma sözcüklerini kullanmadı. Çember zamanında konuşmak için uyardığım halde arkadaşına müdahale etme ve izinsiz konuşma tüm çocuklarda mevcut. Ç5 konuşma sırasında izinsiz yerinden kalktı. Ahşap bloklarla oynayan Ç1 arkadaşları Ç2 ve Ç6 ile blokları paylaşmak istemedi. Bu defa ikisi Ç1'e ellerindeki bebeklerle vurmaya çalıştı. Problemleri nasıl çözüyordük diye sordum (Bir önceki gün problem çözme ile ilgili kitap okunmuştu.). Beraber oynayalım dediler. Oyunları uzun sürmedi. İzinsiz olarak birbirlerinin ellerindekileri zorla almaya çalışıyorlar. Uyarınca bırakıyorlar. Ç3 izinsiz olarak mahremiyet eğitiminde kullandığım materyale zarar verdi. Kim yaptı dediğimde doğruyu söylemedi. Hikaye okuma etkinliğinden mahrum bıraktım.'' şeklinde gözlemlerine yer vermiştir.

04.03.2024 - 22.03.2024 tarihinde yapılan gözlemler de benzer bulguları vermiştir. Öğretmen gözlemlerinde **11.03.2024** ''Güne başlama zamanında çocuklar selamlaşmadı. Bunu hem benle hem de arkadaşları ile yapmıyorlar. Ç3 kapıdan girince bana gülümsedi. Ben günaydın dedikten sonra günaydın dedi. Sınıfa girince de bana sarıldı. Ç4 de ona bakıp bana sarıldı. Bugün kızlar oyun oynamak istemediler. Müzik dinlemeyi tercih ettiler. Ç2 puzzle ile oynadı. Ç6, Ç1 ve Ç5 oyun zamanda henüz gelmediler. (Ç1 ve Ç5 hasta oldukları için gelmediler.) Ç6 kahvaltı zamanında geldi. Selam vermedi. Bugün sınıfımıza misafirimiz geldi. Misafire hoş geldin demediler. Gelen misafirin yanında ve gün içinde önceki günlere göre daha sakinler. (belki bu durum Ç1 ve Ç5 olmadığından kaynaklı olabilir.)

22.03.2024 ‘‘Güne başlama zamanında çocuklar birbirlerine selam vermedi. Ç6 dışında hepsi toplandıktan sonra günaydın öğretmenim dediler. Sohbet zamanında birbirlerini dinlemediler. Ç3 Ç5’e sen konuşurken ben de konuşacam gör bak dedi. Oyun zamanında merkezlere dağıldılar. Bugün biraz daha sakin oynadılar. Ancak toplanma zamanında Ç1 ve Ç2 birbirlerini tekmeleyerek ve yumruk atarak kavga ettiler. Kahvaltı sonrası yazı farkındalığı etkinliğı yapıldı. Sonrasında bahçeye çıktık. Köyde yürüyüş yaptık. Çocuklar kurallara uymadı. Sıraya girmediler veya sürekli farklı yerlere koştular. Sadece Ç4 yanımdan ayrılmadı sınıfa girdiğimizde ona bu davranışından dolayı kalp sticer verdim.’’ şeklinde yer verilmiştir.

Tablo 4. Etkileşimli Kitap Okuma Sırasında ve Sonrasında Elde Edilen Sosyal Beceriye Yönelik Bilgiler

Başlangıç becerileri	Akademik destek becerileri	Arkadaşlık becerileri	Duygularını yönetme becerileri
Teşekkür etme	Dinleme	Oyuna dahil olmak için izin isteme	Problem durumunda ortamı değiştirme
Özür dileme	Sorulan soruya yanıt verme	Oyuna dahil etme	Tepki vermeden önce düşünme
İzin isteme	Başladığı etkinliğı sonlandırma	Engellenme durumuyla baş etme	Duygularını / davranışlarını kontrol etme
Yardım isteme	Düşüncelerini ifade etme	Paylaşma	Hayır cevabını kullanma
Duygularını ifade etme		Övgü /iltifat	
Selamlaşma (hoş geldin, günaydın)		Yardım etme Arkadaşlarıyla işbirliğı yapma	Baskı altında sakin kalma

Tablo 4’te Etkileşimli kitap okuma sırasında ve sonrasında elde edilen sosyal beceriye yönelik bulgulara yer verilmiştir. Etkileşimli kitap okuma programı uygulama sırasında ve sonrasında yapılan gözlemlerden çocukların dört temada da bulunan

kazanımlardan edindikleri görülmektedir. **25.03.2024** tarihinde 1. etkinlik uygulanmaya başlanmıştır ve uygulama haftada 3 etkinlik olacak şekilde tasarlanmıştır. Ancak tatil günlerine denk gelen uygulanamayan program sonraki günlerde uygulanmıştır. Son etkinlik **03.05.2024** tarihinde uygulanmıştır. Uygulayıcı öğretmen bu tarihler arasında günlük tutmaya devam etmiştir.

25.03.2024 tarihinde *O Kadar Kızgınım Ki!* isimli öykü kitabı okundu ve bütünleştirilmiş etkinlik olarak duygularını ve davranışlarını kontrol etmeye yönelik oyun, Türkçe ve sanat etkinliği yapıldı. Öğretmen günlüğünde duygularını yönetme becerilerine yönelik notlarında “Ç3 arkadaşları ile problem yaşayınca bulunduğu yerden antreye çıktı. Açık vestiyerin içinde oturdu sakinleşince geri geldi.” şeklinde yer vermiştir. İlk etkinlikte yer alan “Kızdığım zaman” adlı pano etkinliğine ait görseller aşağıda belirtilmiştir.



26.03.2024 “... Hava yağışlı olduğundan dolayı kütüphane görevlisiyle birlikte etkinliği sınıfta uyguladık. Etkinlikler sırasında çocuklar daha dikkatli ve sakinlerdi. Etkinlik sırasında Ç6 yere düşünce Ç1 Ç6’ya kusura bakma dedi. Etkinlik bitince teşekkür ettik ve sonra çocuklar evlerine gittiler.” şeklinde öğretmenin çocukların davranışlarını yönettiğine yönelik notları yer almıştır.

Dinleme, sorulan soruya yanıt verme, başladığı etkinliği sonlandırma ve düşüncelerini ifade etme kazanımlarına yönelik **27.03.2024** tarihinde “Kahvaltı zamanından sonra sosyal beceri ile ilgili program uygulandı. Bugün 2. etkinlik olan *Öfkeli Örümcek* isimli etkinliği uyguladım. Gözlemci olarak öğretmen geldi. Çocuklar etkileşimli okuma sırasında dikkatlerini topladı. Çocuklar sorduğum sorulara uygun cevaplar verdi. Ancak oyun zamanında dikkatleri dağıldı. Etkinlik ile ilgili filmi izlerken dikkatle dinlediler. Bir önceki etkinlik ve bu etkinlikte neler bahsedildiği ile ilgili sohbet

ettik. Öyküyü çok sevdiklerini söylediler. Kütüphane haftası olduğu için bir sonraki gün herkesin kendine bu öykü kitabını yapmalarına yönelik plan yaptık.' şeklinde gözlem notları yer almaktadır.

28.03.2024 tarihinde yer alan gözlemlerde duygularını ifade etme, başladığı etkinliği sonlandırma ve tepki vermeden önce düşünme ile ilgili '...Oyun zamanında Ç2 ve Ç6, Ç3 ve Ç5'un oyun alanını ve oyunlarını bozunca Ç3 de onlarınkini bozdu. Gördünüz mü bakın nasıl oluyormuş dedi. ... Ç4 Ç5'e vurdu. Ne yapıyorduk diye sorunca Ç1 Ç5'in elinden tutup ilk etkinlikte uyguladığımız öfkemi kontrol ediyorum panosunun yanına götürdü ve doğru davranışı yapıyoruz dedi. Sanat etkinliği olarak bir gün önce karar verdiğimiz gibi çocuklar kendi öykü kitaplarını yaptılar. Daha sonra birleştirilmiş sınıfa gittik ve her çocuk kendi öykü kitabını anlattı.' şeklinde notlar yer almaktadır.

29.03.2024 Bugün üçüncü etkinlik uygulandı. Gözlem için gelen öğretmen için çocuklara gelen misafire ne diyorduk dediğimde hoş geldin dediler. Çocuklar daha dikkatliydi. Etkileşimli kitap okuma zamanında Ç4 ve Ç6 dışındaki çocuklar daha uzun cümleler kurarak cevap veriyorlar. Bu durumun Ç4'ün yabancı uyruklu, Ç6'nın ise sadece Kürtçe konuşulan ortamda olmasından kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Ç3 sen doğum gününü nasıl kutluyorsun dediğimde ben tüm arkadaşlarımı çağırırım Cumba'nın yaptığı çok yanlış dedi. Ç1 de onu destekledi. Eve,t çok kötü bir davranış dedi. Ç5 da geçen yıl yaşamış olduğu bir anısını anlattı. Bir arkadaşı doğum gününü sınıfta kutladığında Ç1 ve kendisini almadıklarını söyledi. Bu çok kötü bir davranış ben çok üzüldüm dedi. Peki, sen ne yapardın dediğimde ben bu şekilde davranmazdım. Çünkü çok ayıp dedi. Okuma etkinliği sonrasında sanat etkinliğine geçtik. Çocukların elimdeki keseden pul çekmelerini sağlayarak grup oluşturdum. Sanat etkinliklerinde daha uyumlu çalışıyorlar. Çocuklar çubuk kuklalarını yaptılar. Kukla merkezinde kuklalarını konuşturdular. Kuklalar fazla olunca öğretmenin kardeşine hediye etmek ister misiniz dediğimde ikiden fazla kukla yapan çocuk bir kuklasını hediye etti. Süreç ile ilgili sohbet ettikten sonra öğretmene teşekkür ettik ve öğretmen gitti. Çocuklar ikinci beslenmelerini yaptılar. Bahçede oyun oynadılar. Birbirleriyle anlaşmadıkları zamanlarda vurma davranışları devam ediyor. Bu sırada belediyeden bir misafirimiz geldi. Ben uyarınca hoş geldin dediler. Bu tarihte yapılan gözlemlerde çocukların duygularını ifade etme, dinleme, soruya cevap verme, uygun zamanda söze girme, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, kazanımlarına ulaşıldığı gözlenmektedir.



02.04.2024 tarihli gözlem notlarında ‘... Ç1 ve Ç5 Ç3’e hadi gel oynayalım dedi. Birlikte oynadılar. ...Ç2 geldiğinde koşuda aldığı madalyayı görünce çocuklar onunla sohbet ettiler. ...Film izleme zamanında Ç2 Ç5’i itince Ç5 sakin kalabildi ve öfkemi kontrol ediyorum (panomuzu işaret ederek) kuralları hatırlayalım dedi.’’ oyuna dahil etme, duygularını kontrol etme ve tepki vermeden önce düşünme davranışlarını kazandıkları görülmektedir.

03.04.2024 tarihinde öğretmenin gözlem notları şu şekildedir: ‘Kitap okumayı bitirdiğimde Ç2’den tekrar etmesini istedim. Dikkatini vermediğini düşünüyordum ancak hikayeyi anlatabildi. Çocukların sorduğum sorulara bugün daha uzun cümle kurarak cevap verdiler. Hatta Ç1 cümle kurarken ‘Mesela Ç6’ya çarptım. Sorasında ondan özür dilerim o zaman daha mutlu olurum’ dedi. Okuma etkinliğinden sonra çocuklarla özür dilerim anahtarı yapıldı. Çok sevdiler ve eve götürmek istediler. Ancak sınıfta kalması gerektiğini söyledim. Bu şekilde özür dilemeleri gerektiği zamanlarda bu anahtarları kullanacaklardı. Etkinlik bitince gözlemci öğretmene teşekkür ettik ve onu uğurladık. Dinleme, sorulan soruya yanıt verme davranışlarının kazanıldığı görülmektedir.

04.04.2024’de öğretmen notlarında ‘İlk olarak Ç1 ve Ç5 geldiler. Müzik açmamı istediler. Ç5 elimi tutarak beni yanına çekti dans ettik. Ç2 geldi ve birlikte oynamaya başladılar. Ç3 geldiğinde Ç5 gel evcilik oynayalım, ben bebek olayım dedi. Ç3 Hayır bu defa oynamak istemiyorum dedi. Başka bir oyun oynamaya başladı. ‘ hayır cevabını kullanma davranışını kazandığını göstermektedir.

05.04.2024 tarihinde yapılan gözlemlerde; ‘... Ç5 Ç3’e özür dilerim dedi. Ç3 da dur bakım affediyor muyum dedi. Tamam affediyorum dedi. Beraber oynamaya başladılar. Çocuklar kendilerine sorulan sorulara artık daha uzun cümleler kurarak cevap veriyorlar. Sanat etkinliğini çok eğlenerek yaptılar. Sihirli sözcüklerin neler

olduğunu ne zaman kullanılacağını konuştuk. Yaptığımız sihirli sözcükler çiçeğini sınıfa astık. Beslenme zamanında yemek getiren şirkete teşekkür ederim dediler.’’ Çocukların özür dileme, teşekkür etme davranışlarını edindikleri görülmektedir. Bununla birlikte çocukların dil gelişimin olumlu yönde geliştiği görülmektedir.

15.04.2024 tarihinde 6. Etkinlik uygulandı. Öğretmenin gözlem notları şu şekildedir: *‘‘Ç1 sınıfa girip sihirli sözcükler panosunu görünce Öğretmenim unutmuşum günaydın dedi. Ç3 da gelip panoyu görünce günaydın dedi. Kahvaltıdan sonra Ç1 bana elinize sağlık öğretmenim dedi. Ç3 onun söylediğini duyunca o da bana elinize sağlık dedi. Gözlemci öğretmen geldiğinde çocuklar daha sakin karşıladılar. Hoş geldin dediler. Gelen kişiye sürekli Samet’in ablası dedikleri için tekrar tanıttım. Sonra okuma ve dinleme merkezine geçtik. Ç2 dışında çocukların dikkati iyiydi. Her çocuk sorduğum sorulara cevap verdi. Okuma bitirdikten sonra kitabı Ç3’a verdim ve Ç3 okudu. Sonrasında müzik etkinliğine geçtik. Çocuklar bu etkinliği çok sevdiler. Müziği durdurdukça çocuklar birbirlerini övücü sözler söyledi. Birbirlerine teşekkür ettiler ve rica ederim dediler. Çocuklar birbirlerine vurunca Ç1 onları özür dileyin birbirinizden diye uyardı. Yemek şirketi yemek getirince Ç5 yemek için teşekkürler dedi. Yazı farkındalığı etkinliği sırasında fotokopi kâğıtlarını dağıttığımda Ç3 teşekkür ederim öğretmenim dedi. Etkinlik sırasında Ç1’in silgisi olmadığı için ona silgi verdim. Silgi için teşekkür ederim dedi.’’ bu notlara bakıldığında çocukların teşekkür etme, özür dileme, selamlaşma, övgü, sorulan soruya yanıt verme becerilerini kazandıkları görülmektedir.*

16.04.2024 tarihinde öğretmen gözlemlerine bakıldığında, *‘‘Ç1 oyuncakları toplarken birileri bana yardım edebilir mi canlarım dedi. Arkadaşları ona yardım etti. Ç2 önceki güne göre daha sakin. Bu durumun Ç6 ile ilgili olduğunu düşünüyorum. Ç1 yaptığı resme yazı yazmamı istedi ben de yazdım. Teşekkür ederim öğretmenim. dedi. Kitap çalışması sırasında Ç5 Ç2’ye senin yeşil kalemimi alabilir miyim? dedi. Ç2 de alabilirsin dedi.’’* çocukların teşekkür etme, yardım isteme, yardım etme davranışlarını gösterdikleri görülmektedir.

17.04.2024 tarihinde alınan notlarda, *‘‘Ç4 geldiğinde ona hoş geldin dedim. O da bana Hoş bulduk dedi. Arkadaşları (Ç6 yoktu) Ç4’a günaydın dedi ve hepsi birbirine günaydın dediler. ... Kitap okuma etkinliği bittikten sonra oyun etkinliği oynandı. Çocuklar kazanan takımı tebrik etti. Eğlenmenin oyunun bir parçası olduğunu önemli olanın eğlenmek olduğunu konuştular. Değerlendirme zamanında uslu duranlara şeker*

vereceğim dedim. Ç1 de teşekkür ederim öğretmenim dedi. Ç3 Ç6'ya ''Ç5 için mor kalemini alabilir miyiz?'' dedi. Ç6 da evet dedi. Ç3 de teşekkür etti. Ç6 da rica ederim dedi.'' selamlaşma, paylaşma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma becerilerinin davranışlarına yansıdığı görülmektedir.

19.04.2024 gözlem notlarında ''Ç1 geldiğinde bana günaydın dedi. Sonra da sınıfa girdiğinde öğretmenim bugün çok güzel olmuşsunuz dedi. Kahvaltı zamanından sonra sekizinci etkinliği uyguladım. Gözlemci öğretmen geldiğinde çocuklar ona hoş geldin dediler. ... Çocuklara etkinlik sonrası kısır yaptım ve bahçede yediler. Hep birlikte ellerinize sağlık öğretmenim dediler.

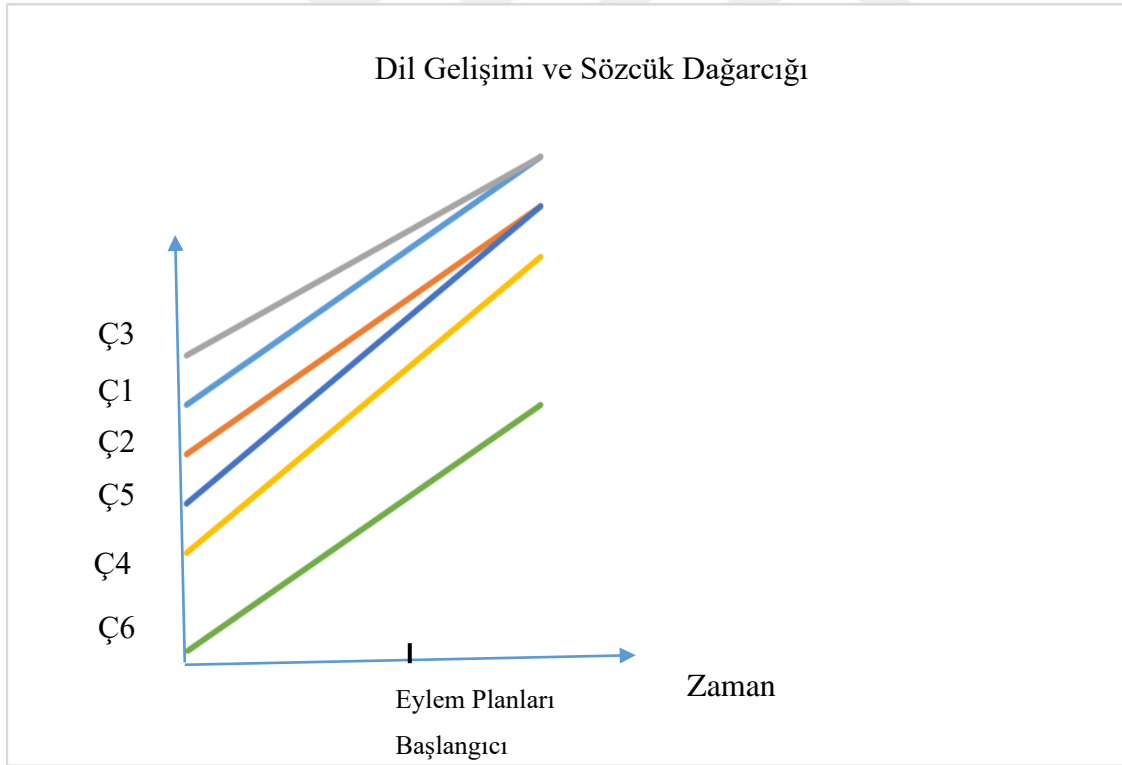
Yemek şirketi yemeği getirdiğinde yemek için teşekkürler dediler.'' selamlaşma, övgü, teşekkür etme davranışlarını sergiledikleri görülmektedir.

24.04.2024 gözlem notlarında çocukların ''Ç3 geldiğinde bana çiçek getirdi. Ona teşekkür ederim dedim rica ederim dedi. Yeni getirdiğim oyuncakları Ç5 ve Ç1'e göstererek isterlerse bunlarla oynayabilirsiniz dedim. Çok sevindiler teşekkür ederim öğretmenim dediler. Oynamaya başlar. Bu süreçte Ç4 kucağımdan hala inmek istemedi. İstersen gidip oynayabilirsin dedim hayır dedi. Bir süre sonra Ç3 ve Ç2; diğer arkadaşlarıyla oynamak istediler. Ç3, Ç1'e sizinle oynayabilir miyim? dedi. Ç1 de evet ama beni dinleyeceksin dedi. Dördü yeni oyuncaklarla oynamaya başladı. Ç2 oyun sırasında arkadaşlarına yardım edince boğaz temizleme sesi çıkararak hhhuuu teşekkür etmek yok mu dedi. Onlar da teşekkür ederim dedi. Yeni oyuncaklarınızı sevdiniz mi diye sorduğumda evveett teşekkür ederiz dedi. Sohbet zamanında birbirimize nasıl olduğumuzu sorduk ben nasılsınız diye sorduğumda teşekkür ederiz öğretmenim siz nasılsınız dediler. Ç6 ve Ç2'ye beslenme zamanında Ç1 yiyecek verince onlar da Ç1'e teşekkür ettiler. Bugünkü etkinlikte çocukların sözcük dağarcıklarının genişlediğini fark ettim. Ayrıca soru sorulması gereken yerlerde onlar benden önce sordular. Mesela ben tuzluktan dökülen neydi diye sormadan onlar sordu. Teşekkür etme, oyuna dahil olma, paylaşma, yardım etme, hayır cevabını kullanma, izin isteme becerilerini kazandıkları görülmektedir.

25.04.2024 tarihli gözlem notu ''Oyun zamanında Ç1 legolarla oynarken Ç2 yanına geldi. Oynayabilir miyim dedi. Ç1 de evet oynayabilirsin dedi. Bahçede okuma yazmaya hazırlık etkinliği yaptık. Bu sırada Ç1 Ç2'den bana yardım eder misin diyerek yardım istedi. Ç2 de yardım edince Ç1 teşekkür etti.'' şeklindedir. Akran grubuna dahil olma, yardım isteme, teşekkür etme davranışlarının olduğu görülmektedir.

26.04.2024 tarihinde “Ç3 geldiğinde bana günaydın dedi. Bugün Ç1, Ç5 ve Ç4 gelmedi. Ç6 da 9.00’da geldi. Köyde yürüyüşe çıktık gördükleri kişilere kolay gelsin dediler. Ç3 arkadaşlarına sinirlenince antreye çıktı. Neden gittin dediğimde sakinleşmek için dedi. Sakinleşince geldi. Ona bu davranışı için teşekkür ettim. Programın çocukların dil gelişimini de desteklediğini gözlemliyorum. Mesela hiç Türkçe konuşmayan Ç6 sanırım ben suyumu getirdim dedi.” şeklinde gözlem yapılmıştır. Bu notlardan çocukların selamlaşma, duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme becerilerinin kazanıldığı görülmektedir. Ç6 hiç Türkçe konuşmayan çekingen bir çocukken program sayesinde Türkçe kelime sayısında artış olduğu ve daha iyi iletişim kurduğu gözlenmiştir.

Bu araştırmada öğretmenin gözlem notlarından EKO ile çocukların dil gelişimi ve sözcük dağarcığında artış olduğu gözlenmiştir. Grafik 1’de uygulama sonrası çocukların dil gelişimi ve sözcük dağarcığındaki artış belirtilmiştir. Bu grafik öğretmenin gözlem notlarından elde edilen verilerin sıklık sayımına göre oluşturulmuştur.



Grafik1: Çocukların Dil Gelişimi ve Sözcük Dağarcığı Artışı

29.04.2024 öğretmenin notlarından alıntı şu şekildedir. “Etkileşimli kitap okuma etkinliği sırasında bugün diğer günlere göre daha dikkatliydim. Paylaşmak nedir diye

sorduğumda Ç3 fen merkezinden birkaç tane taş alıp mesela bunlar benim ama (birini bana verdi birini Ç1'e verdi) size de verirsem bu paylaşmak olur dedi. Paylaşınca kendini mutlu hissedeceğini söyledi." Soruya cevap verme, duygularını ifade etme becerilerinin kazanıldığı görülmektedir.

30.04.2024 Bir gün önce Ç2 legolardan ve hayvanlardan çiftlik yapmıştı. Bu böyle kalsın kimse bozmasın dedi. (Çünkü merkezlerde oyun zamanında yapılan tasarımların sonradan sergiliyorlar veya resmini çiziyorlar. Bu yüzden kalmasını istedi.) Ben de onayladım böyle kalsın dedim. Ama bugün sınıfa geldiğimizde Ç4 ve Ç1 çiftliği bozdular. Ç5 onlara kızdı. Sizi Ç2'e söyleyeceğim dedi. Ç2 geldiğinde Ç5 söyledi ama Ç2 kızmadı olsun tekrar yaparım bir şey olmaz dedi. Ç2 Ç4'e sen yanımda kal sen bana ilham veriyorsun dedi. Ç1 ve Ç5'a da siz de gidin oynayın dedi. Ç3 geldiğinde Ç2, prenses gelmiş ha hoş geldin prenses dedi. Sonra hepsi bana günaydın dedi. Çocukların övgü, selamlaşma, duygularını kontrol etme becerilerinin kazanıldığı görülmektedir.

02.05.2024 Ç3 sınıfa geldiğinde bana iltifat etti. Öğretmenim siz çok güzelsiniz her zaman çok güzel giyiniyorsunuz dedi. Ç2 geldiğinde arkadaşlarına selam verdi (Selamünaleyküm dedi). Arkadaşları da ona selam verdi. Ç2 bugün de akıllı durayım mı öğretmenim dedi. Evet sen isteyince bunu yapabilirsin dedim. İsteyince kendini kontrol ediyor. Okuduğumuz kitabı bütün Oyuncaklar Benim isimli öykü kitabını çok sevdiler. Öğretmenim sonra bir daha okuyalım dediler. Oyuncaklarını arkadaşlarıyla paylaşmayan kızın davranışının sürekli kötü olduğunu söylediler. Övgü, selamlaşma, amaca ulaşmak için çaba gösterme davranışlarının edinildiği görülmektedir.

03.05.2024... Birleştirilmiş sınıfta Esila diye bir kız çocuğu var. Bütün çocuklar ona doğru koşup onu çok beğendiklerini ve tatlı bulduklarını söylediler. Düşüncelerini ifade etme becerisini kazandıkları görülmektedir.

Uygulama Sonrası Bulgular

EKO sonrası ebeveynler ile tekrar görüşme yapılmıştır. Ayrıca birleştirilmiş sınıfta bulunan öğretmenle de görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden sonra çocuklarda sosyal beceriye yönelik elde edilen verilere Tablo 11'de ulaşılmıştır.

Tablo 5. Uygulama Sonrası Veli Görüşmelerinden ve Birleştirilmiş Sınıf Öğretmeninden Elde Edilen Veriler

Başlangıç becerileri	Akademik destek becerileri	Arkadaşlık becerileri	Duygularını yönetme becerileri
----------------------	----------------------------	-----------------------	--------------------------------

Selamlaşma	Düşüncelerini ifade etme	Paylaşma	Hatalarıyla baş etme
Kendini tanıtmama	Dinleme	Yardım önerme ve isteme	
Teşekkür etme			
Özür dileme			
Duygularını ifade etme			

Uygulama tamamlandıktan sonra ebeveynlere “*Program uygulandıktan sonra çocuklarda sosyal beceri bakımından gördüğünüz değişimler nelerdir?*” diye soruldu. Velilerden gelen yanıtlardan elde bulgular Tablo 5’te belirtilmiştir. Ç6’ın babası “*hocam bizim çocuğumuz Ç6 konuşmayı bilmiyordu yani biz burdan kalk oraya otur demeden bir yerden bir yere kalkıp oturmuyordu. ... Çocukluk arkadaşlarından (çocuğun akranları kast ediliyor.) bize karşı ailesinden, büyüğe küçüğe saygısından hepsini yapıyor artık. Yemesini içmesini, giymesini. Artık biz ona bir şey giydiriyoruz ayıptır bu giyilmez ya yırtıktır ya pırtıktır deyip giyinmiyor. Allah’a çok şükür çok iyi gelişti. ... Mesela bir yere gittiğimizde selam veriyor. Selamın aleyküm diyor büyüklere. Ondan sonra ya gittiğinde ya da bir yere gittiğimizde, bir yerden kalktığımızda hadi güle güle haydi bay bay diyor. Biri bir şey verdiğinde teşekkür ederim diyor. ...yani artık bir şeyler öğrendi. Biz buna daha önceden yani ilgisizlikten bir de annesizlikten annesi olmadığı için ilgilenemiyordum annesinin yapabileceği şeyleri yapamıyordum ben çok şükür artık iyidir. ... Daha önce ne bir büyüğe ne bir aileye ne bir arkadaşına bir böyle tek başına oturup tek bir şey sormuyordu, konuşmuyordu ilgilenmiyordu ya da oynayamıyordu bunların hepsini şimdi artık nerdeyse yapabiliyor.” şeklinde yanıt vermiştir.*

Uygulama tamamlandıktan sonra birleştirilmiş sınıfın öğretmenine “*Program uygulandıktan sonra çocuklarda sosyal beceri bakımından gördüğünüz değişimler nelerdir?*” diye soruldu. Öğretmen “*grup çalışmalarına etkili bir şekilde katılma, birbiriyle veya öğretmenleriyle konuşurken göz kontağı kurup karşıdakini dinleme, selamlaşma, yardım etme ve isteme gibi davranışlar kazanma özür dilemek veya teşekkür etme davranışlarında olumlu yönde artış olmuştur.*” şeklinde çocuklarda gelişen sosyal becerilere yönelik yanıt vermiştir.

Hem sınıf öğretmenin hem de velinin verdiği yanıtlar etkileşimli kitap okuma tekniğinin çocukların sosyal becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

4.2. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada sosyal becerileri geliştirmeye yönelik hazırlanan program öncesi ve sonrası uygulanan sosyal beceriler ölçeğinden elde edilen puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 6’de sunulmuştur.

Tablo 6. Sosyal Beceriler Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ön Test- Son Test Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	Test	N	\bar{x}	ss.
Başlangıç Becerileri	Ön Test	6	2,17	0,49
	Son Test	6	3,97	0,36
Akademik Destek Becerileri	Ön Test	6	2,31	0,64
	Son Test	6	3,81	0,41
Arkadaşlık Becerileri	Ön Test	6	2,08	0,42
	Son Test	6	3,68	0,24
Duygularını Yönetme Becerileri	Ön Test	6	1,67	0,68
	Son Test	6	3,43	0,26
Toplam Ölçek	Ön Test	6	2,05	0,46
	Son Test	6	3,72	0,28

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğrencilerin başlangıç, akademik destek, arkadaşlık ve duygularını yönetme alt boyutlarından ön test sonucu aldıkları puan ortalaması sırası ile $\bar{x} = 2.17$ (ss.=0.49), $\bar{x} = 2.31$ (ss.=0.64), $\bar{x} = 2.08$ (ss.=0.42) ve $\bar{x} = 1.67$ (ss.=0.68) olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin başlangıç, akademik destek, arkadaşlık ve duygularını yönetme alt boyutlarından son testten aldıkları puan ortalaması sırası ile $\bar{x} = 3.97$ (ss.=0.36), $\bar{x} = 3.81$ (ss.=0.41), $\bar{x} = 3.68$ (ss.=0.24) ve $\bar{x} = 3.43$ (ss.=0.26) olarak hesaplanmıştır. Sosyal beceriler ölçeği ön test puanları ortalama $\bar{x} = 2.05$ (ss.=0.46) olarak elde edilmiştir. Sosyal beceriler son test puan ortalaması ise $\bar{x}=3.72$ (ss.=0.28) olarak hesaplanmıştır. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 7.Başlangıç Becerileri Ön Test – Son Test Puanlarını Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test – Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-2,201	,028
Pozitif Sıralar	6	3,50	21,00		
Fark Olmayan	0				

Tablo 7’de görüldüğü gibi başlangıç becerileri alt boyutu ön test ve son test puanları arasında son test puanlarının lehine olacak şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,201$; $p<.05$). Dolayısıyla programın başlangıç becerilerini geliştirmede etki olduğu söylenebilir.

Tablo 8.Akademik Destek Becerileri Ön Test – Son Test Puanlarını Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test – Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-2,207	,027
Pozitif Sıralar	6	3,50	21,00		
Fark Olmayan	0				

Tablo 8’de görüldüğü üzere akademik destek alt boyutu ön test ve son test puanları arasında son test puanlarının lehine olacak şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,207$; $p<.05$). Dolayısıyla programın akademik becerileri geliştirmede etki olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Arkadaşlık Becerileri Ön Test – Son Test Puanlarını Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test – Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-2,201	,028
Pozitif Sıralar	6	3,50	21,00		
Fark Olmayan	0				

Tablo 9’da görüldüğü üzere arkadaşlık becerileri ön test ve son test puanları arasında son test puanlarının lehine olacak şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır

($z=-2,201$; $p<.05$). Dolayısıyla programın arkadaşlık becerilerini geliştirmede etki olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Duygularını Yönetme Becerileri Ön Test – Son Test Puanlarını Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test – Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-2,207	,027
Pozitif Sıralar	6	3,50	21,00		
Fark Olmayan	0				

Tablo 10’da görüldüğü gibi duygularını yönetme becerileri ön test ve son test puanları arasında son test puanlarının lehine olacak şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,207$; $p<.05$). Dolayısıyla programın sosyal becerileri geliştirmede etki olduğu söylenebilir.

Tablo 11. Sosyal Becerileri Toplam Ön Test – Son Test Puanlarını Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test – Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-2,207	,027
Pozitif Sıralar	6	3,50	21,00		
Fark Olmayan	0				

Tablo 11’de görüldüğü gibi sosyal becerileri ölçeğinin tümünden ön test ve son test puanları arasında son test puanlarının lehine olacak şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,207$; $p<.05$). Dolayısıyla programın sosyal becerileri geliştirmede etki olduğu söylenebilir.

Nicel verilerden elde edilen bulgular doğrultusunda, ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu, uygulanan eylem araştırmasının çocuklar için etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Etkileşimli kitap okuma tekniği uygulanırken eylem planı kapsamında çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik ek okuma ve yeni etkinlik planları oluşturulmuştur. Uygulama sonrasında EKO'nun etkili olduğu görülmüş ve oluşturulan model aşağıdaki tabloda belirtilmiştir. Başlangıçta 12 etkinlik olarak planlanan araştırma 14 etkinlik uygulanarak tamamlanmıştır.

Tablo 12. Etkileşimli Kitap Okuma Sonrası Oluşan Model

Etkinlik No	Etkinliğin odağı/kapsamı	Öykü kitabının adı	Etkinliğin adı
1	Duyularını ve davranışlarını kontrol etme	O Kadar Kızgınım Ki!	Kontrollü Olmayı Öğreniyorum İsimli Türkçe, Oyun ve Sanat Etkinliği (Büyük Grup Etkinliği)
2	Duyularını kontrol etme	Öfkeli Örümcek Rıza	Öfkeli Örümcek Rıza İsimli Türkçe ve Oyun Etkinliği
3	Duyularını kontrol etme	Öfkeli Örümcek Rıza	Kendi Kitabımı Tasarlıyorum isimli Türkçe ve sanat etkinliği
4	Arkadaşlık ilişkileri	Cumbanın Evi	Şekiller kuklası isimli Türkçe ve Sanat büyük grup etkinliği
5	Sosyal problemlerini çözme konusunda çaba gösterme ve duygularını ifade etme	Leo Özür Dilemeyi Öğreniyor	Özür Dilemeyi Öğreniyorum İsimli Türkçe ve Sanat Etkinliği
6	Selamlaşma, nezaket sözcükleri	Biri Merhaba mı Dedi?	“Sihirli Kelimeler” isimli bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat Etkinliği (büyük grup etkinliği)
7	Arkadaşlık, yardımlaşma, nezaket kuralları	Teşekkür Ederim	Teşekkür Ederim İsimli Türkçe ve Müzik Etkinliği (büyük grup etkinliği)
8	Oyunlarda akranının fikir ve önerilerine uyma, nazik olma	Leo Oyun Kaybetmeyi Öğreniyor	Amacımız Eğlenmek İsimli Türkçe ve Oyun Etkinliği (Büyük Grup Etkinliği)
9	Akranları ile olumlu ilişki geliştirme, sırasını bekleme	Çatışmak Sorunları Çözer mi?	Sıraya Geç Zıpzıp
10	Hata yapabilme	Hiç Hata Yapmayan Kız	Herkes Hata Yapabilir İsimli Türkçe ve Oyun Etkinliği

11	Yardımlaşma ve paylaşma	Taş çorbası	Kendi Tatlımızı Yapıyoruz isimli Türkçe ve Fen Etkinliği (Büyük Grup Etkinliği)
12	Yardımlaşma ve paylaşma	Taş çorbası	Kısır Yapma Etkinliği
13	Problem çözme, arkadaşlık, paylaşma	Bütün Oyuncaklar Benim	Bütün Oyuncaklar Benim Türkçe ve Drama Etkinliği (Büyük Grup Etkinliği)
14	Yardımlaşma ve Paylaşma	Paylaşmak Güzeldir	Paylaşmak Çok Güzel Bir Duygudur İsimli Türkçe ve Oyun Etkinliği (Büyük Grup Etkinliği)



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma ve Sonuçlar

Sosyal beceri ve etkileşimli kitap okuma programlarının çeşitli değişkenlerle olan ilişkilerini inceleyen çok sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarını konu alan bu çalışmalar, genellikle bu iki değişkeni ayrı ayrı ele almıştır. Ancak, risk altındaki çocukların sosyal becerilerinin etkileşimli kitap okuma tekniği ile değerlendirildiği bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Bu nedenle, söz konusu değişkenlerin farklı parametrelerle incelendiği araştırmaların bulguları gözden geçirilerek, bu bulgular ışığında ilgili literatür kapsamlı bir şekilde tartışılacaktır.

Etkileşimli kitap okuma programlarının etkililiği üzerine yapılan araştırmalar literatürde yaygın olarak bulunmaktadır. Bu programlar, çocukların okuma becerilerini geliştirmelerine, dil ve iletişim yeteneklerini artırmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Çeşitli çalışmalarda, etkileşimli kitap okuma programlarının, çocukların kelime dağarcığını genişlettiği, Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimini desteklediğini, paylaşmak, sorumluluk, iş birliğini geliştirdiği, okuduğunu anlama becerilerini, eleştirel okuma, okuma motivasyonunu artırdığı ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği görülmüştür (Akça, 2021; Akyol, 2024; Efe, 2022; Ergin, 2023; Halat, 2017; Erten Yaşa, 2024; Hargrave ve Senechal, 2000 ve Opel, Ameer ve Aboud, 2009). Ayrıca etkileşimli kitap okumanın çocukların gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda üst biliş ve çalışma belleğine katkı sağladığı, bilişsel tempolarına etkisinin olduğu, bilişsel bakış açısı alma becerilerini desteklediği görülmüştür. (Tığrak, 2020; Tuncer, 2023 ve Yayla, 2023) Bu programların, özellikle öğretmenler ve ebeveynler tarafından uygulandığında, çocukların eğitimine önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Literatürde, etkileşimli kitap okuma programlarının farklı yaş gruplarındaki çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen çok sayıda nicel ve nitel araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda, programların etkilerini ölçmek için genellikle deneysel ve yarı-deneysel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmalar, etkileşimli okuma tekniklerinin, çocukların bilişsel ve dil gelişimlerine olan katkılarını ortaya koyarak, eğitimde bu tür programların yaygınlaştırılmasının önemini vurgulamaktadır (Çelik, 2021; Yazıcı Çetin, 2023; Yayla, 2023).

Bıçakçı ve arkadaşlarının (2018), anne babaların etkileşimli kitap okuma faaliyetlerinin çocukların dil gelişimine etkisini inceledikleri çalışmada EKO'nun dil gelişimine olumlu etkiler sağladığı görülmüştür. Bu çalışmanın bulgularında da

çocukların dil gelişiminin artığına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Maul ve Ambler (2014), dil kullanımında yetersizlik yaşayan çocukların dil gelişimlerini inceledikleri çalışmada etkileşimli okuma yönteminin çocukların alıcı ve ifade edici/anlamalı kelime dağarcığını geliştirdiğini ve kelime uzunluk ortalamalarını artırdığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, etkileşimli okumanın dil gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini göstermekte ve dil becerileri yetersiz olan çocuklar için etkili bir müdahale stratejisi olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu araştırmanın da uygulama öncesi ve sonrası bulgularına bakıldığında EKO'nun dil gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini göstermekte ve dil becerileri yetersiz olan çocuklar için etkili bir müdahale olduğunu göstermektedir.

Karadoğan (2020)'ın çalışmasının sonuçları, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca, bu yöntemin çocukların sözcük dağarcığını zenginleştirdiği de belirlenmiştir. Programın uzun vadede okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığı ve öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan bu çalışmada öğretmenin okuma sürecinde çocuklara sorular sormuş ve her okumadan sonra çocuklardan birine resimli öykü kitabını vererek okumasını istemiştir. Uygulayıcının çocuklara sorduğu sorulara aldığı yanıtlardan ve okuma sonrasında kitabı çocuğun anlattığı çocukların kurduğu cümleler çocukların sözcük dağarcığının zenginleştirdiğini göstermektedir.

Opel, Ameer ve Aboud (2009), kırsal bölgelerde yaşayan Bangladeşli çocukların sözcük dağarcıkları üzerine etkileşimli kitap okumanın etkilerini araştırmıştır. Dört hafta süren etkileşimli kitap okuma programını on okuldan rastgele seçilen 160 çocuk üzerinde uygulayan araştırmacılar, deney grubuna 5N 1K soruları yöneltilmişlerdir. Araştırma sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerin sözcük dağarcıklarında anlamlı bir değişiklik olmadığını, ancak deney grubundaki öğrencilerin sözcük dağarcıklarının %28 oranında arttığını göstermiştir. Bu bulgular, düşük sosyo-ekonomik bölgelerde bulunan okullarda öğrenim gören beş okuldaki 78 çocuğun sözcük dağarcığını geliştirmede etkileşimli kitap okumanın etkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Hargrave ve Senechal (2000) tarafından yapılan araştırmada, Kanada'daki günlük bakım merkezlerinden seçilen çocuklar üzerinde etkileşimli kitap okuma programının etkileri incelenmiştir. Program kapsamında, kitaplar çocuklara iki kez okunacak şekilde planlanmıştır. Sonuçlar, paylaşımlı kitap okuma etkinliklerinin çocukların sözcük

dağarcığını artırdığını ve bu artışın etkileşimli kitap okuma grubunda daha belirgin olduğunu göstermiştir. Bu araştırmada da EKO sürecinde uygulayıcı öğretmen de 5N 1K sorularını kullanmıştır. Araştırmanın bulgularından çocukların sözcük dağarcıklarının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akoğlu vd., (2014), etkileşimli kitap okuma programının çevresel nedenlerden dolayı risk altında olan 4-5 yaş grubundaki korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine olan etkisini inceledikleri çalışmada EKO'nun çocukların farklı sözcük dağarcığını geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Wasik ve Bond (2001) tarafından etkileşimli kitap okuma adı verilen kitap okuma tekniğinin dar gelirli ailelerden gelen 4 yaş çocuklarının dil ve okuryazarlık gelişimine etkileri değerlendirilmiştir. Çalışmada müdahale grubundaki çocukların alıcı ve ifade edici dil ölçümlerinde karşılaştırma grubundaki çocuklardan önemli ölçüde daha iyi puan aldıkları görülmüştür. Risk altında ve iki dilli olan çocukların yer aldığı bu çalışmada da çocukların alıcı ve ifade edici becerilerinde artış olduğu öğretmen günlüğünden elde edilen bulgularda da görülmüştür.

Halat (2017) yaptığı çalışmada EKO'nun çocukların paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değer davranışları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın hem nicel hem de nitel bulgularına bakıldığında çocukların benzer konularda kazanım edindikleri görülmüştür. Araştırmanın problem çözme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Aktaş (2021) 60-72 aylık çocukların problem çözme becerilerini EKO'nun anlamlı düzeyde geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Etkileşimli okuma öncesinde uygulayıcı öğretmen kitabın ön yüzünü çocuklara yönelterek çocuklara yönelttiği sorularla ve okuma yaparken yazının yönünü göstermesiyle çocukların yazı farkındalığı ve diğer okuryazarlık becerilerini kazandıklarını gözlemlemiştir. Araştırmanın bu sonuçları Efe (2018) tarafından yapılan düşük sosyo-kültürel özelliklere sahip 48-66 aylık çocukların yazı farkındalığı üzerindeki etkileşimli kitap okuma uygulamalarının etkisini incelediği çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Ergül ve arkadaşları (2015), etkileşimli kitap okuma uygulamasının farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki 6 ilköğretim okulunun anasınıfı öğrencileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Yazarlar, etkileşimli kitap okumanın çocukların akademik başarılarını artırmanın yanı sıra diğer gelişim alanlarını da destekleyebileceğini belirtmişlerdir. Bu

çalışmada da gerek EKO sürecinde gerekse EKO sonrasında yapılan etkinliklerle çocukların birçok gelişim alanında artış olduğu gözlenmiştir.

EKO tekniği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dinleme becerilerini ve otizmlili çocukların sözcük dağarcığını geliştirmektedir. Etkileşimli kitap okumanın çocukların benlik algıları üzerinde etkili olduğu ve çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı kabul düzeylerine pozitif yönde etkisi olduğu söylenebilir (Bülbül, 2023; Demirci, 2023; Yavuz, 2023; Yazıcı Çetin 2023). Ayrıca EKO etkinlikleri çocukların yaratıcılıklarını, okuryazarlık becerilerini desteklemekte ve EKO etkinliklerinin gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Cingi, 2022; Şengül, 2019 ve Yalavaç, 2020).

Bu araştırmanın sonucunda risk altındaki çocukların sosyal becerilerinin etkileşimli kitap okuma tekniğiyle desteklenmesine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen hem nitel hem de nicel sonuçlara göre, etkileşimli kitap okuma programının risk altındaki çocukların sosyal becerilerini geliştirmesi bakımından etkili olduğu görülmüştür. Etkileşimli kitap okuma süreci düşünüldüğünde öğretmen ve çocuk arasında soru cevap ile etkileşimin arttığı, derinleştiği ve anlamlı öğrenmelerin olduğu görülmüştür.

Çocuklara kazandırılması planlanan sosyal becerilere yönelik seçilmiş resimli öykü kitapları ile çocukların, sosyal becerileri günlük yaşamlarıyla ilişkilendirerek içselleştirdikleri görülmüştür. Çocukların, hikâyede yer alan karakterlerle özdeşim kurması, belirli noktalarda hikâyenin durdurulup devamının tahmin edilmesinin istenmesi ve bu doğrultuda karakterlerin nasıl davranması gerektiğine dair önerilerde bulunmalarının teşvik edilmesi, sürecin etkililiğini artırmıştır. Bununla birlikte etkileşimli kitap okuma sonrasında yapılan Türkçe, oyun, sanat, canlandırma, fen vb. etkinliklerin de sosyal becerileri geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak elde edilen hem nicel hem nitel bulgulara bakıldığında etkileşimli kitap okuma tekniğinin çocukların sosyal becerilerin dört alt boyutunu da geliştirmesi bakımından etkili olmuştur. Bu süreçte, çocukların dikkatlerini yoğunlaştırma, sorulara yanıt verme, kendi sorularını sorma ve kendilerini ifade etme becerilerinde artış kaydedilmiştir. Bu teknikle, çocukların empati, problem çözme, eleştirel düşünme, okuma yazma becerileri ve dil becerilerini geliştirerek onların sosyal etkileşimlerde daha başarılı olmalarına olanak tanıyacağı da görülmüştür.

5.2 Öneriler

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Etkileşimli kitap okuma tekniği, risk altındaki çocukların sosyal becerilerini geliştirmede etkili bir yöntemdir. Eğitim sistemlerine etkileşimli kitap okuma programlarının daha fazla entegre edilmesi, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine önemli katkılar sağlayacaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin ve eğitimcilerin, etkileşimli kitap okuma tekniklerini sınıflarında daha yaygın bir şekilde kullanmaları önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın etkileşimli kitap okuma tekniği ile okul öncesi çağıdaki çocukların sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Benzer uygulama farklı sınıf düzeylerinde bulunan ve farklı risk gruplarındaki çocuklarla da yürütülerek etkililiği incelenebilir.

Bu eylem araştırmasında geliştirilen etkinliklerde aile katılımı sağlanamamıştır. Benzer araştırmalar risk grubundaki çocukların ailelerinin katılımı sağlanarak daha etkili olabilir.

EKO ile sosyal becerilerin çocuklar üzerinde cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzeyleri, okul öncesi eğitime devam etme süresi gibi demografik verilere göre değişimleri incelenebilir.

Anne Babalara Yönelik Öneriler

Araştırma sürecinde ebeveynlerin sosyal beceri ve etkileşimli kitap okuma tekniği ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları, evde çocuk kitapları olmadığı ve çocuklara kitap okumadıkları görülmüştür. Ebeveynler, sosyal beceri ve etkileşimli kitap okuma tekniğine yönelik seminer, eğitim veya kurs alabilir. Böylece çocukların ev ortamında da desteklenmesi sağlanacaktır.

KAYNAKÇA

- Akbaş, İ. (2020). *Farklı sosyo ekonomik çevrede eğitim alan 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin ve akran oyunlarının incelenmesi*. [yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Akça, A. (2021). *Etkileşimli kitap okuma programının 48-66 aylık Suriyeli çocuklarda alıcı dil gelişimine etkisi*. [yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP). C. Ergül (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)* (ss. 25-54). Ankara: Eğiten Kitap.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489
- Aksoy, P. (2014). *Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. [doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
- Akyel, A. İ. (2020). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara uygulanan dijital oyun destekli sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri kazanımına etkisi*. [yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Akyol, G. (2024). *Etkileşimli kitap okumanın 48-72 aylık normal gelişim gösteren çocukların dil gelişimine ve zihin kuramı becerilerine etkisi*. [yüksek lisans tezi]. İstanbul Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. 2001b. Okul öncesi eğitim 2. YA-PA Yayınları, 104 s., İstanbul.
- Aram, D., & Biron, S. (2004). Storybook reading and development of theory of mind. *Early Education and Development*, 15(2), 177-186.

- Atay, M. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim II*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Atılgan, G. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumların devam eden ve etmeyen ilköğretim I. kademe I. devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. [yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Avcıoğlu, H. (2007). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Banda, D. R., Matuszny, R. M., & Turkan, S. (2007). Video modeling strategies to enhance appropriate behaviors in children with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children*, 39(6), 47-52.
- Batson, C. D., & Shaw, L. L. (2007). Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological Inquiry*, 2(2), 107-122.
- Bıçakçı, M. Y., Er, S., & Aral, N. (2018). Etkileşimli Öykü Kitabı Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimi Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20.
- Benet-Martínez, V., & Haritatos, J. (2005). Bicultural Identity Integration (BII): Components and psychosocial antecedents. *Journal of Personality*, 73(4), 1015-1050.
- Berk, L. (2013). *Bebekler ve çocuklar. Doğum öncesinden orta çocukluğa*. (N.İşikoğlu-Erdoğan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3-11.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(4), 229-235.
- Bierman K. L. (2005). *Peer Rejection Developmental Processes and Intervention Strategie*, The Guilford Press, USA.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2020). *Permission to Feel: Unlocking the Power of Emotions to Help Our Kids, Ourselves, and Our Society Thrive*. Celadon Books.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. ve Richardson, V. (2005). *Qualitative studies in special education. Exceptional Children*, 71, 195-207.

- Brewster, J. , Ellis, G. and Girard, D. 2002. The primary english teacher's guide (2nd revised edition). Penguin English Guides, 288 p., England.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., & Aber, J. L. (1997). *Neighborhood Poverty: Context and Consequences for Children*. Russell Sage Foundation
- Brouillard, M., Dubé, D., & Byers-Heinlein, K. (2022). Reading to bilingual preschoolers: An experimental study of two book formats. *Infant and Child Development*, 31(3), e2294 <https://doi.org/10.1002/icd.2294>
- Brown, L., & Johnson, R. (2022). "The Use of Interactive Book Reading in Education." *Educational Psychology Review*, 25(1), 67-82.
- Brown, L., & Smith, T. (2023). "Integrating Interactive Book Reading into Educational Practices." *Journal of Educational Psychology*, 45(3), 321-335.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik, Çeviren: İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu, Kaknüs Yayıncılık, İstanbul.*
- Bülbül, N. E. (2023). *Etkileşimli kitap okuma yönteminin anasınıfına devam eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkililiği*. [doktora tezi]. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç, Çakmak., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2022). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* . Pegem Akademi
- Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *Learning Landscapes*, 7(1), 95-112.
- Byington, T., & Education, E. C. (2013). Interactive and dialogic reading. University of Nevada Cooperative Extension. *Early childhood Education*, 13-41.
- Byrne, B.M. & Bazana, P.G. (1996). Investigating the measurement of social and academic competencies for early/late preadolescents and adolescents: A multitrait-multimethod analysis. *Applied Measurement in Education*, 9(2), 113–132
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. United Kingdom: Cambridge.
- Campbell, S.B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York: Guilford

- Calderalla, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264–278.
- Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 537-552
- Chen, X., Chang, L., & He, Y. (2003). The peer group as a context: Mediating and moderating effects on the relations between academic achievement and social functioning in Chinese children. *Child Development*, 74, 710–727.
- Cingi, M. A. (2022). *Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarına etkisi*. [doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Cohen, D. J. ve Crabtree, B. F. (2008). Evaluative criteria for qualitative research in health care: Controversies and recommendations. *Annals of Family Medicine*, 6(4): 331-339.
- Cohen, L. E., Kramer-Vida, L., & Frye, N. (2012). Using dialogic reading as professional development to improve students english and spanish vocabulary. *NHSA Dialog*, 15(1), 59-80.
- Church, K., Gottschalk, C.M. and Leddy, J. (2003), Enhance Social And Friendship Skills, *Journal Of Intervention in School and Clinic*, 38, 5, 307-310.
- Clark, A. (2020). "Creative Writing Activities Inspired by Interactive Book Reading." *Language Arts Journal*, 25(1), 89-102.
- Conger, R. D., et al. (2010). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychology*, 46(3), 436-447. <https://doi.org/10.1080/03004430903560489>
- Costa, A., Hernández, M., & Sebastián-Gallés, N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Cognition*, 106(1), 59-86.
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Cuff, B. M., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11(2), 11-21.
- Cummins, J. (2000). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. *Multilingual Matters*.

- Curenton, S.M. & Craig, M.J. (2011). Shared reading versus oral storytelling: Associations with preschoolers' prosocial skills and problem behaviors. *Early Child Development and Care*, 1, 123-146
- Çatalcalı Soyer, A. (2009). Okul öncesi dönem çocuk hikâye kitapları: stereotipler ve kimlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 13-27. <https://doi.org/10.20875/sb.47647>
- Çelik, E. S. (2021). *Aile katılımlı etkileşimli kitap okuma programının 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve ev erken okuryazarlık ortamına etkisinin incelenmesi*, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çelik, H. (2004). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri yeterlilikleri*. [Yüksek lisans tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Çelik, N. (2007). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi*. [yüksek lisans tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çiftçi, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2009). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Davies, D. (2011). *Child development: A practitioner's guide*. New York: Guilford Press
- Davis, M., & Clark, A. (2020). "Exploring the Sociological Aspects of Interactive Book Reading." *Social Sciences Journal*, 15(2), 189-204.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 54-58.
- Deckard, K., Dunn, J. and Lussier, G. (2002). Sibling Relationships and Social-Emotional Adjustment in Different Family Contexts, *Social Development*, 4, 11, 571-588.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- Denham, S. A., et al. (2003). Emotional and social competence in early childhood: Relations to peer acceptance and friendship. *International Journal of Behavioral Development*, 27(6), 559-563

- DeGeorge, K. L. 1998. Friendship and stories: Using children's literature to teach friendship skills to children with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 33(3); 157-162.
- Denham, S. (2006). Social – emotional competence as support for school readiness. What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17, 57 – 89
- Deniz, S. (2023). *Okul öncesi dönemde çocuğun evdeki dil ortamının ve ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma uygulamalarına ilişkin farkındalıklarının incelenmesi*. [yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü
- Dilbaz, N. (1997). Sosyal fobi. *Psikiyatri Dünyası*. 1, 18-24.
- Dilidüzgün, S. 2004. *Okul Öncesi çocuk anlatıları. Çocuk Edebiyatı*. Güneş, Z. (ed.). Anadolu Üniversitesi Yayını. No: 1420, Açıköğretim Fakültesi Yayını. No:765, (57-76); Eskişehir.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., ve Bayrakçıken, S., 2004. İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2), 103-115.
- Duan, C., & Hill, C. E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of Counseling Psychology*, 43(3), 261-274.
- Dunn, J. R., & Schweitzer, M. E. (2005). Feeling and believing: The influence of emotion on trust. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(5), 736-748.
- Dyer, J. R., Shatz, M. and Wellman, H. M. 2000. Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15(1); 17-37.
- Eades, F. J. M. 2006. *Classroom tales: Using storytelling to build emotional, social and academic skills across the primary curriculum* (1st edition). Jessica Kingsley Publishers, 158 p., London
- Efe, M. (2018). *Düşük sosyo-kültürel özellikteki okulöncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi*. [yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Efe, P. (2022). *Etkileşimli kitap okumanın eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonuna etkisi*. [doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

- Eisenberg, N., et al. (2006). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112–1134.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Shepard, S. A. (2019). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 9(1), 27-52.
- Ekinci-Vural, D. 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*. [Yüksek Lisans Tezi].
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ekiz, D. (2004). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eliason, C. and Jenkins, L. 2003. A practical guide to early childhood curriculum (7th. edition). Merrill Prentice Hall, 555 p., New Jersey.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P, Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwar-Stone, M. E. and Shriver, T. P. 1997. Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Association for Supervision and Curriculum Development, 164 p., United States of America.
- Ellis, A. K. (2007). *Teaching and learning elementary social studies*. Boston: Pearson.
- Elliott, A. (2006). Early childhood education. Pathways to quality and equity for all children. ACER Press, Australia
- Ellyatt, W. 2002. Learning more about the power of narrative and storytelling. *Paths of Learning* 14, 48-50.
- Er, S. (2016). Okul öncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Ergin, E. (2023). *Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın 5 yaş çocuklarının eleştirel düşünme ve bakış açısı alma becerisine etkisi*. [doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Erten Yaşa, M. (2024). *Etkileşimli Kitap Okuma Süreçlerinin Çocukların Dil Gelişimine Olan Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması*. [yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü /

- Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık*. Çeviren: Osman Akınhay. İstanbul, Alfa
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M. & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelenmesi. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619. <https://doi.org/10.17860/efd.88429>
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. [yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Eti, İ. (2010). *Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi*. . [yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Essa, E. L. (2002). *Introduction to early childhood education*. Annotated Student's Edition (4th Edition).
- Evans, G. W., et al. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1342-1396.
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M. and Popp, T. K. (2006). *Getting along with others: Social competence in early childhood*. In: *Handbooks of Developmental Psychology: The Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. McCartney, K. and Phillips, D. (eds.). Blackwell Publishing, 297-316, Malden
- Feldman, A. (2008). Validity and quality in self-study. *Educational Researcher*, 32(3), 26-28.
- Ferrance, E. (2000). Action research. LAB, Northeast and Island Regional Education Laboratory at Brown University.
- Fleury, U. P., Miramontez, S. H., Hudson, R. F., & Schwartz, I. S. (2014). Promoting active participation in book reading for preschoolers with Autism Spectrum Disorder: A preliminary study. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 273-288
- Galinsky, A. D., & Moskowitz, G. B. (2017). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 708-724

- Garnezy, N. (1993). *Children in poverty: Resilience despite risk*. Psychiatry, 56(1), 127-136.
- Gay, L.R. ve Airasian, P. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. New Jersey, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Gathercole, V. C. M. (2014). Bilingual children: Language and development. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 225-250). Wiley Blackwell.
- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Paul H Brookes Publishing.
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 67-81.
- Graham Doyle B. & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59 (6), 554-564. DOI:[10.1598/RT.59.6.5](https://doi.org/10.1598/RT.59.6.5)
- Greenberg, M. T., et al. (2003). Promoting resilience in children and youth: Preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 139-150.
- Gresham, F. M. ve Nagle, R. J. (1980). Social skills training with children: Responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48 (6): 718-729.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 4/golafshani.pdf 8(4), 597-606.
- Goleman, D. (2006). *Sosyal Zeka: İnsanın Başarıya Ulaşmasında Duygusal Zeka ve Sosyal Yeteneklerin Rolü*. Varlık Yayınları.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 250-265.
- Guralnick, M. J. (Ed.). (2001). *Early childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore: Brookes.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem

- Gürbüz, E. (2017). *Annelerin tutumlarına göre ana sınıflarına devam eden çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. [yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Halat, A. A. (2017). *5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi*. [yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Hargie, O, Saunders, C & Dickson, D, 1994, *Social Skills in Interpersonal Communication*. New York: Routledge.
- Hargrave, A. C., & Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1-13. <https://doi.org/10.2307/1131681>
- Hartup, W. (2000). *The Company They Keep Friendship and Their Developmental Significance*, *Childhood Social Development*, Massachusetts and Oxford, Blackwell Publishers.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Morrison, D. M., O'Donnell, J., Abbott, R. D., & Day, L. E. (1992). The Seattle Social Development Project: Effects of the first four years on protective factors and problem behaviors. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 139–161). Guilford Press.
- Heckelman, L. R. ve Schneier, F. R. (1995). Diagnostic issues. Heimberg RG, Liebowitz MR, Hope DA, Schneier FR (eds). *Social Phobia: Diagnosis, Assessment and Treatment*. The Guilford Press, Newyork.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing, An Interdisciplinary Journal*, 27(2), 287-313. 49. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9445-4>

- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Snell, E. K. (2016). Head Start teachers' views of phonological awareness and vocabulary knowledge: Preparation and practice. *Early Childhood Education Journal*, 44(3), 1-10.
- Hodges, S. D., & Klein, K. J. (2018). Regulating the costs of empathy: The price of being human. *The Journal of Social Psychology*, 148(2), 267-290.
- Hoglund, W. L., & Leadbeater, B. J. (2004). The effects of family, school, and classroom ecologies on changes in children's social competence and emotional and behavioral problems in first grade. *Developmental Psychology*, 40, 533-544.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships, and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9, 191-204.
- Huennekens, M. E., & Xu, Y. (2016). Using dialogic reading to enhance emergent literacy skills of young dual language learners. *Early Childhood Development and Care*, 186(2), 324-340.
- Işık, M., (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeği'nin uyarlanması ve uygulanması, [yüksek lisans tezi]*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jenson, J. M., & Fraser, M. W. (2006). *Social Policy for Children and Families: A Risk and Resilience Perspective*. Sage Publications.
- Jones, R., & Brown, K. (2018). Interactive Reading: A Pathway to Social Growth. *Literacy Research Quarterly*, 29(1), 78-91
- Jones, B. Brown, L. Davis, M. (2023). "Interactive Book Reading: A Tool for Enhancing Reading Skills in Children." *Reading Research Quarterly*, 48(2), 167-182.
- Jones, A., & Jernberg, A. (2021). The impact of drama-based interventions on emotional awareness and empathy in adolescents. *Journal of Applied Drama*, 13(2), 187-201.
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. (2. baskı). USA: Pearson Education, Inc.
- Johnson, R. (2019). Drama in education: Enhancing social and emotional skills in the classroom. *Educational Psychology Review*, 31(4), 977-989.
- Johnson, R., Smith, K. Davis, M. (2022). "The Role of Interactive Book Reading in Classroom Learning." *Educational Research Review*, 12(2), 167-182.

- 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. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030101>
- Justice, L.M. ve Ezell, H.K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*, 17-29. <http://ajslp.pubs.asha.org/> adresinden erişildi.
- Justice, L. M. ve Kaderavek, J. 2002. Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children, 34*(4); 8-13.
- Kahraman, H. ve Akgün, S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 15* (1), 15-23.
- Kang, N. H. (2007). Elementary teachers' teaching for conceptual understanding: Learning from action research. *Journal of Science Teacher Education. 18*, 469-495.
- Kantarcıoğlu, S. 1984. *Anaokulunda eğitim*. Milli Eğitim Basımevi, 272 s., İstanbul.
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma programının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi*. [yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karweit, N. 1989. The effects of a story-reading program on the vocabulary and story comprehension skills of disadvantaged prekindergarten and kindergarten students. *Early Education and Development, 1*(2); 105-114.
- Kılıç, K. M. (2016). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ve sosyal beceri düzeyleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kirk, J. ve Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Konrath, S., O'Brien, E., & Hsing, C. (2018). Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review, 15*(2), 180-198.
- Kotaman, H. (2009). Ana-babaların hikâye kitabı okumaya ilişkin özyeterlilik ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(4), 767-780.
- Kulaksızoğlu A. (2001). *Ergenlik Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul

- Küçük, S. (1984). *Ortaokul Düzeyinde Arkadaşların Kişilik Özellikleri ve Okul Başarısıyla İlişkileri* [Yüksek lisans tezi], Ankara Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü, Ankara.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development, 74*(5), 1344–1367.
- Lamb, M. E., & Baumrind, D. (1978). Socialization and personality development in the preschool years (Ed. M. E. Lamb), *Social And Personality Development*. USA: Holt, Rinehart and Winsten, 50-67.
- Landy, J. (2020). Drama as a tool for teaching social skills: A systematic review. *Journal of Educational Psychology, 112*(3), 623-637.
- Larsen, R. J., & Heckman, R. (2017). Building empathy through reading: A meta-analysis. *Journal of Research in Reading, 40*(2), 12-28.
- 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.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(2), 263-290.
- Luthar, S. S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry, 61*(1), 6-22.
- 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.
- Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multi dimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology, 78* (1), 52-58.
- Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). *Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology*. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology* (pp. 1-52).
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist, 53*(2), 205-220.

- Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2006). Resilience in development: The importance of early childhood. *Encyclopedia on early childhood development*, 1-6.
- McCoy, K., & Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects. *Education and Treatment of Children*, 30(4), 183-213.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American psychologist*, 53(2), 185-204
- Meadan, H., & Monda-Amaya, L.(2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom. *Intervention in School andClinic*, 43, 3, 158-167
- Mendoza, J. ve Reese, D. (2001). Examining multicultural picture books for the early childhood classroom: Possibilities and pitfalls. *Early Childhood Research and Practice*, 3(2).
- Meraki, Z. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2015). *Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde Erken Müdahale, Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde (0-36 Ay) Gelişim, Duyuların Gelişimi ve Desteklenmesi*, ed. M. Yıldız Bıçakçı, 143-177, Eğiten Kitap, Ankara.
- Miller, J., & Smith, E. (2022). Empathy Development through Interactive Book Discussions. *Child Development Perspectives*, 33(2), 210-224.
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013a). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (2024). [guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf \(meb.gov.tr\)](https://www.meb.gov.tr/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf)
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296.
- Nezlek, J. B. (2001). Casual relationships between perceived social skills and dayto-day social interaction: Extending the sociometer hypothesis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18, 3, 386-403.
- Norton, L.S. (2009). *Action research in teaching and learning: a practical guide to conducting pedagogical research in universities*. (1. edition). New York: Routledge

- O'Brien, R. (2003). An Overview of the Methodological Approach of Action Research. (On-line). <http://www.wb.nevrobrien/papers/artinal.hUm>.
- Opel, A., Ameer, S. S. & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48, 12-20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.008>
- Öğretir, A. D. (2009). Televizyonun okul öncesi dönem çocuklarına etkisi: Aile değerlendirme ölçeği ve tv izleme sürelerine ilişkin bir araştırma. *E-Journal of New Sciences Academy*, 4, 3, 881-890.
- Ömeroğlu, E., vd. (2014). *Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Destek Eğitimi Öğretmen Rehber Kitabı [Osbeb]*. Ankara
- Ömeroğlu, E., vd. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, vol.3, no.8, 37-46.
- Özdoğan, B. 2009. *Çocuk ve oyun: Çocuğa oyunla yardım* (5. basım). Anı Yayıncılık, 278 s., Ankara
- Palut, B. (2003). *Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri*. (Ed. M. Sevinç). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.
- Piaget, J. (1972). *The Psychology of the Child*. Basic Books.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., & Mann, E. A. (2001). *Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest*. *JAMA*, 285(18), 2339-2346.
- Riva, G., Wiederhold, B. K., & Mantovani, F. (2018). Neuroscience of virtual reality: From virtual exposure to embodied medicine. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 1(3), 45-65.
- Robinson, M. (2017). Fostering Discussion Skills through Interactive Reading. *Journal of Literacy Development*, 22(3), 301-315.
- Romito, A. (2014). Peer assisted learning. In R. Mehay (Ed.), *The Essential handbook for GP training & education*. London: Radcliffe
- Sameroff, A. J. (2000). Ecological perspectives on developmental risk. In J. P.

- Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 145–163). Cambridge University Press.
- San-Bayhan, P. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. (1. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Schoen, S. (2007). Action research: A development model of professional socialization. *The Clearing House*, 80(5), 211-216.
- Seefeldt, C. (2005). *Social For The Preschool / Primary Child*, University Of Maryland, Pearson Merrill Prentice Hall: College Park, New Jersey, Columbus Ohio.
- Shapiro E. L. (2004). *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek*, Çeviren: Ümran Kartal, Varlık Yayınları, İstanbul.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academy Press.
- Siegler, R., Carpenter, T., Fennell, F., Geary, D., Lewis, J., Okamoto, Y., Thompson, L., Wray, J. (2010). What Works Clearinghouse. Developing effective fractions instruction for kindergarten through 8th grade: A practice guide. *Washington, DC: U.S. Department of Education*. Retrieved from whatworks.ed.gov/publications/practiceguides.
- Sim, S. S. H., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M., & Fielding-Barnsley, R. (2014). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1531-1549.
- Smith, A., & Brown, L. (2023). "The Integration of Interactive Books into Digital Learning Environments." *Journal of Educational Technology*, 18(2), 201-215.
- Speaker, K. M. 2000. The art of storytelling: A collegiate connection to professional development schools. *Education*, 121(1); 184-187.
- Sulzby, E. 1985. *Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study*. *Reading Research Quarterly*, 20(4); 458–481.
- Smith, T. (2020). The Impact of Interactive Reading on Reading Habits. *Reading Psychology*, 41(4), 489-502.
- Smith, A., & Davis, M. (2022). "Promoting Social Interaction through Interactive Book Reading." *Journal of Sociology*
- Smith, A., & Jones, B. (2023). The Impact of Interactive Book Reading on Children's Social Skills. *Journal of Child Development*, 45(2), 123-136

- Smith, K. Johnson, R. Clark, A. (2021). "The Impact of Interactive Book Reading on Children's Emotional Intelligence." *Journal of Child Psychology*, 40(3), 321-335.
- Smith, T., Johnson, R. Brown, L. (2022). The effectiveness of drama-based programs on communication and problem-solving skills in children: A meta-analysis. *Child Development*, 93(1), 211-225.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 55(4), 729-743.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00083>
- Acar Şengül, E. (2019). *Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. [doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Şimşek, Z. E., & Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 754-758
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.
- Taş, E. A., *Ebeveyn destekli etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi*. [yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Tercan, H., Dursun Ş. S. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2015). Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Gelişim Özellikleri. *Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde (0- 36 Ay) Gelişim Duyuların Gelişimi ve Desteklenmesi*. S. 23-90, M. Yıldız Bıçakçı (Ed.). Eğiten Kitap Yayıncılık, Ankara.
- Thomann, C.R. & Carter, A.S. (2008). *Social and emotional development theories*. Marshall Haith, Janette B. Benson (Eds.), *In Encyclopedia of infant and early childhood development* (pp. 199-207). UK: Elsevier <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123708779001493> sayfasından erişilmiştir.

- Tığrak, T. (2020). *Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli kitap okumanın üst biliş ve çalışma belleğine etkisinin incelenmesi*. [yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Towson, J., & Gallagher, P. A. (2016). Dialogic reading for young children with disabilities: A review of literature with suggestions for future research. *Başkent University Journal of Education*, 3(1), 58-71.
- Tse, L. (2001). "Why don't they learn English?": Separating fact from fallacy in the US Im. anguage debate. *Teachers College Press*.
- Tuncer, M. (2023). *Beş yaş grubu çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerine etkileşimli kitap okuma temelli etkinliklerin etkisi*. [doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Turner, C. W. (1991) The Social Ecology Model of Adolescent Substance Abuse: Implications for Prevention, *The International Journal of the Addictions*, 25, 435- 563.
- Tür, G. ve Turla, A. 1999. Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap. YA-PA Yayınları, 120 s., İstanbul.
- Tür, G., & Turla, A. (2010). *Okul Öncesinde Çocuk, Edebiyat ve Kitap*. İstanbul: YaPa
- Unsworth, S. (2016). Quantity and quality of language input in bilingual language development. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 6(5), 563-568.
- Van-Kleeck, A. 2008. Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7); 627-643. <https://doi.org/10.1002/pits.20314>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wang, Y., & Li, Q. (2019). Collaborative Learning in Interactive Book Clubs. *Journal of Educational Psychology*, 27(3), 312-326.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>

- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2011). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 455-469. <https://doi.org/10.1037/a0023067>
- Werner, E. E. (1993). *Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study*. *Development and Psychopathology, 5*(4), 503-515.
- Whalon, K., Delano, M., & Hanline, M. F. (2013). A rationale dialogic reading for children with autism spectrum disorder: recall. *Preventing School Failure, 57*(2), 93-101.
- White, E., & Jones, B. (2021). "Enhancing Social Skills through Interactive Book Reading Activities." *Early Childhood Education Journal, 40*(4), 455-468.
- White, E., & Taylor, B. (2019). "The Role of Interactive Books in Art and Design Education." *Journal of Art Education, 30*(4), 455-468.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 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
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology, 86*, 542–555.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*, 552–558
- Wright, C., Bacigalupa, C., Black, T. and Burton, M. 2008. Windows into children's thinking: A guide to storytelling and dramatization. *Early Childhood Education Journal, 35*(4); 363-369
- Wilson, S. R. & Sabee, C. R. (2003). *Explicating Communicative Competence as A Therotetical Term*. (Edt: J. O. Gren and C. M. Sabee). *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. 3–51. Lawrence Erlbaum Ass.
- WWC Intervention Report. (2010). Early childhood education interventions for children with disabilities. U. S. Department of Education. Retrieved from files. eric. ed. gov/fulltext/ED509373. Pdf.

- Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi*. [yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yavuz, E. (2023). *'özel gereksinimli bireyleri tanıyorum' etkileşimli kitap okuma programı'nın okul öncesi çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı kabul düzeylerine etkisi*. [yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Yavuzer, H. 2005. *Doğum öncesinden ergenlik sonuna: Çocuk psikolojisi* (28. basım). Remzi Kitabevi, 344 s., İstanbul.
- Yazıcı Çetin, D. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli kitap okuma programının sözcük dağarcığı üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. [yüksek lisans tezi], Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Yayla, R. (2023). *Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel tempolarına etkisi*. [yüksek lisans tezi], Selçuk Üniversitesi, Konya
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Bıçakçı, M. ve Aral, N.(2009). *"Dil Gelişimi"*, *Eğitim Psikolojisi*, ed. N. Aral ve T. Duman, 115-130. Kriter Yayınevi, İstanbul.

EKLER

EK-1 Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu

“Risk Altındaki Çocukların Sosyal Becerilerinin Etkileşimli Kitap Okuma Tekniğiyle Desteklenmesine Yönelik Bir Model Geliştirme Çalışması” konulu tez çalışması için aşağıda yer alan Demografik Bilgi Formunun doldurulmasında verdiğiniz destek için teşekkür ederim.

Gül ÖNCEL

Okulun Adı:			
Çocuğun Adı :			
Çocuğun Cinsiyeti:			
Çocuğun Yaşı :			
Kardeş Yayı:			
Çocuğun Türkçe Bilgisi	Türkçe konuşabiliyor ()	Türkçe konuşamıyor ()	Kısmen konuşuyor ()
Anne Yaşı:			
Annenin Türkçe Bilgisi	Türkçe konuşabiliyor ()	Türkçe konuşamıyor ()	Türkçe okur-yazar ()
Annenin mesleği			
Babanın yaşı			
Babanın Türkçe Bilgisi	Türkçe konuşabiliyor ()	Türkçe konuşamıyor ()	Türkçe okur-yazar ()

Babanın mesleği	
Ailede Türkçe bilen sayısı	
Ekonomik durumunuz (iyi, orta, düşük şeklinde belirtiniz.)	



**OKUL ÖNCESİ SOSYAL BECERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ-OSBEP
ÖĞRETMEN FORMU**

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Çocuğun Adı - Soyadı:

2. Çocuğun Doğum Tarihi: _____ / _____ / _____
(gün) (ay) (yıl)

3. Çocuğun cinsiyeti: () Kız () Erkek

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

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

() Evet () Hayır

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

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

BÖLÜM 2: SOSYAL BECERİLER

	Hemen Hemen Hiç	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Hemen Hemen Her Zaman
I. BAŞLANGIÇ BECERİLERİ (1-12)					
01. Selamlaşma: Farklı ortamlarda 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

II. AKADEMİK DESTEK BECERİLERİ (13-24)

13. Dinleme: Başkaları konuştuğunda dinliyor mu? (Dinlediği kişiyle göz teması kurarak sözünü kesmeden, jest ve mimikleriyle dinlediğini belli ediyor mu?)	1	2	3	4	5
14. Soruya cevap verme: Kendisine bir soru yöneltildiğinde uygun bir üslupla açıklamaya çalışır mı?	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: Arkadaşlarının haklarını korumak için çaba harcar mı?	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 kalarak durumu kabul eder mi?	1	2	3	4	5



EK 3: Veli Görüşme Soruları

Veli Görüşme Soruları

Kıymetli Anne ve Babalar,

Bu araştırmada okulöncesi dönemde (0-72) bulunan çocuğun etkileşimli kitap okuma tekniği ile sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler uygulanmaya çalışılacaktır. Toplanan veriler Hasan Kalyoncu Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında Hazırlanan ‘‘Risk Altındaki Çocukların Sosyal Gelişimlerinin Etkileşimli Kitap Okuma Tekniğiyle Desteklenmesine Yönelik Bir Model Geliştirme Çalışması’’ adlı tez çalışmasında kullanılacaktır. Görüşmeye ait bilgiler gizli tutulacaktır.

Eğitim bilimine olan katkınız için teşekkürler...

Gül Öncel

1. Evinizde yetişkinlere yönelik kaç kitap var?

2. Çocuk dergisi ve ders kitapları dışında evinizde kaç tane çocuk kitabı var?

3. Evinizde size sayacağım donanımlardan hangileri vardır?

Kitaplık

Bilgisayar masası

Çalışma masası

Çocuğunuzun kendi odası

İnternet bağlantısı

Elektronik kitap okuyucu tablet

4. Evinizde düzenli olarak kitap okuma sıklığınız nedir?

Her gün

Haftada 1-2

Ayda 1-2

Hiçbir zaman

5. Çocuğunuz kaç yıldır ana sınıfına gidiyor?

6. Çocuğunuza okumak için okulundan ya da kütüphaneden kitap ödünç alma sıklığınız nedir?

Hiçbir zaman

Haftada 1-2

Ayda 1-2 kez

Yılda birkaç kez

7. Okul öncesi dönemde sizin ya da bir başkasının evde çocuğunuzla yaptığı etkinlikler nelerdir?

Kitap okumak

Hikâye anlatmak

Alfabe oyunları oynamak

Gün içinde yaptığınız şeylerle ilgili konuşmak

Okuduğumuz kitaplarla ilgili konuşmak

Kelime oyunları oynamak

Kelime yazmak

Yüksek sesle şarkı söylemek

Tekerleme ve bilmece oynamak

Sayı oyunları oynamak

Çevremizdeki nesnelere saymak

Şekillerle ilgili oyunlar oynamak

Masa ve kart oyunları oynamak

Birlikte yaptığınız şeyler hakkında konuşmak

Çocuğunuzun ilgi duyduğu şeyler hakkında konuşmak

Okuldaki yaptıkları hakkında konuşmak

Okulda öğrendikleri ile ilgili soru sorma

Okulda okunan kitaplarla ilgili konuşma

8. Okul öncesi dönemde sizin ya da bir başkasının evde çocuğunuzla yaptığı etkinliklerin yapılma sıklığı nedir?


9. Çocuğun akranları ile ilişkisi nasıldır?

10. Çocuğunuzun yetişkinlerle ilişkisi nasıldır?



EK 4: Etik Kurul İzni

22.03.2024-53910

 HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ	T.C. HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI
TOPLANTI TARİHİ 13.03.2024	TOPLANTI NO 2024-12

Sayı : E-97105791-050.04-53910
Konu : Etik Kurul Hk.

Çalışmanın Türü	Yüksek Lisans Tezi
Konu	Anket Uygulama
Başlık	"Risk Altındaki Çocukların Dil ve Sosyal Gelişimlerinin Etkileşimli Kitap Okuma Tekniğiyle Desteklenmesine Yönelik Bir Model Geliştirme Çalışması"
Yürütücü / Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Esra AKGÜL
Yazar	Gül ÖNCEL
Karar	Olumlu

Prof. Dr Mehmet Lütfi YOLA
Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. Muhammet Fatih HASOĞLU
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Bülent Bahri KÜÇÜKERDOĞAN
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Enver BOZKURT
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Kezban BAYRAMLAR
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mahmut Serhat YENİCE
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mazlum ÇELİK
Etik Kurul Üyesi

Ek:Gül ÖNCEL, Esra AKGÜL EKBF.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSCSBDBNL*

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5999&eD=BSCSBDBNL&eS=53910>

Adres:Hasan Kalyoncu Üniversitesi Havaalanı Yolu Üzeri 8. Km. Şahinbey / Gaziantep
Telefon:0 (342) 211 8080 / 1400/1402 Faks:0 (342) 211 80 81
e-Posta:info@hku.edu.tr Web:www.hku.edu.tr
Kep Adresi:hasankalyoncu.unv@hs01.kep.tr

Bilgi için: Merve BİLGİN
Unvanı: Memur



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 5: Valilik İzni Ve Tutanağı



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-26292541-44-101827922
Konu : Araştırma, Uygulama ve Anket İzni
(Gül ÖNCEL)

08.05.2024

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) 17.07.2023 tarihli ve 79871462 sayılı Valilik Makam Onayı.
b) Hasan Kalyoncu Üniversitesi Rektörlüğünün 15.04.2024 tarihli ve 55529(DYS:100405822) sayılı yazısı.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi Gül ÖNCEL tarafından tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki ilgi (b) yazısı ve ilgi (a)'da belirtilen Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir.

İlgilinin çalışmasının Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılı sonuna kadar, tutanakta belirtilen ilimizde Suruç ilçesindeki Yatırtepe İlkokulu anasınıfı öğrencilerine ve öğrenci velilerine yönelik araştırma, uygulama ve anket çalışması yapılması hususunda ;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Asım SULTANOĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:

1-Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
2-Anket (7 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:
Suruç İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Bilgi:
Hasan Kalyoncu Üniversitesi Rektörlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Ertağrutgazi Mahallesi Osungazi Sokak No:14
Halilîye/Şanlıurfa
Telefon No : 0 (414) 280 63 57
E-Posta: strateji63@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@h01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: AR-GE

Ünvan : Büro Hizmetleri

Faks:4142806399


İnternet Adresi: <https://sanliurfa.meb.gov.tr/>



Bu e-örnek güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://ozek.arsim.meb.gov.tr> adresinden. 8888-4322 - 3r4e-8888-9861 kodu ile teyit edilebilir.

ARAŞTIRMA İNCELEME VE DEĞERLENDİRME KOMİSYONU
TOPLANTI TUTANAĞI

Valilik Makamının 17.07.2023 tarih ve 79871462 sayılı oluruna istinaden oluşturulan komisyonumuz toplanarak; Hasan Kalyoncu Üniversitesi Rektörlüğünün 15.04.2024 tarihli ve 55529(DYS:100405822) sayılı yazısına istinaden, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi Gül ÖNCEL'in, araştırma çalışması uygulayacağı "Risk Altındaki Çocukların Sosyal Becerilerinin Etkileşimli Kitap Okuma Tekniğiyle Desteklenmesine Yönelik Bir Model Geliştirme Çalışması" adlı araştırma çalışması ve müdürlüğümüzce mühürlenmiş ekteki uygulama ölçeklerinin; Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllülük esasları çerçevesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılı sonuna kadar, ilimizde Suraç ilçesindeki Yaturtepe İlkokulu anasınıfı öğrencilerine ve öğrenci velilerine yönelik araştırma, uygulama ve anket çalışması talebi komisyonumuzca uygun görülmüştür.


Komisyon Başkanı


Üye


Üye

EK 6: Veli Onam Formu

Veli Onam Formu

Sizi Hasan Kalyoncu Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programında eğitim gören Gül Öncel sorumluluğunda yürütülen “Risk Altındaki Çocukların Sosyal Becerilerinin Etkileşimli Kitap Okuma Tekniğiyle Desteklenmesine Yönelik Bir Model Geliştirme Çalışması” konulu araştırmaya davet ediyoruz. Çalışma için 4-6 hafta etkileşimli kitap okuma etkinlikleri yapılması planlanmaktadır. Bu çalışma ile çocukların sosyal gelişimleri değerlendirilecektir. Bu çalışma ile çocukların sosyal becerilerinin etkileşimli kitap okuma ile geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda çocuklara; çocukların sosyal gelişimlerini geliştirmeye yönelik etkileşimli kitap okunacak ve bu doğrultuda bütünleştirilmiş etkinlikler uygulanacaktır. Etkinlikler uygulanırken çocukların ses ve görüntü kaydı alınacaktır. Çocukların bu çalışmaya katılımını desteklemeniz çalışmanın değerini artıracaktır. Ayrıca siz ebeveynlerden beklenen veli görüşme sorularını cevaplamanızdır. Görüşme sırasında sizden ses kaydı alınacaktır. Bilgileriniz kimse ile paylaşılmayacak ve gizli tutulacaktır. Desteğiniz için teşekkür ederim.

Velisi bulunduğum isimli çocuğumun 4-6 hafta sürecek olan çalışmaya katılmasını ve söz konusu araştırmaya ilişkin görüşmeye katılmayı

Onaylıyorum.

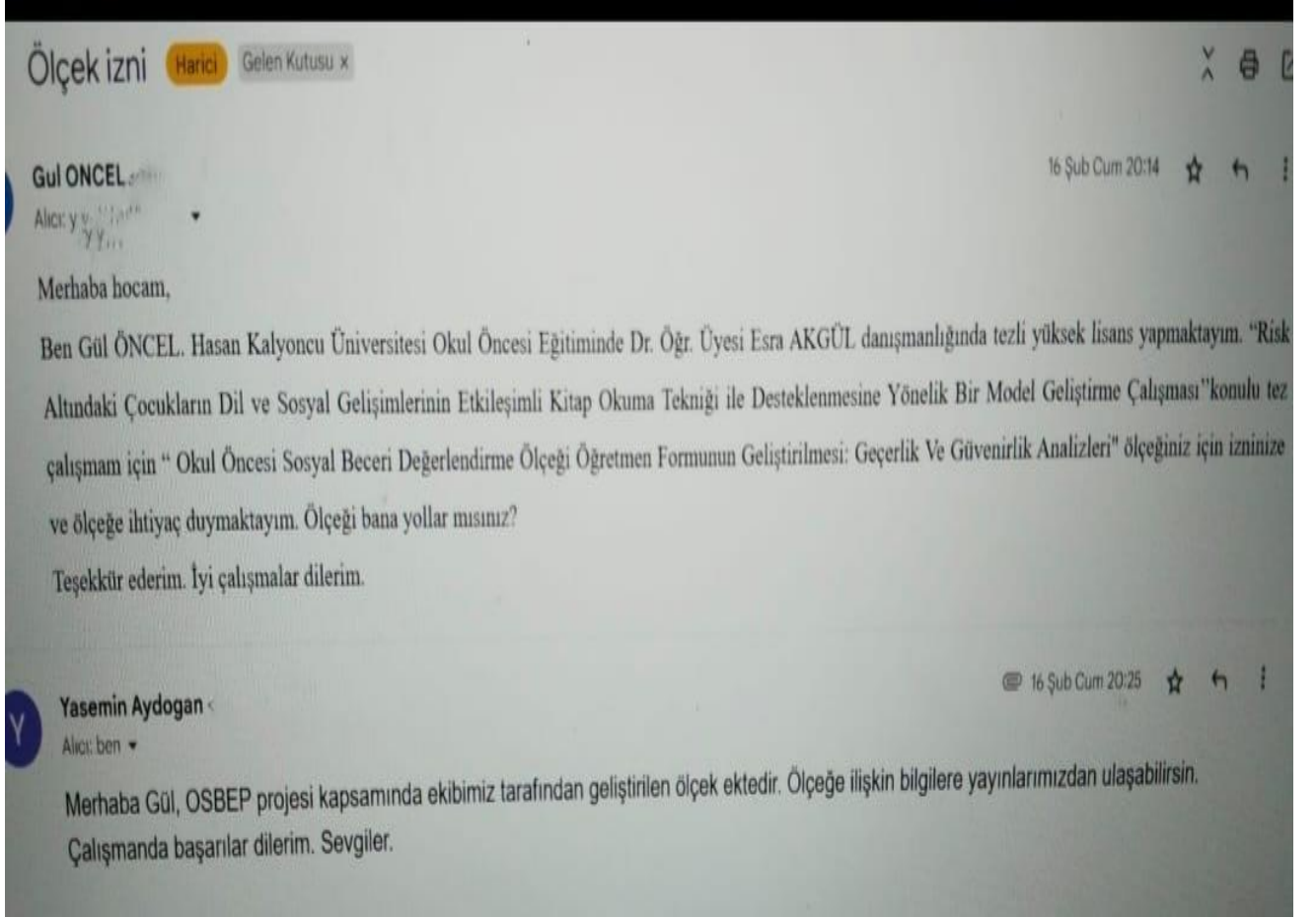
Onaylamıyorum.

Velinin adı, soyadı:

Telefon:

İmzası:

EK 7: Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBEP Öğretmen Değerlendirme Formu Ölçek Kullanım İzni



EK 8: Kitap Değerlendirme Uzman Görüş Formu

Kitap Değerlendirme Uzman Görüş Formu

Sayın hocam,

Risk Altındaki ocukların Sosyal Becerilerinin Etkileşimli Kitap Okuma Tekniğiyle Desteklenmesine Yönelik Bir Model Geliştirme alışması konulu çalışmam için derlediğim kitapların etkileşimli kitap okuma programına uygunluğuna yönelik görüşünüze ihtiyaç duymaktayım.

Sizden aşağıdaki kitap listesini inceleyerek, kitap adlarının yanında bulunan uygundur/kısmen uygundur/uygun değildir seçeneklerinden birini uzman görüş formunda işaretlemeniz beklenmektedir.

Uzman görüş formunda belirtilen açıklama bölümüne, kitaplar hakkında görüşlerinizi ifade etmeniz, uygun kitapların belirlenmesinde önemli katkı sağlayacaktır.

şimdiden teşekkür ederim.

Gl ÖNCEL

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Yüksek Lisans

Kitap no	Kitap ismi/yazar	Biçimsel açıdan Uygun	Biçimsel açıdan Değil	İçerik açısından Uygun	İçerik açısından Uygun Değil	Öneri/ Açıklama
1.	mış gibi / Peter H. Reynolds Odak: kendine güven duyma					
2.	Kırmızı / Annick Masson Odak: duyguları kontrol etme					
3.	Salyangoz Salsal En Çok Kimi Seviyor? / Asiye Aşlı Aslaner Odak: düşüncelerini başaklarıyla paylaşma					
4.	Biri merhaba mı dedi? / Nihan Temiz Odak: İletişim kurma					
5.	Taş çorbası / Judith Malika Liberman Odak: Paylaşma					
6.	Minik balık okyanus macerası / Julia Donaldson Odak: problem çözme					
7.	Kırmızı Kanatlı Baykuş / Feridun Oral Odak: arkadaşlık, yardımlaşma					
8.	Kimler Hala Uyumadı / Nanna Nebhöver Odak: yardımlaşma					
9.	İyi yürekli dev memo / lulia Donaldson Odak: yardımlaşma					
10.	Tombik Ayı Kaybolunca / Karma Wilson Odak: arkadaşlık ve yardımlaşma					

11.	En Sevdiğim Oyuncak/ Elif Yemenici Odak: bir sorunu olduğunda yardım isteme					
12.	Leo'nun Kabusları / Marie Josee Bergeron Odak: duygularını paylaşma ve yetişkin desteği					
13.	Her Zaman Yanında Olacağım / Christopher Cheng Odak: arkadaşlık, duygularını ifade etme					
14.	Canım Arkadaşlarım Hep Beraber / Kerstin Schoene Odak: Arkadaşlık, Problem Çözme					
15.	Teşekkür Ederim/ Tapasi De Odak: arkadaşlık, yardımlaşma					
16.	Teşekkür Ederim/ Jeane Cabral Odak: öz bilinç					
17.	Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor/ Sara Şahinkanat Odak: problem çözdüğünde memnuniyet duyma					
18.	Utangaç Ayı Monti / Duncan Beedi Odak: iletişim kurma					
19.	Bilmiş Fare Tuna / Tülin Kozikoğlu Odak: alay etme ve duygular					
20.	Öfkeli Örümcek Rıza/ Tülin Kozikoğlu Odak: problem çözme öfkeyi kontrol etme					

21.	Bu Kış Kimse Üşümeyecek / Feridun Oral Odak: yardımlaşma ve problem çözme					
22.	Bir kabuğu paylaşmak/ Julia Donaldson Odak: arkadaşlık, problem çözme, işbirliği ve paylaşma					
23.	Cumba'nın Evi / Nimet Şebnem Yılmaz, Ayşegül Pökün Odak: olumsuz akran baskısına karşı koyma, akran ilişkisi geliştirme					
24.	Kirpi Mirpi'nin Kaybolduğu Gün / Yasemin Temizarabacı Odak: dayanışma ve dostluk					
25.	Leo özür dilemeyi öğreniyor / Jane Whelan Banks Odak: Sosyal problemlerini çözme konusunda çaba gösterme ve duygularını ifade etme					
26.	Leo Oyun Kaybetmeyi Öğreniyor / Jane Whelan Banks Odak: Oyunlarda akranının fikir ve önerilerine uyma, nazik olma					
27.	Leo Kontrollü Olmayı Öğreniyor / Jane Whelan Banks Odak: kibirli davranışlar karşısında tepki göstermemek					
28.	Korkak Kuş Sema / Tülin Kozikoğlu					

	Odak: korkularla baş etme					
29.	İnatçı Kirpi Mina / Tülin Kozikoğlu Odak: başkalarının duygu durumlarına uygun tepki verme					
30.	Çatışmak Sorunları Çözer Mi? / Jennifer Moore – Mallinos Odak: sorun çözme becerisinin öğrenilmesi					
31.	Hiç Hata Yapmayan Kız / Mark Pett, Gary Rubinstem Odak: hatalardan ders almak ve herkes hata yapabilir					
32.	Zorba Arkadaş İstemem/ Bengi Semerci Odak: olumsuz akran baskısına karşı koyma					
33.	Paylaşmak Güzeldir/ Tapasi De Odak : yardımlaşma ve paylaşma					
34.	Farklılıkların Farkındayım / Aşen Oy Odak: farklılıkların farkında olma					
35.	O Kadar Kızgınım ki! Bengi Semerci Odak: duygularını kontrol etme ve düşünceleri paylaşma					
36.	Korkan Küçük Aslan / İdil Giray Odak : Gerektiği durumlarda liderliği üstlenme					

37.	Çok Utanıyorum / Aşen Oy Odak: kendine güven duyma					
38.	Cesur Ol Kendin Ol / Lorna Gutierrez Odak: kendine güvenme					
39.	Şaşkın Tiranozor / Julia Donaldson Odak: problem çözme					
40.	Benim Dünyam / Kifah Bou Ali Odak : öz bilinç					
41.	Küçük Bir Sorunum Var Dedi Ayı / Heinz Janisch, Silke Leffler Odak: karşımızdakini dinleme, sorunu olduğunda yardım isteme					
42.	Sarılmak En İyi İlaçtır / Çiğdem Demircan Odak: oyun dışında sohbet etme, arkadaşlık, duygu ve düşüncelerini paylaşma					
43.	Korkacak Ne Var? /Bengi Semerci Odak : akran desteği					
44.	Bütün Oyuncaklar Benim / Aşen Oy Odak : problem çözme, arkadaşlık, paylaşma					
45.	Ben de Cesurum / Pat Thomas Odak: cesaret nedir ne değildir					
46.	Aferin Küçük Ayı/ Marti Waddell Odak: güven					

47.	Gece maymunu gündüz maymunu / Julia Donaldson Odak: arkadaşlık					
48.	Pasta Ustası / Volkan Yaveroğlu Odak: kıskançlık ve hatasını anlama					
49.	Elma Ağacı/ Volkan Yaveroğlu Odak: probleme çözüm bulma ve işbirliği					
50.	Şapkanın Gizemi / Volkan Yaveroğlu Odak: dürüstlük ve doğru iletişim					

EK 9: Etkileşimli Kitap Okuma Programı Uygulama Güvenirliği Veri
Kayıt Formu

Etkileşimli Kitap Okuma Programı Uygulama Güvenirliği Veri
Kayıt Formu

Uygulama adımları	Evet	Hayır
Materyaller ve Oturma Düzen		
Uygulamacı hikâye kitabını ve materyalleri hazırlar.		
Çocuk ile yan yana oturur.		
Uygulamacının EKO Kullanımı		
Çocuktan iki-üç sayfada bir yanıt vermesini ister.		
Çocuktan tamamlanmamış bir cümleyi tamamlamasını ister.		
5N1K sorularına yer verir.		
Çocuğun yanıt vermesi için 5 sn bekler.		
Çocuğun doğru tepkilerini bireysel motivasyon sistemine uygun şekilde pekiştirir.		
Çocuk hatalı tepki verdiğiğinde ipucu kullanarak doğru tepki vermesini sağlar.		
Tüm hedef kelimelerin tamamlar.		

Çocuğun verdiği yanıtları genişletir.		
Çocuğun bilmediği hedef kelimeleri tekrar etmesini ister.		
Diğer Davranışlar		
Çocuğun kitabı incelemesine izin verir.		
Çocuğun dikkatini hikâyedeki görsellere yöneltir.		
Hikâyede anlatılan duruma göre ses tonunu değiştirerek kullanır.		
Uygun bütünleştirilmiş etkinlik kullanır.		

EK 10: Etkileşimli Kitap Okuma Tekniği ile Sosyal Beceri Eğitim Programna Yönelik Alınan Kazanımlar ve Örnek Etkinlik Planı

Etkileşimli Kitap Okuma Tekniği ile Sosyal Beceri Eğitim Programının Etkinliklere Göre Kazanım Planı

	1. E	2. E	3. E	4. E	5. E	6. E	7. E	8. E	9. E	10. E	11. E	12. E
Kazanım 2. Duygularını ifade eder.		+										
Kazanım 3. Kendine güvenir.									+			
Kazanım 4. Bir işi/görevi başarmak için kararlılık gösterir.									+			
Kazanım 5. Duygularını/davranışlarını yönetmek için baş etme stratejileri kullanır.	+	+					+					
Kazanım 10. Sosyal ilişkiler kurar.					+	+						
Kazanım 12. Başkalarına yardım eder.						+				+		+
Kazanım 13. Kişiler arası sorunları çözer.				+				+				
Kazanım 15. Farklı ortamlardaki kurallara uyar.						+						
Kazanım 18. Kendisinin ve başkalarının haklarını savunur.			+									
Kazanım 19. Sosyal davranışlarının sonuçlarını sorgular.	+			+				+			+	

Sayın hocam,

Ben Gül Öncel. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Okul Öncesi Eğitiminde Dr. Öğr. Üyesi Esra Akgül danışmanlığında tezli yüksek lisans yapmaktayım. ‘‘Risk Altındaki Çocukların Sosyal Becerilerinin Etkileşimli Kitap Okuma Tekniğiyle Desteklenmesine Yönelik Bir Model Geliştirme Çalışması’’ konulu çalışmam için belirlediğim etkinlik planlarının etkileşimli kitap okuma programına uygunluğuna yönelik görüşünüze ihtiyaç duymaktayım.

Etkinlik planları hakkında görüşlerinizi ifade etmeniz, uygun etkinliklerin belirlenmesinde önemli katkı sağlayacaktır.

Şimdiden teşekkür ederim.

Gül ÖNCEL

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA ETKİNLİK PLANI

Öykü kitabı: Taş çorbası

Odak: yardımlaşma ve paylaşma

Etkinliğin Adı ve çeşidi: Kendi Tatlımızı Yapıyoruz isimli Türkçe ve Fen Etkinliği (Büyük Grup Etkinliği)

Etkinliğin Yaş Grubu: 48-60 ay

KAZANIMLAR

SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM

Kazanım 12. Başkalarına yardım eder.

Göstergeler

Başkasının yardıma gereksinim duyduğunu fark eder.

Talep edilmesini beklemeden yardım etmeyi önerir.

Yardımlaşmanın önemini açıklar.

Yardım etmeyi alışkanlık hâline getirir.

Kavramlar:

Sözcükler: yardımlaşma, paylaşma

Değerler: yardımseverlik (iş birliği yapma, yardımlaşma)

Materyaller: öykü kitabı, ocak, tencere, süt, kakao, nişasta, un, toz şeker, vanilya, tereyağı, süslemek için şekerleme

ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen çocuklar için seçtiği “Taş Çorbası” isimli kitabı çocukların görüp incelemeleri için masaya bırakır. Çocukların inceleyip soru sormalarını sağlar. Çocukların beslenme, su vb. ihtiyaçları karşılandıktan sonra okuma alanına geçilir. Hikaye dinlemek için uygun ortam oluşturulur. Okunacak kitap çocuklara doğru tutulur. Kapağında neler gördüğü sorulur. Çocuklardan yanıtlar dinlenir. “Öykünün konusu ne olabilir?” diye sorulur. Çocuklar dinlenir. Çocuklara kitabın adı söylenir. Yazarı, çizeri yayınevi hakkında bilgi verilir. Çocuklara “Taş çorbası olabilir mi?” diye sorulur. Çok merak ediyorum acaba nasıl bir çorbaymış denilerek okumaya başlanır.

Okuma sırasında öğretmen, köyün tanıtıldığı sayfayı okuduktan sonra çocuklara “Sizce her kapıda neden üç kilit var?” diye sorar. Çocukların yanıtlarını dinledikten sonra

paylaşmaya gelince bunlar ancak bana yeter cümlesinin okuduktan sonra *“Paylaşmak nedir?”* diye sorar. Çocukların yanıtlarını dinler. Paylaşmanın ne demek olduğunu öğretmen çocuklara açıklar. *“Gezginin yemek vermeyen Fazilet teyzenin davranışını doğru buluyor musunuz?”* diye sorar. Sonra okumaya devam eder. Şarkının olduğu yerde çocukların da eşlik etmesini ister.

“Taş çorbası pişiyor, kaynıyor

Taş çorbası kazanımda dönüyor

Taş çorbasına aç olan herkes gelir

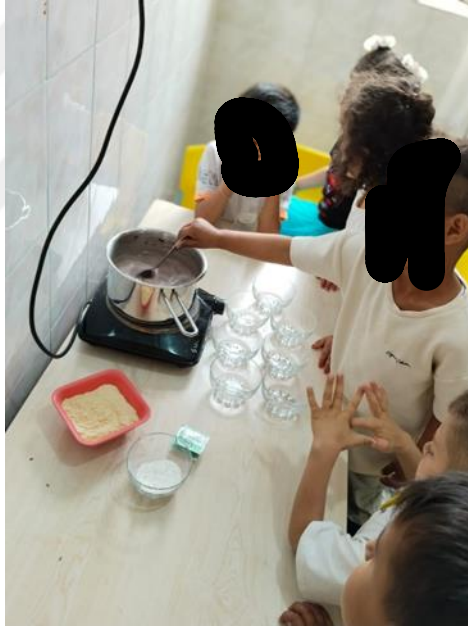
Çünkü taş çorbasının lezzeti paylaşılır.”

Hep beraber söyledikten sonra okumaya devam eder. Gezginin diğer köylülerden malzeme istediği yerlerde çocuklara *“Sizce paylaşacak mı?”* diye sorulur. *“Getirmiş mi?”* Diye okumaya devam eder şarkının olduğu yerlerde çocuklarla tekrar edilir.

Okuma sonrasında öğretmen, kitabı bitirdiğinde gezginin mektubunu okur. *“Siz arkadaşlarınızla veya köydekilerle bir şeyler paylaşıyor musunuz? Paylaşmak size kendinizi nasıl hissettirir?”* Öyküyü kim tekrar okumak ister diye hem sohbet edilir hem de öyküyü başka bir çocuğun tekrar etmesi sağlanır. Öğretmen çocuklara *“Çocuklar biliyor musunuz ben de sütlü bir tatlı yapacağım hem de çok lezzetli hadi hep beraber yapalım”* der. Sütü tencereye boşaltır. Öğretmen çocukların çantalarına velilerinden daha önce malzeme koymasını istemiştir. Çocukların isimlerini ve getirdikleri malzemeleri tek tek isteyerek tüm malzemeleri karıştırıp ocağa koyup pişirmeye başlarlar. Hikayedeki gibi o an doğaçlama şarkı söylenir. Her defasında kim ne malzeme getirmişse onun da ismi söylenerek tatlı hazırlanır. Bir de süsleyelim bence. *“Bakalımnın çantasında süsleme malzemesi var mı?”* diye ismi söylenen çocuktan da süsleme malzemesi istenir. Tatlılar çocuklarla birlikte yenilir.

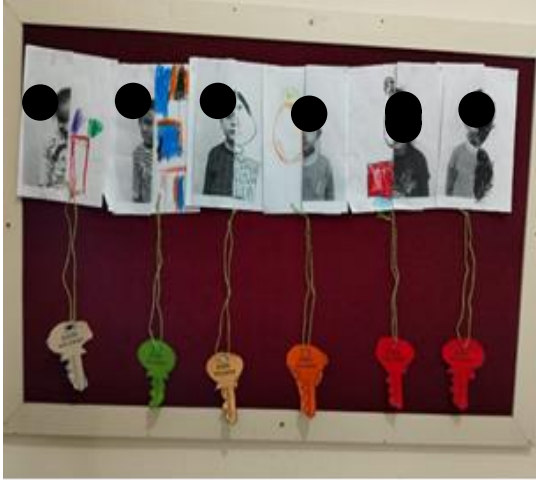
En son paylaşmanın öneminden bahsedilir. Alıcı dilde problemi olan çocuklara soru sorarken basit ve kısa cümlelerle soru sorulur. Kendilerini ifade etmeleri için yeterli süre verilir.

EK 11: Etkinlik Fotoğrafları











ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Gül ÖNCEL
Uyruğu : T.C.

EĞİTİM

Derece	Adı	Bitirme Yılı
Üniversite	: Anadolu Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı	2015
	Ataürk Üniversitesi Çocuk Gelişimi	2019
	Hasan KAYONCU Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği	2022

Yüksek Lisans : Hasan Kalyoncu Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi / Tezli YL
2024

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görevi
2015-2016	Mehmet Api MTAL	Ücretli öğretmenlik
2018	Hasan Süzer AL	Ücretli öğretmenlik
2022	Olca Külah Okul Öncesi Eğitimi	Ücretli öğretmenlik
2022-2023	Şehitkamil Halk Eğitim Merkezi	Oyun odası öğretmeni
2023-2024	MEB	Öğretmen

UZMANLIK ALANI

YABANCI DİLLER

BELİRTMEK İSTEĞİNİZ DİĞER ÖZELLİKLER

YAYINLAR

Öncel, G., & Akgül, E. (2024). Gaziantep'te Yaşayan Suriyeli Mülteci ve Türk Ebeveynlerin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Öncesi Öğretmenlerinden Beklentileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 151-161. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1297298>

