



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**SESSİZ KİTAP OKUMA TEMELLİ UYGULAMALARIN OKUL
ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülşah YILDIRIM

Danışman: Doç. Dr. Nuran TUNCER

TOKAT- 2025

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Nuran TUNCER danışmanlığında hazırlamış olduğum “Sessiz Kitap Okuma Uygulamalarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Beceri Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

....../....../.....

Gülşah YILDIRIM

JÜRİ KABUL VE ONAY

Gülşah YILDIRIM tarafından hazırlanan ‘‘Sessiz Kitap Okuma Temelli Uygulamaların Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi’’ adlı tez çalışmasının savunma sınavı 29.08.2025 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Üye (Başkan): Dr. Öğr. Üyesi Berrin SOMER ÖLMEZ

.....

Üye (Danışman): Doç. Dr. Nuran TUNCER

.....

Üye: Doç. Dr. Pınar AKSOY

.....

ONAY

...../...../.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Öncelikle, kendisini tanımaktan ve öğrencisi olmaktan onur duyduğum; sessiz kitapların büyüğü dünyasına adım atmamı sağlayan, araştırmanın her aşamasında akademik rehberliğini ve desteğini esirgemeyen, görüş ve önerileriyle yolumu aydınlatan, beni cesaretlendiren ve zamanını benimle paylaşmaktan hiçbir zaman çekinmeyen değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Nuran TUNCER' e teşekkürü bir borç bilirim. Bu yola çıkmaya karar veren bendim; ancak olmaz sandığım birçok noktada elimden tutup beni yeniden ayağa kaldıran siz oldunuz. Hayalim, inancınız, rehberliğiniz ve üzerimdeki emeğiniz sayesinde gerçeğe dönüşmüştür.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana her anlamda örnek olan, yoluma ışık tutarak rehberlik eden ve çocuklarda sosyal becerilere daha derin bir ilgiyle yönelmemi sağlayan; tez savunma jürimde yer alan değerli hocam Doç. Dr. Pınar AKSOY' a ve Dr. Öğr. Üyesi Berrin SOMER ÖLMEZ' e, araştırma süresince sundukları görüş ve önerilerle çalışmama kattıkları değer ve katkılar için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tezim kapsamında hazırladığım sessiz kitap okuma temelli etkinlik programının şekillenme sürecinde görüş ve katkılarıyla çalışmama destek veren değerli hocalarım Doç. Dr. İkbâl Tuba ŞAHİN SAK, Dr. Öğr. Üyesi Arzu AKAR GENÇER, Arzu ARSLAN ve Bilge BUHAN MUSA' ya teşekkür ederim.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz sürecinde yardım ve desteklerini esirgemeyen, yüksek lisans sürecime bilgi ve enerjisiyle katkı sunan saygıdeğer hocam Doç. Dr. Samet ATA' ya teşekkür ederim.

Mesleğe adım attığım ilk günden itibaren mesleki ve kişisel gelişimime değerli katkılar sağlayan ve her zaman ilham kaynağım olan sevgili hocam Doç. Dr. Müge YURTSEVER KILIÇGÜN'e; yüksek lisans yolculuğumda aldığım ilk dersin hocası olarak, akademik rehberliğinin ötesinde düşünce ufkumu genişleten ve bu süreci anlamlı kılan kıymetli hocam Prof. Dr. Özkan SAPSAĞLAM'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Sessiz Kitap Okuma Temelli Etkinlik Programı'nın uygulanma sürecinde destek veren çalışma grubu okulunun değerli öğretmen ve yöneticilerine; merakları ve neşeleriyle sürece renk katan çocuklara ve verdikleri destek için ebeveynlerine teşekkür ederim.

İlkokul yıllarımda öğretmenim Hülya ÇİFTÇİOĞLU ile başlayan eğitim yolculuğumda, bugünlere gelmemde emeği bulunan tüm öğretmenlerime minnettarım.

Öz disiplinli duruşu ve akademik çalışmalarıyla her zaman örnek aldığım; aynı zorlukları ve heyecanları paylaştığım, yüksek lisans sürecimde bana adeta bir kardeş yakınlığı hissettiren sevgili yol arkadaşım Gizem BAVUK'a ve bizleri daima bir arada tutarak desteğini her zaman hissettiren kıymetli annesi Yadigar BAVUK'a gönülden teşekkür ederim.

Mücadele olduğu sürece umudun da hep var olacağını gösteren, bir çınar gibi huzur ve güç veren ilk öğretmenlerim sevgili babam Ali Ekrem YILDIRIM'a ve annem Zöhre YILDIRIM'a; eğitim hayatım boyunca inancı ve desteğiyle her daim yanımda olan

sevgili abim İmam Hüseyin YILDIRIM'a; ders çalışırken bana arkadaşlık eden canım kardeşim Mertcan YILDIRIM'a gönülden teşekkür ederim.

Tüm zorlu süreçlerde hızır gibi yetişerek bana ilham veren ve aynı sıraları paylaştığım üniversite hayatımın en güzel katkısı olan sevgili Uğur KONUR'a; hayatımın her döneminde olduğu gibi yüksek lisans eğitimim boyunca da ev sahipliği ve dostluğuyla bana güç veren, dostluğunu en kıymetli emanetlerden biri bildiğim sevgili İrem CENNET'e minnet ve sevgilerimi sunar, akademik çalışmalarında başarılar dilerim.

Ayrıca, Tokat'a gidip gelirken bizlere tüm içtenlikleriyle ev sahipliği yapan, güler yüzlerini ve desteklerini esirgemeyen Tokat'taki tüm canlara gönülden teşekkür ederim.

Zorlu bir yüksek lisans eğitimi ve yoğun bir emeğin ürünü olarak ortaya çıkan tez çalışmam süresince yanımda olan, ilgi, destek ve anlayışlarını esirgemeyen tüm aileme, hocalarıma, arkadaşlarıma, meslektaşlarıma, öğrencilerime ve velilerime en içten teşekkürlerimi sunarım. Sizlerin varlığı ve desteği, bu süreci benim için daha anlamlı ve değerli kılmıştır. Minnettarlığım, her birinize duyduğum saygı ve sevgiyle birleşerek kalbimden sizlere ulaşmaktadır.

Gülşah YILDIRIM

İTHAF

Bu çalışmayı Başöğretmenim Mustafa Kemal ATATÜRK'e ve bana hayat boyu yol gösteren ilk öğretmenlerim annem ile babama ithaf ediyorum.

ÖZET

SESSİZ KİTAP OKUMA TEMELLİ UYGULAMALARIN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Yıldırım, Gülşah

Yüksek Lisans, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nuran Tuncer

Ağustos 2025, xvii + 221 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, sessiz kitap okuma temelli etkinliklerin, okul öncesi eğitimine devam eden çocukların sosyal beceri gelişimine etkisini incelemektir. Araştırmada, nicel yöntemle desenlenmiş ön test–son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Sultangazi ilçesindeki bir devlet okulunun anasınıfına devam eden, 40’ı deney, 40’ı kontrol grubu olmak üzere toplam 80 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve Aksoy & Baran (2020) tarafından geliştirilen “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği–Öğretmen Formu” kullanılmıştır. Deney grubuna 7 hafta boyunca, haftada üç gün olmak üzere toplam 17 oturumdan oluşan Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Etkinlikleri (SKOTE) programı uygulanmıştır. Her oturumda çocuklara etkileşimli biçimde bir sessiz hikâye kitabı sunulmuş ve buna eşlik eden sosyal beceri etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ise sadece MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) kapsamında sınıf öğretmeninin rutin uygulamaları devam ettirilmiştir. SKOTE uygulamasından önce çocuklar ile tanışma ve programın tanıtımı üzerine iki gün süren bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön test, son test ve kalıcılık testlerinden elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri ve normallik dağılımları SPSS v26 ile analiz edilmiştir. Örneklem sayısı 50 ve altında olduğu için normallik dağılımlarının tespitinde Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Veri analizinde, deney grubu ve kontrol grubunun bağımlı değişkeni olan sosyal beceri gelişimine ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığına t-testi ve tekrarlı ölçümler ANOVA ile bakılmış, küresellik varsayımının ihlal edildiği durumlarda ise Greenhouse-Geisser düzeltmesi uygulanmıştır. Bu bulgular neticesinde, deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara kıyas ile sosyal beceriler (iletişim, atılganlık, uyum, prososyal davranış) kapsamında gelişimlerinin anlamlı bir şekilde daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubunun son test ile kalıcılık testi arasında da kalıcılık testi lehine anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde deney grubuna uygulanan SKOTE’ nin çocukların sosyal becerilerinin gelişimini destekleyici olduğu ve program sonrasında da artarak devam eden kalıcı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda programın uzun vadeli, farklı yaş gruplarını kapsayan ve hem

öğretmenleri hem de ebeveynleri içine alan bir yapıda yaygınlaştırılması en önemli öneri olarak sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Sessiz Resimli Kitap, Sosyal Beceri



ABSTRACT

EXAMINING THE EFFECT OF SILENT BOOK READING BASED APPLICATIONS ON SOCIAL SKILLS OF CHILDREN IN PRESCHOOL PERIOD

Yıldırım, Gülşah

Master's Thesis, Division of Curriculum and Instruction

Advisor: Doç. Dr. Nuran Tuncer

August 2025, xvii + 221 Pages

The main purpose of this study is to examine the effects of silent book reading based activities on the social skill development of children attending preschool education. A quasi-experimental design with an unequalized control group and pretest-posttest design designed with the quantitative method was used in the study. The study group consisted of a total of 80 children, 40 of whom were in the experimental group and 40 were in the control group, attending a kindergarten of a public school in the Sultangazi district of Istanbul in the 2024-2025 academic year. The "Personal Information Form" and the "Social Skills Assessment Scale-Teacher Form" developed by Aksoy & Baran (2020) were used as data collection tools. The Silent Book Reading Based Social Skills Activities (SKOTE) program consisting of a total of 17 sessions, three days a week for 7 weeks, was applied to the experimental group. In each session, the children were presented with an interactive silent storybook and accompanying social skill activities were performed. In the control group, only the routine practices of the class teacher within the scope of the MEB Preschool Education Program (2013) were continued. Before the SKOTE application, a two-day study was carried out to meet the children and introduce the program. Descriptive statistics and normality distributions of the scores obtained from the pre-test, post-test and retention tests of the children in the experimental and control groups were analyzed with SPSS v26. Since the sample size was 50 and below, the Shapiro-Wilk Test was used to determine the normality distributions. In the data analysis, the t-test and repeated measures ANOVA were used to check whether there were significant differences between the pre-test, post-test and retention test scores of the dependent variable of the experimental and control groups, which was social skill development, and the Greenhouse-Geisser correction was applied in cases where the assumption of sphericity was violated. As a result of these findings, it was concluded that the development of the children in the experimental group was significantly better in terms of social skills (communication, assertiveness, adaptation, prosocial behavior) compared to the children in the control group. In addition, it was determined that there was a significant difference between the post-test and permanence test of the experimental group in favor of the permanence test. When evaluated in this context, it was concluded that SKOTE applied to the experimental group supported the development of children's social skills and had a permanent effect that continued to increase after the program. In this direction, the most

important suggestion is to disseminate the program in a long-term structure that covers different age groups and includes both teachers and parents.

Keywords: Preschool Education, Silent Picture Book, Social Skill



İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İTHAF.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Alt Problemler.....	4
Amaç	4
Önem.....	5
Sayıtlar	11
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar	12
BÖLÜM II	15
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	15
Okul Öncesi Dönem ve Önemi	15
Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Gelişim Özellikleri	17
Fiziksel Gelişim	17
Bilişsel Gelişim.....	18
Dil Gelişimi.....	19

Ahlak Gelişim	20
Duygusal Gelişim	20
Sosyal Gelişim	21
Okul Öncesi Dönem Eğitiminde Beceri Alanları	22
Alan Becerileri	22
Kavramsal Beceriler	24
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	24
Benlik Becerileri	25
Sosyal Yaşam Becerileri	25
Ortak/Bileşik Beceriler	25
Okuryazarlık Becerileri	26
Okul Öncesi Dönemde Çocuk-Kitap İlişkisi	26
Sosyal Beceriler	27
Sosyal Beceriler ile İlgili Kavramlar	28
Sosyal Gelişim	29
Sosyal Yeterlilik	30
Sosyal Zeka	31
Sosyalleşme	32
Sosyal Kaygı	33
Sosyal Olgunluk	33
Sosyal Gelişim Kuramları	34
Bağlanma Kuramı ve John Bowlby	34
Psikoanalitik Kuram	35
Psikoseksüel Kuram ve Sigmund Freud	35
Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı	37
Ekolojik Sistemler Kuramı ve Urie Brofenbrenner	38
Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Albert Bandura	39
Sosyo-kültürel Gelişim Kuramı ve Lev Semenoviç Vygotsky	39
Sosyal Becerilerin Önemi ve Sınıflandırılması	41
Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler ve Önemi	41
Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması	42
Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri Gelişimini Etkileyen Faktörler	43

Ailenin Rolü.....	43
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Rolü.....	45
Oyunun Rolü.....	45
Akran İlişkilerinin Rolü	46
Kitle İletişim Araçlarının Rolü	46
Çocuk Kitaplarının Rolü.....	47
Sosyal Becerilerin Yetersizliği	49
Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi	50
Davranış Derecelendirme Ölçekleri.....	52
Öz Bildirim Araçları	53
Projektif ve İfade Edici Teknikler.....	53
Sosyal Beceri Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	54
Model Olma/Sosyal Öğrenme	55
Davranışsal Deneyim/Rol Oynama	55
Akran Destekli Öğrenme	60
Hikaye Temelli Öğrenme Yaklaşımı	63
Çocuk Edebiyatı	64
Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Resimleme	65
Çocuk Edebiyatında Görsel Okuma/ Görsel Okuryazarlık	66
Sessiz Kitaplar ve Önemi	68
İlgili Araştırmalar	77
Sessiz Kitap Okuma ile İlgili Türkiye’de ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	77
Sosyal Beceriler ile İlgili Türkiye’de ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	80
BÖLÜM III.....	85
YÖNTEM	85
Araştırma Modeli	85
Çalışma Grubu	87
Araştırmada Etik İlkelerine Uygunluk ve Uygulamalar	90
Veri Toplama Araçları	91
Kişisel Bilgi Formu	91
Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği – Öğretmen Formu (SBDÖ-ÖF)	92

İşlem.....	92
Araştırma Ortamı ve Grupların Oluşturulması	93
Tanışma ve Hazırlık Süreci	93
Uygulama Sürecinin Planlanması.....	94
Uygulamanın İşleyişi ve Zaman Çizelgesi	95
Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programının (SKOTEP)	
Hazırlanma Süreci	96
Prososyal Davranış	104
Uyum	105
Kendini Kontrol	105
İletişim	106
Sessiz Kitapların Seçimi	108
Öğrenme Sürecinin Geliştirilmesi	110
Uygulama öncesinde,.....	111
Uygulama sırasında.....	112
Uygulama sonrasında.....	113
Veri Toplama Süreci	115
Verilerin Analizi	116
Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	118
BÖLÜM IV	121
BULGULAR.....	121
Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarına İlişkin Veriler.....	121
Deney ve Kontrol Grubu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Veriler	
.....	122
Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Son Test Puanlarına İlişkin Veriler	128
BÖLÜM V	130
TARTIŞMA.....	130
BÖLÜM VI.....	144
SONUÇLAR/ÖNERİLER.....	144
Sonuçlar.....	144

Öneriler	145
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	145
Politika Belirleyicilere Yönelik Öneriler	146
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	146
KAYNAKÇA	148
EKLER.....	177
EK. 1. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Yazısı	177
EK. 2. Etik Kurul Kararı	178
Ek. 3. Kişisel Bilgi Formu.....	180
Ek. 4. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu İzin Yazısı	182
Ek. 5. Ebeveyn/Vasi Onay Formu	183
Ek. 6. Aydınlatılmış Çocuk Onam Formu	184
Ek. 7. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan	186
Sosyal-Duygusal Beceriler, Kazanımlar ve Göstergeleri	186
Ek. 8. Türkiye Cumhuriyeti Maarif Modeli Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri, Süreç Bileşenleri ve Göstergeleri	190
Ek. 9. Uygulamada Kullanılan Sessiz Kitapların Listesi	193
Ek. 10. “Adını Söyle Hareketini Göster, Balonumun Eşi Ne Anlatıyor, Kitap Eşini Bul, Ne Kadar Sosyalim?” İsimli Etkinliklerin Planları	198
Ek 11. “Adını Söyle Hareketini Göster, Balonumun Eşi Ne Anlatıyor, Kitap Eşini Bul, Ne Kadar Sosyalim?” İsimli Etkinliklerin Deney ve Kontrol Grubu Uygulanma Süreci	204
Ek 12. SKOTE Plan Örneği	207
Ek. 13. Deney Grubu SKOTE Uygulama Süreci Fotoğrafları	219
ÖZGEÇMİŞ	222

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Deseni.....	86
Tablo 2. Deney Grubundaki Çocukların Kendilerine Ve Ailelerine İlişkin Bazı Demografik Bilgiler.....	88
Tablo 3. Kontrol Grubundaki Çocukların Kendilerine Ve Ailelerine İlişkin Bazı Demografik Bilgiler.....	89
Tablo 4. Sessiz Kitap Okuma Uygulamalarında Paylaşılacak Olan Sessiz Kitaplara İlişkin Bilgiler.....	110
Tablo 5. Deney Ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistikleri	117
Tablo 6. Deney Ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	121
Tablo 7. Deney Ve Kontrol Gruplarının İletişim Ön Test, Son Test Ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Anova Sonuçları	122
Tablo 8. Deney Ve Kontrol Gruplarının Atılganlık Ön Test, Son Test Ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Anova Sonuçları	123
Tablo 9. Deney Ve Kontrol Gruplarının Prososyal Davranışlar Ön Test, Son Test Ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Anova Sonuçları.....	124
Tablo 10. Deney Ve Kontrol Gruplarının Uyum Davranışları Ön Test, Son Test Ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Anova Sonuçları.....	125
Tablo 11. Deney Ve Kontrol Gruplarının Kendini Kontrol Ön Test, Son Test Ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Anova Sonuçları.....	126
Tablo 12. Deney Ve Kontrol Gruplarının Sosyal Beceri Ön Test, Son Test Ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Anova Sonuçları.....	127
Tablo 13. Deney Ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	128

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sessiz Kitaplar	69
Şekil 2. Giuliano Ferri, Ver Elini, Meav Yayıncılık, 2016.	72
Şekil 3. Giuliano Ferri, Ver Elini, Meav Yayıncılık, 2016.	73
Şekil 4. Giuliano Ferri, Ver Elini, Meav Yayıncılık, 2016.	73
Şekil 5. Giuliano Ferri, Ver Elini, Meav Yayıncılık, 2016.	73
Şekil 6. Can Göknıl, Kimi Uçar Kimi Koşar, Desen Yayıncılık, 2019.	74
Şekil 7. Can Göknıl, Kimi Uçar Kimi Koşar, Desen Yayıncılık, 2019.	74
Şekil 8. Can Göknıl, Kimi Uçar Kimi Koşar, Desen Yayıncılık, 2019.	74
Şekil 9. Suzy Lee, Dalga, Ayna, Gölge, Meav Yayıncılık.	75
Şekil 10. Suzy Lee, Ayna, Meav Yayıncılık, 2020.	75
Şekil 11. Suzy Lee, Ayna, Meav Yayıncılık, 2020.	75
Şekil 12. Suzy Lee, Ayna, Meav Yayıncılık, 2020.	76
Şekil 13. Kerascoet, Vanessa'nın Yanındayım, Redhousekidz Yayınları, 2018.	76
Şekil 14. Kerascoet, Vanessa'nın Yanındayım, Redhousekidz Yayınları, 2018.	77
Şekil 15. Kerascoet, Vanessa'nın Yanındayım, Redhousekidz Yayınları, 2018.	77

KISALTMALAR

ANOVA: Analysis of Variance (Varyans Analizi)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SBDÖ-ÖF: Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu

SKOTE: Sessiz Kitap Okuma Temelli Etkinlik

SKOTEP: Sessiz Kitap Okuma Temelli Etkinlik Programı

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TDK: Türk Dil Kurumu

TYMM: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları, tanımları yer verilmiştir.

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, bireyin sosyal-duygusal gelişiminin temellerinin atıldığı, empati, iş birliği, kendini ifade etme ve duygu düzenleme gibi sosyal becerilerin hızla geliştiği kritik bir evredir (Denham et al., 2012; MEB, 2022). Bu dönemde atılan sağlam temel, bireyin sonraki gelişim süreçlerini sağlıklı ve başarılı bir şekilde sürdürebilmesi açısından büyük önem taşır. Sosyal beceriler; bireyin sosyal çevresiyle etkili ve olumlu ilişkiler kurabilmesini, duygu ve düşüncelerini uygun biçimlerde ifade edebilmesini ve toplumsal kurallara uyabilmesini sağlayan öğrenilmiş davranış örüntüleridir (Yüksel, 2004). Bu beceriler, hem akademik hem de sosyal yaşamda başarıyı destekleyen önemli yeterlilikler arasında yer almaktadır (Deniz & Güler, 2021). Millî Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2022) sosyal-duygusal gelişim alanı içerisinde yer alan sosyal beceriler, çocukların arkadaşlık ilişkileri kurma, empati yapma, kurallara uyma ve çatışmaları çözme gibi davranışları edinmesini hedeflemektedir. Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (MEB, 2023) sosyal-duygusal öğrenme; bireyin benlik farkındalığı geliştirmesi, sağlıklı ilişkiler kurması ve toplumla uyumlu bireyler olarak yetişmesi açısından temel bir alan olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda, sosyal becerilerin erken yaşta yapılandırılmış biçimde desteklenmesi, ilerleyen yaşlarda ortaya çıkabilecek davranışsal ve duygusal sorunların önlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Ogelman, 2020).

Çocukların sosyal becerilerini geliştirmede etkili araçlardan biri ise çocuk edebiyatı ürünleridir. Görsel ve yazınsal anlatımla sunulan öyküler, çocukların duygu, düşünce ve sosyal ipuçlarını tanıma becerilerini desteklemenin yanı sıra olayları yorumlama, neden-sonuç ilişkisi kurma ve empati gibi zihinsel süreçleri de teşvik etmektedir. Bu bağlamda son yıllarda öne çıkan *sessiz kitaplar* (kelimesiz resimli kitaplar), çocuklara yazılı metin olmadan yalnızca görseller aracılığıyla hikâyeyi anlamlandırma imkânı sunan özel bir anlatım türüdür. Sessiz kitaplar, dilsel anlatımın

yerini tamamen görsel anlatının aldığı ve okuyucunun hikâyeyi kendi bakış açısına göre yapılandırmasına olanak tanıyan kitaplardır (Serafini, 2014). Bu kitaplarda karakterler, olaylar, duygu durumları ve sosyal ilişkiler tamamen görsellerle aktarılır. Bu yönüyle sessiz kitaplar, çocukların görsel okuryazarlığını, yorumlama becerilerini ve yaratıcı düşünme yetilerini geliştirmenin yanı sıra duygusal farkındalık, empati ve sosyal davranış örüntülerini içselleştirmelerine de katkı sağlar (Arizpe, Colomer & Martínez-Roldán, 2014).

Literatürde sessiz kitapların tercih edilmesinin temel nedeni, bu kitapların çocuklara sabit anlamlar sunmak yerine yorumlama özgürlüğü tanınmasıdır. Yazılı metinlerin aksine çocuk, sessiz kitapta ne gördüğünü ne hissettiğini ve karakterlerin neler yaşadığını kendi algı ve deneyimleriyle anlamlandırır. Bu durum, sosyal-duygusal bakış açısının gelişimi için güçlü bir zemin oluşturur. Özellikle okul öncesi yaş grubundaki çocukların henüz gelişmekte olan dil becerileri düşünüldüğünde, sessiz kitaplar dilsel sınırlılıkları ortadan kaldırarak çocuğun düşünsel sürecine daha doğrudan hitap eder (Pantaleo, 2020). Geleneksel çocuk kitaplarının çoğu yetişkin anlatımıyla sınırlıyken, sessiz kitaplarda çocuk aktif bir okuyucu ve yorumlayıcı konumuna geçer. Böylece kitabın içeriğini sadece dinlemekle yetinmez; sorgulama, tahmin yürütme ve sebep-sonuç ilişkisi kurma gibi üst düzey düşünme ve sosyal biliş becerilerini de geliştirir.

Düz anlatım yönteminde öğretmen bilgiyi doğrudan aktaran konumda yer alır ve çocuğun katılımı çoğunlukla edilgin dinleme ile sınırlıdır. Etkileşimli okuma uygulamaları ise çocukları sürece dâhil etse de sözlü dilin baskınlığı nedeniyle anlam kurma sürecini çoğunlukla yetişkinin yönlendirmesi belirler. Bu açıdan her iki yaklaşım da çocuğun kendi bilişsel kaynaklarını kullanarak bağımsız yorum üretme fırsatını sınırlı ölçüde destekler. Oysa sessiz kitaplar, metinsiz yapıları sayesinde çocuğun kendi dilini, kendi bakış açısını ve toplumsal deneyimlerini sürece taşımasına olanak tanır. Bu durum Vygotsky'nin “yakınsak gelişim alanı” kavramıyla örtüşmektedir; çünkü çocuk, görseller üzerinden ekranları ve öğretmenle kurduğu etkileşimde bilişsel açıdan daha ileri bir düzeye taşınır. Aynı zamanda Bruner'in keşfederek öğrenme yaklaşımı açısından da sessiz kitaplar önemlidir; çocuk hazır anlamları almak yerine kendi anlamlarını keşfeder ve bu süreçte eleştirel düşünme becerileri geliştirir.

Dolayısıyla sessiz kitaplar, hem yetişkin merkezli anlatımın sınırlılıklarını aşmakta hem de etkileşimli okumanın dilsel yönelimini dengeleyerek çocuklara özgün, yaratıcı ve çok yönlü bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Ayrıca çok kültürlü ve çok dilli ortamlarda, görsel anlatının evrensel niteliği sayesinde çocukların ortak bir anlam dünyası

kurmasına imkân tanıyarak sosyal uyum ve kültürlerarası duyarlılığa katkıda bulunur. Nitekim bu yaklaşım Bronfenbrenner' in Ekolojik Sistemler Kuramı ile de açıklanabilir. Çocuğun gelişimi yalnızca bireysel deneyimlerin değil, aynı zamanda aile, okul, akran grubu ve daha geniş toplumsal çevreyle kurduğu etkileşimlerin ürünüdür. Sessiz kitaplar, görsel anlatıların evrensel dili sayesinde hem mikro düzeyde çocuk ile öğretmen ve akran arasındaki etkileşimi güçlendirir hem de daha geniş kültürel bağlamlarda ortak anlam alanları oluşturur. Böylece çocuk, yalnızca bireysel anlam inşası gerçekleştirmekle kalmaz; aynı zamanda sosyal ilişkiler ve kültürel deneyimlerle bütünleşen çok katmanlı bir öğrenme süreci yaşar. Bu potansiyele rağmen, Türkiye özelinde yapılan literatür incelemeleri, sessiz kitapların sosyal beceri gelişimine etkisini doğrudan ele alan deneysel çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Türkiye’de yapılan araştırmaların çoğu, sessiz kitapların dil gelişimi, erken okuryazarlık ve görsel okuryazarlık üzerindeki etkilerini ele almaktadır.

Örneğin, Taşkın (2024) sessiz kitapların erken okuryazarlık ve anlatı becerileri ile dil edinimleri üzerine etkili olduğunu belirtirken, Çakır (2024) görsel okuryazarlık bağlamında etkili olduğunu, Öz (2025) fonolojik farkındalığı desteklediğini ortaya koymuştur. Gürbüz ve Aslan (2021) ise sınırlı ölçüde de olsa sessiz kitapların sosyal-duygusal gelişime katkı sağlayabileceğini vurgulamış; ancak bu katkı deneysel bir uygulama üzerinden derinlemesine incelenmemiştir. Dolayısıyla Türkiye’deki literatürün büyük ölçüde dilsel kazanımlar ve okuryazarlık becerileri üzerinde yoğunlaştığı, sosyal becerilerin ise ikincil düzeyde ele alındığı görülmektedir. Oysa sessiz kitaplar, görsel anlatıların yoğunluğu sayesinde çocuklara sabırla beklemeyi, dikkatini sürdürerek görselleri takip etmeyi, grup etkinliklerinde ortak bir ritme uyum sağlamayı ve karakterlerin duygu dünyasına girerek empati kurmayı öğretme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle, erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin yapılandırılmış eğitim süreçlerinde sessiz kitaplarla desteklenmesi, yalnızca literatürdeki boşluğu doldurmakla kalmaz; aynı zamanda çocukların sosyal-duygusal gelişim ihtiyaçlarına doğrudan yanıt veren özgün bir yaklaşım ortaya koyar.

Dolayısıyla bu araştırma, okul öncesi çocuklarda sessiz kitaplar yoluyla sosyal becerilerin desteklenmesine yönelik kuramsal temelli, özgün ve uygulamalı bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca çalışmanın, öğretmenlerin ve ebeveynlerin sessiz kitapları yalnızca bir “okuma aracı” olarak değil, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen çok boyutlu bir eğitim materyali olarak görmelerine katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu noktadan hareketle, okul öncesi dönemde sosyal becerilerin geliştirilmesinde sessiz kitapların oynadığı potansiyel rol hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan önemli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Söz konusu kitaplar, çocukların duygusal farkındalık, empati ve sosyal etkileşim becerilerini destekleyen özgün bir araç işlevi görmektedir. Bununla birlikte, okul öncesi eğitim sürecinde sosyal becerilerin kazandırılmasında öğretmen ve ebeveynlerin rolünün yeterince desteklenmediği ve bu becerilerin sistematik olarak geliştirilmesinde eksiklikler bulunduğu gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, sessiz kitapların sosyal becerilerin geliştirilmesinde etkili bir araç olup olmadığının bilimsel olarak araştırılması büyük önem taşımaktadır.

Alt Problemler

Bu araştırmanın temel problemi, okul öncesi dönemde sessiz kitaplarla yürütülen etkileşimli okuma uygulamalarının çocukların sosyal beceri gelişimine etkisinin belirlenmesidir.

Bu bağlamda araştırma kapsamında yanıt aranan alt problemler şunlardır;

- Sessiz kitap okuma temelli uygulamaların, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi nedir?
- Sessiz kitap okuma temelli uygulamaların, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla yapılan ön ve son test uygulamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; sessiz kitap okuma uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri gelişimleri üzerindeki etkisini incelemektir.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) Sessiz kitaplarla uygulamaların yürütüldüğü grup ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
- 2) Sessiz kitaplarla uygulamaların yürütüldüğü grubun ön test- son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
- 3) Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

Önem

Okul öncesi dönem, bireyin hayatının tüm dilimlerinin temel taşlarını oluşturan kritik bir süreç olması, gelişimin oldukça hızlı seyretmesi ve öğrenilenlerin kalıcı izler bırakması açısından ve çocuğun çevresel faktörlerden en çok etkilenecek şekilde şekillendiği yılları kapsayan bir dönemdir. Bu dönemde sağlanacak uygun fiziki ve sosyal çevre koşulları ile sağlıklı etkileşim ve iletişim atmosferinde bulunan çocuklar daha hızlı ve başarılı bir gelişim göstermektedir (Akin, 2019). Bu sebeple, okul öncesi dönemin en iyi, en donanımlı şekilde geçirilmesi oldukça önemlidir. Bu donanımlı yaşantının oluşturulması ve çocuklara bu imkânın sunulmasında okul öncesi eğitim kurumları oldukça önemlidir.

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların özgüvenini geliştirmeyi, sorumluluk bilinci kazandırmayı, kendini tanımasını sağlayan, bugünün ve geleceğin mutlu, huzurlu, sağlıklı bireylerini yetiştirmeyi hedef edinen hem bireysel hem sosyal işlev bakımından oldukça önemli bir örgün eğitim kademesidir. Okul öncesi eğitimin en temel işlevi ise çocukları özellikle sosyal gelişim açısından destekleyerek, sonraki yaşamlarında da toplum içinde yaşamaya kolay adapte olabilmelerine vesile olmaktır (Dinç, 2002).

Okul öncesi dönemde sosyal becerilerin geliştirilmesi, çocukların duygusal, bilişsel ve davranışsal uyumlarını destekleyen kritik bir süreçtir (Denham, 2006; Gresham & Elliott, 2008). Bu dönemde drama, oyun ve hikaye temelli etkinlikler sosyal beceri gelişimini destekleyen yaygın yöntemlerdir (Goriot vd., 2022). Ancak bu yöntemlerin çoğu sözlü anlatım ve grup etkileşimi gerektirdiği için bazı çocuklar için dikkat, odaklanma ve kişisel yorum süreçleri sınırlı kalabilmektedir.

Sessiz kitaplar metin yerine görsel anlatımı ön plana çıkararak çocukların aktif yorumlama ve olay örgüsü oluşturma süreçlerini destekler. Görseller aracılığıyla çocuklar, kitaptaki karakterlerin sosyal davranışlarını gözlemleyebilir ve bu davranışları modelleme yoluyla öğrenebilir (Bandura, 1986). Çocuk, karakterlerin deneyimlerini içselleştirerek empati kurar, rol sorumluluğu ve sosyal ilişki farkındalığı geliştirir; öğretmen ise yönlendirici sorularla bu süreci destekler ve çocukların sosyal etkileşim yoluyla öğrenmelerini güçlendirir (Vygotsky, 1978). Böylece sessiz kitaplar, çocukların hem bireysel hem de grup bağlamında sosyal becerilerini deneyimlemelerine fırsat sunar.

Çocukların akranlarına göre mevcut bireysel farklılıklarını okul ortamlarında daha net gözlemleyebilmekteyiz. Kimi çocukların çekimser, içine dönük olduğu, uygun olmayan davranışlarda bulunduğu, arkadaşlık kurmada zorluk çektiği, gerçekleştirilen

çeşitli etkinliklerde genelde yalnız kaldıkları, grup çalışmalarına katılmak istememeleri, iş birliğine girişemedikleri ya da bazı etkinliklerde zorlanmalarına rağmen yardım istemeyişleri, uzatılan yardım elini reddedişlerine şahit olmaktadır. Bu özellikleri sergileyen çocukların tam tersi özelliklerle kendini gösteren, etkileşimde bulunarak aktifliğini koruyan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu çocuklar çevrelerindeki arkadaşları, öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından sosyal beceri açısından yeterli bulunmakta, bu da yeterlilik duygusunu hayatlarının hemen her alanında başarı, uyum ve bunlardan doğan mutluluk ile gözlemlememize olanak sağlamaktadır.

Öğretmenler ve ebeveynler kimi çocukların akranlarınca dışlandıklarını ifade etmektedir. Bu ayrıştırılma ve reddedilme durumu öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine engel olmakta ve zedelemektedir. Bu senaryo da öğrencilerin hem çocukluk hem de yetişkinlik dönemlerinde yaşayacağı olumsuz etkileri beraberinde getirmektedir. Tüm bireylerden önce çocukların yaşlıları ile olan ilişkileri çok önemlidir. Bu ilişkilerdeki sosyal beceriler ne kadar iyi yönetilir ve gözlemlenirse sonraki dönemler de sosyal beceri açısından sağlıklı atlatılacaktır.

Okul öncesi dönemde çocuklar, yaşlıları ile aralarındaki bireysel çeşitliliği gözlemleyerek çeşitli ilişkiler geliştirmekte ve sosyal ilişkilerini şekillendirmektedir. Çocukların bu dönem içinde yaşlıları ile şekillendirmeye başladığı hem olumlu hem de olumsuz ilişki durumları, hayatının ileriki zamanlarında da kurduğu ilişkileri etkileyecektir. Okul öncesi süreçte, yaşlılarınca kabul görme duygusu oldukça önemlidir. Olumlu arkadaşlık ilişkilerinin temelinde yatan, farklılıklar içinde saygılı bir duruş sergilemek ve sosyal anlamda kabuldür. Bir çocuğun, istenmediği bir ortamda sosyal becerileri edinmesi oldukça güçtür. Bu sebeple okul öncesi dönemde bireysel farklılıklara saygı, akran kabulü, onayı, desteği, sosyal etkileşim ve iletişimin temelini atılması önemlidir (Sucuoğlu, 2006).

Bu bağlamda sosyal beceri gelişiminin sağlanabilmesi için ebeveynlere düştüğü kadar eğitim kurumlarına ve eğitimcilere de büyük görev düşmektedir. Sosyal beceri gelişimine önem verilen ve bu becerinin çeşitli etkinlikler ile desteklendiği bir sınıfta olumlu sosyal atmosfer oluşacaktır. Öğretmenlerin sınıf içinde kullandığı nezaket sözcükleri, yaşanan olaylara tepkileri, yardıma gereksinimi olan bir çocuğa nasıl yaklaştığı, çocuklar ile nasıl iletişime geçtiği, çocuklar arasındaki sağlıklı bağı kurmaya çalışması gibi tüm uygulamalar bu atmosferin olumlu olmasını sağlamaktadır. Sınıf içinde gerçekleştirilen sosyal beceri etkinliklerinin önemi oldukça büyüktür.

Sosyal beceriler, çocukların sosyal hayatlarında sosyal, fiziksel ve bilişsel gereksinimlerini karşılayabilecekleri özel davranış ve tutumlardan oluşmaktadır. Okul öncesi dönem içinde çocuğun ailesi dışındaki ilk toplumsal deneyimi okul öncesi eğitim kurumlarında karşılanmaktadır. Karşılaştığı bu yeni çevrede çocuk, sosyal becerileri edinmek durumundadır (Önder, 2007). Sosyal beceri gelişimini desteklemek, sosyal beceri yönünden yetersiz olan çocuğun sosyal beceri işlevselliğini artırırken, sosyal yönden başarılı olan çocuğun da pekiştirmede bulunmasını sağlamaya yaramaktadır. Sosyal becerinin desteklenebileceği en ideal ortamın, çocukların çeşitli özelliklere sahip aile ve ortamlardan gelerek oluşturduğu okul öncesi eğitim sınıfları olduğu unutulmamalıdır. Aslında okul öncesi eğitim süresince atılan her adım, geçen her dakika içinde sosyal beceriye dönük bir kazanımı barındırmaktadır.

Okul öncesi döneme uygun hikâyeler, çocuk ile okuyan birey arasında hem fiziksel hem de duyuşsal anlamda bir temas oluşturmaktadır. Hikâyeler, çocukların içinde bulundukları topluma ilişkin kişi ilişkilerini tanıtmakta; toplumca kabul edilen ya da edilmeyen, yanlış tutum ve davranışları fark etmesine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda çocuklara yeni yaşantılar sunmaktadır (Sever, 2015).

Sosyal hikâye paylaşımı, sosyal beceri gelişimini desteklemek için yapılabilecek etkinliklerden en önemlisi sayılabilir. Sosyal beceriler, çocukların duygu ve düşüncelerini uygun biçimde ifade etmeleri, çatışmaları yapıcı yollarla çözmeleri ve toplumsal kurallara uyum sağlamaları için gereklidir (Yüksel, 2004). Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların özgüven, sorumluluk bilinci ve benlik algısı gelişimini destekleyen, sosyal becerilerin temelini atıldığı ortamlardır (Dinç, 2002). Sosyal beceri gelişiminin desteklendiği sınıflarda olumlu sosyal atmosfer oluşmakta, çocuklar arası etkileşim sağlıklı biçimde gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin rolü büyüktür; nezaket dili kullanımı, çocuklar arası iletişimi destekleme ve çatışmaları yönetme becerileri sınıf içi sosyal atmosferi olumlu yönde şekillendirir (Önder, 2007).

Çocuk edebiyatında önemli bir yere sahip olan sessiz kitaplar (quiet book), içinde yazılı metin barındırmayan; çocukların görseller aracılığıyla hayal kurmalarını, duygularını özgürce ifade etmelerini, olayları dramatize etmelerini ve yorum yapabilmelerini sağlayan kitaplardır (Tokyay, 2023). Bolca resim içeren ve genellikle sözsüz olan bu kitapların anlamlandırılması zaman alabilir; bu süreç çocuklara farklı deneyimler yaşama fırsatı sunar. Örneğin, sessiz kitapların bir görseli üzerinde bir araya gelen çocuklar fikir alışverişinde bulunur, diyaloglar kurar, yaşamlarından paylaşımlar yapar ve hikâyeye yeni kesitler ekleyebilirler.

Sessiz kitaplar yalnızca bilişsel ve dilsel gelişimi desteklemekle kalmaz; aynı zamanda iş birliği, paylaşma, sorumluluk, atılganlık, kendini kontrol, sosyal uyum ve akran ilişkilerini yönetme gibi sosyal-duygusal becerileri de güçlendirir. Bu kitaplar etrafında düzenlenen etkinlikler, çocukların birlikte yorum yapma, sıra alma, başkalarının fikirlerine saygı gösterme ve grup içinde çözüm üretme becerilerini uygulamalarına olanak tanır. Özellikle farklı gelişim düzeyine sahip veya çok dilli çocuklar için sessiz kitapların sözsüz yapısı ortak bir ifade alanı oluşturur. Görsellerin yoğun kullanımı, çocukların dikkatini çekmenin yanı sıra görsel okuma yoluyla düşünme, empati kurma ve ilişki kurma becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Sınıf ortamında yapılan etkinliklerde çocuklar, görseller üzerinde fikir alışverişinde bulunarak paylaşma, sıra alma ve iş birliği becerilerini pratiğe döker. Böylece sosyal uyum, atılganlık, kendini kontrol ve akran ilişkilerini yönetme gibi beceriler pekiştirilir. Ayrıca sessiz kitaplar, dil gelişiminde zorluk yaşayan ya da farklı dilleri konuşan çocuklar için evrensel bir öğrenme ortamı sunar.

Sessiz kitaplar çocukların duygularını tanıma ve ifade etme becerilerinin gelişimine doğrudan katkı sağlar. Görseller aracılığıyla hikâye oluştururken, karakterlerin yüz ifadeleri, beden dili ve olaylara verdikleri tepkiler üzerinden duygu çıkarımları yapılır. Öğretmenlerin rehberliğinde “Bu karakter nasıl hissediyor?” veya “Sen böyle bir durumda ne hissederdin?” gibi sorularla çocukların duygusal farkındalığı artırılır. Duyguların sözel ifadesi, bireysel farkındalık ve empati yeteneğini güçlendirir. Buna ek olarak, sessiz kitaplar paylaşım ve etkileşimi teşvik eden doğal bir öğrenme ortamı yaratır. Çocuklar, hikâyeyi sırayla tamamlayarak birbirlerini dinler, fikirlerine saygı gösterir ve düşüncelerini sırayla ifade ederler.

“Hikâyeyi birlikte kuralım” yaklaşımıyla gerçekleştirilen etkinlikler, çocukların grup içinde aktif katılımını sağlaması açısından önemli bir araç olarak öne çıkar; böylece sosyal etkileşim, dilsel ifade ve iş birliği becerileri eş zamanlı olarak desteklenir. Çocuk edebiyatı kitapları, özellikle görsel ve hikâye temelli eserler, çocukların karakterleri, olayları ve duygusal durumları gözlemleyerek anlamlandırmasına imkân tanır. Bu süreç, çocukların empati geliştirmesi, farklı bakış açılarını anlaması ve iş birliği becerilerini pekiştirmesi açısından kritik öneme sahiptir (Serafini, 2014; Arizpe vd., 2014; Pantaleo, 2020).

Örneğin, “Bu hikâyedeki köpek karakterinin başına neler geldiğini düşün ve sırayla anlat” gibi yönergelerle, sıra alma, konuşma süresini paylaşma, başkalarının görüşlerine açıklık gösterme ve alternatif çözüm önerileri sunma gibi sosyal beceriler yapılandırılmış biçimde pekiştirilir. Bu yönleriyle sessiz kitaplar ve diğer çocuk edebiyatı

ürünleri hem bireysel içgörü kazandıran hem de grup dinamiğini güçlendiren güçlü eğitim araçları olarak işlev görür.

Somut bir örnek vermek gerekirse, Meav Yayıncılık tarafından yayımlanan *Ver Elini* adlı sessiz kitap, çocukların empati, iş birliği ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik etkili bir araçtır. Kitap, farklı karakterlerin ellerini birleştirerek birlikte bir şeyler yapmalarını anlatan resimlerle doludur. Bu yapı, çocuklara birlikte hareket etmenin, paylaşmanın ve başkalarının duygularını anlamının önemini öğretir. Çocuklar, kitapta gördükleri resimler üzerinden kendi hikâyelerini kurgulayarak, sosyal becerilerini pekiştirebilirler.

Bu çalışma, sessiz kitap okuma uygulamalarının, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin gelişimine etkisini incelemek amacıyla düzenlenmiştir. Bu tez çalışmasında yapılması planlanan araştırmalar sonrasında elde edilecek verilerin, sessiz kitaplara karşı farkındalığın artırılmasına katkı sağlayacağı ve ebeveynlerin, eğitimcilerin sessiz kitaplar aracılığı ile eğitim sürecine aktif bir şekilde dahil edilmelerinin çocukların sosyal becerileri üzerindeki gelişimlerine nasıl bir etki sağlayacağını ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Genel olarak baktığımızda toplumumuzda sessiz kitap bilinci çok az düzeydedir. Aynı zamanda eğitim sistemimiz içinde de çok rastlanmadığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, sessiz ve hikâye kitaplarının çocukların sosyal-duygusal, bilişsel ve dilsel gelişimi üzerinde olumlu etkiler sağladığı görülmektedir. Harris ve Corriveau (2018), hikâye kitaplarının çocukların sosyal ipuçlarını algılamasında önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Marsh ve Bishop (2019) görsel hikâyelerin dil ve bilişsel gelişimi desteklediğini; Smith ve Johnson (2020) ise sessiz kitapların anlatı becerisi ve duygusal ifade üzerinde olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Türkiye’de yapılan çalışmalar da benzer bulgular sunmaktadır: Yıldırım ve Aydın (2021) okul öncesi hikâye kitaplarının dil gelişimine katkılarını; Kara ve Demir (2022) ise sosyal-duygusal gelişimde hikâye kitaplarının önemini araştırmıştır. Hoş ve Deretarla Gül (2020) ise sessiz ve resimli öykü kitaplarının 60–72 aylık çocukların duygusal ifade ve empati becerilerini geliştirdiğini; Yazıcı ve Çelebi (2024) bu etkinliklerin çocukların kelime hazinesi ve hikâye tamamlama becerilerini artırdığını belirtmiştir. Çelebi, Yazıcı ve Akman (2024) ise Türkiye’de okul öncesi eğitimde sessiz kitap kullanımının hâlen sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatürde oyun ve hikaye temelli sosyal beceri çalışmalarının oldukça fazla olmasına karşın (Durualp & Aral, 2010; Pekdoğan, 2016; Aksoy&Baran, 2020), sessiz kitapların sosyal beceri gelişimine etkisine dair deneysel çalışmalar sınırlıdır. Bu durum,

araştırmanın özgünlük ve ihtiyaç temelli dayanağını güçlendirmektedir. Sessiz kitapların çoklu model yaklaşımıyla (drama, sanat ve oyunla birlikte) uygulanması, çocukların sosyal becerileri deneyimleyerek öğrenmesini ve pekiştirmesini mümkün kılmakta, aynı zamanda öğretmenin yönlendirici rolünü güçlendirmektedir. Bu bağlamda sessiz kitaplar, sadece görsel okuma materyali değil, sosyal öğrenme ortamı sağlayan etkili bir araç olarak değerlendirilebilir.

Bu bağlamda, sessiz kitaplar çocukların sosyal davranışları gözlemleme, modelleme ve pekiştirme süreçlerini doğrudan destekleyen özgün materyaller olarak öne çıkmaktadır. Sözlü anlatım veya geleneksel hikaye kitaplarının sınırlı bıraktığı bireysel yorum ve rol deneyimi imkânlarını genişletirken, öğretmenin yönlendirici sorularıyla sosyal etkileşim yoluyla öğrenmeyi güçlendirir. Çocuklar, kitap karakterleri aracılığıyla empati, sorumluluk, iş birliği ve sosyal farkındalık becerilerini güvenli bir ortamda deneyimler. Bu nedenle, sessiz kitapların sunduğu görsel ve deneyimsel zenginlik, sosyal becerilerin erken dönemde desteklenmesi ve pekiştirilmesi açısından diğer yöntemlerden farklı ve tamamlayıcı bir potansiyel taşımaktadır.

Sessiz kitaplar ve sosyal beceriye odaklanan bu çalışma, yalnızca literatürdeki sınırlılığını gidermeyi değil, aynı zamanda okul öncesi dönemde sosyal beceri geliştirme yöntemlerine yenilikçi bir katkı sunmayı da amaçlamaktadır. Özellikle Türkiye bağlamında, sessiz kitapların sosyal-duygusal gelişimi desteklemedeki etkilerini ele alan deneysel araştırmaların azlığı, bu çalışmanın özgün değerini ve alana sağlayacağı katkıyı daha da belirgin kılmaktadır. Bu bağlamda araştırma, okul öncesi dönemde sessiz kitap temelli uygulamalar yoluyla çocukların sosyal becerilerinde meydana gelen değişimleri inceleyerek hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde literatürdeki boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Elde edilecek bulgular, öğretmenler, eğitimciler ve aileler için sessiz kitapların sosyal-duygusal gelişimi destekleyen etkili bir eğitim aracı olarak kullanımına rehberlik edecek ve uygulanabilir bir model sunarak alana somut katkılar sağlayacaktır.

Böylece, çocukların sosyal etkileşim, empati, iş birliği ve iletişim becerilerinin gelişimini destekleyerek, okul öncesi eğitimde karşılaşılan sosyal beceri gelişimi sorunlarına yenilikçi ve uygulanabilir çözümler sunmak suretiyle sosyal gelişim alanına özgün katkılar sağlamaktadır. Ayrıca, Türkiye’de okul öncesi dönemde sessiz kitap okuma uygulamalarının etkisini deneysel olarak inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunması, bu araştırmanın özgün değerini artırmakta ve alandaki boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Bu bağlamda, araştırmanın önemi aşağıdaki noktalardan kaynaklanmaktadır:

- ✓ Sessiz kitap okuma uygulamalarının okul öncesi çocukların sosyal beceri gelişimine etkisine dair deneysel veriler sunması,
- ✓ Eğitimciler ve öğretmenler için sosyal beceri geliştirmeye yönelik model bir uygulama örneği oluşturması,
- ✓ Okul öncesi eğitim müfredatına sosyal-duygusal gelişimi destekleyici öneriler kazandırması,
- ✓ Türkiye’de sessiz kitapların sosyal beceri gelişimi üzerindeki etkisini deneysel olarak inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunması nedeniyle literatürdeki boşluğu doldurması,
- ✓ Çocukların sosyal etkileşim, empati, iş birliği ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine yenilikçi ve uygulanabilir yöntemler sunması.

Sayıtlar

- Veri toplama aracının araştırma amacına hizmet edecek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
- Sessiz kitap okuma uygulamalarının ölçülebilir çıktılar doğurduğu varsayılmaktadır.
- Sessiz kitap okuma uygulamalarının çocukların sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağladığı varsayılmaktadır.
- Katılımcı çocukların uygulamalar sırasında verdikleri tepkilerin, kendi gelişim düzeylerine uygun, içten ve doğru ifadeler olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

- Araştırmanın örneklemi, İstanbul ili Sultangazi ilçesinde bulunan, tipik gelişim gösteren 4-5 yaş çocuklardan oluşan deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 81 çocukta elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Bu araştırma “Sessiz kitap okuma uygulamalarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerileri üzerindeki rolü nedir?” temel problemi ile sınırlıdır.
- Bu çalışma 7 hafta süreyle gerçekleştirilen her hafta 2 veya 3 oturum olmak üzere toplam 17 oturum boyunca elde edilen verilerle sınırlıdır.

- Araştırma, veri toplama aracı olarak kullanılan okul öncesi dönem çocuklar için “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu” ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Okul Öncesi Dönem: Okul öncesi dönem, 0-6 yaşları kapsayan, çocuğun gelişiminin en hızlı ve de öğrenme yetisinin yüksek düzeyde olduğu bir dönemdir (MEB, 2024). Çocuğun temel bilişsel, duygusal, sosyal ve motor becerilerinin hızla geliştiği kritik bir gelişim evresidir. Bu dönem, çocukların hem kitaplarla yeni bilgiler edinip hem de sosyal becerilerini geliştirdiği bir hazırlık sürecidir. Kitaplar, çocukların duygularını anlamalarına ve başkalarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına destek olur. Bu tezde, okul öncesi dönemdeki çocuklar ile deneysel uygulama gerçekleştirilmiştir.

Okul Öncesi Eğitim: 36-72 ay arasındaki çocukların ihtiyaç ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak fiziksel, psikolojik, bilişsel, dil, sosyo-duygusal gelişimlerine önem verildiği ve desteklendiği, öz bakım becerilerinin edindirildiği, demokratik ve zengin öğrenme ortamlarının oluşturulduğu, gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun etkinliklerle çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarının desteklendiği eğitim türüdür (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Okul öncesi eğitim, çocukların okula başlamadan önce aldıkları ve hem oyunlarla hem de kitaplarla öğrenip sosyal becerilerini geliştirdikleri bir süreçtir. Bu eğitim sayesinde çocuklar paylaşmayı, iletişim kurmayı ve duygularını anlamayı öğrenir. Bu tez, okul öncesi eğitimi destekleyici yöntem ve uygulamalar barındırması yönüyle eğitim camiasına rehber niteliğindedir.

Sessiz Kitap Okuma: Sessiz kitaplar, bir dizi görseli barındıran ve bu görsellerin aktarıldığı anlatılardır (Serafini, 2014). Bu kitaplar, okuyucuya anlatının boşluklarını doldurma, karakterleri ve olayları tahmin etme fırsatı sunar (Lysaker, 2018). İçeriğinde yazılı metin bulunmayan, hikâyeyi yalnızca görsellerle anlatan resimli kitaplar olan sessiz kitaplar, okuma sırasında çocukların görsel hikayeler, yaratıcılığı ve empatiyi destekler, aktif öğrenmeyi teşvik eder. Sessiz kitaplar, çocukların kendi hızlarında anlam oluşturmalarını sağlayarak dil, bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirir. Bu nedenle okul öncesi dönemde pedagojik açıdan etkili ve çok yönlü bir eğitim aracıdır. Bu tezde sessiz kitaplar, okul öncesi dönemde çocukların ipuçlarını yorumlamayı sağlayan, akranları ile ortak anlatı becerilerini geliştirmeyi destekleyen, sosyal etkileşimlerini, karşılıklı konuşma ve anlatı üretimi yoluyla geliştiren bir öğrenme aracı olarak ele alınmıştır.

Sosyal Beceri: Bireylerin çevresindeki kişilerle etkili ve uyumlu iletişim kurmasını, duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ifade etmesini sağlayan beceriler bütünüdür. Bu beceriler; empati kurma, paylaşma, iş birliği yapma ve problem çözme vb. gibi davranışları içerir. Okul öncesi dönemde sessiz kitaplar, çocukların sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir araçtır çünkü bu kitaplar çocukların hikâyeler üzerinden karakterlerin duygularını anlamalarına, sosyal durumları değerlendirmelerine ve sosyal etkileşimlere yönelik farkındalık kazanmalarına olanak tanır. Böylece sessiz kitap okuma uygulamaları, çocukların sosyal deneyimlerini zenginleştirerek sosyal beceri gelişimini destekler. Bu tezde, sosyal beceriler; okul öncesi çocukların paylaşma, sıraya girme, bekleme, işbirliği yapma gibi akran ilişkileri içinde gözlenen davranışları kapsamaktadır.

Etki Analizi: Bir müdahale ya da programın hedeflenen davranış ya da beceri üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkisinin ölçülmesidir. Bu araştırmada, sessiz kitap okuma uygulamalarının sosyal becerilere etkisi incelenmektedir.

Görsel Okuryazarlık: Görsel okuryazarlık, bireylerin görsel materyalleri anlamlandırma, yorumlama ve etkili şekilde kullanma becerisidir. Bu beceri, resim ve grafik gibi görsel öğeleri doğru algılayıp mesajları çözümlemeyi kapsar. Görsel okuryazar bireyler, görseller aracılığıyla bilgi edinir, iletişim kurar ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirir. Özellikle çocukların öğrenme süreçlerinde, görsel okuryazarlık onların çevresindeki dünyayı daha iyi kavramalarına yardımcı olur. Sessiz kitaplar, çocukların görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmede etkili bir araç olarak, resimler aracılığıyla anlam çıkarma ve hikaye kurma yeteneklerini destekler. Bu tez, sessiz kitapların çocukların görsel okuryazarlık becerilerinden destek alınarak sosyal beceri gelişimlerine katkı sunulmasını içermektedir.

Ön Test-Son Test: Ön test, bir eğitim programı veya müdahaleye başlamadan önce katılımcıların mevcut bilgi, beceri veya tutum düzeylerini ölçmek amacıyla yapılan değerlendirmedir; son test ise program tamamlandıktan sonra aynı alanlardaki değişimi belirlemek için uygulanan ölçümdür. Bu iki test arasındaki karşılaştırma, uygulamanın etkisini ve katılımcılardaki gelişimi ortaya koyar. Bu tezde, ön test ve son test uygulamaları ile sessiz kitap uygulamalarının çocukların sosyal beceri gelişimine olan etkisi ölçülmüştür.

Öğretmen Formu: Öğretmen formu, eğitim araştırmalarında öğretmenlerin öğrencilerin davranış, beceri veya gelişim düzeylerini değerlendirmesi için kullanılan standart bir ölçme aracıdır. Bu form, öğretmenin gözlemlerine dayalı olarak öğrencilerin

belirli özelliklerini sistematik şekilde puanlamasını veya yorumlamasını sağlar. Böylece, öğrencilerin gelişim süreçleri hakkında güvenilir veri toplanır ve analiz edilir. Bu tezde, öğretmen formu çocukların sosyal beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla eğitimcinin gözlemlerine dayalı olarak kullanılan likert tipte bir ölçme aracı olarak yer almaktadır.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Okul Öncesi Dönem ve Önemi

Eğitimin ilk basamağını oluşturan okul öncesi dönem, 0-6 yaş aralığını kapsayan ve çocukların gelişimlerinin en hızlı, öğrenme kapasitelerinin ise en yüksek olduğu kritik bir süreçtir (MEB). Bu dönemde çocuklar, hayatlarının ilerleyen dönemlerinde temel oluşturacak pek çok bilgi, beceri ve alışkanlığı kazanırlar. Fiziksel, bilişsel, dil, psikomotor ve sosyo-duygusal gelişim alanlarında önemli ilerlemeler kaydederken, aynı zamanda kişiliklerinin temel taşları da atılmaya başlanır (Seven, 2014). Okul öncesi eğitim, çocukların bireysel özelliklerine uygun fiziksel, duyuşsal ve bilişsel gelişimlerini destekleyecek bütünsel bir yapı sunar; diğer eğitim kademelerine kıyasla en az farklılaştırılmış ve en kapsamlı eğitim alanıdır.

Çocuklar, erken dönemde paylaşma, yardımlaşma ve dayanışma gibi temel sosyal becerilerin yanı sıra, sosyalleşme süreçlerini, sosyal değer yargılarını ve yaşam boyu sürdürecekleri ilişkilerin temelini oluşturan birçok beceriyi öğrenirler (Bandura, 1977). Bu evrede yaşanan deneyimler, çocuğun eğitim kurumuna, öğrenmeye ve kendi becerilerine ilişkin geliştireceği tutum ve davranışları şekillendirir (Bronfenbrenner, 1979). Örneğin, oyun gruplarında sıra beklemeyi öğrenen çocuk sabrı; arkadaşlarıyla oyuncak paylaşırken cömertliği; birlikte oyun oynarken ise iş birliği ve iletişim becerilerini geliştirme fırsatı bulur (Denham & Burton, 2003). Bu süreç, çocuğun sosyal beceri gelişimi açısından kritik öneme sahiptir; zira olumsuz deneyimler, özgüven eksikliği ve sosyal uyum sorunlarına yol açabilir (Gresham & Elliott, 2022). Örneğin, yaşlıları tarafından sürekli dışlanan bir çocuk sosyal ilişkiler kurmakta güçlük çekebilir; bu durum ilerleyen yaşlarda iletişim zorluklarına ve akademik başarısızlıklara neden olabilir. Bu noktada, sessiz kitaplar ve görsel hikâye temelli etkinlikler, çocukların sosyal becerilerini desteklemede etkili bir araç olarak öne çıkar; zira sessiz kitaplar, çocukların empati kurma, duyguları anlama ve başkalarıyla etkileşimde bulunma becerilerini geliştirmelerine fırsat sunar (Harris & Corriveau, 2018; Marsh & Bishop, 2019). Böylece erken yaşta yaşanan olumlu deneyimler ve destekleyici etkinlikler, sosyal beceri kazanımını güçlendirerek çocuğun hem bireysel hem de sosyal gelişimini olumlu yönde etkiler.

Okul öncesi dönemde çocuğa değerli olduğu hissini verilmesi, onun yaşam boyu kendini önemli ve saygın hissetmesini sağlar. Aksine, düşük öz değeri algısı yaşayan çocuklarda ise bu durum, birçok alanda başarısızlık ve davranış problemleri olarak kendini gösterebilir. Sosyal becerilerin kazanıldığı erken yıllarda çocukların akran ilişkilerine ve iş birliğine dayalı oyunlara olan ilgisi artar. Bu, onları diğer çocuklarla tanışmaya, sosyal etkileşim kurmaya ve iletişim becerilerini geliştirmeye motive eder. Örneğin, bir grup çocuk birlikte inşa ettikleri bir kule oyununda fikir alışverişinde bulunur, fikirlerini paylaşır ve problem çözme becerilerini geliştirir. Okul ortamı, aileden farklı olarak profesyonel sosyal davranış kurallarının öğrenildiği, ebeveyn koruması olmadan akranlarıyla etkileşim kurmanın ve iletişimi sürdürmenin deneyimlendiği ilk sosyal alandır (Karaoğlu ve Ünüvar, 2022: 233).

Özellikle okul öncesi dönemde gerçekleştirilen “paylaşma oyunu” gibi etkinlikler, çocukların sosyal beceri kazanımı açısından büyük önem taşır. Bu oyunda, sınıf ortamında sınırlı sayıda oyuncak verilir ve çocukların sırayla bu oyuncaklarla oynamaları sağlanır. Başlangıçta bazı çocuklar oyuncakları tek başına kullanmak isteyebilir veya paylaşmakta zorlanabilir. Ancak öğretmenin rehberliğinde çocuklar, “sıranı beklemek”, “arkadaşına sırasını vermek” ve “teşekkür etmek” gibi sosyal davranışları öğrenir ve uygular. Böylece paylaşmanın sadece bir davranış değil, aynı zamanda başkalarının haklarına saygı göstermek ve iş birliği içinde olmanın temel yolu olduğu deneyimlenir.

Sosyal becerilerde yaşanan yetersizlikler, bireyin hem çocukluk yıllarını hem de sonraki yaşamını olumsuz etkiler. Bu tür eksiklikler, çocuklarda sosyal uyum problemleri yaratabilir; arkadaşları tarafından dışlanma, akademik başarısızlık ve iletişim sorunları gibi çeşitli zorluklarla karşılaşmalarına neden olabilir (Günder, 2011). Örneğin, akranlarıyla iletişim kurmakta zorlanan bir çocuk, grup oyunlarına katılamayabilir ve bu durum özgüveninin zedelenmesine yol açabilir. Bu nedenle, çocukların sağlıklı ve dengeli bir gelişim gösterebilmeleri için, uyarıcılar açısından zenginleştirilmiş, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin sunulduğu, özgürlük ve sınırların dengeli şekilde sağlandığı bir sosyal çevreye ihtiyaç vardır.

Okul öncesi dönemde çocukların yaşadığı sosyal deneyimler, sadece bireysel gelişimlerini değil, aynı zamanda geleceğin toplumunu da şekillendirecek niteliktedir. Burada kazanılan sosyal değerler ve beceriler, gelecekte toplumun huzuru, bireyler arası saygı ve iş birliği ortamının oluşması için temel teşkil eder. Örneğin, erken yaşta empati kurmayı öğrenen çocuklar, ileriki yaşlarda daha sağlıklı arkadaşlıklar kurmakta ve çatışmaları daha yapıcı yollarla çözebilmektedir. Erken yaşta kazanılan paylaşma, sabır

ve iş birliği gibi sosyal beceriler, bireyin ilerleyen eğitim ve iş yaşamında uyum sağlayabilmesi, takım çalışmasına katkı sunabilmesi ve toplumsal sorumluluk bilincini geliştirebilmesi için gereklidir. Bu yüzden sağlıklı sosyal beceri gelişimi, yalnızca çocukların değil, toplumun da geleceği açısından kritik önem taşımaktadır. Bu bağlamda, başarılı ilişkilerin geliştirildiği sevgi dolu bir aile ortamı ile donanımlı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim süreci vazgeçilmezdir.

Sonuç olarak, okul öncesi dönem sosyal beceri gelişimi için kritik bir dönemdir çünkü bu süreçte edinilen temel sosyal ve duygusal beceriler, çocuğun yaşam boyu karşılaşacağı sosyal durumlara uyum sağlamasında, kendini ifade etmesinde, problem çözme ve çatışma yönetimi gibi yeteneklerini geliştirmesinde belirleyici rol oynar. Bu dönemde sağlanan kaliteli eğitim ve destekleyici sosyal çevre, çocuğun kendine güvenen, empatik, iş birliği yapabilen ve sağlıklı iletişim kurabilen bireyler olarak yetişmesini mümkün kılar. Örneğin, okul öncesi dönemde çocuklara sunulan drama etkinlikleri, grup oyunları ve rol yapma çalışmaları, onların duygularını tanıma, paylaşma ve farklı bakış açılarını anlama becerilerini geliştirirken, ilerleyen yaşamlarında daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarını sağlar.

Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Gelişim Özellikleri

Bireyin gelişimi, döllenme ile başlayıp, ölümün gelişi ile sona eren bir hayat döngüsü içinde fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal, ahlak, dil alanlarında kişinin deneyimlemelerinin tamamından oluşmaktadır. Gelişim alanları, kişinin gelişiminde meydana gelen oluşumlar neticesinde bireysel farklılıklar göstermektedir. Bireyin biricik olmasına ve gelişmesine yön veren etkenlerle kişilik özellikleri bireyin gelişimini etkilemektedir (Bulut, 2018). 0-6 yaş kapsayan okul öncesi dönem, çocuğun gelişim alanlarının desteklenmesi ve tüm alanlarda temellerin sağlam atılması anlamında oldukça önemli bir dönemdir.

Fiziksel Gelişim

Fiziksel gelişim, bedenin tüm sistemlerinin gelişimini ifade etmektedir. Fiziksel gelişimin başarılı bir biçimde sağlanabilmesi demek diğer gelişim alanlarının da sağlam bir temele oturtulması demektir. Çünkü kişi, diğer gelişim alanlarındaki gelişim sorumluluklarını gerçekleştirirken bedenini kullanmaktadır (Yıldırım, Karadeniz, Çiftçi, 2024). Okul öncesi dönemde çocuklar, doğumdan beş yaşına kadar hızlı bir büyüme süreci içinden geçmektedir. Altı yaşından ergenliğin başlangıcına değin büyümede

yavaşlama gözlenir. Fiziksel büyüme arttıkça yeni motor becerileri öğrenme yeteneğinde genellikle azalış gösterir. Bu dönemde sinir sistemi gelişimi de büyük oranda tamamlanmaktadır. Kişi, her gelişim döneminin kendine has gelişim görevlerini yerine getirirken vücudunu kullanmak mecburiyetindedir. Çocuğun yürüme hareketini yerine getirebilmesi için, kas, iskelet ve sinir düzeneğinin yaşına uygun gelişme göstermesi gerekmektedir (Bulut, 2018). Diş yapısının gelişimi ise, dört yaşının sonlarına doğru ilk dişlerini kaybetmeye başlaması ile birlikte ve düşen geçici dişler yerini kalıcı dişlere bırakır. Erken çocukluk döneminde, boy uzunluğundaki artış gittikçe yavaşlamaktadır. 2-4 yaş civarı her sene yaklaşık olarak yedi cm uzayış kaydetmekte iken dört yaş ile ergenlik döneminin başladığı 10-12 yaşlar arasında yılda beş ya da altı cm kadar uzamaktadır (Göçen, 2024). Erken çocukluk döneminde çocuğun, fiziksel gelişiminin desteklenmesi diğer gelişim alanlarına da olumlu yansıtacak ve sonraki dönemlerde de başarılı bir dönem geçirmesine vesile olacaktır.

Bilişsel Gelişim

Biliş kelimesi, çocuğun dünyayı tanıyıp, anlaması, öğrenmesi ve hatırlaması, hatırlama esnasında elzem olan yapılar, problem çözebilmek, algılama yapabilmek vb. gibi süreçlerin gelişimini açıklamaya çalışmaktadır (Koçak, Pınarcık, Ergin, 2015). Bilişsel gelişim ise zihinde gerçekleşen bu süreçlerdeki mevcut değişim ve ilerlemelerdir. Bireylerin içinde yaşadığı çevreyi fark etmesi ve anlamlandırabilmesinde bilişsel süreçler oldukça etkin rol almaktadır. Bilişsel gelişim süreci, bireyin beyin teşkilatının gelişmesi ile bulunduğu çevreye uyum sağlayabilmesine destek olan bir süreçtir. Bilişsel gelişim, her bireyde aynı dönemde ve aynı hızda gelişme göstermez. Bilişsel gelişim için en önemli dönem, okul öncesi dönemi de kapsayan çocukluktur. Çocuklar, bu gelişim sürecinde kazanmış oldukları tecrübeler sayesinde somutlaştırma, kıyaslama, yorum yapabilme gibi özellikleri kazanır. Çocukluk çağında bilişsel gelişim süreci büyük bir oranda tamamlanır (Açıkkapı, 2024). Bilişsel gelişim hem genetik hem de çevresel etkenlerden etkilenir. Her bir çocuğun bilişsel gelişimi farklı hız düzeylerinde ilerlemektedir. Kimi çocuklar bir beceriyi yaşıtına göre daha önce kazanırken kimi çocuklar da yaşıtından sonra kazanabilir. Örneğin, bir çocuk erken yaşta okumayı öğrenirken, başka bir çocuk bu beceriyi daha geç yaşlarda edinebilmektedir. Bilişsel gelişim, çocukların düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirerek, zihinsel birikimlerini artırmaktadır. Bu süreç içerisinde, çocukların öğrenme süreçlerini desteklenir, dünyayı anlamaları kolaylaşır ve akademik başarılarına olumlu yansımalar

sağlar. Aileler, eğitimciler ve çocuğun diğer sosyal çevresi, onların bilişsel gelişimlerini desteklemek için deneyim fırsatları sunmalı, çeşitli etkinlikler ile süreci desteklemeli ve takip etmelidir (Öztekin, 2023).

Dil Gelişimi

İnsanoğlunun en önemli yeteneği konuşabilmesidir. Konuşma yeteneği diğer bir anlamla dil, insanın en önemli özelliklerinden biridir. Dil, çok yönlü nitelikleri olan tam anlamı ile çözülemeyen etkili bir varlıktır. Bireyin duygu ve düşüncelerini, arzularını açığa çıkarmasını ve yaşamını idame ettirebilmesini mümkün kılar (Aksan, 1977). Çocuk, çevre ile iletişimi neticesinde hem zihinsel süreçler hem taklit hem de model alma gibi çeşitli yollar sayesinde dili kazanabilir. Çocuklarda dil gelişimine etki eden pek çok etken vardır. Dil gelişimi hem biyolojik hem de çevresel etkilerden payını almaktadır. Cinsiyet durumu, fiziksel iyi oluş, psikolojik durum, kalıtsal faktörler, sosyo-ekonomik şartlar vb. gibi etkenler dil gelişimini olumlu anlamda da olumsuz anlamda da etkiyebilmektedir (Aksan, 2011). Bebeklik döneminin ilk diliminde babıldama olarak isimlendirilen kısa kısa ses ve de heceleri çıkarabilme dönemiyle başlayan dil gelişimi, ortalama 10 aylıktan sonra yerini anlamlı ilk kelimelere bırakmaktadır. Bununla birlikte bebeğin dilini etkili bir biçimde kullanma süreci de başlar. İşitilen seslerin, sıradan olmadığını, seslerin birer nesne ya da olay ile ilişkilendirildiğini fark eden bebek, bu sesleri deneyimlemeye, çıkarmaya, görüp işittiklerini taklit etmeye başlar. Zamanla her bir ilişkilendirmeyi fark eder ve doğru zamanda ve yerde kullanmaya çabalar. Tamamıyla işitilen bu sesleri taklit etmek ile başlayan bu süreç daha sonraları anlam kazanıp, çocuğun kelime haznesini genişletir. Bu sebeple, çocuğun sosyal çevresinden aldığı dil girdileri çok önemlidir. Dilin gelişiminde büyük bir belirleyici olmaktadır (Kandemir, 2024). Tüm gelişim alanları ile bağlantılı olan dil gelişimi, bebeklikten başlayarak özellikle de okul öncesi dönemde denetim altında tutulması gereken önemli bir gelişim alanıdır. Okul öncesi dönem sürecinde gerçekleştirilecek olan etkileşimli kitap okuma etkinlikleri, sohbetler, bilmeceler, parmak oyunları, tekerlemeler, canlandırılmalar, müziksel etkinlikler vb. gibi pek çok etkinlik dil gelişimini destekleyici niteliktedir (Senemoğlu, 1989). Sosyal çevre ile iletişim ve etkileşimin oldukça elzem olduğu bu dönemde çocukların görüp işittikleri her şeyi alan emici bir zihne sahip oldukları unutulmadan, örnek rol model olunmalı, dil doğru bir biçimde kullanılmalı ve çocukların sohbet ihtiyaçları ve sordukları sorular hakkında meraklarını giderici konuşmalar yapılmalı, gerektiğinde sorular sorarak da konuşmaya teşvikleri sağlanmalıdır.

Ahlak Gelişim

Ahlak gelişimi, kişinin içinde bulunduğu toplumun değerlerini benimseyip içinde bulunduğu çevreye uyumunu sağlayıp, kendine has ilke ve değerlerini oluşturmamasını hedefleyen bir süreçtir. Bireyin doğuştan getirmiş olduğu gizil güçlerinin etkisi sayesinde toplumda mevcut olan iyi olan-kötü olan veya doğru olan-yanlış olan kavramlarının inanç, düşünce, huy, tutum, alışkanlık, âdet, gelenek, görenek, örf gibi maneviyatı yüksek değerleri kapsayan değerlerin tamamıdır (MEB, 2013). Çocuklar ahlaki bir yapı ile dünyaya gelmez. İlk önce yalnızca hayatını idame ettirebilmesi için fizyolojik ihtiyaçlarının giderilmesini arzular. Yeni doğan, kendisini annesinin bir parçası olarak görür. Ancak ahlâk duygusunun açığa çıkabilmesi için çocuğun bağımsızlaşması gerekmektedir. Çocuk, anneden bağımsız kendi varlığının farkına varıp duygu ve düşüncelerini keşfetmeye başladığı an kendi bireysel gücünü ve de doğru yanlış olanı fark etmeye, ayırt etmeye başlar. Aileden oluşan ilk sosyal çevresi onun ilk tepkileri aldığı ve tepkiler gösterdiği, ahlaki temellerin atıldığı yerdir. Doğru ve yanlış kavramları bu dönemde bütünüyle çocuğun dış dünyasından kaynaklanmaktadır ve bu durum dışsaldır. Daha sonra ise zamanla bu kavramlar içselleşmeye ve çocuğun benliğine mal edilmeye başlar (Akyol ve Cesur, 2018). Çocuğun kişiliği ve ahlâki karakterinin oluşmasında, erken çocukluk dönemi oldukça önemlidir. Çünkü bu dönemde çocuğun hemen hemen tüm gelişim evreleri de gelişmeye başlar. Aynı zamanda çocuğun diğer insanlar ile olan iletişiminin ve ilişkilerinin en yoğun seyrettiği bir dönem olan okul öncesi dönemde, çocuğun motor, dil, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimi ile beraber ahlâk gelişimi de belirginleşir (Özeri, 1994).

Duygusal Gelişim

Duygu, kişinin hayatında bir canlılık, hareketlilik anlamına gelmektedir. Çocuklar sürekli bir arama ve deneyimleme gayreti içerisinde ve sosyal çevrenin taleplerine yüzünü buruşturarak, gülümseyerek, ağlayarak tepkiler gösterir. Bu etkiye tepkiler duygunun göstergesidir. Çocuklara içten ve dıştan gelen her etki ve de herhangi bir olaydan hoşnut olup olmama hâli, duygusal gelişimi ifade eder (MEB, 2013). Çocuğun göstereceği ilk duygusal tepkileri, gülümsemesi ve ağlamasıdır. Yaşamın ilk iki yıllık süreci temel güven duygusunun kazanılması bakımından oldukça önemlidir. Temel güven duygusunun kazanılmasında bebek ile ilgilenen, bakan, vakit geçiren kişinin rolü büyüktür (Demir, 2010). Çocuklar duygularını aktarmada duygusal davranış şekillerini zamanla öğrenmektedir. Zaman almaktadır çünkü çocuğun duygusal gelişimi hem sosyal

hem hareket hem de bilişsel gelişimine paralel bir şekilde gelişme gösterir. Bilişsel olarak gelişen çocuk, çevreden gelen uyarıcıları daha iyi şekilde algılamaktadır. Bu algılama neticesinde çocuktaki duygusal yaşam derinleşmeye ve çeşitlenmeye başlar. Çevreden gelen etkiler duyular aracılığıyla birer dış etki olarak çocuğa ulaşır. Çocuk bunları algılar ve kendi duygusal gücüne, enerjisine göre çeşit çeşit duygulara çevirir. Son olarak bu duygular, çevreye iletilir. Duyguların çevredeki etkimesini fark eden çocuklar duyguları merak etmeye, araştırma ve keşfetmeye başlar. Böylelikle duygusal yönden gelişim sağlanır. Görüldüğü gibi insan sürekli çevresiyle etkileşim hâlinindedir. Bu etkileşim bireyde haz yaratır ve merakı diri tutar. Bebeğin hayata gözlerini açmasından itibaren mevcut tüm duygularının karşılanması, çeşitli duyguları doğurur. İhtiyaçlarının karşılanması çocuğu mutlu ederken, tam tersi karşılanmaması öfke durumlarına yol açar. Yeme- içme, hareket gibi fiziki ihtiyaçlar ve sevilme, güvenme gibi psikolojik ihtiyaçları çocuğun gerginlik ya da haz yaşamasına yol açarak duygusal gelişimine olumlu veya olumsuz etki eder (MEB, 2013).

Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim, çocukluk, gençlik ve yetişkinlik süreçlerinde bireyin kendisinden beklenen davranışları sergilemesi, hoş görülmeleyen davranışlardan kaçınması ve zaman zaman davranışlarını kontrol edebilme becerisi kazanması; topluluk içinde kabul gören doğru ve olumlu davranış ile tutumları alışkanlık hâline getirmesi olarak tanımlanabilir (Koçak vd., 2015). Sosyal gelişim, bireyin toplum içinde uyum sağlamasını mümkün kılan bir süreç olarak, sosyal becerilerin kazanılmasını ve uygulanmasını da içerir. Paylaşma, iş birliği, empati, iletişim ve duygusal farkındalık gibi temel sosyal beceriler, sosyal gelişimin temel bileşenlerinden olup, okul öncesi dönemde geliştirilmesi büyük önem taşır (Gülay, 2009).

Okul öncesi dönemde çocuğun sosyal ilişkilerini şekillendiren ve etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Çocuk, hayatı boyunca başkalarıyla etkileşim hâlinindedir; bu etkileşimler sosyal çevre kurallarını öğrenmesini, sorumluluklarını yerine getirmesini ve çevresi tarafından kabul görmesini sağlar. Sosyal ilişkiler, yalnızca bireyin değil, toplumların ve kültürlerin yapısını da etkileyen dinamiklerdir; birey, yaşamı boyunca sosyal çevresine uyum sağlama çabası içinde olur (MEB, 2013).

Çocuğun sosyal çevresinde yer alan aile, akran ve eğitimecilerle kurduğu iletişim; gösterilen saygı, sevgi, anlayış, takdir ve kabullenme gibi davranışlar, sosyal gelişim ve sosyal beceri kazanımı açısından büyük önem taşır. Çocuk, doğru iletişim diline tanık

olduğunda, kendisi de bu dili etkin biçimde kullanmayı öğrenir. Benzer şekilde, sevgi gören çocuk paylaşmayı ve sevmeyi öğrenirken, saygı görmeyen veya reddedilen çocuk sosyal ilişkilerde sorunlar yaşayabilir. Bu durum, çocukların akran reddi veya kabulü süreçlerini doğrudan etkiler.

Okul öncesi dönemde çocuklar, oyunlar, çocuk kitapları, hareket ve yaratıcı dans, resim yapma ve drama gibi etkinlikler aracılığıyla sosyal becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar (MEB, 2013). Bu tür etkinlikler, paylaşma, iş birliği, empati, iletişim ve duygusal farkındalık gibi temel sosyal becerilerin kazanılmasını destekler. Örneğin, grup oyunları çocuklara sırayla oynama ve kurallara uyma becerisi kazandırırken; drama etkinlikleri, empati kurmayı ve başkalarının duygularını anlamayı pekiştirir. Resim ve yaratıcı dans çalışmaları, çocukların duygularını ifade etmelerini sağlarken, kitap okuma etkinlikleri dil gelişimini destekleyerek iletişim becerilerini güçlendirir. Böylece çocuklar, sosyal etkileşim kapasitelerini ve toplumsal uyumlarını bütüncül biçimde geliştirirler.

Okul Öncesi Dönem Eğitiminde Beceri Alanları

Beceri, bireyin yatkınlığına ve öğrenimine dayalı olarak bir işi başarabilme ve bir eylemi amacına uygun biçimde neticelendirebilme yeteneğidir (TDK, 2024). Beceri, çocuğun bir öğrenme alanına ilişkin düşünme yaklaşımını, yöntemini ve materyallerini kullanabilmesi için gereklidir. Türkiye Yüzyılı Okul Öncesi Eğitim Programı Maarif Modelinde (2024) beceriler çeşitli başlıklar ile ele alınmıştır. Beceriler, farklı başlıklar ile incelense de beceriyi edinme ve eyleme dökme süreçlerinde birlikte çalışmaktadır. Bu beceriler alan becerisi, kavramsal beceri, sosyal-duygusal öğrenme becerisi ve okuryazarlık becerisi olarak ele alınmış olup aşağıda açıklamaları verilmiştir (MEB, 2024).

Alan Becerileri

Alan becerileri, birer disiplin çerçevesinde öğrenme alanlarına has beceriler olup o alanda yetkinlik kazanmak için gerekli olan bilgi ve içeriği tanımlamaktadır. Okul öncesi eğitim programında yer alan beceriler Türkçe, matematik, fen, sosyal, hareket ve sağlık, sanat, müzik olmak üzere 7 alan şeklindedir.

Türkçe alan becerisi, çocukların dinleme ve gözlemlleme, konuşma, okuma ve erken okuryazarlık şeklinde dört temel dil becerisine odaklanmaktadır.

Matematik alan becerisi, çocukların matematiğe ılımlı yaklaşımları, bir bakış açısı geliştirmeleri, temel içeriği ve elzem becerileri kazanmaları bakımından oldukça

önemlidir. Bu beceriler, sayabilme, muhakeme yapabilme, problem çözebilme, matematiksel temsil, verilerle çalışabilme ve veriye bakarak karar verme şeklindedir.

Fen bilimleri alan becerisi, yaşam, dünya ve uzay bilimlerini ve de fiziki bilimleri içinde barındırmaktadır. Bu bilimler sayesinde çocuklar fen temalarını günlük hayatlarıyla ilişkilendirir. Fen alan becerileri ise gözlem yapma, sınıflama yapma, tahmin yürütme, bilimsel verilere dayalı tahmin yürütme, tanımlama yapabilme, deney yapma, bilimsel çıkarımda bulunma, model oluşturabilme, kanıt sunabilme, sorgulama yapabilme şeklindedir.

Sosyal alan becerileri, toplum içi ilişkileri ve bireyin doğa ile olan etkileşimlerine odaklanan, çocukların içinde bulunduğu topluma aktif olarak uyum ve katılım sağlamasına katkı sunan becerilerdir. Okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılacak sosyal alan becerileri ile çocuğa yakın çevresi ile ilgili sorular sormasına yönelik merak uyandırma, kendisini, ailesini, yakın çevresini tanımasını, yaşadığı toplumdaki doğal ve kültürel güzellikleri fark etmesini, yaşanan problemlere duyarlı olması ve çözüm üretebilmesi, haklarının ve görevlerinin bilincinde olması, geçmiş-bugün-gelecek olgusunun farkında olması, olumlu benlik algısı ve saygısı oluşturan bireyler olması amaçlanmaktadır. Sosyal becerilerin kazandırılmasında çocuğun yakın çevresinden faydalanmak oldukça önemlidir. Okul dışı sosyal ve kültürel etkinliklerde oyuncak müzeleri, etnografya ve bilim müzeleri, coğrafi açıdan önemli yerler, sivil toplum kuruluşları vb. gibi farklı kurum ve kuruluşlara ziyaretler yapılabilir. Okul içinde ise millî ve dinî bayramlar, anma ve saygı günleri, önemli gün ve haftalara yönelik etkinlikler ile çocuklara sosyal becerileri deneyimleme fırsatı sunulabilir. Sosyal alan becerileri, zamanın farkında olma, zamansal ve tarihsel düşünme, argümantasyona dayalı sorgulama yapma, araştırma ve algılama, sosyal katılım sağlama, mekânsal konum çerçevesinde düşünebilme, coğrafi gözlem ve saha çalışması yapma, harita, coğrafi içerikli tablo, grafik, şekil ve diyagramları anlama ve yorumlayabilme, eleştirel ve sosyolojik açıdan düşünme, finansal bakış açısı alabilme, coğrafi sorgulama şeklindedir.

Hareket ve sağlık alan becerileri, çocukların mevcut potansiyellerini bütüncül bir biçimde geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu beceri alanı, çocukların motor ve hareket becerilerini artırarak sağlık durumlarını olumlu yönde etkiler. Hareket becerilerinin çocukların yaşına ve gelişimine uygun, olumlu deneyimlerle biçimde kazandırılması önemlidir. Hareket becerilerinin kazandırılmasındaki en iyi yöntemin oyun olduğu unutulmamalıdır. Hareket ve sağlık alanı becerileri, aktif yaşam için motor beceriler, sağlık becerileri, harekete ilişkin sosyal ve bilişsel beceriler şeklindedir.

Sanat alan becerilerinde, çocukların kesme, yapıştırma, boyama yaparak salt bir ürün oluşturmalarını hedefleyen yaygın ama yanlış olan düşüncenin tam tersi olarak çeşitli sanat dallarını ve eserlerini gözlemleyebilmelerini, sanatla ilgili yorum yapabilmelerini, sanatı takdir edebilmelerini, tekniklerini ve yöntemlerini kullanarak kendilerine has bir ürün ortaya koyabilmelerini sağlayacak süreçler esas alınmıştır. Sanat alan becerileri dört başlıkta toplanmıştır. Bunlar, sanat çeşitlerini ve tekniklerini anlama, sanat eserlerini inceleyebilme, sanata önem verme, sanatsal uygulamada bulunmadır.

Müzik alan becerileri, bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal anlamda çocuğa çok yönlü katkıda bulunmaktadır. Çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak müzik alan becerileri, dinleme, sesi ve müziği ayırt etme, ritim, çocuk ninni, tekerleme, şarkı, marş söyleyebilme, çalgı çalabilme, müzik ile hareket ve dans edebilme, beden koordinasyonu, özgün hareket, dans, müzik eşliğinde öykü oluşturma, bireysel veya toplu olarak müziği seslendirme gibi etkinlikleri kapsar. Bu beceriler beş başlıkta toplanmaktadır. Bunlar, müziksel dinleme, söyleme, çalma, hareket ve yaratıcılık şeklindedir.

Kavramsal Beceriler

Kavramsal beceriler, çocuğun becerilerini eyleme dönüştürdüğü süreçlerde bilişsel olarak gerçekleştirdiği etkinlikleri ifade etmektedir. Yazıp-çizmek, bulup-seçmek gibi temel becerilerden, muhakeme ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerine kadar basitten karmaşığa doğru ilerleyen bütünleşik bir sistem içinde yer alır. Soyut düşünceleri ve karmaşık süreçleri eyleme dönüştürme yetisi, çocukların bilişsel etkinliklerini bir ürün hâline getirmelerini sağlar. Sessiz kitap okuma temelli sosyal beceri eğitim programında, çocuklar kavramsal becerilerini kullanarak karakterlerin davranışlarını ve olayların sosyal anlamını analiz edebilmekte; paylaşma, yardımlaşma ve problem çözme gibi sosyal kavramları zihinsel olarak sınıflandırabilmekte ve günlük yaşantılarında uygulayabilmektedir. Bu bağlamda kavramsal beceriler, sosyal beceri gelişimini destekleyen ve programın bilişsel boyutunu güçlendiren kritik bir köprü işlevi görmektedir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Sosyal duygusal öğrenme becerileri, çocukların başkalarıyla iletişim kurabilmesi, duygusal mesajları anlayabilmesi, empatik yaklaşabilmesi ve iş birliği yapabilmesi gibi yetenekleri kapsar (Aras, Ülker & Altun, 2023). Kavramsal beceriler ile sosyal duygusal

öğrenme becerileri arasında güçlü bir ilişki vardır; kavramsal beceriler, çocukların sosyal durumları analiz etmelerini ve uygun sosyal tepkiler geliştirmelerini destekler. Bu nedenle, kavramsal beceriler programın diğer bileşenleri ile bütünleştirilmiş olarak, sağlıklı kimlik gelişimi ve doğru karar mekanizmalarının oluşturulmasında kritik bir rol üstlenmektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ise benlik becerileri, iletişim becerileri ve sosyal etkileşim becerileri gibi alt başlıklar altında ele alınmakta ve programın bütünselliğini güçlendirmektedir (MEB, 2024).

Benlik Becerileri

Benlik becerileri, çocukların kendi değişim ve gelişimlerini sağlayabilmek için duygu, düşünce ve tutumları üstünde değerlendirmede bulunmaları anlamına gelen yansıtma, kendi öğrenme süreçlerini ve de ürünlerini değerlendirmeleri, uygun tepkiler verebilme şeklindedir.

Sosyal Yaşam Becerileri

Sosyal alan becerileri, iletişim, iş birliği, sosyal farkındalıktır. Sosyal farkındalık, çocukların daha duyarlı ve anlayışlı tutumlar sergilemesini sağlayan, empatiyi içeren, farklı bakış açıları alabilmelerine vesile olan bir sosyal alan becerisidir.

Ortak/Bileşik Beceriler

Ortak /bileşik beceriler, uyumlu olma, esnek olabilme, sorumlu karar verebilmedir. Esnek olmak, yeni durumlara uyum sağlayabilmek, farklı problemler karşısında çeşitli çözümler üretebilmek anlamındadır. Sorumlu karar vermek ise, çocukların çeşitli durumlar karşısında doğru seçimler yapabilmeleri becerisidir.

Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin eğitimciler tarafından oyun destekli etkinlikler yoluyla desteklenmesi önemlidir. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri çocukların, bilgi edinme, yöneltme, ilişki kurabilme ve sürdürebilme, karar verebilme ve aldığı kararın sorumluluğunu üstlenebilme, merak ve yaratıcılığını geliştirme, girişken olmasını sağlama, sabırlı olmasına vesile olma, iş birliği içinde özenle hareket edebilme, problemlere çözüm yolları üretme, organize edebilme vb. gibi süreçlerin gelişiminde çocuklara dayanak olacaktır.

Okuryazarlık Becerileri

Okuryazarlık becerisi, çocukların okuryazarlığa ilişkin sahip olduğu ön beceriler ile okuma için ön koşul durumundaki becerilerin ilişkisinin ortaya çıkarıldığı bir süreçtir. Bu süreçte çocuklardan sözel dil, sözcük dağarcığı, fonolojik farkındalık, görsel ayırt etme, harf farkındalığı, yazı bilinci ve anlama gibi ön becerilere sahip olmaları beklenir (Altınkaynak, 2019). Okuryazarlık becerileri, farkında olma, işlevsel olma ve eylemsel olma şeklinde üç düzeyde ele alınmıştır. Okul öncesi dönemde ise özellikle “farkındalık” düzeyinde ele alınmasının elzem olduğu ifade edilmiştir. Örneğin “Gökyüzünde var olan cisimleri gözlemler.” öğrenme çıktısının yer aldığı bir etkinlik hem görsel okuryazarlığı hem de veri okuryazarlığını destekler (MEB, 2024).

Okul Öncesi Dönemde Çocuk-Kitap İlişkisi

Okul öncesi dönem çocuklarının yazarlar ve çizerlerin tasarlamış olduğu çeşit çeşit görseli barındıran kitaplar ile karşılaştırılması, tüm gelişim alanlarını kapsayan zengin bir doğal öğrenme ortamı yaratır (Körükçü, 2012: 245). Resimler, kitap ile ilk kez tanışan çocuğun dikkatini çeken ilk noktadır. Aynı zamanda okul öncesi dönemde çocuğun düşünsel aracı görsellerdir. Okuma ve yazma bilmeyen bir çocuğu düşünürsek çocuk-kitap ilişkisi başlarda, yalnızca kitabın sayfalarına bakarak görüneni anlamak ve aktarmak ile sınırlıdır. Çocuğun kitap ile ilişkisi, çocuğun çevresi ile çevresinin de çocuk ile etkileşime geçmesi ve “Bu sayfada neler var, bu ne?” vb. gibi sorularla gerçekleşmektedir. Okul öncesi dönemde kitaplar, çocuklar için birer oyuncak görevi görmektedir. Çocuk hiç kaygısız, bir oyuncak olarak gördüğü kitaba dokunur, ısırır, çeker, koparır, zamanla sayfaları çevirme deneyiminde bulunur. Çocuğun kitap ile bağının temelini attığı bu noktada çocuk zorlanmamalı, engeller konulmamalıdır (Büyükköse, 2020: 25). Kitap görselleri adeta konuşuyormuşçasına çocukları etkiler ve kitapların görsellerini inceleyen çocuk görseller hakkında tanımlama ve çıkarımlarda bulunur. Aynı zamanda nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri, çocukların edebiyat ürünlerinde yer verilen deneyimler ile ilgili bilgi sahibi olmalarına ek olarak kendi yaşantıları ile bağlantı kurmalarına ve farklı durumlarla baş etme stratejilerini geliştirmelerine vesile olur (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Bilgi, birikim ve deneyimlerini kitaplar vesilesi ile geliştiren çocukların kişilik ve karakterleri gelişmekte, hayata çeşit çeşit bakış açıları ile yaklaşabilmektelerdir (İşitan ve Gönen, 2006).

Sosyal Beceriler

Beceri, bireyin bir öğrenme alanına yönelik düşünme şekillerini, yollarını ve materyallerini kullanmasını mümkün kılan gözlemlenebilir davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2024). Sosyal beceriler ise bu bağlamda, bireyin sosyal çevresiyle etkileşim kurarken sergilediği uygun, yapıcı ve kabul gören davranış örüntüleridir. Gresham ve Elliott'a (1990) göre sosyal beceriler; bireyin pozitif sosyal ilişkiler başlatma ve sürdürme, akran kabulünü artırma ve daha geniş sosyal çevreyle etkili biçimde başa çıkma kapasitesini mümkün kılan öğrenilmiş davranışlardır. Bu tanım, sosyal becerilerin hem bireysel hem de toplumsal işlevlerini vurgulamakta ve onların öğrenme yoluyla geliştiği fikrini temel almaktadır. Sosyal beceriler ayrıca sosyal-duygusal bağlamda da değerlendirilmekte; duyguları tanıma ve yönetme, başkalarına karşı empati ve şefkat geliştirme, olumlu ilişkiler kurma, sorumlu kararlar alma ve zorlayıcı durumlarla etik yollarla başa çıkma gibi becerileri içermektedir. Bu yönüyle sosyal beceriler, empati, iş birliği, cömertlik, yardım etme, paylaşma ve problem çözme gibi davranışlar üzerinden bireyin sosyal yaşamda kabul edilmesini kolaylaştırır.

Sosyal becerilerin gelişimi doğumdan itibaren başlamakta ve yaşam boyu devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Özellikle çocukluk döneminde geliştirilen sosyal beceriler, bireyin sosyal kimliğini şekillendirmesi, sosyal ortamlara uyum sağlaması ve toplumsal yaşamla bütünleşmesi açısından belirleyici rol oynamaktadır. Sosyalleşme sürecinde birey, içinde yaşadığı toplumun tutumlarını, düşünce sistemlerini ve davranış kalıplarını kendi benliğine dâhil ederek o topluma ait olma duygusu geliştirir (Selçuk, 2010). Yaşadığımız toplumla sağlıklı bir bütünleşme, sosyal hayatın gerektirdiği sosyal becerilerin kazanılmasıyla mümkündür. Bu bağlamda ebeveynler ve öğretmenler; sosyal değerleri çocuklara kazandırmada hem model hem de rehber olarak kritik bir rol üstlenmektedir.

Sosyal becerilerle ilgili tanımlar, farklı kuramsal perspektiflerden hareketle üç temel başlıkta sınıflandırılabilir (Samancı & Uçan, 2017): (1) Akran kabulünü esas alan tanımlar; çocukların sosyal ortamlarda arkadaşları tarafından kabul görmesini öngören davranışları içerir. (2) Davranışsal tanımlar; bireyin sosyal olarak pekiştirilmesini artıran ya da olumsuz geri bildirimleri azaltan davranışlara odaklanır. (3) Sosyal geçerlik temelli tanımlar ise bireyin belli sosyal ortamlarda önemli sonuçları öngörüp uygun davranış geliştirmesini esas alır.

Sosyal becerilerin kuramsal temelleri yalnızca tanımlar ile sınırlı kalmayıp, gelişimsel, davranışsal ve bilişsel modeller aracılığıyla da açıklanmaktadır. Bandura'nın (1977) sosyal bilişsel kuramı, bireyin sosyal davranışları gözlem yoluyla model alarak öğrendiğini savunur. Öz-yeterlik, öz düzenleme ve sosyal pekiştirme gibi kavramlar, bu süreçte belirleyicidir. Çocuklar, öğretmenlerinden ve akranlarından öğrendikleri sosyal davranışları gözlemler; bu davranışların olumlu sonuçlarını gördüklerinde içselleştirirler. Vygotsky'nin (1978) sosyo-kültürel yaklaşımı ise öğrenmenin sosyal bağlamda gerçekleştiğini ve daha yetkin bireylerle etkileşim sonucu sosyal becerilerin geliştiğini savunur. Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı kavramı çocuğun tek başına başaramadığı sosyal davranışları bir yetişkinin rehberliğinde kazanabileceğini açıklar. Bu bağlamda okul öncesi öğretmeni, çocuğun sosyal öğrenmesinde kritik bir araçtır.

Bandura'nın (1977) sosyal bilişsel gelişim kuramı ise çocuğun başkalarının bakış açısını anlama düzeyine göre sosyal ilişkilerde ne derece başarılı olduğunu açıklar. Empati, uzlaşma, duygusal farkındalık gibi beceriler bu gelişim basamakları doğrultusunda ilerler. Diğer yandan, öz-düzenleme kuramı, sosyal becerilerin aynı zamanda bireyin içsel kontrol sistemlerine bağlı olduğunu belirtir. Sosyal normlara uyum, dürtü kontrolü, sabır gibi davranışlar öz denetim süreçlerinin gelişmiş olmasını gerektirir. Bu bağlamda sosyal beceriler yalnızca dışa dönük davranışlar değil, aynı zamanda içsel süreçlerin yönetimini de kapsar.

Çağdaş yaklaşımlar ise sosyal becerileri sosyal-duygusal öğrenme (SEL) kavramı içinde ele almaktadır. CASEL'in (2020) tanımına göre SEL; öz farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar alma başlıklarında yapılandırılır. Bu model, sosyal becerilerin yalnızca bireylerarası uyumu değil, bireyin kendisiyle kurduğu ilişkiyi de şekillendirdiğini vurgular. Özellikle okul öncesi dönemde, bu becerilerin sistemli ve yapılandırılmış programlarla desteklenmesi, bireyin yaşam boyu sosyal uyum ve psikolojik sağlamlık geliştirmesi açısından kritik önemdedir.

Sosyal Beceriler ile İlgili Kavramlar

Topluları oluşturan bireyleri uyum içinde bir arada tutan pek çok beceri vardır. Bireylerin birbirleri sosyal ilişkiler içinde olması, bu ilişkileri olumlu biçimde devam ettirebilmesi için önemli olan bu beceriler, toplulukların ve kişilerin daha dinamik olmalarına yardımcı olmaktadır (Uzmen ve Mağden, 2002). Sosyal beceriler, bireyin sosyal ortamlarda etkili ve uygun iletişim kurabilmesini, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlayıp olumlu ilişkiler geliştirmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır.

(Yüksel, 2004). Bu beceriler; iş birliği yapma, duygu ve düşüncelerini uygun biçimde ifade etme, çatışma çözme, başkalarının haklarına saygı gösterme gibi sosyal yeterlilikleri kapsar. Sosyal becerilerin kazanımı, çevresel etkileşimler ve sosyal öğrenme süreçleri ile gerçekleşir. Çocukluk döneminde kazanılan bu beceriler, bireyin akademik başarısını ve sosyal uyumunu olumlu yönde etkiler (Güven & Demir, 2013). Erken yaşlarda sosyal becerilerin desteklenmesi, bireyin yaşam boyu sağlıklı ilişkiler kurması açısından kritik bir öneme sahiptir. Sosyal beceriler, sözel olan ve olmayan davranışları içermekte ve yaşanılanlara özgü nitelikte ortaya çıkabilmektedir.

Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin (1983) sosyal beceriler ile ilgili tanımlamalarda yedi ortak çerçeve bulunduğunu belirtmişlerdir:

- ❖ Sözlü olan ve olmayan davranış kalıplarını içermektedir.
- ❖ Bireyin doğru ve etkileyici bir biçimde iletişimi başlatıp devam ettirmesine ve tepkide bulunmasına yardımcı olur.
- ❖ Bireyin, çevresi ile iletişimi neticesinde gelişme kaydeder.
- ❖ Öğrenmeyle gerçekleşmektedir.
- ❖ Bireyin yaşı, cinsiyeti, konumu ve çevresi ile teması sonucunda şekil alır.
- ❖ Sosyal onaylarla etkililiği artar.
- ❖ Bireylerdeki sosyal becerilerin yetersiz oluşu değerlendirme yolu ile tespit edilip, eğitim desteği ile gelişim sağlanabilir (Akt: Topaç ve Başal, 2022:12).

Sosyal becerilerin anlaşılabilmesi için öncelikle sosyal beceriler ile ilgili kavramlara bakmak gerekmektedir. Bu kavramlar, sosyal gelişim, sosyal yeterlilik, sosyalleşme, sosyal zeka, sosyal olgunluk ve sosyal kaygı (sosyal fobi, anksiyete) şeklinde sıralanabilir.

Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim, bireyin hayatı süresince, farklı insanlar, toplum kaynaklı kurumlar, gelenekler, örgütler gibi kuruluşlar ile geçirilen yaşantılar neticesinde bireyde meydana gelen değişikliklerdir. Sosyal etkileşime iki veya daha fazla birey dahil olmaktadır. Etkileşime giren bireyler, birbirlerinin kişisel özelliklerinin yanında toplum içinde var olan sosyal dizilimden de etkilenir. Sosyal gelişim sürecinde, sağlıklı ilişkiler geliştirmek, toplum bünyesine ayak uydurabilmek, bunlar vesilesi ile de toplumda var olan kültürel değerleri, toplumsal rolleri, mevcut olan her şeyi görebilmekte ve öğrenebilmektedir. Sosyal etkileşim, sosyal gelişim dışında ayrıca bireyin kendini

toplumdaki diğer insanlar ile karşılaştırarak kendini onlardan ayıran özellikleri tanımakta ve öz eleştiri, öz düzenleme yapabilmektedir (Akman ve Gülay, 2009:16).

Sosyal gelişimde bir başarıdan söz edebilmek için ön koşul, bireyin ilk önce kendisi ile uyum içinde olmasından geçer. Bu uyumun temelleri 0-6 yaşı kapsayan okul öncesi dönemde atılmaktadır. Çocuğun beslenme, barınma, sevgi, güvenlik, kabul görmesi kısacası olumlu ve olumsuz yaşayacağı tüm deneyimler çocuğun kendine ve yaşadığı çevreye uyumu ile paraleldir. Sosyal etkileşim var olduğu müddetçe sosyal beceriler kazanılabilmekte ve sosyal bir gelişimden söz edilmesi mümkün olabilmektedir. Sosyal gelişim içinde hem bireysel gelişimi hem de sosyalleşmeyi barındırmaktadır. Kimi zaman çocukların doğru bildikleri ile eylemleri birbirini tutmasa da pek çok konuda bilinçli oldukları unutulmamalıdır. Okul öncesi dönemde hem akranları ile hem de yetişkinler iş birliği yürütmeleri ve de üstlendikleri görevleri başarı ile eksiksiz bir şekilde yerine getirmeleri beklenmektedir. Buradan bakıldığında, çocuklar ile zaman geçirmeye gerekli önem ve özenin gösterilmesi, doğru davranışta bulunduğu desteklenmesi, uygun olmayan davranışların ise uygun bir dille uyarılarak düzeltilmesi noktasındaki destek sosyal gelişim açısından oldukça büyük önem taşımaktadır (Tanrıverdi ve Erarslan, 2016).

Okul öncesi dönemde sosyal gelişim, çocukların sosyal kuralları öğrenip uygulama becerilerinin gelişmesiyle somutlaşır. Örneğin, bir grup çocuk parkta kaydırak için sıraya girdiklerinde, sıra bekleme davranışı yalnızca basit bir bekleyişten ibaret değildir; aynı zamanda sabır, öz denetim ve başkalarının haklarına saygı göstermeyi içerir. Çocuk, sıraya girerek ve sabırlı davranarak bu sosyal kuralları uygulama pratiği yapar. Bu davranış, onun akranlarıyla etkileşiminde paylaşma ve iş birliği becerilerinin gelişmesini destekler. Bu tür sosyal etkileşimler, çocukların empati kurma, sosyal normlara uyum sağlama ve sosyal çatışmaları yönetme becerilerini geliştirir (Denham vd., 2012). Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2024) okul öncesi eğitim programında da vurgulandığı üzere, bu deneyimler çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin temel taşlarını oluşturur ve uzun vadede sosyal uyum ve akademik başarıya katkı sağlar. Dolayısıyla, sosyal gelişimin erken yaşta desteklenmesi, bireyin yaşam boyu sürdüreceği sağlıklı ilişkilerin temelini atmaktadır.

Sosyal Yeterlilik

Sosyal yeterlilik ve sosyal beceri çoğunlukla benzer anlamda kullanılsa da birbirinden farklı anlamlara sahiptir (Çakıl,1998). Sosyal beceri, bireyin sosyal

görevlerini yerine getirmek amacı ile sergilemiş olduğu davranışlar bütünüdür. Kişinin sosyal çevresinde yer almakta olan ebeveynler, akranlar, eğitimciler tarafından bu hareketlerinin bir kritere göre karşılaştırılması neticesinde elde edilen bulgular ise sosyal yeterliliği ifade etmektedir (Dökmen, 2000).

Sosyal beceri sahibi çocukların özellikleri genellikle; özgüvenli, problemlere çözüm bulabilen, akranlarıyla ilişkisi olan olarak sıralanabilir. Akranları arasında kabullenilmesinde ve başarısında çocuk için sahip olduğu sosyal becerilerin etkisi önemlidir (Işık, 2019). Çocuklukta sosyal yeterliliğin gelişimi ne kadar doğru sağlanırsa, yetişkinlikte de uyumla ilerleme gözlenir. Sosyal yeterliliğin sağlanabilmesi için sosyal becerilerin iyi öğrenilmiş ve özümsemiş olması gerekir. Sosyal açıdan yeterli hisseden çocuk ve sonrasında yetişkin, kendisini sosyal ortamlarda uyumlu, öğrenim ve iş hayatında başarılı, problem çözmede yeterli, farklı bakış açılarına sahip, bireysel olarak özgüven ve özdenetim sahibi hissedecektir. Bireysel olarak kendisi ile barışık olan çocuk sosyal çevresi ile uyum içinde olacak ve hayatta verimli, takdir gören, dik bir duruş sergileyecektir. Örneğin, okul öncesi dönem çocuğunun sınıf arkadaşlarıyla grup oyunlarına katılması bir sosyal yeterlilik göstergesidir. Çocuk, oyunun kurallarını anlayıp uygular, arkadaşlarının görüşlerine saygı gösterir ve gerektiğinde fikirlerini açıkça ifade eder. Bu süreçte çatışma yaşandığında, öğretmeninden veya arkadaşlarından yardım isteyerek problemi çözmeye çalışır. Bu tür davranışlar, çocuğun sosyal ortamlarda kendini rahat ifade edebilmesi, ilişkilerini sürdürebilmesi ve sosyal normlara uyum sağlayabilmesi anlamına gelen sosyal yeterliliğin geliştiğinin somut göstergesidir (Güven & Demir, 2013). Özetle sosyal yeterlilik, bireyin günlük yaşamda karşılaştığı sosyal talepleri etkili ve uygun biçimde karşılayabilme becerisidir ve sağlıklı sosyal ilişkilerin temelini oluşturur.

Sosyal Zeka

Sosyal zeka, bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama, bu duygulara uygun şekilde tepki verme ve sosyal ilişkileri etkili biçimde yönetme yeteneği olarak tanımlanır (Goleman, 2006). Sosyal zeka, empati kurma, sosyal algı, iletişim becerileri ve sosyal normlara uyum sağlama gibi alanları kapsar. Thorndike (1920) tarafından ilk kez ortaya atılan sosyal zeka kavramı, bireyin sosyal ortamlarda başarılı olabilmesi için gerekli olan zihinsel becerileri ifade eder.

Sosyal zeka, sosyal becerilerin kavranılması açısından ön şart görevi üstlenmektedir. Sosyal zeka sahibi kişiler, bu becerileri daha kolay kavramakta ve

eylemlerine dökülebilmektedir. Bu doğrultuda sosyal zeka, sosyal beceriler ve sosyalleşme arasında köprü rolü görmektedir. Sosyal zeka sahibi bireyler, etkili bir biçimde dinleme, konuşma becerisine sahip, gereksiz tartışmalardan uzak duran, benliğini bozmayacak şekilde çevresindeki kişiler üzerinde bıraktığı izlenimleri takip eden ve kendi yönetimini sağlayabilen bireylerdir. Greenspan’a (1979) göre de sosyal zeka üçe ayrılmaktadır: Sosyal duyarlılık (sosyal rolleri gerçekleştirme ve sosyal anlamda sonuç çıkarma), sosyal anlayış (psikolojik anlayış ve ahlaki yargı), sosyal iletişim (sembolleştirilmiş iletişim ve sosyal problemleri çözme). Howard Gardner ise kuramında sosyal zekayı ‘‘dünyada olup biteni anlama, kişisel ve sosyal anlamda etkili davranışlarla tepkide bulunma’’ olarak tanımlar ve bu zeka türünün kişinin doğasında yaptığı iki gelişime dikkat çeker. Bu alanlardan biri kişinin içsel yanlarının gelişimi, diğeri ise başka insanların bireysel özelliklerinin farkına varmak, kendi bireyselliği ile diğerlerini ayırabilmektir (Akman&Gülay, 2009: 22). Örneğin, okul öncesi dönemdeki bir çocuk arkadaşının üzgün olduğunu fark edip onu dinler ve birlikte oyun oynayarak, duygu ve düşüncelerini paylaşarak teselli eder. Bu, empati ve sosyal farkındalığın göstergesidir. Örnekten de görüldüğü üzere, sosyal zekanın varlığı, sağlıklı iletişim ve uyumlu ilişkilerin temelini ifade eder.

Sosyalleşme

Neredeyse canlıların tümü, kendi türleri ile aynı türden olan canlıların arasına doğarlar ve yaşamlarını sürdürürler. Bu canlılardan kimi doğumunun ardından kendi başının çaresine bakarak hayatını sürdürebilirken, kimi canlı destek veya yardım almadan varlıklarını sürdürme noktasında yetersiz kalır. İşte insan canlısı da doğumunun ardından başlayarak 5-6 yıllık süreci kapsayan okul öncesi dönemde destek ve yarımsız hayatını sürdürme noktasında büyük sıkıntı yaşar veya sürdüremez (MEB, 2007). Buradan hareketle sosyalleşme, bireyin yaşamını sürdürdüğü toplumun kültürünü ve o toplumdaki üstlenmesi gereken rolünü öğrenip toplum ile bütünleşmesi manasına gelen temel sosyal bir süreç olduğu söylenebilir (Aral vd, 2000: 64). Sosyalleşme, kişinin topluluk içerisinde yaşamını idame ettirebilmesi için ve de toplum yaşamının devamı için gereklidir. Haliyle insan, doğası gereği toplum içinde sosyalleşme sürecine bağlı olarak var olur. Bu açıdan bakıldığında sosyalleşme, insanın toplumların bir ferdi oluş süreci olarak yorumlanabilir (Çimen, 2016: 101). Örneğin, okul öncesi dönemdeki bir çocuk, sınıfta bloklarla oyun oynarken arkadaşına bloklardan birini verir ve sırayla oynamayı öğrenir. Arkadaşının da aynı şekilde sırayla blokları kullanmasına izin verir. Böylece paylaşmayı, sıra beklemeyi

ve başkalarının haklarına saygı göstermeyi deneyimleyerek sosyalleşir. Bu tür etkileşimler, çocukların sosyal kuralları öğrenmesi ve arkadaşlık ilişkileri geliştirmesi açısından çok önemlidir.

Sosyal Kaygı

Sosyal beceri modellemesine göre sosyal kaygı, belirli yaşantıların gerektirdiği sosyal beceri yetersizliğinin meydana getirdiği bir durumdur (Göktürk, 2011). DSM V' e göre çocuklarda ve ergenlerde rastlanan kaygı bozuklukları, ayrılık kaygısı, yaygın kaygı bozukluğu, toplumsal kaygı bozukluğu (sosyal fobi), özgül fobi, panik bozukluk, obsesif-kompulsif bozukluk, post travmatik ya da akut stres bozukluğu şeklindedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014). Günümüzde mevcut kullanılan DSM-V (2005) tanı sınıflamasında yerini alan toplumsal kaygı bozukluğu (sosyal anksiyete-fobi) belirli tanım ve kriterleri vardır. Bunlar, çocuk çerçevesinde bakıldığında, küçük duruma düşeceği, utanç duyacağı bir biçimde davranacağından çekimser davranabileceği ya da anksiyete belirtileri şeklindedir. Çocukların anksiyeteyi, ağlama, huysuzluk gösterme, kalakalma veya tanımadığı insanların olduğu toplumsal ortamlardan ve durumlardan uzak durma olarak dışa vurulabildiği ifade edilmiştir. Çocuklar korkusunun anlamlı ya da anlamsız olduğunu bilmeyebilir (Alkan, 2017). Sosyal beceriler her ne kadar desteklenirse, sosyal kaygıdan bir o kadar uzaklaşılır. Bu nedenle küçük yaştan itibaren çocukların, sosyal becerilerini destekleyici tutum ve çeşitli etkinlikler ile destek sunulmalıdır. Örneğin, okul öncesi dönemdeki bir çocuk, sınıf arkadaşlarının karşısında konuşmak istediğinde çok çekinir, utanır ve sessiz kalmayı tercih eder. Bu durum, çocuğun sosyal kaygı yaşadığını gösterir. Sosyal kaygı, erken yaşta fark edilip desteklenmezse, çocuğun sosyal ilişkilerinde ve akademik başarısında güçlükler yaşamasına yol açabilir (Kaya & Öztürk, 2018).

Sosyal Olgunluk

Sosyal olgunluk, bireyin anlayış, duygu, düşünce, tutum, davranış ve beceri gibi özellikler açısından içinde yaşadığı toplumun beklentilerine uygun olarak sergilediği yaklaşımdır (MEB, 2007). Aynı zamanda sosyal olgunluk, diğer bireylerin istek, duygu, düşünce ve gereksinimlerini de göz önünde bulundurmaya içerir. Sosyal olgunluk sahibi çocuklar, başkalarının duygu ve düşüncelerine duyarlı olmak ile birlikte empati bakımından da donanımlıdır. Çocukların, yaşına uygun eylemler sergiliyor olmaları da sosyal becerilerin gerçekleştirildiğini ifade etmektedir (Gülay ve Akman, 2009: 23).

Çocukların, mevcut kurallara uymaları, doğru iletişim kurabilmeleri, gerektiğinde bağımsız eylemde bulunabilmeleri, verilen yönergeleri takip edebilmeleri vb. gibi özellikler sosyal olgunluk belirtilerine örnek gösterilebilir. Örneğin, okul öncesi dönemdeki bir çocuk, arkadaşlarıyla oyun oynarken ortaya çıkan bir anlaşmazlıkta sabırlı davranır, karşısındakini dinler ve ortak bir çözüm bulmak için uzlaşmacı olur. Kendi isteklerini zorla kabul ettirmeye çalışmak yerine, başkalarının duygularını göz önünde bulundurarak hareket eder. Bu tür davranışlar sosyal olgunluğun göstergesidir.

Sosyal Gelişim Kuramları

Sosyal gelişim, topluma girmesine zemin hazırlayan bir alandır (Cüceloğlu, 2009: 354). Sosyal gelişim, toplumda var olan genel değerlerin kişiler tarafından kazanılması sürecidir. Kişilik gelişimi toplumun içinde var olan bir çerçevede oluşur (Sever, 2008: 65). Sosyal becerilerin gelişimi kişilik gelişimini etkimekte olup sosyal gelişime katkı sağlamaktadır. Bu döngüyü tam olarak anlayabilmemiz için sosyal gelişim alanına ilişkin açıklamaları içeren kuramlardan bahsetmek gerekmektedir. Her kuram ortaya çıktığı zamanın koşullarına göre şekillenmiştir. Buradan hareketle, sosyal gelişimi içeren her kuramın ortak konuda dönemine göre farklı bakış açıları sunduğunu söyleyebiliriz. Türk Dil Kurumu'na göre kuram, sistemler doğrultusunda düzenlenmiş olan pek çok olayı açıklayan ve bir bilim için temel olan kuralların ve yasaların bütünüdür. Sosyal gelişimle ilgili kuramlardan, John Bowlby' nin bağlanma kuramı, psikoanalitik kuram çerçevesinde Sigmund Freud'un psikoseksüel kuramı ve Ericson'un psikososyal gelişim kuramı, Urie Brofenbrenner'ın ekolojik sistemler kuramı, Albert Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı, Lev Semenoviç Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim kuramı, aşağıda ele alınarak incelenecektir.

Bağlanma Kuramı ve John Bowlby

Gelişim psikoloğu John Bowlby, 50 yılı aşkın bir süredir ebeveyn ayrılığı ve kaygılarını gözlemleyerek çocukların tepkilerini inceleyen çalışmalarda bulundu. Kuramında (1969), hayatın ilk dilimlerinde bebek ve onunla yakından ilgilenen anne veya bakıcının arasındaki etkileşimin çok önemli olduğunu vurgular. Bowlby, kuramını anne yokluğunu yaşamakta olan çocuklar üzerinden yaptığı çalışmalar neticesinde geliştirmiştir. Bebek, ilk toplumsal ilişkisini anne ile kurar, çevreye açıldıkça sosyal gelişimi ilerleme kaydeder. Dili öğrenmesi ile de ilişkilerine güç katar ve yaşadığı topluma uyum sağlaması için gerekli sosyal becerileri öğrenir (Sever, 2008: 65). Anne ve

bebek arasındaki etkileşim ve iletişim ileriki zamanda dış dünyaya karşı oluşacak algıyı da şekillendirmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu algı içsel işleyen modeller olarak tanımlanmaktadır (Mohrer, 1990: 684).

Ainsworth' ün yıllar sonra bağlanma üzerine yaptığı çalışmalar neticesinde üç bağlanma biçimi ortaya konmuştur. Bu bağlanma stilleri, güvenli, kaçınan ve karşı koyan şeklindedir. Anne veya bakıcıya güvenli bağlanan bebekler, genel olarak rahat ve girişimcidir. Canlarını sıkan bir durum olduğunda anne ile temasa geçtikleri gibi sakinleşirler. Kaçınan bebekler ise, anne veya bakıcıdan uzak dururlar. Anne/bakıcı ile ilgilenmek yerine çevrelerindeki diğer şeyler ile ilgilenirler. Karşı koyucu bebekler de hiç rahat değildir. Anneleri veya bakıcıları ortamda olmadığı takdirde soluksuz ağlama krizleri gibi aşırı tepki verirler (Gülay&Akman, 2009: 43). İhtiyaçları doğru ve zamanında karşılanan bebek, sağlıklı bir bağlanma gerçekleştirecektir ve bu bağlanma temeli, hayatının diğer dönemlerindeki bağlanmaların temelini atacaktır. Sağlıklı bağlanma gerçekleştiren bireylerin, sosyal gelişimleri de başarılı olacak ve bu başarı sosyal becerilerde kendini gösterecektir.

Psikoanalitik Kuram

Psikoseksüel Kuram ve Sigmund Freud

Psikanaliz üzerine yoğunlaşan Sigmund Freud, nevrozların oluşumunda çocukluk döneminde yaşanan cinsel içeriğe sahip yıkıcı olayların önemli rol oynadığını fark etmiştir. Klinik çalışma deneyimleri arttıkça hastalarının, çocukluk dönemlerine dair yaşam kesitlerinin ve düşlediklerinin ortak yönlerini saptamaya başlayan Freud, elde ettiği veriler ışığında çocukluk cinselliği ile ilgili bir gelişim kuramının temelini atmış ve daha sonra çocukların davranışları üzerinde gerçekleştirilen gözlemler ile de bunu doğrulamıştır. Aynı zamanda Freud, analizler esnasında kendi çocukluk dönemine de ilişkin çıkarımlarda bulunmuş ve kendi çocukluk döneminin de kuramına katkısı olmuştur.

1915 yılında Üç Tartışma başlığı altında yayımladığı eserinde Sigmund Freud, çocuk cinselliğinin ilk belirtilerinin, beslenme ya da idrar kesesi, barsak denetiminin kazanılması gibi, aslında cinsel özellikli olmayan fiziksel işlevlerden kaynaklandığı görüşünü ortaya koymuştur. Buna göre, çocukta psikolojik gelişim ve cinsel gelişim, her biri bir önceki dönemin üzerine kurulan ve önceki dönemlerde kazanılan davranışları da özümseyen beş dönem ile tamamlanmaktadır. Bu dönemler, oral, anal, fallik, latent(gizil), genital şeklindedir (Geçtan, 1998: 33).

Oral dönem: Kişinin, doğumdan sonraki ilk yılını kapsayan bu dönemde libido, ağızdır. Dünyaya gözlerini yeni açmış olan bebek, günün büyük bir kısmını uyuyarak geçirir. Uyanık olduğu zamanda anne memesini arar. Karnın doyması ile anne memesi arasındaki bağlantıyı fark edemese de ilk aradığı obje memedir. Oral dönemi başarılı bir biçimde tamamlayan bebeklerin, büyüdüklerinde abartılı bir biçimde karşılık beklemek ya da bağıllık ve bağımlılık durumlarına rastlanmamaktadır. Kendilerine ve karşılarındaki bireylere sağlıklı bir şekilde değer verebilir ve güven duygusu içinde bulunabilirler.

Anal dönem: Bu dönemde libido anüs ve çevresindedir. Haz kaynağı dışkının tutulması ve bırakılmasındadır. Aynı zamanda çocuk, koşma, yürüme, dokunma, kaçma gibi birtakım yetiler ile de bu dönemde iç içedir. Beslenmesini tek başına yapabilmek için kararlı bir duruş sergileyerek bunun gibi bağımsız davranış girişimlerinde bulunur. Bu dönemde çocuğa gösterilen sıcak, ılımlı yaklaşım dönemi başarılı bir şekilde atlatmasını sağlarken, sert tepki, özensiz tavır, gerekli temizlik ve titizliğin gösterilmeyişi dönemin başarısızlık ile sonuçlanmasını sağlar ve olumsuz yansımalar hayatın diğer dönemlerine de olumsuz yansır.

Fallik dönem: 3 yaşın sonlarına doğru başlayıp 6 yaşa kadar devam eden bu dönemde, libido cinsel bölgelere yönelmektedir. Bu dönemde çevresine karşı oldukça dikkatlidir. Girdiği ortamlarda tanıştığı yeni isimler, katıldığı oyunlar içindeki farklı kişilikler, kıskançlık ve rekabet üzerine duygularını ortaya çıkarmasına sebep olur. Bir önceki evrede bağımsızlığın zirvesini yaşamış olan çocuk, gelecek kavramından da yoksun olması sebebi ile dürtü ve isteklerini etkilemekte zorlanır ve erteleyemez. Göstereceği huysuzluk belirtilerinin, çocuğun dikkati başka yöne çevrilerek etkisi en aza indirilebilir. Bu dönemde oedipus ve electra kompleksleri gözlenir. Oedipus kompleksi, erkek çocuğunun anneye aşırı ilgi göstermesi ve babaya tepkili durması iken, electra kompleksi ise tam tersi kız çocuğunun babaya aşırı ilgi göstermesi, anneye karşı tepki almasını içerir.

Latent (Gizil) dönem: 5-6 yaşlarının sonlarına doğru başlayıp 11-12 yaşlarına kadar süren latent dönemde, bir önceki dönemde kendini gösteren oedipus ve electra kompleksleri yavaş yavaş yerini sosyalleşmeye bırakır. Gizil dönemin baş göstermesi ile birlikte artık kendi cinslerine yönelmeye başlarlar. Ergenlik döneminin ön hazırlığı olarak değerlendirilen bu dönemde artık kıskançlık, suçluluk, utanma gibi duyguları yönetebilme çabası içine girerler.

Genital dönem: 11-13 yaşlarından başlayarak yetişkinlik öncesine dek süren bu dönemde kişi, fiziksel, hormonal ve duygusal değişimler kendini gösterir. Daha önceki

dönemlerde yaşadığı çatışmalar ile burada yüzleşme ve çözüm üretimi içine girer. Karşı cinsteki bireylere yakınlaşırken, aile bireylerinden biraz uzaklaşır. Sosyal aktiviteler içerisinde daha çok yer alır. Duyguları bireysel anlamlandırır ve içsel çatışmalar yaşar. Zamanı yönetme konusunda başarısız olabilir ve fiziksel sakarlıklar ortaya çıkabilir. Bu dönemde yaşanacak aksaklıklar, kişilik, kimlik arayışında ve oluşmasında aksaklıklara yol açabilir.

Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı

Erikson, yaşam içerisinde her bireyin savunmasızlığının artış gösterdiği ve potansiyelinin yükselişe geçtiği bir dönemler döngüsünün ve her bir dönemin kendi içinde krizler içerdiğini ifade etmiştir. Erikson'a göre bu krizler uygun bir biçimde çözüldüğünde kişilik gelişimi de sağlıklı bir şekilde ilerleme kaydeder (Arslan & Arı, 2008).

Erikson'un kuramında yer alan evreler ve özellikleri yaşlara göre şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Temel Güvene Karşı Güvensizlik: Yaşamın ilk yıllarını kapsayan bu evrede bebekler, fiziksel ve duygusal anlamda rahat olmalıdır. Bu dönemde en yakından temasa geçtiği kişi anne olduğu için anne ile kuracağı güven köprüsü onun ileriki hayatında da güven duyabilen bir kimliğe bürünmesine katkı sunacaktır.

2. Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç: 1 ila 3 yaşlarını kapsayan bu evrede, çocuk davranışlarını fark edecek ve bağımsız girişimlerde bulunmaya başlayacaktır. Kimi zaman sınırları zorlayacaktır. Çocuk tüm bu deneyimleri yaşarken anne, baba ve diğer sosyal çevrenin iletişimi oldukça önemlidir. Yanlış, sert vb. tutumlar çocukta korku ve kuşkuyu doğuracak olup, bu dönemde bu tarz olumsuz iletişimden kaçınılmalıdır.

3. Girişimciliğe Karşı Suçluluk: 3-6 yaşları kapsayan girişimciliğe karşı suçluluk döneminde çocuk, kendi bedenini ve davranışlarını tanımaya yönelik girişimlerde bulunur. Kendini fark ettikçe çevresi ile ilgili daha çok sorumluluk almak ister, bir şeyler üretmeye yönelir, iş birliğine açık hale gelir. Bu girişimleri engellendiği takdirde girişim zamanla kendini suçluluğa teslim edecek ve çocuğun kendine güveninin azalmasına sebebiyet verecektir.

4. Çalışkanlığa Karşı Aşağılık Duygusu: Bu evre 6-11 yaşlara denk gelmektedir. Bu dönemde çocuk, formal eğitim ile toplum ile tamamen etkileşime girmiş ve değişime uğramış olacaktır. Toplum ile daha çok iç içe olan çocuk toplumdan daha fazla etkilenecek ve toplumdan aldığı dönütler ile kendini şekillendirecektir. Olumsuz yaşantılar öğrenme

ve tanıma, kaynaşma isteklerini körelteceği gibi, olumlu deneyimler tam tersi etki gösterecektir.

5. *Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası*: 12-18 yaşları kapsayan bu evrede çocuk ergenlik dönemindedir. Yine bu evrede toplum oldukça önemlidir. Birey, toplumun söylem ve tepkilerinden anında etkilenmektedir. Bu evredeki olumlu- olumsuz tüm deneyimler, kişiliğinden iş hayatına kadar yansımaya sahiptir. Önceki evreleri ve bu evreyi nasıl atlattığı gencin kişiliğinin ve sosyal ilişkilerinin temelini atılmasında oldukça önemlidir.

6. *Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık*: Bu evrenin 35 yaşına dek sürdüğü bilinmektedir. Kimliğini oturtmuş birey bu evrede, kendi kimliğini diğer insanlar ile paylaşma noktasında istekli ve gönüllüdür. Bu evreyi başarı ile atlatmak demek, bireyin kimlik sorununu ne derecede çözdüğü ile yakından ilişkilidir. Bu evredeki temel güç aşktır.

7. *Üretkenliğe Karşı Durgunluk*: 35-55 yaşlar ile bireyin tüm üretkenliğini kapsayan ve genç yetişkinlikten yaşlılığa değin uzanan bir dönemdir. Doyuma ulaşma noktasında önemli bir evredir. Bu evrenin olumsuz yansıması, olumsuz duyguları ve yalnızlığı beraberinde getirir. Bu evredeki temel güç bakımdır.

8. *Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk*: Hayatın sonuna kadar devam etmektedir. Bu dönemde birey geçmişini ve yaptıklarını değerlendirmeye koyar. Önceki evrelerde yaşadıkları kendi içlerinde çözüme ulaşmış olmalarının bu dönem için büyük önemi vardır. Geçmişinde yaşadığı sıkıntılar mevcutsa geçmişi anlamını yitirecek, yaşamının boşa geçtiğini düşünecektir. Geçmişindeki olumlu yaşantılar ise bu evrede umutlu bir bakış açısı sunacaktır. Bu evredeki temel güç ise akıldır (Erikson, 1984).

Evrelerin geneline baktığında, yıllar içinde gelişen sosyal ağlar neticesinde bireyin etkileşim içine girdiği sosyal çevrenin genişlediği ve sosyal becerilerde artış gözlemlendiği görülmektedir.

Ekolojik Sistemler Kuramı ve Urie Bronfenbrenner

Bronfenbrenner (1979) bireyin gelişiminin, kendisini merkezde tutan, iç içe geçmiş sistemler biçiminde tanımlanan çevreler içinde oluştuğunu söyler. Bu iç içe geçen sistemler; mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem şeklinde isimlendirilmektedir. Göçler nedeniyle yerleşim alanlarının değişmesi ile birlikte çocukların sosyal, kültürel ve fiziki çevresinde de mühim değişiklikler olur. Bu kuram ekolojik değişimin sonuçları ve savaş, göç, ekonomik kriz vb. gibi nedenlerinin gelişim sürecini etkilediğini belirtir (Eslek & Yılmaz, 2018: 349).

Mikrosistem, kişinin düzenli olarak etkileşim içine girdiği doğrudan ilişki ve sosyal ortamları kapsar. Aile, akran ortamı, eğitim kurumları bunlardan bazılarıdır. Mezosistem, bu bağlantıları birbirine geçirerek farklı mikro sistemler arasındaki etkileşimi ortaya çıkartır. Ekzosistem, aile bireylerinin iş yerleri, girdikleri çeşitli ortamlar gibi bireyleri dolaylı yoldan etkileyen kısımları içerir. Mesela, annenin iş arkadaşları ile katıldığı bir buluşmada öğrendikleri buna örnek gösterilebilir. Makrosistem, tüm dönüşümü etkileyebilen kültür, politika, sosyal normlar vb. pek çok etkeni içine alır. Kronosistem ise, zaman boyutuna odaklanır ve hem bireysel hem de toplumsal bağlantıları zamanla işin içine katar. Urie Brofenbrenner Ekolojik Sistemler Kuramında her sistem, yakın aile etkileşiminden daha geniş alana sahip kültürel ve toplumsal kadar bir kişi üstünde var olan farklı farklı etkilerin seviye durumlarını belirler. Bu sistemin içinde oluşan tüm bağlar, çevrelerin kişilerin yaşantılarını ve bu yaşantıları nasıl şekillendirdiğini ifade ederek gelişimin bağlam kapsamında varlığını güçlendirir (PressGrup Akademisyen Ekibi, 2020: 49).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Albert Bandura

Sosyal bilişsel öğrenme kuramı, davranışların gelişimi üzerinde çevresel ve bilişsel etkenlerin etkili olduğunu savunur. Kuramın gelişiminde rol üstlenen Bandura'ya göre, çocuklar başka bireylerin duygusal tepkilerini, davranışlarını gözlemleyebilmek suretiyle pek çok davranışı izleyebilmektedir. Bandura'ya gözlem yoluyla öğrenmede dört sürecin varlığından söz eder. Bunlar, dikkat etme, akılda tutma, davranışı tekrarlama ve motivasyondur. Tüm bu süreçler, iş birliği içinde hareket etmektedir. Bandura, bu dört sürece dayandırdığı model olarak öğrenme olgusunu, sosyalleşme sürecine bağlı olarak değerlendirir. Model almada çocuk, tüm süreçleri yaşar ve sonunda model alma gerçekleşir. Çocuk, aileden başlayarak, zaman içinde başka sosyal çevrelere karışarak, kitle iletişim araçları ve yazılı-yazısız kaynaklardan örnekler edinerek, öğrenmesini gerçekleştirmektedir (Gülay & Akman, 2009:34-37).

Sosyo-kültürel Gelişim Kuramı ve Lev Semenoviç Vygotsky

Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim kuramı, çocukların sosyal dünyaları ile bilişsel gelişimleri arasında bir etkileşimin var olduğunu ileri sürmektedir. Bu kurama göre gelişim, beraber problemleri çözdüğü çözüm ortaklarının sosyal temasının bir sonucudur. Sosyal çevrenin sunduğu yakınsak gelişim alanı sayesinde çocuk hedefe doğru ilerler. Vygotsky'nin önerdiği bu alan, çocukların bağımsız bir şekilde problem

özmeleri sonucunda bulunmuş gerçek anlamdaki gelişim düzeyi ile, bir yetişkin desteği ve gözetimi altında ya da kendisinden daha donanımlı akranı eşliğinde problemlere çözüm üretmesi sonucu ortaya çıkan potansiyel gelişim arasındaki farktır.

Vygotsky, yaklaşımının bir diğer özelliği de gelişimde kültüre önem vermesidir. Farklı kültürlerde yapılan araştırmalar neticesinde sosyal destek sayesinde oldukça önemli becerileri öğrendikleri bulunmuştur (Meksika’da kilim dokuma, Liberya’da terzilik gibi). Örneğin, çocuklar dokumayı öğrenirken seyretme, dolu bir biçimde bir yetişkinin desteği ve kendi kendilerine bağımsız çalışma gibi birkaç aşamadan geçmektedirler (Gülay&Akman, 2009: 40-42).

Vygotsky, sosyal-bilişsel gelişim kuramında dile özel olarak yer vermektedir. Çocukların, dil kullanımının üç evreden geçtiğini belirtmektedir. Bunlar; sosyal konuşma, egosantrik konuşma ve içsel konuşmadır. İlk evre olan sosyal konuşmada çocuk, dili yalnızca iletişim amaçlı kullanır. İkinci evre olan egosantrik konuşmada ise dili, düşüncelerini oluşturmak, zihni düzenlemek amacıyla kullanmaya başlar. Yani burada zihin konuşmanın içine girer. Son evre olan içsel konuşmada ise çocuk, dili içsel olarak kullanır.

Kuramların sosyal gelişim üzerindeki etkilerine ve vurgulamalarına baktığımızda, gelişimin devamlılığı, başka bireyler ile etkileşim ile sağlanması, zihinsel becerileri sosyal beceriler ile şekillendireceği, hayatın ilk zamanlarının gelişimi açısından önemli bir yere sahip olduğu kuramların çerçevesini oluşturan birtakım özelliklerdir.

Bu araştırma, okul öncesi dönemde sessiz kitap okuma temelli sosyal beceri eğitim programının kuramsal temelini çoklu yaklaşımla oluşturmıştır. Programın dayandığı başlıca kuramsal yaklaşımlar; Bandura’nın Sosyal Öğrenme Kuramı, Vygotsky’nin Sosyal Gelişim Kuramı, Erikson’un Psikososyal Gelişim Kuramı, Bronfenbrenner’in Ekolojik Sistemler Kuramı ve Tyler’in Hedefe Dayalı Eğitim Programı Modeli’dir. Bandura’nın kuramı doğrultusunda, çocukların sessiz kitaplarda yer alan karakterleri gözlemleyerek sosyal davranışları modellemesi ve pekiştirmesi esas alınmıştır. Örneğin, hikâyede iş birliği yapan karakterlerin davranışlarını gözlemleyen çocuk, benzer durumlarda bu davranışı tekrar etme eğilimi gösterebilir. Bu, gözlem yoluyla öğrenme sürecini etkin kılar. Vygotsky’nin kuramı, çocuğun sosyal etkileşim yoluyla öğrenmesini ve öğretmen ya da yetişkin rehberliğinde sosyal becerilerini geliştirmesini temel almaktadır. Sessiz kitap okuma etkinlikleri sırasında öğretmenin yönlendirici sorular sorması ya da çocukla birlikte hikâye üzerine konuşması, çocuğun yakınsak gelişim alanı içinde sosyal anlamlar kurmasını ve sosyal dil becerilerini

geliştirmesini sağlar. Erikson'un yaklaşımı, çocuğun bu dönemde kimlik ve sosyal rollerle ilgili gelişimsel ihtiyaçlarına vurgu yapar. Sessiz kitaplarda yer alan karakterler aracılığıyla çocuk, toplumsal roller, sorumluluklar ve sosyal ilişkiler hakkında farkındalık kazanır. Bu, girişimcilik duygusunun desteklenmesine ve benlik gelişiminin olumlu yönde şekillenmesine katkı sunar. Bronfenbrenner'in ekolojik sistemi, çocuğun içinde bulunduğu çevresel sistemlerin (aile, okul, akran) sosyal beceri kazanımına etkisini göz önünde bulundurur. Sessiz kitap okuma etkinliklerinin hem okulda öğretmenle hem de evde ebeveynle gerçekleştirilmesi, çocuğun mikro ve mezo sistemler arası etkileşimlerinde sosyal öğrenmeyi pekiştirir. Program yapısal olarak ise Tyler'ın hedefe dayalı yaklaşımı esas alınarak belirlenen sosyal becerilerin açık, ölçülebilir ve davranışsal kazanımlar hâlinde yapılandırılmasıyla geliştirilmiştir. Örneğin, "sıra bekleme" ya da "duygularını sözel olarak ifade etme" gibi davranışsal hedefler, programın her oturumunda ölçülebilir çıktılar olarak planlanmış ve değerlendirilmiştir. Bu program yalnızca kitap okuma süreciyle sınırlı kalmamakta, sessiz kitaplarda yer alan temaları ve olay örgülerini merkeze alarak oyun, drama, fen ve sanat gibi farklı etkinlik türleriyle desteklenmektedir. Bu çoklu etkinlik yaklaşımı, çocuğun öğrendiği sosyal becerileri farklı bağlamlarda uygulamasına ve içselleştirmesine imkân tanır. Örneğin, kitapta geçen bir iş birliği temasının ardından yapılan drama etkinliğiyle çocuklar rol alarak sosyal durumu canlandırmakta; oyun etkinliğinde iş birliği kurallarını somut biçimde deneyimlemekte; sanat etkinliğinde ise duygularını ifade etme fırsatı bulmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenmenin hem pekişmesini hem de gelişimsel açıdan bütüncül olarak desteklenmesini sağlar. Ayrıca etkinlikler arasında yapılan geçişler, hem Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı yaklaşımı hem de Bandura'nın model alma ilkesiyle doğrudan örtüşmektedir. Böylece sessiz kitaplar, çocuğun sosyal becerileri farklı yollarla anlamlandırabileceği zengin öğrenme ortamlarına dönüştürülmektedir. Bu kuramsal temeller doğrultusunda hazırlanan program, çocukların sosyal gelişimini çok yönlü desteklemeyi amaçlayan bütüncül bir yapıya sahiptir.

Sosyal Becerilerin Önemi ve Sınıflandırılması

Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler ve Önemi

Normatif olarak, okul öncesi dönem, sosyal yeterlilik için temel oluşturan esas sosyal becerilerin geliştirilmesi için kritik bir dönemi ifade eder (Denham Burton, 2003, Durlak, A. J. vd., 2021: 139). Okul öncesi yaş grubundaki çocukların hassas bir sosyal

etkileşim geliştirmelerinin temelini atan asıl etken dilin ve yönetici işlevlerin temel alanındaki gelişimsel ilerleyişlerdir. Prefrontal lob, çalışan bellek, inhibitör kontrolü ve dikkat değişimi dahil olmak üzere yürütücü işlevlerin ana alanlarındaki gelişmelere eşlik ederek 3-6 yaşları arasında hızla büyüme gösterdiği söylenebilir. Bu yürütücü işlev becerileri, çocukların sosyal etkileşimleri öngörme ve plan yapabilme, tepki dürtülerini engelleme ve mevcut problemleri daha esnek çözebilme becerilerini geliştirir. Sosyal etkileşime giren çocuk, sebepleri ve sebeplerin getirdiği sonuçları tanıdıkça, hedef belirlemede daha etkin ve de kendi davranış ve sorumluluklarını takip etme, yönetme konusunda bir ayna rolü üstlenir (Bierman ve Motamedi, 2021, 137).

Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması

Sosyal becerilerin farklı araştırmacılar tarafından çeşitli biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu çeşitlilik, alanın tek bir kuramsal çerçeveye indirgenemeyecek kadar çok boyutlu olduğunu göstermekte ve sosyal becerilerin tanımlanmasında kullanılan ölçütlerin zamanla değişen önceliklere göre şekillendiğini ortaya koymaktadır. Stephens (1978), sosyal becerileri daha çok gözlenebilir davranışlara dayalı bir yaklaşımla kişisel, görevle bağlantılı, kişilerarası ve çevresel davranışlar olmak üzere dört kategori altında toplamıştır. Bu sınıflama, bireyin hem kendisine hem de çevresine yönelik doğrudan davranış örüntülerine odaklanması bakımından erken dönem davranışsal yaklaşımı yansıtmaktadır. Elliott ve Busse (1991) ise sosyal becerileri özdenetim, empati, iş birliği, sorumluluk ve atılganlık başlıkları altında ele almış; böylece bireyin sosyal ortamlarda etkili ve uyumlu etkileşim kurmasını sağlayan işlevsel süreçlere vurgu yapmıştır. Bu sınıflamanın, Stephens'ın davranış merkezli bakış açısından farklı olarak duygusal düzenleme ve sosyal girişimcilik boyutlarını öne çıkardığı söylenebilir.

Caldarella ve Merrell'in (1997) sınıflaması sosyal becerileri akran ilişkileri, öz denetim, akademik, uyum ve atılganlık becerileri olmak üzere beş başlıkta incelemekte; özellikle akademik bağlamı da içermesiyle önceki sınıflamalardan ayrılmaktadır. Böylece sosyal becerilerin yalnızca kişilerarası etkileşim boyutunda değil, öğrenme süreçleri içinde de kritik bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye'de geliştirilen Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Projesi (OSBEP, 2014) ise bu becerileri okul öncesi bağlama uyarlayarak başlangıç, akademik destek, arkadaşlık ve duygu yönetimi becerileri şeklinde yapılandırmış; sosyal becerilerin doğrudan küçük çocukların günlük yaşam ve eğitim ihtiyaçları çerçevesinde desteklenmesini hedeflemiştir. Bu yönüyle uluslararası sınıflamalara kıyasla daha uygulama odaklı bir yaklaşım

sergilemektedir. Akkök'ün (2006) sınıflaması ise ilişki kurma, iş birliği, duygusal farkındalık, saldırgan davranışlarla baş etme, stresle baş etme ve problem çözme becerilerini kapsamakta; bireyin yalnızca sosyal ortamlardaki uyumunu değil, aynı zamanda bireysel baş etme süreçlerini de içine alan daha bütüncül bir çerçeve sunmaktadır.

Son yıllarda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024), sosyal-duygusal öğrenme çerçevesi altında benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri ve ortak/birleşik beceriler yaklaşımıyla daha sistematik ve çağdaş bir sınıflama ortaya koymuştur. Bu model, sosyal becerileri öz farkındalık, iletişim, iş birliği, uyum, esneklik ve sorumlu karar verme gibi sosyal-duygusal gelişim bileşenleriyle ilişkilendirerek geleneksel sınıflamalardan ayrılmaktadır. Bu durum, sosyal becerilerin artık yalnızca bireysel ya da kişilerarası davranışlar düzeyinde değil, aynı zamanda etik, bilişsel ve toplumsal karar süreçleriyle bağlantılı olarak da ele alındığını göstermektedir.

Alan yazında sunulan bu sınıflamaların farklı yönleri, sosyal becerilerin çok boyutlu yapısını ve farklı gelişimsel dönemlerde farklı önceliklere göre tanımlandığını ortaya koymaktadır. Bu çeşitlilik, sosyal becerilerin erken çocukluk döneminde nasıl desteklenmesi gerektiğine dair daha esnek ve kapsamlı bir bakış açısı sağlamaktadır. Bu araştırmada ise söz konusu kuramsal çeşitlilikten hareketle, okul öncesi dönemin gelişimsel özellikleriyle uyumlu olan iletişim, iş birliği, empati ve özdenetim gibi temel sosyal becerilerin geliştirilmesine odaklanılmıştır.

Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri Gelişimini Etkileyen Faktörler

Sosyal becerilerin kazanılması ve kalıcılığı ailede, okulda ve diğer yaşam alanlarında bu becerilerin tekrarlanmasıyla mümkündür. Aile, okul ve çevrenin yanında farklı uygulamalar ile sosyal becerilerin öğrenilmesi zaman içinde kalıcı olmaktadır (McClelland ve Morrison, 2003).

Ailenin Rolü

Aile, çocuğun ilk sosyal çevresidir. Çocuk, sevgiyi, güven duygusunu, kabul etmeyi, iletişimi başlatabilmeyi ve sürdürebilmeyi, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeyi, hoşnut olduğu veya olmadığı durumları uygun bir şekilde dile getirebilmeyi vb. ilk olarak aileden öğrenir. Başta anne ve baba olmak üzere aile içindeki tüm bireylerin çocuk ile olan etkileşimi, çocuğun sosyal becerilerinin gelişimine etki eder. Ailelerin çocuk yetiştirme tarzları çeşitlilik göstermektedir. Tüm bu yetiştirme tutumlarının ortak

yönü ise sosyal gelişim üzerindeki olumlu ve olumsuz tüm etkilerdir. Diana Baumrind (1967), Aile Tutumları Kuramında, aile tutumlarını üç başlıkta toplamıştır. Bu başlıklar, aşırı hoşgörü sahibi, aşırı otoriter ve yetkeci ebeveynler şeklindedir. *Aşırı hoşgörü ebeveynler*, çocuklarının isteklerini, davranışlarını sorgulamayıp, tam tersi anında onay veren, aşırı bir anlayış gösteren yaklaşım içindedir. Çocuğunun davranışı sosyal ve nesnel çevresine zarar verse de bu durumlara göz yumarlar. Aşırı hoşgörü tutum, ilk başta güzel gözükse de aslında çocuğa çok zararı dokunan bir yaklaşımdır. Bu tutum, sosyal beceri bakımından çocuğun başka kişilerin duygu, düşünce, istek ve ihtiyaçlarının bilincinde olma, fark edebilme, duyarlılık kazanma noktasında göz ardı edilemeyecek zararları beraberinde getirecektir. Aile bireyleri, kibar, hoşgörü, anlayışlı, yardımsever ise çocukta da bu özellikler gelişim gösterecektir. Tam tersi, aile bireyleri kaba, anlayışsız, vurdumduymaz ise çocukları da aynı şekilde bir durum sergileyecektir. Aile içi problemlerin nasıl çözüldüğü çocuk için, birer çözüm yolu denemesi olacaktır. Bir problemin bağırarak çözüldüğünü gören çocuk, karşılaştığı problemleri yine bağırarak çözmeye girişecektir. Çözemedikçe öfkesi artacaktır ve ilişkileri olumsuz etkilenecek, akabinde mutsuz olacaktır. Problem çözümünde, gerçek bir problem çözer gibi yaklaşım sergilenen ailede ise çocuk, karşılaştığı problemleri sakinlikle ve doğru bir çözüm yolu seçerek çözmeye çalışacaktır. *Aşırı otoriter ebeveynler*, aşırı katı kurallar ve sınırlamalar sergiler. Bu ailede yetişen çocuk kendini ifade edemez, aile bireylerinin her söylediğini doğru kabul eder. Tüm bu katı tavır içinde sevgi göremeyen çocuk, sevgiyi tanımakta ve paylaşmakta güçlük yaşar. Aile bireyleri, çocuğun her hareketine ve etkinliğine karışmaya eğilimlidir. Sosyal beceri anlamında donanımlı bir aile ile iç içe olamayan çocukta da sosyal beceri noktasında eksiklikler olacaktır. *Yetkeci ebeveynler* ise, akıl bağlamında hareket ederek çocuğu merkeze alan bir tutum benimser. Çocuklarına gerektiğinde sözel ve fiziksel destek olduğunu aktarırken, gerektiğinde uyarı ve düzeltmelerde bulunur. Yetkeci ebeveynin çocuğu dengelidir. Aileden gördüğü olumlu sosyal becerileri çocuk kendi yaşamına aktarmakta başarılıdır ve bunun neticesinde de aileden destek görerek, olumlu sosyal becerilerini pekiştirme imkanı bulur. Aile ve çocuk arasında fikir ayrılıkları yaşansa da aile, dayatma, zorlama gibi bir tavır sergilemek yerine mantıklı yollar ile çocuğunu doğru olana yöneltmeye çabalar. Yetkeci ailelerde, çocuğu sevgi ve saygı ile kucaklama vardır. Çocuk sosyal becerileri, ailesi içinde özgürce yaşayarak, tadarak öğrenmektedir (Gülay&Akman, 2009: 64-69).

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Rolü

Sosyalleşmede, kişiyi yönlendiren bir diğer önemli unsur eğitim kurumlarıdır. Okul ortamları, çocukların davranışlarının formal ve informal anlamda değerlendirildiği ilk yerdir. Okullar, akademik donanımın yanında çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde de önemli bir görev üstlenmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları ise, aile kurumundan sonra çocukların sosyal becerileri kazanıp, uygulayabileceği bir başka kurumdur. Çocuklar eğitim kurumlarında, tıpkı aileler gibi öğretmenleri de rol model alır. Bu sebeple öğretmenlerin, olumlu bir model olmaları, esnek bir yapıya sahip olmaları, hoşgörülü bir anlayış içinde olmaları, olumlu davranışları pekiştirmeleri, sosyal becerilerin öğrenilebileceği, çocukların özgürce uygulama fırsatı bulabilecekleri ortamlar ve fırsatlar yaratmaları, çocuklara rehber olmaları, gerektiğinde aileye de rehber olabilmeleri önemlidir. Araştırmalar, çocuklar ile pozitif bir biçimde etkileşime geçen, sıcak, samimi bir eğitim alanı yaratan eğitimcilerin var olduğu ortamlarda öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedir (Gülay&Akman, 2009: 82). Okul öncesi eğitim kurumları ve eğitimciler, çocuklara sunacakları farklı ortam ve aktiviteler ile sosyal becerilerin gelişimine katkı sunmalı, çocuklara akademik eğitimin yanında sosyal beceri eğitimi de sunmalıdır. Aile katılımları ile de sürecin desteklenmesi önem taşımaktadır.

Oyunun Rolü

Oyun, çocuğun en önemli uğraşıdır. Aynı zamanda çocuk, pek çok sosyal beceriyi tanıma ve uygulama şansı bulur. Özellikle dramatik oyun aracılığı ile çocuklar duygu ve düşüncelerini yansıtmaya, iletişim becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Çocuk, oyun içinde problemleri çözmeyi, empati becerilerini geliştirmeyi, sosyal ortamlara uygun olarak hareket edebilmeyi ve daha pek çok beceriyi öğrenebilmektedir. Çocuklar için öğrenme ve oyun paralel ilerlemektedir. Çocuklar oyunda, oynadıkça öğrenir ve sosyalleşirler. Öğrendikçe ve sosyalleştikçe de paylaşımaya geçerler. Erken çocukluk döneminde aile ve çocuk arasında oynanan fiziksel oyunların sosyalleşme üzerinde önemli bir etkisi vardır. İncelenen araştırmalar, evlerinde ebeveynleri ile oyun oynayan çocukların akranları ile arasındaki yeterlilik düzeyleri ile yakın ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Akranları arasında gözde olan, sevilen, en çok arkadaşlık kurulmak istenen çocukların evlerinde ebeveynleri ile düzenli oyun oynadıklarına bulgusuna varılmıştır (Hughes,2010). Okul öncesi dönemde en önemli nokta olan oyun, sosyal becerilerin gelişme kaydetmesinde büyük önem taşımaktadır. Oyun fırsatlarını artırmak çocukların

sosyal gelişimlerini destekleyerek, emin adımlarla yeni dönemlere ilerlemelerini sağlayacaktır.

Akran İlişkilerinin Rolü

Okul öncesi dönemde yaşlar bazında akranların arasındaki ilişkilerin gelişimine bakıldığında yaş alınması ile çocuklarda akran ilişkilerinde ilerlemeler görülmektedir. Bu durumun oluşmasında, yaşlılar ile geçirilen ortak zamandaki artış, yaşın ilerlemesi ve oyun etkili olmaktadır. Yaşın ilerlemesi ile beraber gelişim alanlarında sağlanan olgunluk, çocukların akran ilişkilerine sosyal davranışlarda artış olarak yansımaktadır (Gülay, 2009: 88). Akran ilişkileri, üç yaş civarında başlar ve dört yaş ile de artarak devam eder ve çocuklar akran ile birlikte edinmiş olduğu deneyimler neticesinde kabullenilme ve reddedilme duygularını yaşar (Dinçer vd. 2019: 883). Çocuklarda kabul görmüş davranışlar daha çok tercih edilme, kabul göremeyen davranışların gösterilmesi de dışlanmayla ilişkilidir. Sosyal yeterliliğin sağlanmasında akran ile kurulan etkileşimin önemi büyüktür. Bunun kaynağı ise çocukların eşit şartlarda ve güçte oldukları yaşlıları ile kurdukları ilişkilerin yetişkinlerinkine benzememesinden kaynaklanmaktadır. Buradaki akranlar ile olan eşitlik, ilişkilere daha sıcak, samimi bir hava sağlamaktadır. Bu da çocukların akranları ile iletişimini kolaylaştırarak, akranlarını önemli bir eğitimci yapmaktadır (Gülay, 2009: 75).

Kitle İletişim Araçlarının Rolü

Kitle iletişim; kitlesel geniş çapta iletişim anlamına karşılık gelmektedir. Birden fazla birey, kitle iletişim araçları sayesinde iletişimi gerçekleştirebilmektedir. Kitle iletişiminin sağlanmasında, televizyon, bilgisayar, internet, sosyal medya, radyo ve yazılı kaynaklar ön plana çıkmaktadır (Alav, 2020). Her ne kadar günümüzde internet, sosyal medya vb. içerikler ön planda olsa da kitle iletişimin en yaygını ve insanları en çok etkisi altına alan aracı televizyondur. Okul öncesi dönemde de oldukça büyük bir yeri olan televizyonun, çocuğa sağladığı olumlu modeller olduğu gibi olumsuz modellere de rastlanılmaktadır. Televizyon içeriklerinin takibinin yapılması önem arz etmektedir. Olumlu davranış örneklerinin sergilendiği, çocukların yaşına ve seviyesine uygun televizyon programları, iş birliği, yardımlaşma, sorumluluklarını yerine getirme vb. gibi olumlu sosyal davranışları desteklemektedir. Örneğin, Bangladeş'te "Susam Sokağı" adlı çocuk programını 5-9 yaş arasındaki 56 çocuğa iki sene süresince, aile katılımı sağlanarak ve okul öncesi eğitim desteği ile birlikte izlettirilerek takibinin yapıldığı bir

çalışmanın sonuçlarına göre aileler, çocuklarında öz bakım ve sosyal gelişim alanlarında artışa rastladıklarını söylemişlerdir. Bunun yanında ebeveyn-çocuk ilişkisinde artışın gözlemlendiği görülmüştür (Gülay & Akman, 2009: 83). “Susam Sokağı” programı ile çocuklar öğrendikleri bir şarkıyı arkadaşlarıyla paylaşma şansı yakalamaktadır. Pek çok kavramın İngilizcesini öğrenebilmektedir. Susam Sokağı’nın yanında eğitici programlar arasında “Caillou”, “Benimle oynar mısın?”, “Tarçın ve Arkadaşları” gibi programlar da yer almaktadır. Bu programlar eğitici ve eğlence içeriklidir. Bir anlamda okul öncesi eğitim fırsatı sundukları söylenebilir (Yılmaz, 2016: 217). Bilgisayar ve internet, okul öncesi çocuklarının bilişsel gelişimleri başta olmak üzere birçok gelişim alanına katkı sağlar. Bilgisayar ve internet başında uzun süre vakit geçirmek ise bunun tam aksine sosyal ve fiziki anlamda zarar verebilir. Bilgisayar başında uzun süre vakit geçiren çocuk, sosyal çevresi ile iletişimi ve vakit geçirmeyi unutabilir. Sosyal becerileri de gelişme ortamı bulamaz. Böylelikle sosyal becerileri gözlemleme, öğrenme ve eyleme dönüştürme imkanları ortadan kalkar. Görüldüğü üzere, kitle iletişim araçlarının faydaları olmakta birlikte yanlış kullanımı ve yanlış içerik takibi sonucu zararları da mevcuttur. Bu noktada çocuklar, kitle iletişim araçları, teknoloji kullanımı konusunda gerek evde gerek okulda eğitilmeli ve takip edilmelidir.

Çocuk Kitaplarının Rolü

Okul öncesi eğitim kurumları, donanımlı şartlar sunarak çocuğa sunduğu öğrenim yaşantıları ile, çocuğun duyularının eğitilmesini ve yaratıcılığının gelişimini hızlandırır (Oktay, 2002). Okul öncesi ortamı özellikle yaratıcı düşünmenin, problem çözme becerisinin, olaylar arasında sebep sonuç bağı kurabilme yetisinin gelişme kaydetmesine yardımcı olan zengin bir yaşantı ortamı oluşturmalıdır. Çocuk kitapları da bu donanımlı çevrenin en önemli parçalarından biri olmaktadır (Sağlam, 2007, s.2). Oyun çağı olarak da bilinen 3-6 yaş okul öncesi evresinde çocuk, sosyal çevresini genişletme çabası içindedir. Kendini tanımaya heveslidir. Kendini tanıdıkça çevreye açılır ve hem tanınmak hem de tanımak ister. Anadilini tanımaya başlayan çocuk daha çok konuşmak ister. Çocuk, kendisine sohbet arkadaşı arar ve bu arayış onu sosyalleşmeye götüren adımlardan birisidir ve dilini sürekli geliştirebileceği ortamlara gereksinim duyar (Sever, 2013, 16-17). Pek çok becerinin temelini atıldığı okul öncesi dönemde çocuklar için hazırlanmış kitaplar, çocuğun yakın çevresi dışında modeller de sunarak, çocukların sosyalleşme sürecine önemli katkılar sağlar (Yurtseven ve Kurt, 2013, s. 100). Çocuk kitapları, dil ve kavram bilgisinin gelişmesine olanak tanır. Çocuk, kitaplar sayesinde çevresinde yer alan

bireylerin duygu, düşünce ve söylemlerini daha iyi anlar ve uygun karşılık verir hale gelir. Empati kurma yeteneği gelişen çocuk, çevresine karşı daha duyarlı ve sosyal anlamda olumlu davranışlar geliştirir. Bu sebeple, kitaplar sosyalleşme açısından büyük önem taşımaktadır. Çocuk kitapları, çocukların sosyal hayat ile ilgili fikir yürütmesine imkan tanır. Toplumdaki değerleri, çocuğun toplumdaki konumunu, sorumluluklarını, çocuk haklarını gösterir. Çocuklar, kitapların kahramanları ile sıkı bir bağ kurmakta ve çok zaman kendilerini kahramanın yerine koyarak kahraman gibi davranmaktadır. Bu yüzden kitapların olay örgüsü, ilettiği mesajlar ve kahramanların özellikleri çok önemlidir. Kendini kahraman ile özdeşleştiren çocuk, pek çok şeyi daha iyi kavrar (Şener, 2018: 13). Çocuk kitapları, çocukların hem bireysel hem de grup davranışlarını şekillendirmektedir. Örneğin, dinlediği hikayede karakterler iş birliği içinde bir tutum sergiliyorsa çocuklar karakterlerden iş birliğinin önemini öğrenir, benimser ve yeri geldiğinde uygular. Kitaplar aracılığı ile farklı kültürler ve farklı kişiler, karakterler ile tanışan çocuk saygı duymayı, hoşgörüyü, anlayışı vb. pek çok değeri kazanma fırsatı yakalar. Çocuk kitaplarının, sosyal beceri gelişimine olan etkisi oldukça büyüktür.

Sessiz kitap okuma ile sosyal beceriler arasındaki bağlantı, özellikle empati kurma, duygu okuma, iletişim becerileri, iş birliği ve sosyal kurallara uyum gibi alanlarda ortaya çıkar. Sessiz kitaplar, sözel anlatımın yokluğunda çocukları görseller aracılığıyla anlam oluşturma ve yorumlama sürecine dahil eder; bu süreç, çocuğun sosyal-duygusal becerilerini aktif şekilde geliştirmesine imkân tanır. Empati becerisi, sosyal etkileşimde başkalarının duygularını anlamak ve paylaşmak olarak tanımlanırken (Gresham & Elliott, 1990), sessiz kitaplardaki karakterlerin yüz ifadeleri ve beden dili gibi görsel ipuçları, çocukların başkalarının duygusal durumlarını fark etmelerini ve bu duygulara uygun tepkiler geliştirmelerini sağlar (Denham, 2006). Böylece sessiz kitaplar, empati yetisinin erken gelişimine önemli katkı sunar.

Ayrıca sessiz kitaplar, çocukların sosyal ortamlarda temel becerilerden biri olan sıra bekleme, paylaşma ve grup içinde uyum sağlama gibi davranışları anlamasına destek olur. Kitaplarda karakterlerin karşılaştığı sosyal durumlar ve bu durumlara verdikleri tepkiler, çocuklara sosyal normların öğrenilmesinde model teşkil eder (Vygotsky, 1978). Duygu okuma becerisi ise çocukların sosyal etkileşimlerde karşısındakinin sözsüz ifadelerini doğru yorumlayabilme kapasitesi olarak tanımlanabilir ve sessiz kitapların görsel anlatımı bu becerinin gelişimini kolaylaştırır. Çocuklar, karakterlerin yüz ifadelerini, jestlerini ve mimiklerini izleyerek duygu okuma yeteneklerini pekiştirir (Yurtseven ve Kurt, 2013).

Sessiz kitapların birlikte okunması ve tartışılması ise çocukların iletişim becerilerini destekler; çocuklar kendilerini ifade etme, dinleme, soru sorma ve karşılıklı konuşma gibi sosyal dil becerilerinde deneyim kazanır. Bu bağlamda sessiz kitap okuma, sosyal öğrenme kuramına uygun olarak (Bandura, 1977) çocukların gözlem yoluyla sosyal davranışları öğrenmelerini ve uygulamalarını kolaylaştırır. Sonuç olarak, sessiz kitaplar hem bireysel hem de grup sosyal becerilerinin kazanılmasında, özellikle empati, duygu okuma, sosyal normlara uyum ve iletişim becerilerinin gelişiminde işlevsel ve etkili araçlar olarak öne çıkmaktadır.

Sosyal Becerilerin Yetersizliği

Sosyal becerileri gelişmemiş bireyler, hangi yaşta olurlarsa olsunlar, içinde yaşadıkları toplumun o yaş için beklediği sosyal davranışları göstermediklerinde sosyal uyum sorunları yaşayabilirler. Örneğin, bir ortama girildiğinde “merhaba” diyebilmek sosyal bir beceridir; bu davranışın ifadesi yaşa göre değişiklik gösterse de tamamen yerine getirilmemesi çevre tarafından olumsuz olarak değerlendirilebilmektedir. Özellikle nörogelişimsel (dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlükleri, dil ve konuşma gelişim bozuklukları) farklılıkları olan çocuklar, bu tür becerileri öğrenme ve uygulama konusunda hem geç kalabilir hem de çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler. Bazı durumlarda ise, bireyler bu becerileri öğrenmiş olsalar bile günlük yaşamda etkin bir şekilde kullanmakta zorlanabilirler.

Sosyal beceri yetersizlikleri dört ana grupta incelenir. Bunlar; beceri yetersizliği, performans yetersizliği, kendini kontrol yetersizliği ile beceriyi ortaya koymada yetersizlik şeklinde ifade edilmektedir (Gresham, 1990: 11). Yetersizliğin türünün belirlenmesi, doğru eğitim programlarının hazırlanmasında büyük önem taşır (MEB, 2014). Bu yetersizlik türleri örnekler eşliğinde aşağıda açıklanmıştır:

Beceri yetersizliği. Çocuk, söz konusu sosyal beceriyi hiç öğrenmemiş ya da hiçbir yerde ve durumda kullanamamaktadır. Örneğin, çocuk, yaşlılarıyla iletişim kurmayı, birlikte oynamayı, iş birliği yapmayı, sırasını beklemeyi ya da izin istemeyi bilmiyor olabilir. Bu durum sıklıkla çevresinde yeterince model görememesinden ya da yeterince gözlem yapamaması nedeni ile ortaya çıkar.

Performans yetersizliği. Çocuk, sosyal beceriyi biliyor olduğu halde, bunu uygun zamanda ve yerde sergileyemez. Örneğin, çocuk, yaşıtı ile konuşmayı başlatabilir ancak devamını getiremez, konuşurken göz teması kurmakta güçlük yaşar. Bu durumda becerinin varlığından, pratiğin ise yokluğundan söz etmek mümkündür.

Kendini kontrol yetersizliği. Kaygı duyma, öfkelenme, saldırgan davranışta bulunma vb. gibi yoğun içerikli duygusal tepkimeler, sosyal becerilerin kullanımına engel teşkil eder. Örneğın, yoğun öfke durumu nedeniyle çocuk, tepkisel davranışlar sergileyebilir ve de bu yüzden yaşıtılarcıa reddedilebilir. Bu durum, çocuğın sosyal ortamlardan uzak durmasına ve sosyal becerileri öğrenme fırsatını kaçırmasına sebebiyet verir.

Beceriı ortaya koymada yetersizlik. Çocuğın sosyal becerilere sahip olduğu söylenebilir lakin sosyal kaygı durumu ya da duygusal etkenler ile uygun zamanda duruma uygun becerilerini sergileyemez. Örneğın, konuşmayı başlatabilir fakat kaygı düzeyi nedeniyle konuşmayı devam ettirmede, göz teması kurabilmede veya uygun tepki ile yaklaşmada oldukça zorlanır (MEB, 2014).

Sosyal beceri yetersizlikleri, çocuğın bu becerileri hiç öğrenmemesinden başlayarak, beceriyi bilmesine rağmen uygun şekilde kullanamamasına, yoğun duygusal tepkiler nedeniyle kontrolünü kaybetmesine ve hatta sosyal kaygı gibi nedenlerle becerisini sergilemede güçlük çekmesine kadar geniş bir yelpazede kendini gösterebilir. Bu durumlar, çocuğın sosyal çevresinde etkin iletişim kurmasını, akranlarıyla sağlıklı ilişkiler geliştirmesini ve sosyal ortamlarda kendini rahat ifade etmesini zorlaştırır. Dolayısıyla sosyal becerilerin gelişimi sadece bilgi ve öğrenme ile değil, aynı zamanda duygusal düzenleme ve uygun ortamda uygulama becerisiyle de yakından ilişkilidir. Bu farklı yetersizlik türlerinin belirlenmesi ve her birine özgü desteklerin sağlanması, çocuğın sosyal gelişimini olumlu yönde etkileyebilir.

Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Değerlendirme, çocukların gelişimsel ilerlemelerini ve öğrenme süreçlerini daha iyi anlayabilmek amacıyla düzenli biçimde bilgi toplama, bu bilgileri analiz ederek yapılandırma ve elde edilen bulgular doğrultusunda öğretimle ilgili bilinçli kararlar verme sürecidir (Bredekamp, 2015: 345).

Günümüzde çeşitli kurumlar ve uzmanlar tarafından çok sayıda eğitim programı geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Özellikle erken çocukluk dönemi gibi gelişimin en hızlı ve en kritik olduğu bir süreçte, hazırlanan programların planlı, bütüncül ve çocuğın gelişim özelliklerine uygun olması büyük önem taşımaktadır. Ancak, bir eğitim programının yalnızca içeriğinin zengin ve yapısının iyi tasarlanmış olması yeterli değildir. Bu programların etkililiğinin sistemli biçimde değerlendirilmesi de sürecin ayrılmaz bir

parçası olmalıdır. Çünkü geri bildirim alınmadan sürdürülen programlar, eksikliklerini fark edemedenden devam edebilir ve hedeflenen gelişimsel kazanımlara ulaşamayabilir.

Örneğin, okul öncesi döneme yönelik olarak geliştirilen bir sosyal beceri eğitimi programının uygulanmasının ardından, çocukların paylaşma, sırayla konuşma veya duygu ifade etme gibi becerilerinde anlamlı bir değişim olup olmadığı çeşitli değerlendirme yöntemleriyle izlenmelidir. Bu tür değerlendirme yalnızca programın genel yapısına değil, aynı zamanda bireysel öğrenci gelişimine de odaklanmalıdır. Zira her çocuğun gelişim hızı ve öğrenme biçimi farklıdır; dolayısıyla, eksik ya da desteklenmesi gereken alanlar ancak çocukların bireysel olarak gözlemlenmesi, gelişim testleri ve yapılandırılmış ölçme araçlarıyla değerlendirilmeleri yoluyla tespit edilebilir.

Bu bireysel veriler, yalnızca mevcut gelişim düzeyini ortaya koymakla kalmaz; aynı zamanda programın yeniden yapılandırılmasına, hedeflerin çocuğun ihtiyaçlarına göre yeniden belirlenmesine ve müdahalelerin daha etkili ve yerinde yapılmasına olanak tanır. Nitekim okul öncesi eğitimde yapılan her planlama ve uygulama, yalnızca sınıf düzeyinde değil, çocuğun bireysel gelişimini esas alan mikro düzeyde bir değerlendirme sürecini de içermelidir. Bu yaklaşım, hem çocuğun potansiyelinin en üst düzeyde desteklenmesini sağlar hem de erken müdahale olanaklarını artırarak gelişimsel risklerin azaltılmasına katkı sunar.

Sosyal becerilerin belirlenmesi sürecinde kullanılan pek çok değerlendirme tekniği vardır. Bu teknikler, bireylerin sosyal ortamlardaki davranışlarını sistemli bir şekilde gözlemlemek, değerlendirmek ve anlamlandırmak amacıyla kullanılan yöntemleri kapsar. Bu süreçte çeşitli ölçme araçları ve tekniklerinden yararlanılır. Çocukların ve gençlerin sosyal-duygusal gelişimlerini değerlendirme sürecinde uzmanlar, çeşitli bilgi toplama yöntemlerinden yararlanmaktadır.

Bu amaçla kullanılan başlıca yöntem- teknikler şunlardır: Formal değerlendirmelerde standart ölçme değerlendirme araçları (davranış gözlemi, görüşme, gibi), informal değerlendirmelerde ise davranış derecelendirme ölçekleri, öz bildirim araçları, projektif ve ifade edici teknikler ile sosyometri kullanılmaktadır. Bu yöntemlerin her biri, bireyin duygusal durumu, sosyal ilişkileri ve davranış örüntüleri hakkında farklı açılardan bilgi sunar. Uygulama biçimi, değerlendirme amacı ve yaş grubu gibi etkenlere bağlı olarak uygun yöntemler seçilerek bütüncül bir değerlendirme yapılması hedeflenir (Merrell, 2001:4). Sosyal becerileri değerlendirme sürecinde yararlanılan bazı ölçme değerlendirme tekniklerinden şöyle bahsedilebilir:

GözlemGözlem, bir ortamda ya da kurumda ortaya çıkan davranışları detaylı biçimde betimlemek amacıyla başvurulmuş bir veri toplama yöntemidir. Eğer araştırmacı, belirli bir ortamda gerçekleşen davranışları kapsamlı, ayrıntılı ve zaman içinde gelişen bir biçimde ortaya koymak isterse, gözlem yönteminden yararlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 169).

Okul öncesi dönemde öğretmenler, çocukların oyun oynarken, arkadaşlarıyla iletişim kurarken ya da günlük etkinliklere katılırken sergiledikleri davranışları gözlemleyerek onların gelişimlerini yakından takip eder. Örneğin, bir çocuğun sıraya girme, paylaşma ya da yönergeyi takip etme becerisi gözlemler yoluyla kolayca fark edilebilir. Bu bilgiler doğrultusunda öğretmen, her çocuğun ihtiyaçlarına uygun etkinlikler planlayarak gelişimini destekler ve ailelere çocuklarının durumu hakkında daha sağlıklı geri bildirim verebilir.

Görüşme. Görüşme, araştırmacının bir kişiyle doğrudan iletişim kurarak veri toplamasını sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntem sayesinde, ele alınan konuyla ilgili farklı bakış açıları detaylı biçimde incelenebilir. Genellikle açık uçlu sorular kullanılarak, katılımcının duygu, bilgi, deneyim ve becerilerini özgürce ifade etmesi teşvik edilir. Böylece derinlemesine ve anlamlı veriler elde etmek mümkün olur (Tekin, 2006: 101). Bu teknikte eğitimci veya araştırmacı, çocukla birebir ve samimi bir ortamda sohbet ederek onun ilgi alanlarını, ihtiyaçlarını ve yaşadığı güçlükleri anlamaya çalışır. Görüşmeler, çocuğun kendini ifade etmesine fırsat tanıırken, eğitim sürecinin çocuğa göre şekillendirmesine yardımcı olur. Ayrıca veli görüşmeleri de çocuğun ev ortamındaki durumu hakkında bilgi edinmeyi sağlar ve okul-aile iş birliğini güçlendirir.

Davranış Derecelendirme Ölçekleri

Davranış derecelendirme ölçekleri, çocukların ve ergenlerin sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde uzmanlara çeşitli kolaylıklar sağlar. Bu ölçekler, doğrudan gözleme kıyasla daha az zaman ve maliyetle uygulanabilir. Ayrıca, nadiren görülen ancak önemli olan davranışları da yakalayabilme özelliğine sahiptir. Yapılandırılmamış görüşmeler gibi daha öznel yöntemlere göre daha güvenilir ve sistematik bilgiler sunar. Sözel becerileri sınırlı olan veya değerlendirme sürecine katılımı düşük bireyler hakkında da veri elde etmeye imkân tanır. Ölçekler, çocuğun günlük yaşamında gözlemlenen davranışlara dayandığı için gerçek yaşam bağlamında bilgi sunar. Son olarak, çocukları yakından tanıyan ebeveyn ya da öğretmenlerin gözlemlerine dayandığı için değerlendirmenin doğruluğu artar (Merrell, 2001: 10).

Öz Bildirim Araçları

Çevrim dışı ölçme araçları arasında, bireyin kendi ifadesine dayalı olarak doldurduğu likert tipi ölçekler, belirli sorular doğrultusunda yürütülen mülakatlar ve öğreticinin önceden belirlenmiş ölçütlere göre yaptığı puanlamalar yer almaktadır. Bu tür öz bildirim araçları, üstbilişi değerlendirmek amacıyla iki ana gruba ayrılır: Belirli bir alanla sınırlı olmayan, genel üstbiliş düzeyini ölçmeye yönelik anketler ile okuma ya da problem çözme gibi belirli bilişsel alanlara odaklanan özel anketler (Saraç ve Karakelle, 2012).

Projektif ve İfade Edici Teknikler

Projektif teknikler, bireylerin bilinçdışı duygu, düşünce ve çatışmalarını yapılandırılmamış uyaranlara verdikleri tepkiler aracılığıyla ortaya koymayı amaçlar. Bu tekniklerde kişi, içsel yaşantılarını dışa yansıtarak ifade eder. Bireylere mürekkep lekeleri gösterilerek gerçekleştirilen rorschach testi, anlamlı fakat belirsiz içerikli resimlerin bireye sunulduğu tematik algı testi (TAT) ve çeşitli cümlelerin yer aldığı kağıt ve kalem ile gerçekleştirilen cümle tamamlama testi bu gruba girer (Karakaya & Coşkun, 2020:45).

İfade edici teknikler ise kişinin kendini yaratıcı yollarla ifade etmesine olanak tanır. Çizim, hikâye anlatımı, drama ve kukla gibi yöntemler kullanılarak duygular yapılandırılmadan ortaya konur. Özellikle çocuklarla yapılan psikolojik değerlendirmelerde etkilidir (Yavuzer, 2011: 102). Kendini değerlendirme teknikleri, bireylerin kendi sosyal becerilerini doğrudan kendilerinin rapor ettiği değerlendirme yöntemleridir. Sosyal becerileri ölçmek amacıyla geliştirilmiş çeşitli ölçekler bu teknikler arasında yer alır. Bu yöntemlerin en önemli avantajlarından biri, uygulanmasının, cevaplanmasının ve sonuçlarının değerlendirilmesinin oldukça pratik ve kolay olmasıdır. Ayrıca, bireyin kendi perspektifinden bilgi toplandığı için, anne, öğretmen ya da yaşıtlar gibi dış kaynaklardan dolayı bilgi alınmasına gerek kalmaz. Bu durum hem zaman açısından tasarruf sağlar hem de değerlendirme sürecini daha doğrudan ve etkili kılar. (Avcıoğlu, 2005:20; Çiftçi ve Sucuoğlu, 2004:26)

Bu teknikler, bireylerin hem bilinçdışı süreçlerini hem de yaratıcı ifade biçimlerini ortaya çıkararak, özellikle psikolojik değerlendirme ve terapi sürecinde daha bütüncül ve derinlemesine bir anlayış sağlamaktadır.

Sosyometri. Sosyometri, bir grubun üyeleri arasındaki etkileşim kalıplarını ortaya çıkarmaya yönelik kullanılan bir tekniktir. Bu yöntem, grup içindeki bireylerin sosyal

konumlarını, aralarındaki ilişki tarzlarını, grubu oluşturan alt toplulukları, gruplaşmaları ve grubun genel yapısı ile bütünlüğünü anlamaya yardımcı olur.

Özellikle okul ortamında sosyometri sayesinde şu gibi sorulara yanıt bulunabilir:

- Öğrenciler kimlerle arkadaşlık kuruyor?
- Hangi yaş grupları kendi içinde kümeleniyor?
- Kimlerle iş birliği yapabiliyorlar?
- Sınıfta en çok sevilen öğrenci kim?
- Hangi öğrenciler grup etkinliklerinden ya da oyunlardan dışlanıyor?
- Grupları kimler oluşturuyor ve bu gruplaşmalar kimler tarafından, nasıl yönlendiriliyor?
- Sınıf içinde liderlik rolünü kim üstleniyor?

Bu tür bilgiler, sosyometri tekniği aracılığıyla sistemli biçimde elde edilebilir (MEB, 2024).

Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde çocukların grup içindeki iş birliği düzeyi, duygularını ifade edebilme yolları ve akran ilişkilerindeki etkileşimleri dikkatle gözlemlenir. Bu süreçte öğretmen görüşleri, akran geri bildirimleri ve yapılandırılmış gözlem formları birlikte kullanılarak daha bütüncül bir değerlendirme yapılır. Özellikle doğal ortamda yapılan gözlemler, çocuğun gerçek davranış örüntülerini yansıttığı için değerlidir. Bu nedenle, sosyal becerilerin çok boyutlu ve bağlama duyarlı araçlarla değerlendirilmesi, çocukların sağlıklı sosyal gelişimini desteklemede kritik bir adımdır.

Sosyal Beceri Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, bireylerin sosyal ortamlarda etkili iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını, duygularını uygun şekilde ifade etmelerini ve sosyal kurallara uygun davranmalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Özellikle okul öncesi ve ilkökul döneminde bu becerilerin kazandırılması için yapılandırılmış öğretim yöntemleri etkili olmaktadır. Sosyal beceri eğitim programlarının niteliği, hedef kitlenin yaş ve gelişim özelliklerine bağlı olarak değişmekte ve bu bağlamda uygun eğitim yöntem ve tekniklerinin seçilmesi önem kazanmaktadır. Araştırmalar, işbirlikçi öğrenmenin (Tarım & Arısoy, 2013), drama temelli uygulamaların (Kara & Çam, 2007), aile katılımı ve eğitiminin (Göktaş & Ogelman, 2016), hikâye paylaşımının (Bruner, 1991) ve oyun destekli öğrenimin (Vygotsky, 1978), model olma ve sosyal öğrenmenin (Bandura, 1977) vb. yöntem ve tekniklerin sosyal beceri gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Aşağıda sosyal beceri öğretiminde yaygın olarak kullanılan bazı yöntem ve teknikler yer almaktadır:

Model Olma/Sosyal Öğrenme

Okul öncesi dönem, çocukların sosyal etkileşimleri tanıdığı ve temel sosyal becerileri kazandığı kritik bir gelişim evresidir. Bu dönemde çocuklar, çevrelerinde sıkça gözlemledikleri yetişkinlerin ve akranlarının davranışlarını model alarak sosyal öğrenme sürecini yaşarlar. Albert Bandura'nın (1977) geliştirdiği *sosyal öğrenme kuramına* göre, bireyler sadece yaşadıkları deneyimlerle değil, başkalarının davranışlarını izleyerek de öğrenirler. Özellikle 5-6 yaş grubu çocuklar, taklit yoluyla öğrenmeye son derece yatkındır ve çevresel etkiler sosyal becerilerin gelişiminde belirleyici olur. Bu süreçte model alma dört temel aşamada gerçekleşir: çocuk önce dikkatini modele yöneltir, gözlemlediği davranışı zihninde saklar, uygun durumda davranışı tekrar eder ve davranışı sürdürmek için yeterli güdülenmeye sahip olur (Bandura, 1977). Örneğin, bir öğretmenin sabırla sıra beklemesi gerektiğini açıklaması ve bu davranışı sınıf içinde uygulaması, çocuklar tarafından gözlemlenir ve zamanla benimsenebilir.

Çocukların sosyal becerileri edinmesi sürecinde, davranışların sadece sözel olarak açıklanması genel anlamda yeterli olmaz. Bunun yerine, çevrelerinde bu becerileri somut biçimde sergileyen, örnek teşkil eden bireylerin bulunması çok daha etkilidir. Örneğin, sınıfta bir çocuğun oyuncaklarını gönüllü olarak bir arkadaşıyla paylaşması ve bu davranışın öğretmen tarafından takdir edilmesi, hem davranışı gerçekleştiren çocuğun bu tutumu sürdürmesini sağlar hem de diğer çocuklara dolaylı yoldan bir öğrenme fırsatı sunar. Bu tür gözlemsel öğrenmeler, sosyal davranışların doğal biçimde içselleştirilmesine katkıda bulunur. Sonuç olarak, okul öncesi eğitimde öğretmenlerin ve ebeveynlerin tutarlı ve olumlu sosyal davranışlar sergilemeleri, çocukların sosyal gelişimlerini desteklemek açısından son derece önemlidir. Çocuklar, duyduklarından çok, gördüklerini öğrenirler.

Davranışsal Deneyim/Rol Oynama

Davranışsal deneyim/rol oynama, bireylerin toplum içindeki sosyal ilişkilerinin gelişimi ve şekillenmesi açısından oldukça büyük önem taşımaktadır. Davranışsal provada hedef çocuğun ulaşılması amaçlanan beceriyi öğrenebilmesi adına beceriyi tekrar tekrar yapmasıdır (Akfırat, 2006). Her rol, birey var olmadan önce anlam bulmuştur. Roller, bireyin hayattaki var oluşunun dışında bir varlık ile kendini gösterir.

Örneğin, bir evcilik oyununda üstlenilen anne rolü ya da dükkanında elma satan bir manav rolü gibi. Bu ve benzeri senaryolarda çocuklar, pek çok rolü üstlenerek de beceriler edinebilir. Rol oynama sayesinde birey, kendini farklı bireylerin yerine koyabilir ve onların olaylar karşısında ne hissettiklerini daha iyi anlayarak, empati becerisini geliştirebilir. Rol oynama aynı zamanda, çocukların problemlere çözüm üretme ve çatışma içeren durumlarda doğru tepkiler verebilmelerini sağlayarak, öz güvenlerini artırır. Bu sayede sosyal etkileşimi kolaylaşan çocuğun, sosyal becerilerinde olumlu gelişmeler gözlenir.

İşbirlikçi Öğrenme

İş birlikçi öğrenme, öğretmenin tek başına yönettiği bir süreç yerine, öğrencilerin aktif katılım gösterdiği ve öğrenme sürecinde öncü rol üstlendiği bir yaklaşımdır. Açıkgöz (2000) bu işbirlikçi öğrenmeyi, öğrencilerin küçük karma gruplar oluşturarak ortak bir hedef doğrultusunda akademik konularda birbirlerine destek oldukları ve grup başarısının farklı şekillerde ödüllendirildiği bir öğrenme yöntemi olarak tanımlar. Bu sayede öğrenciler hem akademik bilgilerini pekiştirir hem de iş birliği ve iletişim becerilerini geliştirir. Son yıllarda, özellikle lise ve üniversite düzeyindeki eğitim ortamlarında geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif olarak iş birlikli öğrenme modeli dikkat çekmektedir (Arslan, 2020). Bearison (1986), bu modelin giderek daha fazla ilgi görmesini; öğrencilerin grup çalışmaları esnasında kullandıkları problem çözme stratejileri, çözüm üretme yolları ve farklı bakış açılarını değerlendirme becerileriyle açıklamaktadır. Ayrıca öğrenciler, grup üyeleriyle iş birliği içinde çalışarak hem kendi öğrenmelerini geliştirir hem de birbirlerinden önemli kazanımlar elde ederler (Şimşek vd., 2008).

Soru – Cevap ve Tartışma

Soru sormak bütün öğrenmelerin başında gelmektedir. Zihnindeki herhangi bir mesele hakkında sorular oluşturabilen bir kişi artık meselenin bilincine varmış olup, çözüm yolunu keşfe çıkmıştır. Bu durum, hem doğal hem de bilimsel yollar ile sorulara yanıt bulma yolu öğretildiği takdirde, o problemin üstesinden başarılı bir şekilde gelecektir.

Soru- cevap tekniği, öğrencileri hem güdülenmelerine hem de sosyalleşmelerine katkı sağlar. Çocukların öğrendiklerini uygulamaya dökme ve yorumda

bulunma imkânı tanır. Sınıf içerisinde hem öğretmenler hem de tartışmada bulunduğu arkadaşları ile sağlıklı bir biçimde iletişimde bulunmayı sağlar. Soru, herkesin zihninde var olan çeşit çeşit yanıtların, farklı fikirlerin ortaya çıkmasını, tüm bu görüşlerin demokratik bir şekilde ifade edilmesini; buradan da bireylerin sabır, anlayış ve çeşitli seslere, fikirlere alışmalarını sağlar. Zaten demokratik bir ortamda elzem olan, diğerlerinin fikirlerini de alarak, onları yorumlayarak iş birliği içinde hareket etmeyi öğrenebilmektir. Tüm bu süreçler sosyal becerilerin gelişimini doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir (Hoca, 2012).

Gözlem

Gözlem, araştırmacının belirli bir olay, durum ya da davranışı sistematik biçimde inceleyerek veri toplamasını sağlayan temel nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu yöntem, bireylerin ya da grupların doğal ortamlarında, müdahale edilmeden gözlemlenmesi esasına dayanır. Böylece gerçek yaşam durumları hakkında daha geçerli ve güvenilir bilgiler elde edilebilir. Gözlem, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere iki temel türe ayrılır. Yapılandırılmış gözlemde, araştırmacı gözlem öncesinde belirli davranış kategorileri oluşturur ve veri toplama sürecini bu doğrultuda yürütür. Buna karşılık yapılandırılmamış gözlemde, gözlem süreci daha esnektir ve araştırmacı olayları doğal akışında kaydeder (Karasar, 2020). Eğitim bilimleri alanında gözlem, özellikle okul öncesi dönemde çocukların gelişim özelliklerini belirlemek, sosyal etkileşimlerini analiz etmek ve öğretim süreçlerini değerlendirmek için sıkça kullanılmaktadır. Bu yöntemin önemli avantajlarından biri, bireylerin davranışlarının doğal ortamda, yapay müdahaleler olmadan gözlenebilmesidir (Büyüköztürk vd., 2020).

Geri bildirim

Geri bildirim, bir bireyin ya da grubun gerçekleştirdiği bir davranış, görev ya da performansa ilişkin olarak dışarıdan sağlanan bilgi ve değerlendirmelerdir (Büyüköztürk vd., 2020). Özellikle eğitim ortamlarında geri bildirim, bireyin yaptığı çalışmalar hakkında neyi doğru, neyi eksik ya da hatalı yaptığına dair bilgi almasını sağlar (Karasar, 2020). Bu sayede birey, kendi öğrenme sürecini değerlendirme ve geliştirme fırsatı bulur. Aynı zamanda geri bildirimin etkili olabilmesi için açık ve anlaşılır bir ifade içermesi gerekmektedir.

Temel eğitim kademeleri, sosyal becerilerin temellerinin atıldığı kritik bir dönemi içerisine alır. Bu kritik süreç içerisinde çocuğun çevresindeki bireylerin, verdikleri olumlu veya olumsuz geri bildirimler, çocukların sosyal çevreye uyum sürecine etki eder. Mesela, çocukların sıra olma, düşük ses tonu ile konuşmayı öğrenmeleri, duygu ve düşüncelerini nasıl uygun bir şekilde aktarabileceklerini öğrenmeler, paylaşmayı bilmeleri, iş birliği içinde olmaları, problem durumlarında doğru tepkide bulunmaları vb. gibi sosyal beceri kazanımları, yetişkinlerin ve eğitimcilerin doğru ve zamanında geri bildirimleri sayesinde daha sağlıklı bir biçimde kazanılabilir (Demirel, 2012). Bir çocuğun, güzel bir davranışta bulunduğu öğretmeninin veya arkadaşının sözel geri bildirim vermesi o çocuğun doğru davranışı tekrar yapmasını teşvik eder. Ayrıca, olumlu geri bildirimle karşılaşan çocukların özgüvenlerinin daha yüksek olduğu ve sosyal ortamlarda daha aktif roller üstlendikleri gözlemlenmektedir (Yüksel, 2004).

Oyun Aktiviteleri

Oyun, çocuğun henüz gerçekleştiremediği arzularını hayal gücüyle deneyimlediği, içsel ihtiyaçlarını ifade ettiği doğal bir öğrenme alanıdır. Her oyun ister serbest ister kurallı olsun, hayali bir duruma ve bu duruma uygun sosyal kurallara dayanır ve belirli davranış kurallarını da beraberinde getirir. Bu yönüyle oyun, yalnızca bireysel gelişimi desteklemekle kalmaz; çocukların sıra bekleme, iş birliği yapma, empati kurma gibi temel sosyal becerileri de doğal bir biçimde kazandığı önemli bir etkileşim ortamı sunar (Vygotsky, 1978). Oyun, çocukların sosyal becerilerini geliştirmesinde önemli bir rol oynar. Örneğin, grup oyunları sırasında çocuklar sırayla hareket etmeyi ve paylaşmayı öğrenirler. Birlikte oynarken, çocuklar fikir alışverişinde bulunur, anlaşmazlıkları çözmeye çalışır ve takım çalışması yaparlar. Ayrıca, rol yapma oyunları çocukların empati kurma yeteneklerini güçlendirir; örneğin, evcilik oynarken farklı karakterlerin duygularını anlamaya çalışırlar. Bu tür deneyimler, çocukların iletişim becerilerini artırır ve sosyal ilişkilerde daha başarılı olmalarını sağlar.

Çocukların sosyal beceri ve duygu düzenleme becerilerinin, oyun becerileri ve oyun sırasındaki davranışları üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Öztürk (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, sosyal beceri düzeyi ile oyun davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve sosyal beceri düzeyleri gelişen çocukların oyun davranışlarının arttığı, aynı şekilde oyun davranışları gelişen çocukların da sosyal beceri düzeylerinin arttığı saptanmıştır (Ertabak vd., 2023). Özetle, oyun yoluyla kazanılan bu

sosyal beceriler, çocuğun hem bireysel gelişimini destekler hem de ilerleyen yaşlarda sağlıklı ve uyumlu ilişkiler kurmasının temelini oluşturur.

Pekiştirme

Pekiştirme, öğrenme sürecinde bir davranışın tekrar edilme olasılığını artıran uyarıcıdır. Bu, olumlu pekiştirme (davranıştan sonra ödül verilmesi) / olumsuz pekiştirme (rahatsız edici bir durumun kaldırılması) şeklinde olabilir. Pekiştirme, çocukların sosyal ve bilişsel beceriler kazanmasında etkili bir yöntemdir ve davranış değişikliklerinde temel bir rol oynar (Akgün ve Yeşilyaprak, 2017; Kaya, 2015).

Pekiştirme, çocukların sosyal becerilerini kazanma sürecinde önemli bir destek sağlar. Çocuklar, olumlu davranışlarının fark edilip ödüllendirildiğini gördükçe, bu davranışları daha sık sergilemeye başlarlar. Mesela, oyun sırasında paylaşmayı ya da sırayla oynamayı öğrendiklerinde bu çabaları takdir edildiğinde, sosyal ilişkilerde daha uyumlu ve istekli hale gelirler. Böylece pekiştirme, çocukların karşısındakinin duygularını anlama ve uygun tepkiler verme gibi sosyal becerilerini pekiştirerek gelişimlerini destekler.

Öz Değerlendirme/Yansıtma

Öz değerlendirme/yansıtma, bireyin kendi düşünce ve davranışlarını gözlemleyip değerlendirmesiyle, onları olumlu yönde değiştirmesine yardımcı olan önemli bir kişisel yetidir. Bu beceri, kişinin kendi eylemleri üzerinde düşünmesini ve bunları kontrol etmesini sağlar (Elaldı, 2015). Öz değerlendirme, bireyin kendi davranışlarını, duygularını ve yeteneklerini objektif bir biçimde analiz etme sürecidir. Bu süreç, kişinin kendini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesi açısından önem taşır. Sosyal beceriler ise bireyin başkalarıyla etkili iletişim kurmasını, empati yapmasını, iş birliği ve çatışma çözme gibi yetenekleri kapsar.

Öz değerlendirme ile sosyal beceriler arasında doğrudan bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Sosyal ilişki bağlamında kişinin kendi davranış durumlarının farkına varıp değerlendirme yapabilmesi, sosyal durumlar üzerinde daha da bilinçli olarak uygun tepkilerin verilmesine yardımcı olur. Mesela, grup çalışmalarında öğrenciler kendi kendini değerlendirerek “Hep benim dediğim oluyor, biraz da arkadaşlarımdan dediği

olsun” diyebildiği takdirde, bu farkında olma durumu ile davranışlarını düzenleyip grup içindeki mevcut iletişimde iyileşme sağlayabilir (Yıldız, 2020).

Özetle, öz değerlendirme sosyal becerilerin gelişiminde temel yapı taşı gibidir. Kişi kendi davranışlarını değerlendirebildiği müddetçe, sosyal ilişkilerinde daha sağlıklı bir süreç yürütebilir ve hem kendine hem de çevresine karşı etkili olabilir. Bu da hem bireysel hem de sosyal yaşam kalitesinin artmasını sağlayarak, refah düzeyini yükseltir.

Koçluk Yapma

Sosyal beceri eğitimi alanında, Oden ve Asher tarafından 1977 yılında geliştirilen ve Gülay ile Akman'ın (2009) aktardığı koçluk yöntemi, bireylere yeni sosyal becerilerin doğrudan talimat verilerek ve uygulama yaptırılarak öğretilmesini sağlayan bir yaklaşımdır. Bu yöntem, becerilerin öğrenilmesi ve pekiştirilmesinde aktif deneme ve geri bildirim süreçlerine dayanır. Koçluk süreci üç aşamadan oluşur: İlk aşamada, çocuğa öğretilmek istenen davranış örneği ya da ilgili kural, filmlerden veya bu beceriye sahip akranlardan yararlanılarak gösterilir. İkinci aşama olan prova aşamasında, çocuk öğrendiği beceriyi rol oynama gibi tekniklerle fiilen uygular ve pekiştirir. Son aşamada ise geri bildirim ve tavsiyeleri kapsayan değerlendirme yapılır; bu sayede çocuk doğru davranışları güçlendirir, eksik yönlerini fark eder ve gelişimi desteklenir (Yüksel & Demirtaş, 2019, Erwin, 2000).

Akran Destekli Öğrenme

Vygotsky (1978), kişinin tek başına yapabildiği becerileri gelişim düzey durumu olarak, bir akranın, bir yetişkinin, bir eğitimcinin desteği sayesinde üstesinden geldiği becerileri ise potansiyel gelişim alanı şeklinde adlandırmıştır. Akran destekli öğrenme, iki öğrencinin minimal düzeyde bir grup oluşturarak birbirlerine eğitimlik yaptığı öğrenmedir (Öncül, 2022: 33-36).

Okul öncesi dönemde çocuklar oyun oynayarak ve arkadaşlarıyla etkileşim kurarak öğrenirler. Akran destekli öğrenme, çocukların birlikte çalışarak yeni şeyler öğrenmelerini sağlar. Bu süreçte çocuklar birbirlerine yardım eder, sırayla konuşur, fikirlerini paylaşır ve birlikte karar verirler. Örneğin, bir grup çocuk bloklarla bir kule yaparken, kim hangi bloğu koyacak diye konuşurlar. Biri diğerine bloğu uzatır, diğeri "teşekkür ederim" der. Bu basit etkileşim bile çocukların iş birliği yapma, sıra bekleme, yardım etme ve teşekkür etme gibi sosyal becerilerini geliştirir. Akranlarıyla birlikte

öğrenen çocuklar hem daha mutlu hem de daha sosyal bireyler olarak büyürler. Çünkü paylaşmayı, sabretmeyi ve arkadaşlarına saygı duymayı deneyimleyerek öğrenirler.

Yaratıcı Drama ve Etkinlikler

Yaratıcı drama, bireylerin kendi yaşantılarından, gözlemlerinden ve duygularından yola çıkarak grup içinde canlandırmalar yaptığı, doğaçlama ve rol oynama gibi tekniklerle desteklenen, katılımcı ve etkileşimli bir öğrenme sürecidir. Bu süreçte amaç, katılımcıların ifade becerilerini geliştirmek, empati kurmalarını sağlamak ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmektir (Adıgüzel, 2006).

Yaratıcı drama, çocukların sosyal becerilerini deneyimleyerek ve aktif katılımı geliştirmelerini destekleyen etkili bir yaklaşımdır. Bu yöntemle çocuklar, günlük yaşamdan alınan durumları canlandırarak sosyal kuralları ve ilişkileri öğrenme fırsatı bulurlar. Örneğin, market işletmesi adlı bir etkinlikte çocuklar farklı rollere girer; biri kasiyer olurken, diğeri müşteri ya da raf düzenleyicisi gibi görevler üstlenir. Bu süreçte sıraya girmek, konuşma sırasını beklemek, nezaket ifadeleri kullanmak gibi temel sosyal davranışlar doğal bir şekilde pekiştirilir. Aynı zamanda grup içinde ortaya çıkabilecek fikir ayrılıkları, çocuklara empati kurma, duygularını ifade etme ve sorun çözme becerileri kazandırır. Böylece yaratıcı drama yalnızca sosyal becerilerin kazandırılmasını değil, bu becerilerin günlük yaşamda kullanılabilir hale gelmesini de sağlar.

Yaratıcı drama yöntemi, farklı gruplardaki çocukların sosyal becerilerini geliştirmede etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu yöntemin öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar, yaratıcı drama etkinliklerine katılan çocukların sosyal becerilerinde anlamlı düzeyde gelişme gösterdiğini ortaya koymaktadır (Papaioannou & Kondoyianni, 2022). Kaf' ın (2000) yaptığı bir araştırmada sosyal etkileşim ve iletişim temelli beceriler olan selamlaşma, paylaşma ve iş birliği gibi davranışların kazandırılmasında da yaratıcı drama yöntemin olumlu katkılar sunduğu belirlenmiştir. Ayrıca işitme engelli çocuklarla yapılan çalışmalarda, yaratıcı drama temelli programların sosyal gelişimi desteklediği ve bu etkinin zaman içinde sürdürülebilir olduğu görülmüştür. Tüm bu bulgular, yaratıcı dramanın çeşitli gelişimsel ihtiyaçlara sahip çocukların sosyal becerilerini güçlendirmede etkili ve kalıcı sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir (Önalın, 2004).

Aile Katılımı ve Eğitimi

Çocuğun gelişiminde, eğitimi ve sosyal uyumu sürecinde en temel yapı taşı ailedir. Aile, çocuğun hem akademik başarısında hem de sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasında önemli bir rol üstlenir. Toplumun işlevsel bir parçası olan aile, bireyin karakter gelişimini etkileyen ilk ve en güçlü etkidir. 21. yüzyılın gerektirdiği beceriler doğrultusunda, çocukların özgüveni yüksek, bağımsız kararlar alabilen, kurallara saygılı, kendini tanıyabilen ve sağlıklı iletişim kurabilen bireyler olarak yetişmelerinde aile, okul ve toplumun iş birliği içinde olması büyük önem taşır (MEB, 2023).

Aile katılımı, anne ve babaların çocuklarının gelişim süreçlerine ve eğitimlerine aktif şekilde destek olmaları amacıyla düzenlenen çeşitli etkinliklerin tümünü ifade eder (Tezel ve Özbey, 2005:23).

Okul öncesi dönem ile ilkokulun ilk sınıfları, çocukların öğrenme süreçleri açısından oldukça önemli ve hassas bir dönemdir. Bu yıllar, çocukların gelişiminde temel becerilerin kazanıldığı ve öğrenmeye en açık oldukları zaman dilimini oluşturur. Eğitim programlarının başarıyla uygulanabilmesi için, ailelerin çocukların eğitimine aktif katılım göstermesi büyük önem taşır. Ailelerin eğitim sürecine dahil olması, çocukların öğrenme motivasyonunu artırırken, okul ve ev arasındaki uyumu güçlendirir (Toros, 2011). Aynı zamanda anne ve babaların okul etkinliklerine daha fazla katılım göstermesi, çocukların okula karşı istekli olmalarını sağlar. Bu durum, çocukların sosyal becerilerinin gelişmesine ve okul ortamına daha iyi uyum sağlamalarına yardımcı olur. Ailelerin okulla aktif iletişimde olması, çocukların sosyal açıdan daha güçlü bireyler olmalarına katkı sağlar. Bu nedenle, aile katılımının çocukların eğitim ve sosyal gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Aile eğitimi, ailenin çocuk yetiştirme sürecinde karşılaşılabileceği sorunlara çözüm bulabilmesi, sağlıklı iletişim kurabilmesi, çocuğun gelişim dönemlerine uygun davranabilmesi amacıyla verilen sistemli ve planlı bir eğitim sürecidir. Mustafa Kemal Atatürk, “Hedefe yalnız çocukları yetiştirmekle ulaşamayız! Çocukları yetiştirecek analar, babalar, kardeşler hepsi şimdiden az çok aydınlatılmalıdır ki, yetiştirecekleri çocukları bu millet ve memlekete hizmet edebilecek, yararlı ve faydalı olabilecek şekilde yetiştirsinsinler.” demiştir (MEB, 2023). Atatürk’ ün bu sözünden hareketle en az aile katılımı kadar aile eğitiminin de önemli olduğunu vurgulamak yerinde olacaktır.

Hikaye Temelli Öğrenme Yaklaşımı

İnsanlık tarihi boyunca hikâyeler, bilgiyi aktarmanın ve anlamlandırmanın temel yollarından biri olmuştur. Eğitim alanında da hikâye anlatımı, özellikle erken çocukluk döneminde etkili bir öğrenme aracı olarak görülmektedir. Bruner (1991), bireylerin dünyayı anlamlandırma süreçlerinde hikayelerin temel bir yapı olduğunu savunur. Bu bağlamda hikâye temelli öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayarak bilgiyi kalıcı hâle getiren bir yaklaşımdır.

Başka bir tanımla, hikâye temelli öğrenme yaklaşımı, hedeflenen kazanımlara uygun bir biçimde seçilen öyküler aracılığı ile hedeflenen kazanımlara çocukların ulaşmasını sağlayan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bilinenden bilinmeyene doğru bir yolun izlendiği yapılandırmacı yaklaşımı içeren bir yöntemdir (Ortaş, 2022: 208).

Sosyal becerilerin gelişimini desteklemek amacıyla yürütülen hikâye paylaşım etkinliklerinde, eğitimcinin/yetişkinin hedeflenen beceriyle ilişkili hikâyeleri seçmesi; hikâyenin temel olayını ön plana çıkarması, karakterlerin çeşitli özelliklerini çocuklarla birlikte tartışması ve çocukları karakterlerin duygularını ifade etmeye yönlendirmesi önem taşımaktadır (Zhang, 2011). Yapılan araştırmalar, öğretmenin hikâyeyi okuma biçiminin, çocukların kelime öğrenmeleri ve metni anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, öğretmenin yüksek sesle ve etkileşimli bir şekilde okuma yapmasının, yalnızca metni sesli okumaya ya da görsel bir şekilde sunmaya kıyasla daha başarılı sonuçlar verdiği belirtilmektedir. Hikayelerden istenilen verimin alınabilmesi için yaş, gelişim düzeyine ve hedeflere uygun seçimler yapılması da oldukça önemlidir. Hikâye sürecinde çocukları aktif kılabilmek için mevcut hikayelerin farklı materyaller ve aktiviteler ile desteklenmesi elzemdir (Aksoy, 2014). Aynı zamanda çocukların okuma isteği ve ilgisini artırmak için, öğretmenler ile ailelerin etkili hikâye anlatım yöntemlerini benimsemeleri ve olumlu sosyal etkileşim ortamları oluşturması büyük önem taşır (Justice ve Kaderavek, 2002).

Bu çalışmada hikâye temelli öğretim yöntemi temel alınmış olup, her oturumda belirlenen hedef davranışlara uygun birer hikâye seçilmiştir. Hikâye anlatımının ardından çocuklarla hikâye üzerine tartışma, canlandırma ve çeşitli etkinlik çalışmaları yapılmıştır.

Çocuk Edebiyatı

Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayarak, ergenlik dönemini de içine alan yaşamın önemli evresinde, çocukların dil gelişimi ve zihin gelişimlerine uygun olarak duygu ve düşünce yaşamlarını sanatsal nitelikte olan dilsel ve de görsel öğelerle zengin kılan, beğeniye sunan ürünlerin genel ismidir (Sever, 2008: 17). Bir başka tanımla çocuk edebiyatı, çocukların gelişim süreçlerine, dileklerine, duygu ve düşüncelerine, ilgi alanları ve becerilerine hitap eden eğlenirken öğrenmelerine katkı sağlayan hem yazılı hem sözlü ürünlerin tamamı; çocuğun sosyal ilişkilerini düzenleyen, yaş grubuna uygun olarak, duygu ve düşüncelerini eksiksiz bir biçimde anlatılmasını amaç edinen edebî yapıttır (Yalçın ve Aytaş, 2003:17). Çocuk edebiyatı, dilin ve kişiliğin gelişimi, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim gibi eğitsel yönlerinin yanı sıra, duygu, düşünce, hayal ve sanat-estetik eğitimi aracılığıyla çocukların iç dünyalarını zenginleştiren bir edebiyat ve sanat dalıdır. Bu alandaki eserler yalnızca okuma alışkanlığı kazandırmakla kalmaz; aynı zamanda çocukların dil, duygu ve sosyal gelişimini destekler, estetik ve kültürel değerlerle tanışmalarını sağlar. Arıcı (2016: 45), çocuk edebiyatının çocukların kültürel ve eğitsel gelişiminde temel bir rol üstlendiğini vurgulayarak, onu hem edebî hem de eğitsel bir disiplin olarak ele almaktadır. Çocuk edebiyatı ile ilgili bu tanımlar dışında başka tanımlar da mevcuttur. Birçok tanımın ortak özelliği olarak çocuk edebiyatının çocuğa;

- Görsel, dilsel ve düşünsel açıdan destek sunuşu,
- Edebi değer taşıyor oluşu,
- Çocukta sanatsal ölçüt oluşturabiliyor oluşu,
- Okurunun çocuk oluşu,
- Çocuğa göre oluşu,
- Çocuk gerçekçiliğine uygun oluşu, ifade edilebilir.

Bu tanımlardan hareketle çocuk edebiyatı için malzemesi çocuk ve çocukluk olan, bunu dilin tüm olanaklarını kullanarak yer yer görsel unsurlarla da destekleyen çocuğun ruhuna, zihnine dokunan, tüm bunları da sanatsal yönü ihmal etmeden gerçekleştiren edebiyat olarak ifade edilebilir (Yılmaz, 2023). Karatay (2007), çocuk edebiyatının işlevlerini; bilgi verme, güven duygusunu kazanma, başarılı olmaya teşvik, çocuğa hayatı aktarma hem sosyal hem duygusal gelişime katkı sunma, öğrenme için olumlu tutum geliştirme, kişilik gelişimine katkı sağlama, görsel okuryazarlığı destekleme, çocuğa yaşama heyecanı katma, çocuğun bilişsel ve duyuşsal becerilerinin

gelişimine katkı sağlama, araştırma ve incelemeye istekli hale getirme olarak sıralamıştır. Çocuk edebiyatının en temelde yer alan işlevi ise çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaktır. Çocuk edebiyatı, çocukların edebiyat ile ilk kez tanışmalarını sağlayan, çocuğa uygun bir dil ile çocuğun anadiliyle etkileşime geçmesine köprü olan bir işlevdedir. Küçük yaşlarda aileleri tarafından söylenmiş olan ninniler, masallar gibi sözlü eserler çocuğun edebiyat ile tanışmasına vesile olur. Okuma yazma öğrenen çocuk, edebiyatla içli dışlı olmaya başlar. Çocuk, ruhunu, hayallerini canlandıran, ilgi ve beklentilerini karşılayan, estetik beğenisini oluşturan kısacası her manada olumlu getirileri olan edebi eserler ile bolca zaman geçirmelidir. Bu anlamda çocuk edebiyatı yazarlarına, çizerlerine, ailelere ve eğitimcilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bilinmelidir ki kitapsız her çocuk susuz bir ağaç gibidir (Palaz, 2019).

Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Resimleme

İnsanlar, okuma ve yazmayı öğrenmeden önce tıpkı birer çizer gibi çizgileri yoluyla mesajlarını iletmış, duygu durumlarını ve düşüncelerini aktarmıştır. Bu yönelimi mağaralara kazınmış resimlemelerden çocukların çizim deneyimlerine dek gözlemlemek mümkündür. Çocuklar da okuma ve yazma öğrenmeden önce birer çizer, çizgileri okuyan, anlayabilen, aktaran, yorumlayabilen varlıklardır. Tanpınar bu yatkınlık durumunu, “Acaba arıların bal yapması gibi, çocuklar da hep resim mi çizer?” şeklinde sorarak dile getirmiştir (Tanpınar, 1996: 409). Çocuklar dünyayı daha çok resimler yoluyla algılamaya eğilimlidir. Bu noktada bolca resim içeren çocuk edebiyatı ürünleri çocuklara daha çok hitap etmektedir. Çocuğun, ilgisini kitaba çeken ilk etken resimlerdir. Çocukların, ilk defa rastladığı uyarıcıların hayat boyu kalıcı olduğu düşünüldüğünde, erken yaşlardan itibaren duyu eğitimine başlamanın önemi karşımıza çıkmaktadır. Bu eğitim ise verebileceğimiz en etkili araç ise nitelikli resimleri içeren çocuk kitaplarıdır. Bu estetik yüklü aracın, sanat duyarlılığı ile hazırlanmış olmasının yanında çocuk gerçekliğini yansıtması gerekir. Yani resim çocuğun düzeyine uygun inşa edilmelidir (Çer, 2016: 103). Çocuk kitaplarındaki resimlerin anlaşılır, öz, parlak ve gerçekçi olması oldukça önemlidir. Yazarların ve çizerlerin iyi bir hayal gücü ve yaratıcılığa sahip olmaları, çocuk gelişimini ve özelliklerini, renklerin çocuklar üzerinde yarattığı psikolojik etkiyi bilmeleri gerekmektedir (Dağlıoğlu & Çamlıbel Çakmak, 2009). Çocuk edebiyatı ürünleri, sanat eserleri, resimler, çocuğa temel bilgiler de verebilmektedir. Bu kitaplar çocuğun günlük hayatındaki sanat ve estetiği fark etmesine de yardımcı olur. Mesela resimler, yılın mevsimlerini öğretirken, renkler bir horozun tüyleri üzerinden öğretilir (Pitiri, 2007,

s. 36). Resimler sayesinde görsel okuryazarlığı gelişen çocuk, resimler üzerinde aynı zamanda dil konuşma becerisini de geliştirir. Kitabın ilgili sayfasındaki resim mevcut yazı ile veya olay örgüsü ile bağlantılı olmalıdır. Dünyayı kurduğu hayaller ve hikayeler üzerinden anlamaya çalışan çocuk zihni, görsel içerikleri algılamaya ve bu içerikleri kendi içinde tekrardan biçimlendirmeye yatkındır. Buradan hareketle, çocuk edebiyatında görsellik üç anlam üzerinden açıklanabilir: (a) Metnin tasvir boyutu, (b) eserin resim ve şekillerle zenginleştirilmesi boyutu, (c) harf karakteri, boyut, cilt, kağıt kalitesi, boşluklar vb. gibi dizgi ve baskı tekniği. Metnin tasvir boyutunda yazar, adeta canlı izliyormuşçasına bir karakter ve olay örgüsü anlatımında bulunur. İkinci boyut olan eserin resim ve şekillerle zenginleştirilmesi boyutunda yazar, çizimlerle hikayeyi yeniden anlatır, yaşatır. Görselliğin bir diğer boyutu ise mizanpaj ve baskı tekniğidir. Mizanpaj, ilgili metnin sayfadaki tasarımını, hikayenin ise metin içindeki konumunu belirlerken aynı zamanda bir sanat da inşa eder. Sayfa düzeni, harflerin puntoları, resimlerin sayfa düzeni içindeki yerleri, sayfanın kenar boşlukları vb. hem teknik hem sanattır. Baskıda ise renk ayrımı, kâğıt kalitesi ve kesimi, ciltleme vb. ön plana çıkmaktadır (Taşdelen, 2016). Çocuk kitaplarında resimleme, hikayenin doğasına uygun bir şekilde ritim ve de devinin duygusu yaratmalıdır. Burada devreye renk ve çizgilerin anlatım gücü girmektedir. (Çer, 2016: 105). Resimlerde süreklilik oldukça önemlidir. Bir sayfada yer alan karakterin bir beneği varsa, o karakter diğer sayfalarda da aynı şekilde beneği ile yer almalıdır. Çocuk kitapta resimleme noktasında herhangi bir hata veya eksiği fark ettiği takdirde o kitaba güveni azalacaktır. Resimleme, oldukça hassas olunması gereken bir noktadır. Resimler, çocuk kitaplarında hikâyede anlatılanı görsel olarak yansıttığı gibi tek başına da bir durumu anlatabiliyor olabilir. Çocuk kitabı çizerleri, çocukların yaşlarına uygun, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini dikkate alarak, hikâyeyi çocuğa göre resimlemelidir. Çünkü algılanıp kavranabilen nitelikli resimler sayesinde metnin iletisi tamamlanır, metinde sözcüklerle ifade edilmeyenleri, çizgi ve renklerin diliyle çocuğa aktarmak gerekir (Sever, 2000:645). Tüm bunlardan hareketle, çocuk edebiyatının, resim ve edebiyatın harmanlanmasından ortaya çıktığı söylenebilir.

Çocuk Edebiyatında Görsel Okuma/ Görsel Okuryazarlık

Çocuklar doğumun hemen ardından çevresindeki görsellerin farkına varmaya başlar ve zamanının pek çoğunu çevreyi tanıma çabası ile geçirir. Okul öncesi dönem ise çocukların merak duygularını giderme, araştırma ve inceleme yapabilme, keşfetme eğilimlerinin en zirvede bulunduğu dönemdir. Çocuklar bu eğilimlerini gerçekleştirirken

aktif bir biçimde duyularını kullanır (Akaroğlu ve Dereli, 2012). Görsel okuma yapma duyuların en etkin şekilde kullanıldığı bir beceridir. Görsel okumanın hızla yayıldığı günümüzde, televizyon, bilgisayar, telefon gibi teknolojik araçların gelişmesi ile bireylerin öğrenme sistemleri değişiklik göstermiştir. İnsanlar görsel içeriklerden öğrenmeye yönelmiştir. Görsellerin bireyin yaşamındaki yeri ve öneminin artması ile birlikte görsel okuma ve görsel sunu öğrenme becerisi alanı olarak Türkçe programında kazanımlar arasında yerini almıştır (Bozkurt, 2011). MEB'in Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP), günümüz çağına uyum sağlamak adına, öğrencilere kazandırılması hedeflenen dört temel beceriye, görsel okuma becerisini de eklemiştir. Bu beceriler sayesinde öğrencilere, çevrelerinde gözlemledikleri eylem, kitap vb. gibi nesne veya simgeleri okuyabilme ve yorum katabilme becerileri ile çeşitli görsel araç ve gereçler (video, grafik, kukla, tablo vb.) kullanarak kendilerini ifade edebilme, mevcut bilgi, duygu ve düşüncelerini aktarabilme becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir (Kuru, 2008). Görsel okuma, dinleyebilme, konuşabilme, okuyabilme ve yazabilmeyi içeren dört temel beceri gibidir. Görsel okumanın içeriği, kişinin görselleri anlayabilmesi, yorumlayabilmesi, çıkarımda bulunabilmesi, görsellerdeki mesajları algılayabilmesi, görsele eleştirel bir tutumla yaklaşabilmesi şeklindedir (Bayraktar, 2022). Görsel okuma, sessiz kitaplar ile de yakından ilişkilidir. Okuma ve yazma bilmeyen okul öncesi dönem çocukları için görsel okuma (gözlemlleme, algılama, yorumlama, dikkat) oldukça önemli bir yere sahiptir. Çocuklar, görsel okuma becerisi sayesinde pek çok kitabın içeriği hakkında fikir yürütebilmektedir. Erken çocukluk döneminde, görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmede en etkin yol hikaye kitaplarından geçmektedir. Sessiz hikaye kitapları ise tamamının görsellerden oluşması nedeni ile görsel okuryazarlığı geliştirmede en etkili araçtır. Aynı zamanda görsel okuma, sessiz kitapların içeriği hakkında bilgi edinmek ve içeriğe çeşitli eklemeler katmayı mümkün kılmaktadır. Görsel okuma, görsel öğeler üzerinden yeni kavramların öğrenilmesinde önemli rol oynar. Öğrenciler anlayamadıkları konuları görsel okuma sayesinde çok rahat öğrenirler. Bu çerçevede öğrenciler, kavram yanlışlarını düzeltme imkânı bulurlar. Kısacası, görsel okuma, çocukların zihinlerindeki anlamları geliştirmeleri bakımından önem taşımaktadır. Karmaşık ve iç içe geçmiş bilgilerin öğrenilmesi meşakkatlidir. Bu tür konuların daha kolay öğrenilmeleri görsel okuma ile mümkündür. Bilgileri sınıflandırıp düzeltmede, sıralamada ve gruplamada büyük katkı sağlar. Görsel okuma, çocukların daha evvelden bildikleri ile yenice öğrendiklerinin kaynaşmasını sağlarken köprü olur. Bu vesile ile

çocuklar öğrendiklerini zihinde yeniden yapılandırır. Bu yapılandırma sayesinde çocukların öğrenme potansiyelinde artış yaşanır.

Sessiz Kitaplar ve Önemi

Geçmişten günümüze insanlık tarihi sürecine bakıldığında iletişimde görsel öğelerin kullanımına rastlanılmaktadır. Mağaralarda yer alan resim ve çizimler bunun bir örneğidir. Bu görsel öğeler zaman içinde yerini alfabeye bırakmıştır. Görsel iletişim, yazısal iletişime dönüşmüştür ve yazının ortaya çıkışı ile görseller, yazılar ile sunulmaya ya da tamamen yazıya çevrilmeye başlamıştır. Günümüz itibari ile de sözel dil kullanımdadır. Resimler, sözel dile nazaran iletiyi daha çabuk ve etkili iletebilmektedir. Aynı zamanda resim tüm dünyaya hitap ettiği için tüm insanlığın anlaması daha kolaydır ama yazıda öyle değildir. Günümüzde haberleşme araçlarında sıklıkla kullanılan çıkartmalar bunun bir örneğidir. Mesela, gülen yüz çıkartması, her ülke insanı için aynı anlamdadır (Sağlam, 2023). Günümüz dünyasında, görsel imgeleri anlayabilmek hem okulda hem de okul dışında temel bir beceridir. Okuryazarlar çoğu kez yazılı metinleri okumaya odaklanır ve dünyayı biçimlemeler arasında anlamlandırmaya odaklanmaz, bunun nedeni ise kısmen okulların ve toplulukların söz merkezci veya metin odaklı doğasından kaynaklı olmaktadır (Bosch, 2014). Öğretmenlerin, öğrencilerinde bu kapasitelerin gelişimini destekleyebilmek için görsel imge ve anlatılar hakkında konuşma yeteneklerini geliştirmeleri gerekmektedir (Serafini, 2014). Lysaker 'a (2019) göre, görsel bir sanat çeşidi olan sözsüz resimli kitaplar, okuyucuların görsel görüntü kayıtlarını ve yorumlarını hem sözel olarak hem de yazılı olarak kelimeler yoluyla ifade edebilmeleri için bir platform görevi görebilir.

Çocuk kitapları, gelişimsel özellikleri bakımından henüz olgunlaşmamış kişilerin sosyal, duygusal, psikolojik ve zihinsel özellikleri üstünde oldukça önemli katkılar sunmaktadır. Kitaplar genellikle tüm okur kesimine çeşitli katkılar sunsa da çocukluk dönemi için bu katkılar çok daha yüksek düzeydedir (Bayraktar, 2022). Sözel dilin fiziki olarak henüz başlamadığı hayatın ilk yıllarında çocuklar imgeler dünyası içerisinde. Çocuğun hem kavramsal hem de imgesel düşünce yapısının oluşumu, görsel dilden oluşan yaşantısını belleğinde saklaması, kodlaması ve çözümlemesi ile başlamaktadır. Bu çerçevede sessiz kitaplar erken dönem çocuklar için oldukça etkili bir araç niteliğindedir.

Görselliğin ön planda olduğu çocuk edebiyatı eserlerinde geçmişten süregelen kâğıda basılmış kitapların yanı sıra etkileşime bolca imkân veren farklı malzemelerden

hazırlanan kitaplar da günümüzde yaygınlaşmaktadır (Büyükköse, 2020). Kitaplarda kullanılan malzemeler çeşitlilik göstermiştir. Kitaplar yazı içeren hem resim hem yazının bir arada olduğu ya da yalnızca resimlerden oluşan kitaplar olarak üç başlıkta gruplandırılabilir (Bayraktar, 2022). Resimler kelimelere nazaran çok daha doğaldır ve okur ile doğrudan iletişim kurar, aynı zamanda resimler metinleri anlamlandırmada da yardımcı olur (Hunt, 2005: 129).



Şekil 1. Sessiz Kitaplar

Çocuk edebiyatı ürünleri arasında yer alan ve yalnızca resimlerden oluşan “*sessiz kitaplar*” da ülkemizde giderek yaygınlaşmaya başlayan kitap türüdür. Sözsüz resimli kitaplar, bir kitap düzeninde yer alan ve aslında görsellerin sıralanmasına dayanan ve sayfaların dizi birimi içerdiği bir anlatı türüdür (Bosch, 2014). Sessiz kitaplar, pek çok görsel içeren ve bu görsellerin okuyucuya aktarıldığı öykülerdir (Serafini, 2014). Sözsüz kitaplar yalnızca görsellere dayanır ve okuyucuların okuma sırasında kelimelerin yardımı olmadan anlamları bir araya getirmesini gerektirir, hayal gücüyle görüntüde temsil edileni geliştirir, böylece anlamlandırma akıcı bir şekilde gerçekleşebilir (Zhang, R., Xue, M., & Lysaker, J. T., 2022). Sessiz kitaplar, tamamı ile hayal dünyasının kapılarını aralayan, herkesin kendinden bir şeyler katabildiği ve kendinden bir şeyler bulabildiği, resimlerden ibaret kitaplardır. Sessiz kitaplar çocuklara belirli öyküler aracılığıyla çeşitli mesajlar sunmaktadır. Bununla birlikte öyküler ve mesajlar bazen yarıda bırakılmakta ve çocukların bunları tamamlamaları istenmektedir (Terrusi, 2018). Bu kitaplar, kitap adı, yazarı gibi tanıtıcı bilgiler haricinde kelime barındırmaz. Sessiz kitaplarda bulunan her sayfa, mesaj iletmek isteyen bir ressamın eseri gibidir. Sayfalar, görsel fikri oluşturan parçalardan oluşmaktadır ve sayfaları takip edenin görsel algısında hikâyenin tamamının oluşumunu sağlamaktadır. Hikâye, parça ve bütün ilişkisi barındırdığından her sayfadaki

mesaj ayrı bile olsa görsel okuma sayesinde hikâye rahatlıkla takip edilebilir (Sağlam, 2023). Sessiz kitap okumanın her yaş grubunda ayrı bir önemi ve mesajı vardır. Sessiz kitaplarda anlatılan öykü ve masallar yalnızca hareketli resimlerle anlatılmakta, sessiz kitaplar herhangi bir metin içermemektedir. Bu bakımdan sessiz kitaplarda anlatılmak istenen öykülerin ya da verilmek istenen mesajların anlaşılması biraz daha fazla zaman alabilmektedir (Terrusi, 2018).

Çocukların sessiz kitaplar aracılığı ile görsel hafızası güçlenerek kelime dağarcıkları da artmaktadır. Görselleri dilediği gibi yorumlayıp onlardan yeni bir hikâye ortaya koymaları bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Büyükköse, 2020). Bu durum daha çok iletişimi ve sosyal etkileşimi beraberinde getirmekte, sözcüklerin ve yönergelerin olmayışı çocuğun hayatın içinde birebir deneyimleyerek ve kendi anlamlarını oluşturarak büyümesine fırsat sağlayacaktır. Ana dilimizi, farklı bir dil konuşan bir yazar tarafından oluşturulmuş sessiz kitaplar tüm çocuklara hatta bu deneyimi paylaşmak isteyen tüm yetişkinlere hitap edebilmektedir. Çocuklar sessiz kitaplar sayesinde başka kültürlere ve yaşayış tarzlarına ait eserleri çeviri yapmaksızın deneyimleyebilirler. Bu kitaplar aracılığı ile çocuklar sadece yazarının ve çizerinin anlatmak istediği hikâyeyi anlamaya çalışmakla kalmazlar, aynı zamanda kendi orijinal hikayelerini oluşturabilecekleri bir fırsat da yakalamış olurlar. Burada resim ve çocuğun hayal gücünün buluşması söz konusu olmaktadır (Bayraktar, 2022).

Sessiz kitaplar, çocukların kelime dağarcıklarını bizlerin yüklediği anlamlar dışında anlamlar yükleyebilecekleri bir özgürlük alanı mevcut mu diye baktığımızda, bunu olur kılan ve rotayı çocuğa devreden bir çocuk edebiyatı türüdür. “Konuşursam beni yalnızca İngilizce biliyor olanlar anlayacak fakat sessiz filmde her insan anlam çıkarabilir ve dünyamız Amerika’dan ibaret değildir!” Charlie Chaplin, kendisini sesli sinema yapmayı noktasında eleştiri aldığı anda bu şekilde ifade etmişti. Sessiz kitaplar da çocuk edebiyatı içerisinde böyle bir yere sahiptir. Dil şartı yok, okuma yazma bilmeseniz de olur ve kelimelerin sınırlarına hiç gerek yok. Burada çocuk, kitabın hem yazarı hem de okuyucusudur. Her defasında yepyeni hikayeler uydurabilir, çeşit çeşit kurgular üretebilir. Kahramanları çeşitlendirebilir, karakter özelliklerini şekillendirebilir, yeniden olay örgüsü inşa edebilir. Çocuğun aktif olarak rol oynadığı sessiz kitaplarda hayal güçleri, yaratıcılıkları bir hayli olumlu anlamda etkilenir (Kapusuz, H. Bu Kitap Sessiz. *Gazete Duvar*, 16 Kasım 2020). Sessiz kitap okuma sürecinde çocuklar aktif bir biçimde rol aldıkları için öğrenme süreci de çocuğu merkeze alan bir yaklaşım ile ilerlemektedir.

Sessiz kitapların kullanımı geleneksel atmosferi bozarak, diyaloga dayalı ve çoklu iletişim ve etkileşimin olduğu sınıf atmosferine dönüşüm noktasında önemli bir araç rolü üstlenmektedir (Bayraktar ve Bayraktar, 2024).

Sessiz kitaplarda anlatım, çoğunlukla görsel öyküleme teknikleri ile sağlanır. Ardışık resimler aracılığıyla zaman ve mekân değişimleri, karakterlerin duygu ve düşünceleri jestler, mimikler ve sahne düzenlemeleriyle aktarılır (Kayhan & Ugan, 2025). Bunun yanı sıra, sessiz kitaplarda görsel metaforlar ve semboller kullanımı, anlatımı derinleştirerek çocukların soyut kavramları anlamalarını kolaylaştırır. Örneğin, karanlık bulutlar bir karakterin korku veya üzüntüsünü, güneşli bir arka plan ise mutluluk ve umudu temsil edebilir. Bu semboller, çocukların görsel ipuçlarından yola çıkarak hikâyenin alt metnini keşfetmesini ve kendi deneyimleriyle ilişkilendirmesini sağlar. Okuma sürecinde çocuk, sessiz kitapların sunduğu görsel ipuçlarını aktif biçimde yorumlayarak anlam oluşturur. Bu, aktif anlam kurma süreci olarak adlandırılır ve çocuğun dikkatini, gözlem becerilerini ve eleştirel düşünme yeteneğini geliştirir (Büyükköse, 2020). Örneğin, bir sessiz kitapta çocuk, bir karakterin yüzündeki mutsuz ifadeyi fark ederek olayların olumsuz bir gelişme içerdiğini tahmin edebilir veya resimler arasındaki mekânsal değişimleri takip ederek olay örgüsünü kurgulayabilir. Bu süreçte, çocuk sadece pasif bir okuyucu olmayıp, anlam inşasında aktif bir katılımcı olur. Başka bir örnekle, sessiz kitapta bir karakterin yalnız yürüdüğü gri tonlardaki bir sokak resmi, çocuğun yalnızlık ve izolasyon duygusunu anlatmak için kullanılır. Ancak sonraki sayfalarda, renkler canlanmaya başlar, yanına başka çocuklar katılır ve birlikte parlak renkli bir parkta oynarlar. Bu görsel değişim, karakterin yalnızlıktan sosyal kabul ve mutluluğa geçişini simgeler. Okuyan çocuk, renk ve mekân değişimlerini takip ederek hikâyenin olumlu yönde ilerlediğini anlar ve sosyal bağların önemini kavrar, davranışa dönüştürür (Kayhan & Ugan, 2025; Büyükköse, 2020). Sessiz kitaplarda kullanılan bu anlatım teknikleri ve çocuğun aktif anlam kurma süreci, çocukların dil gelişimi, görsel okuryazarlık ve sosyal-duygusal becerilerinin desteklenmesinde önemli katkılar sağlar. Ayrıca, sessiz kitaplar çocukların yaratıcılığını ve eleştirel düşünme becerilerini teşvik ederek, onların kendi anlamlarını üretmelerine olanak tanır.

Anlatımın sadece görsel yolla gerçekleştirildiği sessiz kitaplara pek çok örnek sunulabilir. Bu sessiz kitaplardan bazıları,

Giuliano Ferri'nin, ana karakter olarak bir fareyi seçtiği Ver Elini adlı sessiz kitabının kapağında kocaman bir duvar, minik bir çiçek ve elinde tuğla ile çiçeğe bakarak bekleyen sevimli bir minik fare bizleri karşılamaktadır. Fare, ilgisini çeken çiçeğe yaklaştığı esnada oradan bir tuğla düşer ve o boşluktan öylesine güzel bir doğa baş gösterir ki farecik şaşakalır. Sonra büyük bir mutlulukla düşen tuğlayı oradan alır, başka yere taşır. Sonra bir arkadaşı ile gelir ve birer tuğla daha götürürler derken, bunu duyan, gören diğer hayvan arkadaşları da yardım eli uzatır. Bir elin nesi var iki elin sesi var diyen bütün arkadaşların bir araya gelmesi ile el arabasında, kucakta derken el birliği ile tüm tuğlalar sökülür. Bir sıkıntı vardır. Evet, tuğlalar söküldü. Güzel mi güzel doğaya kavuşuldu ama hayvanlar bir de baktılar ki iki ayrı adacıkta kalmışlar. Bir araya gelebilmeleri için ilk akıllarına gelen iki adanın arasından geçen denizi yüzerek geçmeleri idi ama sonra düşündüler, bu bütün hayvanlar için mümkün değildi. Sonra akıllarına parlak bir fikir geldi ve sökmüş oldukları tuğlaları iki adayı birbirine bağlayan bir köprü haline getirdiler. Böylelikle köprü onları birbirine kavuşturdu. Yardımlaşmanın, iş birliğinin önemini bir kez daha anladılar. Duvarlar örmek kolaydı, asıl zor olan gönüller arasında birer köprü kurabilmek, köprü olabilmektir. Umut, sevgi, gönül bağı, el birliği... Tüm bunları derinden hissettiren bu eşsiz kitap hem çocuklar hem de yetişkinler için bir rehber niteliğindedir.



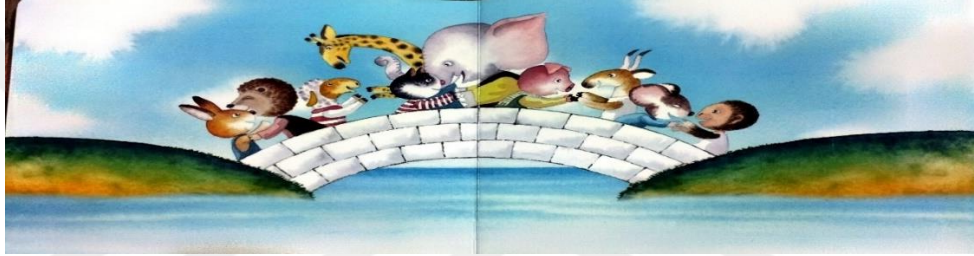
Şekil 2. Giuliano Ferri, Ver Elini, Meav Yayıncılık, 2016.



Şekil 3. Giuliano Ferri, Ver Elini, Meav Yayıncılık, 2016.



Şekil 4. Giuliano Ferri, Ver Elini, Meav Yayıncılık, 2016.

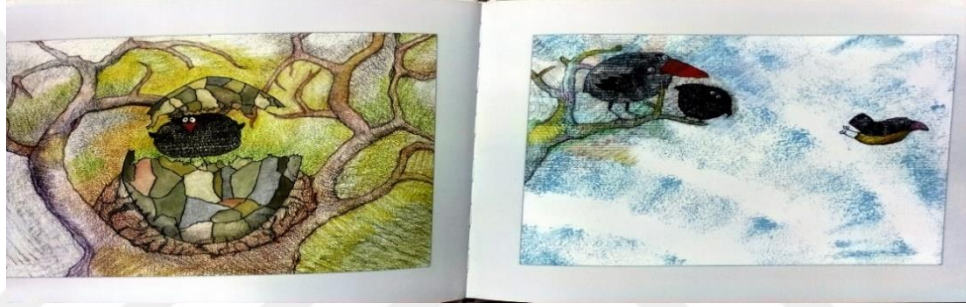


Şekil 5. Giuliano Ferri, Ver Elini, Meav Yayıncılık, 2016.

Can Göknil'e ait Kimi Uçar Kimi Koşar adlı eser, sessiz kitapların bir başka güzel örneğidir. Kimi Uçar Kimi Koşar adlı eser, kendilerini ve yeteneklerini keşfetme arayışında olan iki farklı kuş ana karakteri ile karşımıza çıkmaktadır. Bu karakterler, farklılıkları ortaya koyan anne kuş ve yavru kuştur. Bambaşka özellikler ile bezenseler de doğada var olan her canlının ortak bir hayat döngüsü içinde olduğunu vurgulayan bu kitapta, özgüven, kararlılık ve cesaretin çerçevesinde atılganlığın ne denli önemli olduğu ortaya konuyor. Azim ile büyümenin güzelliklerini yansıtan Can Göknil, sabırlı olup asla pes etmemek gerektiğinin mesajını veriyor.



Şekil 6. Can Göknil, Kimi Uçar Kimi Koşar, Desen Yayıncılık, 2019.



Şekil 7. Can Göknil, Kimi Uçar Kimi Koşar, Desen Yayıncılık, 2019.



Şekil 8. Can Göknil, Kimi Uçar Kimi Koşar, Desen Yayıncılık, 2019.

Suzy Lee' nin Sınır Üçlemesi adını verdiği ‘‘Ayna, Dalga ve Gölge’’ adlı eserler, dünya çapında büyük ses getirmiş olup, sessiz kitapların vazgeçilmezi olmuştur. Suzy Lee'nin Dalga (2008) ve Gölge (2010) adlı eserleri, The New York Times En İyi Resimlenmiş Çocuk Kitabı ödülü almıştır. Eşi benzeri olmayan Sınır Üçlemesi' nin ilk kitabı ise Ayna'dır. Ayna adlı eser, küçük bir kız çocuğunun aynada kendini görmesi ile

başlar. Küçük kız çocuğu yoğun duygular içinde kaybolmaktadır. İçinde bulunduğu duyguların ifadesi aktarılırken yalnızca siyah ve turuncu çizgi ve renkler tercih edilmiştir. Bu sayede okuyucu ya da sessiz kitabın yeni okur yazarı adeta o kız çocuğunun yaşadıklarını hissetmektedir. Kitabın akışı okuyucuyu empati kurmaya davet etmiştir.



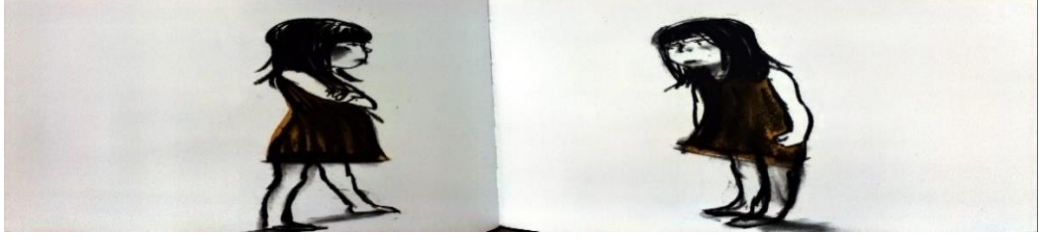
Şekil 9. Suzy Lee, Dalga, Ayna, Gölge, Meav Yayıncılık.



Şekil 10. Suzy Lee, Ayna, Meav Yayıncılık, 2020.

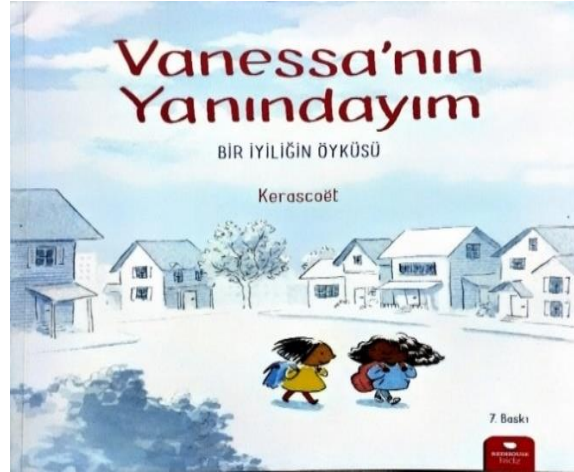


Şekil 11. Suzy Lee, Ayna, Meav Yayıncılık, 2020.



Şekil 12. Suzy Lee, Ayna, Meav Yayıncılık, 2020.

Kerascoet' in yaşanmış bir olaydan ilham alarak bir iyiliğin öyküsü olarak aktardığı Vanessa'nın Yanındayım adlı sessiz kitapta, üç karakter baş roledir. Bunlar, okula yeni gelen kız olan Vanessa, Vanessa' ya kaba davranan çocuk ve Vanessa' nın yardımına koşan kızdır. Vanessa' nın yeni okuluna gelişi ile başlayan yolculuğu, kendisine zorbalık yapan bir akranına rastlaması ile ilerlemektedir. Vanessa' nın bir başka arkadaşı daha vardır ki olup bitenin farkındadır ve Vanessa' nın incinmesini hiç istemez. Vanessa' nın yanında olabilmek için neler yapabileceğini düşünmeye koyulan arkadaş en sonunda yaratıcı bir çözüm olur. Kitapta ele alınan konu, zorbalık karşısında nasıl bir duruş sergilememiz gerektiği üzerine olup her yaş grubu için günümüz sorunlarından biri olan zorbalık ile mücadeleye birlik olma yolu ile ışık tutmaktadır.



Şekil 13. Kerascoet, Vanessa'nın Yanındayım, RedhouseKidz Yayınları, 2018.



Şekil 14. Kerascoet, Vanessa'nın Yanındayım, RedhouseKidz Yayınları, 2018.



Şekil 15. Kerascoet, Vanessa'nın Yanındayım, RedhouseKidz Yayınları, 2018.

İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında, sessiz kitap okuma ve sosyal beceriler ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar paylaşılmaktadır. Bu araştırmalara, literatürün detaylıca bir incelemesi neticesinde ulaşılmıştır. Araştırmacıların, sessiz kitap ve sosyal beceri üzerine farklı araştırma desenlerinde araştırmalar yürüttüğü görülmüştür

Sessiz Kitap Okuma ile İlgili Türkiye’de ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Sessiz kitapların okul öncesi eğitimde kullanımı ve pedagojik değerine ilişkin çalışmalar, son yıllarda hem Türkiye’de hem de yurt dışında artan bir ilgiyle araştırılmaktadır.

Serafini (2014), sessiz kitaplara yönelik öğretmen farkındalığının artmasına rağmen bu materyallerin eğitim programlarında sistematik olarak kullanılmadığını belirtmiştir. Bu durum, sessiz kitapların pedagojik potansiyelinin henüz tam anlamıyla değerlendirilemediğine işaret etmektedir. Türkiye bağlamında benzer sonuçlar Adak-Özdemir ve Özdemir-Beceren’in (2019) çalışmasında da görülmektedir; yazarlar, sessiz

kitapların sayıca sınırlı olması ve sınıf içi uygulamalarda yetersiz yer bulması gibi sorunların varlığına dikkat çekmişlerdir. Her iki çalışma da sessiz kitapların eğitim ortamlarında etkili kullanılabilmesi için tekrarlı ve planlı uygulamaların önemini vurgularken, mevcut uygulamaların bu ihtiyacı karşılamaktan uzak olduğunu ortaya koymaktadır. Mevcut araştırma, bu alandaki boşluğu doldurmak amacıyla, sessiz kitapların yapılandırılmış bir sosyal beceri eğitim programı kapsamında çocukların sosyal gelişimine olan katkısını deneysel olarak inceleyerek literatüre önemli bir katkı sağlamaktadır.

Sessiz kitapların çocukların hikâye anlatımı ve dil gelişimine etkisi üzerine yapılan çalışmalar da bu materyallerin çok yönlü işlevselliğini ortaya koymaktadır. Yekeler ve Cengiz (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, sessiz kitap kullanımıyla çocukların hikâye öğelerini anlama ve kullanma becerileri incelenmiş; bulgular çocukların yaşa uygun olarak temel hikâye öğelerini kullanabildiklerini, ancak kullanım yoğunluklarında bireysel farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Bu çalışma, sessiz kitapların bilişsel ve dilsel gelişime katkısını destekler nitelikte olup, aynı zamanda yaştan hikâye anlatımı üzerindeki belirleyici etkisini vurgulamaktadır. Mevcut araştırma ise bu bağlamda bir adım ileri giderek, sessiz kitapların empati, duygu tanıma ve akran etkileşimi gibi sosyal beceriler üzerindeki etkilerini deneysel olarak ele almakta ve böylece bu alandaki boşluğu gidermektedir.

Atasagun'un (2022) çalışması, görsel okuryazarlık çerçevesinde sessiz kitapların dil edinimi üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuş, Bayraktar (2022) ise sessiz kitaplara ilişkin paydaş algılarını inceleyerek bu materyallerin eğitimdeki değerine dair olumlu kanaatleri belgelemiştir. Bu bulgular, sessiz kitapların eğitim süreçlerindeki dilsel ve bilişsel katkılarına ilişkin algısal ve kuramsal bir zemin oluşturmaktadır. Mevcut çalışma ise bu zemin üzerine inşa edilerek, sosyal beceri gelişimine yönelik deneysel verilerle sessiz kitapların çok boyutlu eğitimsel işlevselliğini kapsamlı biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Sessiz kitapların eğitsel ve sanatsal yönlerini inceleyen çalışmalara baktığımızda, Karakaya'nın (2022) gerçekleştirdiği karma yöntemli araştırma, Türkiye'de 2006-2022 yılları arasında yayımlanan sözsüz kitapların hem eğitsel hem de sanatsal özelliklerini kapsamlı biçimde incelemiştir. Çalışma, sözsüz kitapların yalnızca görsel anlatımıyla değil, pedagojik değerleriyle de çocukların gelişim süreçlerine önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, sessiz kitapların eğitim ortamlarında kullanımı, çocukların görsel algı ve anlamlandırma becerilerinin gelişimine paralel olarak öğrenme

süreçlerini zenginleştirmektedir. Mevcut çalışma, Karakaya'nın bulgularını temel alarak, sessiz kitapların sosyal beceri gelişimindeki eğitsel potansiyelini deneysel yollarla araştırmakta ve böylece söz konusu kitapların çok yönlü işlevselliğine ilişkin literatürdeki boşluğu doldurmaktadır.

Sağlam (2023), sessiz kitaplardaki karakter tasarımlarını tasarım ilkeleri çerçevesinde incelemiş ve estetik açıdan güçlü karakter tasarımlarının çocukların dikkatini çekmede, anlatının kavranmasında ve öğrenme sürecine katılımda önemli rol oynadığını göstermiştir. Bu çalışma, görsel anlatım kalitesinin öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymakla birlikte, sessiz kitapların sosyal beceri gelişimine olan katkıları bağlamında karakter tasarımının işlevselliği üzerine literatürde halen ciddi bir boşluk bulunmaktadır. Mevcut araştırma, bu görsel ve estetik öğelerin pedagojik işlevlerini sosyal etkileşim ve duyuşsal gelişim çerçevesinde deneysel olarak değerlendirmektedir.

Öğretmen uygulamaları ve planlamanın rolünü dikkate alan araştırmalara baktığımızda, sessiz kitapların eğitimde etkin kullanımında öğretmen faktörü kritik bir önem taşımaktadır. Karaman-Benli ve Ergül'ün (2023) araştırması, kitap okuma öncesi hazırlıkların ve yapılandırılmış okuma planlarının sürecin etkinliği açısından belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenin zaman ve emek harcaması, sınıf yönetimini etkin biçimde sağlayabilmesi ve kitapların pedagojik özelliklerini bilmesi, sessiz kitap uygulamalarının başarısını doğrudan etkilemektedir. Raher (2010) ise öğretmenlerin okuryazarlık becerileri ve materyal seçiminin çocukların sözel dil gelişimi üzerindeki etkisini incelemiş, ancak sosyal beceri gelişimi alanında öğretmen uygulamalarına ilişkin deneysel araştırma eksikliğini vurgulamıştır. Mevcut çalışma, öğretmen rehberliğinde yapılandırılmış sessiz kitap okuma etkinliklerinin sosyal beceriler üzerindeki etkisini deneysel olarak irdeleyerek, bu önemli uygulama boyutuna yönelik boşluğu doldurmaktadır.

Çelebi vd. (2024) tarafından yapılan bir çalışma, sessiz kitapların çocukların anlatı becerisi ve dilsel ifade gücü üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Ancak, bu çalışma sosyal becerileri doğrudan ölçmemiş, daha çok sözel anlatı performansını değerlendirmiştir. Bu durum, sessiz kitapların sosyal beceriler üzerindeki etkisinin deneysel olarak incelenmesi ihtiyacını açıkça ortaya koymaktadır. Mevcut araştırma, bu boşluğu deneysel yöntemlerle doldurarak sosyal becerilerin ölçülmesi ve geliştirilmesine odaklanmaktadır.

Benzer şekilde, Taşkın ve Durmuşoğlu'nun (2024) Van'da gerçekleştirdiği yarı deneysel çalışmada, sessiz kitap uygulamalarının çocukların dil gelişimini desteklediği

sonucuna ulaşılmış; kelime çeşitliliği, ifade becerileri ve cümle yapılarını geliştirdiği vurgulanmıştır. Bu bulgular, uluslararası araştırmalarla da paralellik göstermekte (Chaparro-Moreno vd., 2017; Louie ve Sierschynski, 2015; Natale, 2018) ve sessiz kitapların dil gelişimindeki önemini pekiştirmektedir. Mevcut çalışma ise bu sağlam temelin üzerine inşa edilerek, sosyal beceri gelişimi alanında sistematik ve deneysel veriler sunmaktadır.

Haybat'ın (2024) yüksek lisans tezinde, sessiz kitapların otizm, dil ve duyu bozukluğu olan çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Bu bulgu, sessiz kitapların yalnızca genel okul öncesi çocuklar için değil, aynı zamanda özel gereksinimli çocukların gelişim süreçlerinde de etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırma, bu kapsayıcılık boyutunu sosyal beceri gelişimi perspektifinden ele alarak, sessiz kitapların çok yönlü ve kapsayıcı eğitim aracı olarak potansiyelini genişletmektedir.

Sosyal Beceriler ile İlgili Türkiye’de ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Drama ve hikâye temelli sosyal beceri eğitimi çalışmalarını içeren araştırmalara baktığımızda, Kamaraj (2004), beş yaş grubundaki çocuklara yönelik hazırlanan eğitici drama temelli programın atılganlık becerileri üzerindeki etkisini deneysel yöntemle incelemiştir. Deney grubuna 25 oturumluk drama etkinlikleri uygulanmış ve sonuçlar, deney grubundaki çocukların atılganlık becerilerinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı gelişmeler olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, drama temelli etkinliklerin okul öncesi dönemde sosyal beceri gelişimine olumlu katkısını ortaya koymaktadır. Mevcut çalışma ise, drama temelli yaklaşımlarla ilişkili olmakla birlikte, sessiz kitap temelli sosyal beceri eğitim programının farklı sosyal beceri alanlarındaki etkisini deneysel olarak inceleyerek literatürdeki boşluğu doldurmaktadır.

Ekinci-Vural (2006) tarafından yürütölen araştırmada, aile katılımını temel alan sosyal beceri eğitimi programının altı yaş grubundaki çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney grubuna sekiz hafta süren program uygulanmış ve kişilerarası ilişkiler, etkin dinleme, sözel ifade, öz denetim gibi becerilerde anlamlı gelişmeler kaydedilmiştir. Ayrıca, ailelere verilen rehberlik ve evde etkinliklerin desteklenmesi, aile katılımının önemini göstermiştir. Bu çalışma, sosyal beceri gelişiminde aile katılımının önemine dikkat çekmekte; mevcut araştırma ise sessiz kitap temelli programın empati ve sosyal etkileşim becerilerine olan özğün etkisini deneysel olarak ortaya koyarak alandaki deneysel araştırma eksikliğini gidermektedir.

Gökçek (2007) tarafından yürütülen karakter eğitimi programı çalışmasında, saygı, sorumluluk, özgüven, liderlik, yardımseverlik, nezaket ve sabır gibi sosyal ve duyuşsal becerilerde olumlu davranış değişiklikleri gözlenmiştir. Bu bulgular, değer temelli eğitim yaklaşımlarının sosyal becerilerin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırma ise sessiz kitap temelli sosyal beceri eğitim programının bu tür sosyal-duyuşsal beceriler üzerindeki etkisini deneysel olarak inceleyerek literatürdeki boşluğu doldurmaktadır.

Eren (2015) öyküleştirme temelli eğitimin farklılıklara saygı becerisi üzerindeki olumlu etkisini saptamış ve bu yöntemin mevcut programlara kıyasla daha etkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, hikâye anlatımının sosyal beceri gelişimindeki etkinliğini desteklerken, bu çalışma sessiz kitapların empati ve sosyal etkileşim becerileri üzerindeki özgün etkisini deneysel olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Pekdoğan (2016) hikâye temelli sosyal beceri eğitim programının sosyal beceriler üzerindeki etkisini 5-6 yaş grubunda deneysel desenle incelemiş, programın kalıcı etkiler sağladığını ortaya koymuştur. Bu çalışma, hikâye temelli programların sosyal beceri gelişiminde etkinliğini desteklerken, mevcut araştırma sessiz kitapların empati, duyguları anlama ve akranla etkileşim gibi alt boyutlara özgün katkısını incelemektedir.

Başdaş (2017) drama temelli hikâye anlatıcılığı programının altı yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sonuçlar, deney grubunda öfke kontrolü, davranışları düzenleme, değişikliklere uyum sağlama gibi alt boyutlarda anlamlı gelişmeler olduğunu göstermiştir. Bu araştırma, yapılandırılmış müdahalelerin sosyal beceri gelişiminde etkinliğine işaret ederken, mevcut çalışma sessiz kitap kullanımına odaklanarak sosyal beceri kazanımındaki özgün katkılarını deneysel yöntemlerle ortaya koymayı hedeflemektedir.

Aile katılımı ve sosyo-ekonomik faktörlerin sosyal beceriye etkisini inceleyen araştırmalara baktığımızda, Dervişoğlu (2007) ailelerin gelir ve eğitim düzeylerinin çocukların sosyal beceri düzeylerine doğrudan etkisi olduğunu belirtmiştir. Özyürek ve Şahin (2010) da benzer şekilde risk grubundaki ailelerin eğitimle çocuk yetiştirme kapasitelerinin arttığını vurgulamıştır. Ayvalı (2012) ise sosyo-ekonomik düzeyin çocukların benlik algısı ve sosyal uyumuna etkisini incelemiş, sosyal yönden dezavantajlı ailelerin eğitim almasının çocukların özgüvenini artırdığını göstermiştir. Bu araştırmalar, sosyal çevre ve aile faktörlerinin sosyal beceri gelişimindeki önemini ortaya koyarken, mevcut çalışma sessiz kitap temelli eğitim programının farklı sosyo-ekonomik geçmişe

sahip çocuklarda sosyal beceri kazanımlarına etkisini deneysel olarak inceleyerek literatürdeki bu boşluğu doldurmaktadır.

Balkan ve Uysal (2015) düşük sosyo-ekonomik seviyedeki okul öncesi çocuklara ve ailelerine yönelik sosyal beceri eğitiminin etkisini araştırmıştır. Sosyal beceri eğitimi alan çocukların kişilerarası becerileri ve benlik kavramlarında anlamlı gelişmeler gözlenmiş ve kazanımlar izleme ölçümlerinde korunmuştur. Bu çalışma, aile katılımının sosyal beceri gelişimindeki önemini vurgularken, mevcut araştırma sessiz kitap temelli programın sürdürülebilir etkilerini deneysel olarak ortaya koymaktadır.

Okul öncesi dönemde sosyal becerilerin gelişimini desteklemeyi amaçlayan çalışmalardan biri de Tokat'ta yürütülen Sosyal Değerler Eğitimi Programı araştırmasıdır. Ön test–son test kontrol gruplu deneysel desenle gerçekleştirilen bu çalışmada, 12 hafta boyunca 36 oturum şeklinde uygulanan programın anasınıfına devam eden çocukların sosyal beceri kazanımları üzerinde anlamlı ve kalıcı etkiler yarattığı bulunmuştur. Bu sonuç, sosyal değerler temelli yapılandırılmış eğitim programlarının çocukların sosyal becerilerini güçlendirmede etkili bir araç olduğunu göstermekte ve sosyal beceri gelişimini hedefleyen müdahale çalışmalarına önemli katkı sunmaktadır (Sapsağlam, 2015).

Sommer (2021) ebeveynlerin çocukların sosyal becerilerine ilişkin algılarının, çocukların öz düzenleme becerileriyle ilişkisini incelemiştir. Bulgular, ebeveynlerin önceliklendirmeleri ve çocukların öz denetim becerilerinin sosyal beceriler üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Ancak ebeveyn algıları ile çocukların öz denetim düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bu araştırma, ebeveyn faktörlerinin önemini ortaya koyarken, mevcut çalışma sessiz kitap temelli sosyal beceri programının çocukların sosyal beceri kazanımlarına doğrudan etkisini deneysel olarak inceleyerek literatüre özgün katkılar sağlamaktadır.

Sosyal beceri ve sosyal etkileşim ilişkisini inceleyen araştırmalara baktığımızda, Topaloğlu (2013) etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin akran ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Şahin (2020), sosyal beceri düzeylerinin grup içi problem çözme becerileri üzerindeki olumlu etkisini gözlemiş ve sosyal becerilerin grup içi etkileşimleri güçlendirdiğini belirtmiştir. Bıyık (2021) ise sosyal beceri düzeyi ile akran ilişkileri arasındaki pozitif ilişkiyi ve sosyal davranışların önemini saptamıştır. Bu araştırmalar, sosyal beceriler ile sosyal etkileşim arasındaki ilişkiye işaret ederken, mevcut çalışma sessiz kitap temelli sosyal beceri eğitim programının bu alanlardaki deneysel etkisini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal beceri uygulamaları üzerine yapılan araştırmalara baktığımızda, Aksoy (2021) okul öncesi öğretmenlerinin sosyal becerilere ilişkin görüşlerini nitel olarak incelemiş, çocukların güçlü ve zayıf sosyal becerilerini ortaya koymuştur. Öğretmenler, iletişimi başlatma ve saygılı olma becerilerinin kazandırılması gerektiğini vurgulamış ve sosyal beceri etkinliklerine yeterince yer verilmediğini belirtmiştir. Ayrıca, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri öğretiminde zorluk yarattığı, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde yeterince donanımlı olmadığını göstermektedir. Bu çalışma, öğretmenlerin sosyal beceri uygulamalarındaki güçlükleri gözler önüne sererken, mevcut araştırma sessiz kitap temelli sosyal beceri eğitim programının öğretmen ve çocuk düzeyindeki etkilerini deneysel olarak inceleyerek literatürdeki bu boşluğu doldurmaktadır.

Yurt dışı araştırmalarını incelediğimizde, McDade (2007), okul öncesi otizmlili çocuklarda sosyal öykü kullanımının sosyal ve davranışsal kaygılar üzerindeki etkisini incelemiş; sosyal öykülerin müdahale aracı olarak etkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışma, özel gereksinimli çocuklarda sosyal beceri müdahalelerine dair bağlam sunarken, mevcut araştırma sessiz kitap temelli programın hem genel okul öncesi çocuklarda hem de özel gereksinimli bireylerdeki özgün etkisini deneysel olarak ortaya koymaktadır.

Villares, Brigman ve Peluso (2008) “Öğrenmeye Hazırız Programı”nın sosyal becerilere etkisini incelemiş ve programın erken çocuklukta sosyal becerilerde anlamlı artışlar sağladığını belirtmiştir. Bu bulgular sosyal beceri eğitimlerinin erken dönemdeki etkinliğini desteklerken, mevcut çalışma sessiz kitap temelli programın bu sürece özgün katkısını deneysel olarak incelemektedir.

Liu (2011), erken çocuklukta sosyal beceri gelişiminin çevresel faktörlerden etkilendiğini ve farklı ırksal gruplarda gelişim yörüngelerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu geniş perspektif, sosyal beceri gelişimine yönelik erken müdahalelerin gerekliliğini vurgulamaktadır. Mevcut araştırma, sessiz kitap temelli programın sosyal beceri gelişimine deneysel katkısını ortaya koyarak alandaki boşluğu doldurmaktadır.

Cameron (2011) okul öncesi ortamlarının çocukların sosyal ve yaratıcı becerilerini desteklemek için çeşitli stratejiler uyguladığını belirtmiştir. Bu araştırma, eğitim ortamlarının önemine işaret ederken, mevcut çalışma sessiz kitapların sosyal beceri kazanımındaki özgün rolünü deneysel olarak açıklamaktadır.

Hughes (2016) farkındalık tekniklerinin sosyal-duygusal beceriler üzerindeki olumlu etkisini incelemiş; problem davranışlarda azalma ve dinleme becerilerinde artış

saptamıştır. Bu bulgular sosyal-duygusal beceri müdahalelerinin önemini vurgularken, mevcut çalışma sessiz kitap temelli programın bu alandaki özgün etkisini deneysel olarak incelemektedir.

Valcke (2017) çocukların paylaşma davranışları ve sosyo-bilişsel becerilerini incelemiş, paylaşım davranışlarının sosyal bağlamlara duyarlılıkla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu araştırma sosyo-bilişsel temelleri ortaya koyarken, mevcut çalışma sessiz kitap temelli sosyal beceri eğitim programının bu becerileri geliştirmede pratik bir araç olduğunu göstermektedir.

Sommer (2021) ebeveynlerin çocuklarının sosyal becerilerine yönelik algılarını incelemiş; ebeveyn önceliklerinin sosyal beceriler üzerinde belirleyici olduğunu ancak öz denetimle doğrudan bağlantılı olmadığını ortaya koymuştur. Mevcut çalışma ise sessiz kitap temelli programın çocukların sosyal beceri kazanımlarına doğrudan etkisini deneysel olarak inceleyerek ebeveyn algılarının ötesinde katkı sağlamaktadır.

Okul öncesi dönemde sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik literatür incelendiğinde, daha çok hikâye anlatımı (Aksoy, 2014), aile katılımı (Ceylan & Yiğitalp, 2018), drama (Akalın & Boz, 2024) ve yapılandırılmış eğitim programları (Demirci & Bıçakçı, 2023) üzerine yürütülen deneysel araştırmaların öne çıktığı görülmektedir. Buna karşın, sessiz kitapların sosyal beceri eğitimi bağlamındaki etkisini inceleyen deneysel çalışmalar oldukça sınırlıdır. Mevcut araştırmaların çoğu, daha çok dil gelişimi veya anlatı becerilerine odaklanmıştır (örn., Öz, 2025 – fonolojik farkındalık; Taşkın & Durmuşoğlu, 2025 – anlatı becerileri). Ancak sosyal etkileşim, atılganlık, empati, uyum ve iletişim gibi temel sosyal becerilerin sessiz kitaplar aracılığıyla sistematik ve deneysel bir yaklaşımla ele alındığı çalışmaların sayısı oldukça yetersizdir (İmal & Çetingöz, 2024 – etkileşimli okuma ve sosyal beceriler; Chen vd., 2025 – sosyal temalı resimli kitaplar, empati ve prososyal davranış). Bu araştırma, söz konusu boşluğu gidermeyi hedefleyerek sessiz kitapların sosyal beceriler üzerindeki etkilerini bütüncül bir biçimde ele almakta; ayrıca kalıcılık testi aracılığıyla uzun vadeli etkilere odaklanarak Türkiye bağlamında literatüre özgün ve güncel bir katkı sunmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma modeline göre evren-örneklem veya çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal beceri gelişimine sessiz kitap okuma temelli uygulamaların etkisini belirlemek amacıyla bu çalışmada, nicel yöntemlerden ön test–son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desenin tercih edilmesinin nedeni, deneysel araştırma yaklaşımlarının değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri belirlemede en güçlü yöntemlerden biri olarak kabul edilmesidir. Sosyal beceri eğitim programının çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisini doğrudan gözlemlemek amacıyla kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, deneysel desen, müdahalenin etkisini sistematik ve kontrollü biçimde inceleme olanağı sağlamaktadır. Ayrıca, sosyal beceri gelişimi gibi dinamik ve çok boyutlu bir kavramın etki analizinde, rastgele atama ve kontrollü ortamlar sayesinde dış etkenlerin kontrol altına alınması gerekmektedir. Yarı deneysel desen tercihinin nedeni, ulaşılabilir bir grup üzerinden çalışılmasıdır. Yarı deneysel desenlerde bağımsız değişkene müdahale edilerek bağımlı değişken üzerindeki etkiye bakılır (Fraenkel & Wallen, 2009). Bu desende deneysel işlemin etkisi gruplar üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Katılımcıların bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, uygulama sonrasında ise son test ve kalıcılık (güven) testi yapılarak aynı katılımcılar üzerinde ve aynı ölçme araçları ile elde edilir. Bu çalışmada seçkisizlik ve eşleştirme yapılmamıştır. Araştırma deseninin doğası gereği, okul öncesi kurumlarda sınıf mevcutları araştırmacının kontrolü dışında belirlenmekte ve çocukların farklı sınıflara rastgele atanması hem etik hem de idari açıdan mümkün olmamaktadır. Bu nedenle mevcut sınıflar doğal hâlleriyle deney ve kontrol grubu olarak alınmış, grupların başlangıçtaki benzerliklerini ortaya koymak amacıyla ön test uygulanmıştır. Deney öncesi ölçümlerde gruplar arasında anlamlı farklılıkların bulunması durumunda gerekli istatistiksel önlemler alınabilmektedir. Ancak bu çalışmada ön test sonuçları, deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğunu göstermiş ve uygulama aynı gruplar

üzerinden sürdürülmüştür (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmanın bağımlı değişkeni, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri oluştururken, sessiz kitap okuma uygulamaları bağımsız değişkeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın deneysel deseni Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	ÖN TEST	İŞLEM (7 Hafta/17 Oturum)	SON TEST	KALICILIK TESTİ
DENEY GRUBU	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu	-Ek Müdahale Var- Sessiz Kitap Okuma Uygulamaları	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu
KONTROL GRUBU	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu	-Ek Müdahale yok- MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu	

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma kapsamında tüm çocuklara ‘‘Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu’’ ön test uygulamasının ardından deney grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından hazırlanan sessiz kitap okuma uygulama etkinlikleri uygulanmış olup; kontrol grubundaki çocuklara sınıf öğretmeni MEB’ in müfredatını uygulamaya devam etmiştir. Deney grubuna yönelik sessiz kitap okuma uygulamaları, çocukların sosyal beceri alanlarını destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır. Uygulama sürecinde çocukların etkin katılımı teşvik edilmiş, oturumlar sırasında

çocukların görsel okuma, yorumlama ve sosyal etkileşim becerilerini kullanmaları hedeflenmiştir. Ayrıca, uygulamanın uzun vadeli etkilerini değerlendirmek amacıyla, son test uygulamasının ardından beş hafta geçtikten sonra deney grubuna kalıcılık testi uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Sultangazi ilçesinde faaliyet gösteren bir ilkokula bağlı anasınıfında bulunan okul öncesi eğitime devam etmekte olan 41 kontrol grubu, 40 deney grubu olmak üzere toplam 81 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, ulaşılabilirlik ve uygulama koşulları dikkate alınarak amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına uygun, belirli kriterlere sahip katılımcıların bilinçli olarak seçilmesini sağlayan ve sosyal beceri gelişimini incelemek için uygun özelliklere sahip okul öncesi çocuk grubunun belirlenmesini mümkün kılan bir yöntemdir (Patton, 2014). Bu yöntem, özellikle deneysel desenlerde ulaşılabilir ve homojen grupların oluşturulmasında tercih edilmektedir. Çalışma grubu belirlenirken çocukların tipik gelişim gösteriyor olmalarına ve uygulamaların gerçekleştirilmesine engel teşkil edici herhangi bir durumun bulunmamasına dikkat edilmiştir. Katılımcıların seçiminde ayrıca, önceden sessiz kitap okuma deneyimlerinin olup olmadığı gibi deneysel farklılıkların müdahale sonuçlarını etkileyebileceği göz önünde bulundurulmuş ve bu durum kontrol altına alınmıştır. Böylece, müdahalenin etkisini doğrudan ölçmek amacıyla gruplar arasında başlangıçta deneysel farklılıkların eşitlendiği kabul edilmiştir. Bu kontrol, çalışmanın iç geçerliliğini artırarak müdahalenin etkisinin daha net ortaya konmasına imkân sağlamıştır. Çalışma grubunu oluşturan çocukların sayısı belirlenirken, araştırma uygulamalarının en faydalı şekilde (her çocuğa yeteri kadar vakit ayırabilmek, aktif katılıma teşvik etmek, çocuklardan gelen sorulara anında yanıt verebilmek gibi) sunulabilmesi için çalışma grubu sayısının fazla kalabalık olmamasına dikkat edilmiş olup, deney grubundaki çocukları iki gruba ayırarak uygulama yapılmıştır. En önemli hedef, bu ve benzeri uygulamalar süresince her bir çocuğun bireysel farklılıkları olduğu göz önünde bulundurularak daha elzem bir öğrenme atmosferi yaratmaktır.

Yapılan çalışmada deney grubuna katılım gösteren çocukların kendilerine ve ailelerine dair bazı demografik özellikleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Deney Grubundaki Çocukların Kendilerine ve Ailelerine İlişkin Bazı Demografik Bilgiler

Değişken	Katılımcı	F	%
Cinsiyet	Kız	20	50.0
	Erkek	20	50.0
Yaş	4 yaş	3	7.5
	5 yaş	26	65.0
	6 yaş	11	27.5
Okul Öncesi Eğitim Alma Yılı	İlk yılı	31	77.5
	2.yılı	7	17.5
	3 yıl ve daha fazla	2	5.0
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	7	17.5
	2 kardeş	15	37.5
	3 kardeş	13	32.5
	4 kardeş	2	5.0
	5 ve üstü kardeş	3	7.5
Doğum Sırası	1.çocuk	12	30.0
	2. çocuk	14	35.0
	3.çocuk	8	20.0
	4.çocuk	4	10.0
	5.çocuk	2	5.0
Çocukla Kitap Paylaşım Sıklığı	Hiçbir zaman	11	27.5
	Çok nadir	9	22.5
	Ara sıra	14	35.0
	Çoğunlukla	3	7.5
	Her gün	3	7.5
Anne Yaşı	26-35 yaş arası	19	47.5
	36-45 yaş arası	18	45.0
	45 yaş ve üstü	3	7.5
Baba Yaşı	26-35 yaş arası	9	22.5
	36-45 yaş arası	25	62.5
	45 yaş ve üstü	6	15.0
Anne Eğitim Durumu	Okuma yazması yok	1	2.5
	İlköğretim mezunu	22	55.0
	Lise mezunu	14	35.0
	Ön lisans mezunu	1	2.5
	Lisans mezunu	2	5.0
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim mezunu	18	45.0
	Lise mezunu	17	42.5
	Ön lisans mezunu	2	5.0
	Lisans mezunu	3	7.5
Algılanan Aile Geliri	Düşük	4	10.0
	Orta	28	70.0
	İyi	5	12.5
	Çok iyi	3	7.5
	Toplam	40	100.0

Tablo 2. Deney grubundaki çocukların kendilerine ve ailelerine ilişkin demografik özellikleri göstermektedir. Çocukların cinsiyet dağılımları eşit olup, %50'si kız ve %50'si erkektir. Yaş dağılımına bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun (%65) 5 yaşında olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%77.5) okul öncesi eğitimin ilk yılında yer almaktadır. Kardeş sayısı açısından en fazla çocuk %37.5 oranıyla 2 kardeşe sahiptir. Çocukların doğum sırasına göre dağılımlarında %35 ile ikinci çocuklar öne çıkmaktadır. Kitap paylaşım sıklığına bakıldığında ise çocukların %27.5'inin aileleriyle hiçbir zaman kitap paylaşmadığı, %35'inin ise ara sıra kitap paylaştığı görülmektedir.

Annelerin büyük bir kısmı 26–35 yaş aralığında (%47.5) ve ilköğretim mezunu (%55) iken, babaların %62.5'i 36–45 yaş aralığında ve %45'i ilköğretim mezunudur. Katılımcıların büyük çoğunluğu aile gelirini orta düzeyde (%70) olarak algılamaktadır.

Yapılan çalışmada kontrol grubuna katılım gösteren çocukların kendilerine ve ailelerine dair bazı demografik özellikleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Kontrol Grubundaki Çocukların Kendilerine ve Ailelerine İlişkin Bazı Demografik Bilgiler

Değişken	Katılımcı	F	%
Cinsiyet	Kız	19	46.3
	Erkek	22	53.7
Yaş	4 yaş	1	2.4
	5 yaş	23	56.1
	6 yaş	17	41.5
Okul Öncesi Eğitim Alma Yılı	İlk yılı	38	92.7
	2.yılı	3	7.3
	Tek çocuk	6	14.6
Kardeş Sayısı	2 kardeş	20	48.8
	3 kardeş	10	24.4
	4 kardeş	5	12.2
	1.çocuk	16	39.0
Doğum Sırası	2. çocuk	14	34.1
	3.çocuk	7	17.1
	4.çocuk	4	9.8
	Hiçbir zaman	7	17.1
Çocukla Kitap Paylaşım Sıklığı	Çok nadir	16	39.0
	Ara sıra	15	36.6
	Çoğunlukla	3	7.3
Anne Yaşı	26-35 yaş arası	26	63.4
	36-45 yaş arası	15	36.6
	26-35 yaş arası	17	41.5
Baba Yaşı	36-45 yaş arası	22	53.7
	45 yaş ve üstü	2	4.9
	Okuma yazması yok	3	7.3
Anne Eğitim Durumu	İlköğretim mezunu	27	65.9
	Lise mezunu	9	22.0
	Ön lisans mezunu	1	2.4
	Lisans mezunu	1	2.4
	Okuma yazması yok	1	2.4
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim mezunu	21	51.2
	Lise mezunu	17	41.5
	Ön lisans mezunu	1	2.4
	Lisans mezunu	1	2.4
	Düşük	6	14.6
Algılanan Aile Geliri	Orta	30	73.2
	İyi	4	9.8
	Çok iyi	1	2.4
	Toplam	40	100.0

Tablo 3. Kontrol grubundaki çocukların kendilerine ve ailelerine ilişkin demografik özellikler sunulmuştur. Katılımcıların %46.3’ü kız, %53.7’si erkektir. Çocukların çoğunluğu 5 yaşındadır (%56.1) ve neredeyse tamamı (%92.7) okul öncesi eğitimin ilk yılındadır. Kardeş sayısı dağılımında en yüksek oran %48.8 ile 2 kardeşe sahip çocuklardır. Doğum sırası bakımından %39’u birinci çocuk olarak belirtilmiştir.

Ailelerin çocuklarıyla kitap paylaşım sıklığına bakıldığında, en fazla oran %39 ile “çok nadir” seçeneğinde toplanmıştır; buna karşılık “her gün” kitap paylaşımı hiç rapor edilmemiştir. Annelerin büyük bir kısmı 26–35 yaş aralığında (%63.4) ve %65.9’u ilköğretim mezunudur. Babaların ise %53.7’si 36–45 yaş aralığında olup, %51.2’si ilköğretim mezunudur. Katılımcıların %73.2’si aile gelirini “orta” düzeyde algılamaktadır.

Araştırmada Etik İlkeler Uygunluk ve Uygulamalar

Etik Uygulamalar Araştırmacılar açısından, çocukların kendi seslerini duyurabilmeleri, yaşadıkları deneyimleri doğru bir şekilde ifade etmeleri ve onların bakış açılarının önemsenmesi, çocuk katılımlı akademik çalışmaların temel amaçlarından biridir. Çocuklarla yürütülen araştırmalarda, güvenilir ve geçerli veriler elde etmek için en etkili yöntem, çocukların kendi yaşam alanlarında bulunarak, sürecin aktif bir parçası olmalarını sağlamaktır. Bu yaklaşım, çocukların deneyimlerini daha doğal ve samimi biçimde ortaya koymalarına olanak tanır (Tuncer, 2024).

Bu çalışmada, ön test uygulamaları tamamlandıktan sonra çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler, Akar Gençler’in (2019) üç aşamalı Katılımcı Araştırma eğitim programıyla yöntem ve yaklaşım açısından paralellik göstermektedir. Program, “*Bir Araştırma Nasıl Yapılır Serüveni*”, “*Örnek Araştırma Serüveni*” ve “*Araştırmacı Çocuklar Serüveni*” aşamalarından oluşmakta ve çocukların süreçlere aktif katılımını teşvik etmektedir. Benzer şekilde, bu araştırmada uygulanan sessiz kitap okuma temelli sosyal beceri eğitimi de çocukların sosyal becerilerini desteklemek amacıyla drama, oyun ve etkinlik temelli yöntemler kullanılarak yapılandırılmıştır. Böylece her iki yaklaşımda da temel amaç, çocukların deneyimleyerek öğrenmesini sağlamak ve sosyal beceri kazanımlarını güçlendirmektir.

Çocukların yararının en üst düzeyde tutulması gerektiği göz önüne alındığında, etik kurul izinleri, kurumsal izinler, katılımcı/vasi izinleri her çalışmada zorunlu ve büyük bir öneme sahiptir (Somer Ölmez, 2024).

Bu araştırma, bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun olarak yürütülmüştür (YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi; MEB Araştırma ve Proje Etik Kuralları). Tüm aşamalarda katılımcı hakları, gönüllülük, gizlilik ve veri güvenliği gözetilmiştir. Çocukların daha önce sessiz kitap temelli sistematik bir katılımı olmadığı aile ve öğretmen görüşmeleriyle doğrulanmıştır.

Velilere araştırmanın amacı, süresi ve yöntemi hakkında bilgi verilmiş; Aydınlatılmış Onam Formu ile yazılı onamları alınmıştır. Çocuklara ise yaşlarına uygun şekilde, oyun ve yaratıcı materyallerle katılım ve onam süreçleri anlatılmış, parmak izi veya resim yoluyla rızaları somutlaştırılmıştır (Tuncer, 2024; Akar Gençler, 2019). Bu yöntem, çocukların deneyimlerini doğal ve samimi bir şekilde ifade etmelerini sağlamıştır.

Veri toplama araçları ve uygulama ortamı, çocukların fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimlerine zarar vermeyecek biçimde planlanmıştır. Görsellerin paylaşımı ve fotoğraflarda kimlik gizliliği titizlikle korunmuş, gerekli bilgilendirme ve onam alınmıştır. Deney grubuna uygulanan oturumlar sırasında, kontrol grubuna müdahale yapılmamış; ancak uygulama tamamlandıktan sonra kontrol grubuna da program sunulurken adalet ilkesi gözetilmiştir.

Sonuç olarak, araştırma sürecinde gönüllülük, gizlilik ve korunma ilkeleri titizlikle uygulanmış; çocukların aktif katılımı ve kendilerini ifade etmeleri desteklenmiş, tüm veriler anonim şekilde korunmuştur. Araştırmanın yürütülebilmesi için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu'nun 29/11/2024 tarihli E-91742949-044-503357 sayılı kararıyla etik uygunluk onayı alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri gelişimini değerlendirmek amacıyla iki temel veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki, çocukların ve ailelerinin demografik özelliklerine ilişkin verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”dur. İkinci veri toplama aracı ise, çocukların sosyal becerilerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeye olanak sağlayan ve Aksoy (2014) tarafından geliştirilen “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği – Öğretmen Formu”dur. Bu ölçek, uygulamanın deney ve kontrol grupları üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla, uygulama öncesi ve sonrasında her iki gruba da uygulanmıştır. Deney grubuna yönelik olarak ayrıca, uygulamanın kalıcılığını değerlendirmek amacıyla, son testten beş hafta sonra tekrar test yapılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada yer alan çocukların ve ailelerinin demografik özelliklerine ilişkin veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Bu formun hazırlanmasında araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda gerekli

değişkenler belirlenmiştir. Formda yer alan sorular; çocuğun yaşı, cinsiyeti, okul öncesi eğitime devam süresi, ailenin çocuk sayısı, anne ve babanın eğitim düzeyi gibi temel demografik bilgileri içermektedir. Form, çocuklarını anaokuluna getiren ebeveynlere araştırmanın amacı, süreci ve gizlilik esasları açıklanarak uygulanmıştır. Sorular, ebeveyne sözlü olarak araştırmacı tarafından yöneltilmiş; alınan yanıtlar yine araştırmacı tarafından forma kaydedilmiştir. Bu süreçte katılımcıların gönüllülüğü esas alınmış ve kişisel verilerin gizliliği korunmuştur.

Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği – Öğretmen Formu (SBDÖ-ÖF)

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla bu çalışmada, Aksoy (2014) tarafından geliştirilen “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği – Öğretmen Formu” kullanılmıştır. Ölçek, öğretmenlerin çocukları sınıf ortamında gözlemleyerek değerlendirmelerini sağlayan, yapılandırılmış bir ölçeğe sahiptir. Ölçek toplam 44 maddeden oluşmakta olup, beş alt boyut içermektedir: iletişim (12 madde), uyum (9 madde), kendini kontrol (9 madde), prososyal davranışlar (9 madde) ve atılganlık (5 madde). Maddeler, beşli Likert tipi ölçekle “her zaman”dan “hiçbir zaman”a kadar derecelendirilmekte; olumsuz içerikli maddeler ters puanlanmaktadır. Ölkeden elde edilebilecek toplam puan 44 ile 220 arasında değişmektedir.

Geliştirme sürecinde ölçek, farklı örneklemeler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile test edilmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı toplam ölçek için .94 olarak bulunmuş; alt boyutlar için ise .76 ile .90 arasında değişmektedir. Test-tekrar test güvenirliği .88 düzeyinde olup oldukça yüksek bir kararlılığa işaret etmektedir ($p < .001$). Ayrıca, ölçeğin ayırt edici gücünün yüksek olduğu, bağımsız gruplar t-testi ile üst ve alt gruplar arasında anlamlı farklar saptanarak doğrulanmıştır. Tüm bu bulgular, söz konusu ölçeğin geçerli, güvenilir ve uygulanabilir bir değerlendirme aracı olduğunu göstermektedir.

İşlem

Bu bölümde, araştırmanın işlem basamağına dair bilgiler araştırma ortamı ve grupların oluşturulması, tanışma ve hazırlık süreci, uygulama sürecinin planlanması, uygulamanın işleyişi ve zaman çizelgesi yer almaktadır.

Araştırma Ortamı ve Grupların Oluşturulması

Bu araştırmada çalışma grubu, araştırmalarda sıklıkla tercih edilen amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, belirli özelliklere sahip bireylerin bilinçli olarak seçilmesini sağlayarak araştırmanın amacına doğrudan hizmet etmesine olanak tanır. Bu doğrultuda, İstanbul ili Sultangazi ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir eğitim kurumunda öğrenim gören ve gelişimsel olarak tipik gelişim gösteren çocuklar arasından, araştırmanın uygulama sürecine düzenli olarak katılım sağlayabilecek sınıflar tercih edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, sınıf mevcudu, öğretmen iş birliği, kurum onayı ve uygulama sürecinin sağlıklı yürütebilirliği temel alınmıştır. Bu kapsamda benzer sosyoekonomik düzeye sahip, aynı kurum bünyesindeki dört farklı sınıftan ikisi deney grubu, ikisi ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Böylece, araştırmanın amacına uygun, uygulamanın sürdürülebilirliğini sağlayacak ve karşılaştırmaya imkân verecek şekilde gruplar oluşturulmuştur.

Deney grubunu oluşturan iki sınıfta araştırma kapsamında geliştirilen müdahale programı uygulanırken, kontrol grubunu oluşturan iki sınıfta mevcut okul öncesi eğitim programı doğrultusunda eğitim sürdürülmüştür. Kontrol grubundaki çocuklara herhangi bir ek müdahale uygulanmamış, öğretmenleri tarafından Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün Okul Öncesi Eğitim Programı doğrultusunda eğitim verilmiştir. Araştırma sonunda, kontrol grubundaki çocuklara sosyal beceri kazanımlarını desteklemek amacıyla hızlandırılmış telafi eğitimi sunulmuştur.

Tanışma ve Hazırlık Süreci

Uygulama öncesinde, araştırmacı çocuklarla güven temelli bir ilişki kurmak ve sınıf ortamına uyumlarını kolaylaştırmak amacıyla sınıfı birkaç gün boyunca ziyaret etmiştir. Bu süreçte sınıf öğretmeni eşliğinde çocuklarla vakit geçirilmiş, kendini tanıtarak programın içeriği hakkında yaşa uygun düzeyde bilgi verilmiştir. Tanışma süreci boyunca çeşitli oyun ve etkinlikler yoluyla çocuklarla etkileşim kurulmuş ve olumlu bir iletişim ortamı oluşturulmuştur.

Örneğin, çocukların birbirlerini tanımasını ve grup dinamiği içinde kendilerini daha rahat ifade edebilmelerini desteklemek amacıyla “Adını Söyle, Hareketini Göster!” adlı *buz kırma etkinliği* uygulanmıştır. Yaklaşık 15 dakika süren bu etkinlikte, çocuklar halka şeklinde oturmuş, eğitici tarafından paylaşıma, iş birliğine ve arkadaşlığa vurgu yapan bir parmak oyunu ve tekerleme ile dikkatleri etkinliğe çekilmiştir. Parmak oyunu,

bireysel varoluştan grup içinde dayanışmaya geçişi somutlaştıran bir anlatı sunarken, tekerleme her çocuğun ismine göre uyarlanarak kişisel farkındalık ve sosyal kabul duygusunu pekiştirmiştir. Etkinliğin devamında, eğitici elindeki şapkayı rastgele bir çocuğun başına koymuş; şapkayı takan çocuk ismini söyleyip kendine özgü bir hareket yapmıştır. Diğer çocuklar ise bu ismi tekrar ederek aynı hareketi taklit etmiştir. Tüm çocukların sırayla tanıtım yapmasıyla tamamlanan etkinlik, grup içi tanışmayı eğlenceli ve etkileşimli bir şekilde sağlamıştır.

Uygulama sürecine başlanmadan önce, her sınıfın gelişimsel özellikleri ve hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak etkinlik planlamaları yapılmıştır. Örneğin, bazı sınıflarda çocukların dikkat süresinin daha kısa olması gözlemlendiğinden, etkinlik süreleri kısaltılmış ve daha hareketli oyunlarla desteklenmiştir. Ayrıca, dil gelişimi farklılıkları olan çocuklar için etkinliklerde kullanılan dil ve yönergeler basitleştirilerek, tüm çocukların etkinliklerden maksimum fayda sağlaması hedeflenmiştir.

Uygulama Sürecinin Planlanması

Deney grubundaki çocuklara yönelik olarak geliştirilen “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerilerini Desteklemeye Yönelik Sessiz Kitap Okuma Uygulamaları” adlı program, çocukların empati, duygu anlama, sıra bekleme, paylaşma, iş birliği ve problem çözme gibi temel sosyal becerilerini desteklemek amacıyla tasarlanmıştır. Sessiz kitap okuma etkinlikleri programın merkezinde yer almakta; buna drama, oyun, fen ve sanat gibi etkinlik türleri eşlik etmektedir.

Örneğin, Dalga isimli sessiz kitabı içeren 4. Oturumda yer alan “Dalgaların Hareketinden Duyguların Hareketine Yolculuk” adlı fen etkinliğinde çocuklar, sıcak ve soğuk suyun hareketlerini gözlemleyerek dalgaların oluşumunu keşfetmiş, ışığın su üzerindeki yansımalarını inceleyerek bilimsel gözlem yapmışlardır. Suya dokunarak ve farklı hareketlerle dalgalar oluşturarak deney yapma fırsatı bulmuş, bu süreçte sabırlı olarak sırasını beklemeyi öğrenmişlerdir. Etkinliğin sonunda, dalgaların hareketleri ile insanların duygularının benzer şekilde değişken ve hareketli olduğu üzerine yapılan benzetmelerle çocukların duygusal farkındalıkları desteklenmiştir.

Örneğin, Evvel Zaman İçinde Bir Kar Fırtınasında adlı sessiz kitabı içeren 5.oturumda yer alan “Kar Fırtınasında Yardımlaşma ve Empati” adlı bütünleştirilmiş drama etkinliğinde çocuklar, ilk aşamada kar fırtınası temalı farklı sahneleri gösteren resimli kartlar kullanarak karakterlerin duygularını ve yaşanan olayları anlamaya çalışmışlardır. Eğitici tarafından yöneltilen ilgili sessiz kitap ile de bağlantılı olarak

“Richard şu an ne hissediyor?”, “Ne yapmalı?” gibi sorularla çocukların empati kurmaları ve durumları analiz etmeleri desteklenmiştir. İkinci aşamada ise, çocukların roller üstlenerek kar fırtınasında mahsur kalmış bir grup insanı canlandırmaları, bu rol oyunu sırasında rehber sorularla yardımlaşma, dayanışma ve çözüm odaklı düşünme becerilerini pekiştirmeleri sağlanmıştır.

Program; Bandura’nın Sosyal Öğrenme Kuramı, Vygotsky’nin Sosyal Gelişim Kuramı, Erikson’un Psikososyal Gelişim Kuramı, Bronfenbrenner’in Ekolojik Sistemler Kuramı ve Tyler’in Hedefe Dayalı Modeli esas alınarak yapılandırılmıştır. Programın hazırlanmasında çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi alanlarında uzman altı kişiden görüş alınmış; yapı iskelesi oluşturma, gelişimsel uygunluk, model alma, hedef davranışa yönelme ve sosyal etkileşim gibi uygulama ilkeleri benimsenmiştir.

Uygulamanın İşleyişi ve Zaman Çizelgesi

Programın uygulanma süreci, araştırmacı ve sınıf öğretmenlerinin ortak planlamasıyla oluşturulan zaman çizelgesine göre yürütülmüştür. Etkinliklerin uygulanacağı gün ve saatler belirlenirken, çocukların günlük rutinleri ve hazır bulunuşluk düzeyleri göz önünde bulundurulmuştur. Uygulama süreci boyunca, her oturum öncesinde sınıf öğretmenine bilgilendirme yapılmış, önceki oturumda işlenen içerik hatırlatılarak öğrenilen becerilerin pekiştirilmesi sağlanmıştır. Uygulamaya ilişkin temel bilgiler aşağıda yer almaktadır:

- Uygulama süresi: 7 hafta
- Toplam oturum: 17
- Oturum sıklığı: Haftada 2–3 gün
- Uygulama günleri: Çarşamba, Perşembe/Cuma
- Saat aralıkları: 13.30–15.00 ve 15.00–16.30

Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından, tüm etkinlikleri ve süreci özetleyen görselleri içeren bir slayt, çocuklarla birlikte izlenmiş olup çocukların duygu ve düşünceleri eşliğinde bir genel değerlendirme yapılmıştır. Ardından, araştırmacı tarafından özel olarak hazırlanmış katılım sertifikaları ve temsili madalyalar, müzik eşliğinde çocuklara sırayla takdim edilmiştir. Bu aşama, çocukların programa katılımını pekiştirmeye ve motivasyonlarını artırmaya yönelik olarak planlanmıştır.

Uygulama süreci ile ilgili detaylara Ek 11 ve Ek 12’de yer verilmiş, gerçekleştirilen etkinliklere ait görseller ise Ek 13’te sunulmuştur.

Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programının (SKOTEP) Hazırlanma Süreci

Sessiz Kitap Okuma Temelli Etkinlik Eğitim Programı'nın hazırlanması sürecinde, sosyal beceri eğitimi ve sessiz kitap okuma üzerine odaklanan güncel deneysel araştırmalar incelenerek, okul öncesi dönemde sosyal beceri gelişimine yönelik etkili programları değerlendiren, geçerlilik ve güvenilirlik kriterlerine sahip yerli ve yabancı çalışmalar üzerinden alan yazın taranmıştır. Örneğin, Tosun (2023) tarafından yürütülen öykü temelli sosyal-duygusal eğitim programı, okul öncesi çocukların öz düzenleme ve prososyal davranışlarını anlamlı ve kalıcı biçimde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, Taşkın ve Durmuşoğlu (2024) ile Goriot, Jongstara ve Mensink (2024) tarafından yapılan araştırmalar, sessiz ve sözsüz resimli kitapların okul öncesi çocukların dil gelişimi ve psikososyal becerilerine anlamlı katkılar sağladığını göstermektedir. Bu çalışmalar, mevcut araştırmanın kuramsal ve uygulamalı zemininin oluşturulmasında temel referanslar arasında yer almaktadır. Alan yazın taramasının ardından programın felsefesi, ilkeleri ve özellikleri belirlenmiştir.

Program, öğrenme sürecini yapılandırmacı ve çocuk merkezli bir yaklaşımla ele almaktadır. Bu anlayışa göre, çocuklar bilgiyi pasif olarak almaktan ziyade, deneyimleyerek, keşfederek ve etkileşim içinde aktif biçimde anlam oluşturarak öğrenirler. Oyun temelli ve etkileşimli öğrenme yöntemleri, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini bütüncül şekilde desteklemek amacıyla programın temel pedagojik felsefesini oluşturur. Özellikle sosyal becerilerin gelişiminde, çocukların kendi ritimleri ve bireysel özellikleri gözetilerek, iş birliği, paylaşma, empati ve problem çözme gibi yetkinliklerin doğal ortamlarında deneyimlenmesi hedeflenir. Bu çerçevede, öğrenme ortamları güvenli, destekleyici ve katılımcı olacak şekilde tasarlanır; çocukların kendilerini ifade etmeleri ve sosyal ilişkiler kurmaları teşvik edilir. Sessiz kitaplar aracılığıyla sağlanan çoklu duyuşsal uyarımlar ve görsel anlatım, öğrenmenin somut ve anlamlı deneyimlere dayanmasını sağlar. Böylece program, çocukların öğrenme sürecine aktif katılımını artırarak, kalıcı sosyal beceri kazanımlarının gerçekleşmesine zemin hazırlar.

Programda, iletişim kurma, sırayla konuşma, empati geliştirme, grup içinde sorumluluk alma ve yardımlaşma gibi sosyal beceriler temel hedefler olarak belirlenmiştir. Bu beceriler doğrultusunda, çocukların hem bireysel hem de grup içinde sosyal etkileşimlerini artırmaya yönelik kazanımlar yapılandırılmıştır. Örneğin, "iletişim kurma" becerisi kapsamında çocukların duygu ve düşüncelerini sözlü ya da sözsüz

yollarla ifade edebilmeleri, aktif dinleme yapmaları ve karşılıklı konuşma kurallarına uymaları hedeflenmiştir. "Sırayla konuşma" becerisiyle, özellikle grup sohbetlerinde konuşma sırasını bekleyebilme, başkasının sözünü kesmeden dinleme gibi sosyal kurallara yönelik farkındalık kazandırılması amaçlanmıştır. "Empati kurma" becerisi çerçevesinde çocukların bir başkasının duygusunu tanıyabilme, anlama ve uygun tepkiler verme yeterlikleri desteklenmiştir. "Grup içinde sorumluluk alma" kazanımıyla, çocukların grup etkinliklerinde üzerine düşen görevleri yerine getirmeleri, başkalarıyla uyum içinde çalışmaları teşvik edilmiştir. "Yardımlaşma" becerisi kapsamında çocukların zorlanan arkadaşına destek olma, paylaşma ve iş birliği yapma gibi davranışları deneyimlemeleri hedeflenmiştir. Her bir sosyal beceri, sessiz kitap okuma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş yaratıcı drama, oyun, sanat ve günlük yaşam uygulamaları aracılığıyla somutlaştırılmış; çocukların doğal etkileşim ortamlarında gelişmeleri desteklenmiştir.

Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın içeriği, çoklu etkinlik modeline dayalı olarak geliştirilmiştir. İçerik belirlenirken hedef yaş grubunun gelişim özellikleri, sosyal becerilerin doğası ve sessiz kitapların pedagojik gücü göz önünde bulundurulmuştur. Program; kitap inceleme, yaratıcı drama, oyun, sanat, fen gibi ve günlük yaşam becerilerini içeren çok yönlü etkinliklerle yapılandırılmıştır. İçerik geliştirme sürecinde Tyler'ın Hedefe Dayalı Modeli temel alınarak; (1) hedeflerin belirlenmesi, (2) yaşantıların seçilmesi, (3) bu yaşantıların düzenlenmesi ve (4) değerlendirme süreçlerinin tasarımı aşamalarından geçilmiştir. Her bir oturum, belirli bir sosyal beceriyi kazandırmayı hedefleyen yapılandırılmış etkinlikleri içermektedir.

Programın tasarımı ve içerik geçerliği sürecinde, kazanımların uygunluğu, gelişimsel uygunluk, yaş grubu özelliklerine göre içerik uyumu, öğretimsel uygulamaların niteliği ve çocukların bireysel farklılıklarına duyarlılık gibi ölçütler doğrultusunda okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi alanlarında uzman 5 akademisyene sunulmuş; sürecin uygulanabilirliği açısından geri bildirim alınmıştır. Uzman değerlendirmeleri, etkinliklerin hem pedagojik hem de gelişimsel açıdan yeterliliğini artırmaya yönelik düzenlemelere zemin hazırlamıştır.

Birinci aşamada; hazırlanan kuramsal çerçeve doğrultusunda Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın kuramsal ve felsefi temelleri ortaya konmuştur.

Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı' nın Kuramsal ve Felsefi Temelleri;

Günümüzde teknolojinin hızlı gelişimi ve dijital iletişimin yaygınlaşması, bireyselleşmenin artmasıyla birlikte sosyal ilişkilerde güçlükler yaşanmaktadır. Bu durum, özellikle çocukların yüz yüze iletişim becerilerini geliştirmesini zorlaştırmakta ve sosyal beceri eksikliklerine yol açabilmektedir. Sosyal becerilerin erken yaşta desteklenmesi, empati kurma, iş birliği yapma ve duygularını yönetme gibi temel yetkinliklerin güçlenmesini sağlayarak, çocukların bu çağın getirdiği iletişim sorunlarının üstesinden gelmesine yardımcı olur. Ayrıca, sosyal becerilerin gelişmemesi durumunda çocuklar sosyal izolasyon, davranış sorunları ve akademik başarısızlık gibi olumsuz sonuçlarla karşılaşabilirler. Bu nedenle, sosyal becerilerin erken dönemde desteklenmesi, çocukların yaşam boyu sürdürülebilir ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmeleri ve günümüzün sosyal ve duygusal zorluklarıyla başa çıkabilmeleri açısından vazgeçilmezdir.

Bu programın felsefesi, okul öncesi dönemde çocuğun çok boyutlu gelişimini destekleyen, öğrenmeyi çocuğun aktif katılımı ve anlam inşası üzerinden tanımlayan çağdaş eğitim yaklaşımlarına dayanmaktadır. Sessiz kitaplar, çocuklara düşüncelerini yapılandırma, anlatım becerilerini geliştirme ve sosyal ilişkilerdeki durumları yorumlama fırsatı sunarak sosyal-duygusal gelişimi destekleyen önemli araçlardır.

Hazırlanan Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim programı, uygulanması planlanan sessiz kitaplar ve etkinlikler aracılığı ile çocukların bireysel ve sosyal gelişimlerini desteklemek, sağlıklı iletişim kurmalarını sağlamak ve toplum içinde uyumlu bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda program, psikososyal gelişim, sosyal öğrenme, sosyal etkileşim ve ekolojik sistemler gibi kuramsal yaklaşımlar temel alınarak hazırlanmıştır. Bu kuramsal yaklaşımların açıklamaları aşağıda yer almaktadır:

Erik Erikson'un psikososyal gelişim kuramı, bireylerin yaşam boyu belirli evrelerden geçerek kimlik ve benlik gelişimini tamamladığını savunur. Özellikle okul öncesi dönemde, “güven vs. güvensizlik” ve “özerklik vs. kuşku” evreleri, çocukların kendine güven duygusunun ve bağımsızlık yeteneklerinin temelini atıldığı kritik dönemlerdir. Bu evrelerde çocuklar, çevrelerinden aldıkları olumlu geri bildirimlerle sosyal dünyaya uyum sağlamaya ve kendi duygularını yönetmeye başlarlar (Erikson, 1963: 246-274). Sosyal beceriler, bu gelişim sürecinin önemli bir parçası olup, bireyin kendini ifade edebilme, başkalarıyla etkileşim kurabilme ve sorun çözme yetilerini kapsar

Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı, bireylerin sosyal becerileri gözlem yoluyla öğrendiğini, model alma, taklit ve davranışların pekiştirilmesinin önemli

olduğunu belirtir (Bandura, 1977: 5). Çocuklar çevrelerindeki yetişkinleri ve akranları dikkatle izleyerek sosyal normları ve davranış kalıplarını benimserler. Bu süreçte olumlu rol modellerin varlığı, çocukların sosyal becerilerini geliştirmesinde belirleyici olur. Bu nedenle eğitim ortamlarında etkili modellemeler ve pekiştireçler kullanılması, sosyal beceri kazanımını artırır.

Lev Vygotsky'nin sosyal gelişim kuramı ise öğrenmenin sosyal etkileşim yoluyla gerçekleştiğini savunur. Vygotsky, çocukların bilişsel ve sosyal gelişiminin, daha yetkin bireylerin rehberliğinde gerçekleştiği “yakınsak gelişim alanı” kavramını ortaya koymuştur (Vygotsky, 1978). Bu yaklaşıma göre, çocuklar çevreleriyle etkileşim içinde, desteklenerek yeni sosyal beceriler kazanır ve kendilerini geliştirirler. Dolayısıyla sosyal beceri eğitiminde, etkileşimli ve iş birliği öğrenme ortamları oluşturmak esastır.

Urie Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı, çocuğun gelişimini çevresindeki farklı sistemlerin dinamik etkileşimi olarak tanımlar. Mikro, mezo, ekzo, makro ve krono sistemlerinden oluşan ekolojik sistemler kuramı, aile, okul, akran grubu, medya ve toplum gibi faktörlerin her birini içine alır ve etkilenir. Bu sistem bütünü ile sosyal becerilerin gelişiminde önemli rol oynar (Bronfenbrenner, 1979: 16-42). Bu bakış açısıyla program, çocukların sosyal çevreleriyle sürekli etkileşim içinde olduklarını kabul eder ve aile-okul iş birliğini, sosyal çevrenin desteklenmesini öncelikli tutar.

Program geliştirilirken MEB' in Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' nin (2024) sosyal ve duygusal gelişimle ilgili ilkeleri ve göstergeleri rehber olarak alınmıştır. Bu ulusal politikalar, sosyal becerilerin kazanımında aile, okul ve toplumun koordineli çalışmasının önemini vurgulamaktadır.

Programın hazırlanma süreci birkaç aşamadan oluşur: İlk olarak, çocukların sosyal beceri ihtiyaçları ve çevresel faktörler analiz edilerek kapsamlı bir ihtiyaç değerlendirmesi yapılmıştır. Ardından, literatür taramasıyla desteklenen bu analiz ışığında programın açık, ölçülebilir ve ulaşılabilir hedefleri belirlenmiştir. Bu hedeflere uygun içerik, etkinlik ve değerlendirme araçları geliştirilmiştir. Program uygulama aşamasında, çocukların gelişim özelliklerine ve öğrenme stillerine uygun yöntemlerle etkinlikler yürütülmüş; program sonunda ise hedeflenen kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği sistematik biçimde değerlendirilmiştir.

Bu çerçevede programda hedefe dayalı model benimsenmiştir. Hedefe dayalı model, eğitim programı geliştirme sürecinde öncelikle öğrenme hedeflerinin belirlenmesine odaklanan sistematik bir yaklaşımdır. Bu modelde, eğitim sürecinin temelinde açık, ölçülebilir ve ulaşılabilir hedefler yer alır. Programın tüm içerik, yöntem

ve değerlendirme aşamaları, bu hedeflere ulaşmayı sağlamaya yöneliktir (Tyler, 1949). Bu model, eğitimde planlamanın hedeflerle başlaması gerektiğini savunur. Eğitimciler, hangi bilgi, beceri ve tutumların kazandırılacağını netleştirdikten sonra, uygun öğretim stratejilerini ve değerlendirme araçlarını belirlerler.

Hedefe dayalı model, programın etkililiğini artırmak amacıyla öğrenme çıktılarının açık ve ölçülebilir şekilde tanımlanmasını sağlar. Bu yaklaşım, programın planlanmasından uygulanmasına ve değerlendirilmesine kadar olan tüm süreçlerin sistematik bir şekilde yürütülmesine katkı sunar. Modelde hedefler genellikle davranışsal ifadelerle belirlenir; bu durum, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin nesnel temellere dayandırılmasını kolaylaştırır (Mager, 1997).

Özetle, hedefe dayalı model, eğitim programlarının amacına ulaşması için hedeflerin belirlenmesini temel alır ve bu hedefler doğrultusunda planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını bütüncül şekilde ele alır. Böylece planlanan program, çocukların sosyal becerilerde belirlenen kazanımlara etkin ve ölçülebilir biçimde ulaşmasını sağlar.

Tyler'ın (1949) hedefe dayalı modeli temel olmasına rağmen, günümüzde bu model diğer tasarım yaklaşımlarıyla desteklenerek kullanılmaktadır. Demirel (2012), program geliştirirken farklı modellerin birleşiminin, programın hem esnek hem de etkili olmasını sağladığını belirtmiştir. Çünkü eğitim süreci karmaşık ve çok yönlüdür; farklı öğrenme hedefleri, içerikler ve uygulama koşulları program tasarımlarını etkiler. Bu nedenle, farklı eğitim programı modellerinin birlikte kullanılması yaygın ve etkili bir yaklaşımdır.

Bu görüşlerden hareketle, Sessiz Kitap Okuma Temelli Etkinlik Eğitim Programı tasarımında yalnızca tek bir model kullanmak yerine çoklu model yaklaşımı gerekli görülerek, bu program sosyal beceri kazanım ve çıktılarına odaklanması yönünden hedefe dayalı, sessiz kitap içeriklerini ve çeşitli etkinlikleri temel alması sebebi ile içerik temelli ve her biri farklı ama birbiri ile bağlantılı oturumları içermesi esnek yapısı ile de modüler tasarım yaklaşımı benimsenmiştir. Bu bütüncül yaklaşım, programın hem sistematik hem daha etkili hem de uyarlanabilir olmasını sağlamaktadır.

Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı, çocuğu gelişimsel açıdan bütüncül bir varlık olarak ele alan, çocuk merkezli temel eğitim felsefesi anlayışla tasarlanmıştır. Programın temel felsefesi; her çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel ve dilsel açıdan kendine özgü bir gelişim seyri olduğunu kabul ederken aynı zamanda sosyal becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğu ve destekleyici ortamlarla bu

becerilerin güçlendirilebileceği inancına dayanır. Çocukların kendilerini özgürce ifade ettikleri, saygı gördükleri ve desteklendikleri öğrenme ortamları oluşturmak temel ilkedir. Bu yaklaşım hem bireysel gelişimi hem de toplumsal uyumu desteklemektedir. Bu doğrultuda çocuk, öğrenme sürecinde pasif bir alıcı değil; aktif, keşfeden, yorumlayan ve anlam oluşturan bir özne olarak görülmektedir. Öğretmen ise bu süreçte bilgiyi aktaran bir otorite figürü değil; rehberlik eden, kolaylaştıran ve örnek olan bir etkileşim paydaşıdır.

Programın çocuk algısı; çocuğu duygu ve düşüncelerini ifade edebilen, çevresiyle etkileşim kurabilen, karar verebilen ve içinde bulunduğu sosyal bağlamı dönüştürebilme kapasitesine sahip bir birey şeklindedir. Bu bağlamda, öğrenme ortamları çocukların kendilerini özgürce ifade edebildikleri, saygı gördükleri ve aktif katılım sağlayabildikleri güvenli sosyal alanlar olarak kurgulanmıştır. Öğrenme süreci ise yalnızca bilgi aktarımına indirgenmeyip; deneyimleme, sorgulama, ilişkilendirme ve yansıtma temelli bir gelişimsel süreç olarak değerlendirilmiştir.

Programda sessiz kitapların özel olarak tercih edilmesinin temelinde, bu materyallerin sosyal becerilerin gelişimine çok yönlü katkılar sunması yer almaktadır. Sessiz kitaplar, görsel anlatımıyla çocukların dikkatini çekerken, sözel anlatının yokluğu sayesinde çocuklara anlatıyı kendi ifadeleriyle yapılandırma fırsatı tanır. Bu süreç, çocukların duygu tanıma, empati kurma, başkalarının bakış açısını anlama ve sosyal durumları yorumlama becerilerini destekler. Karakterlerin yüz ifadeleri, beden dili ve olay örgüsündeki çatışmalar aracılığıyla çocuklar; problem çözme, duygusal farkındalık geliştirme, sosyal ipuçlarını yorumlama ve farklı sosyal rolleri kavrama gibi becerileri deneyimleme olanağı bulur. Sessiz kitaplar ayrıca, çocukların kendi deneyimlerinden yola çıkarak olaylara anlam yüklemelerini teşvik eder ve sosyal becerilere ilişkin kavramların içselleştirilmesine katkı sağlar. Öğrenmenin bireysel katılım ve aktif yorumlama yoluyla gerçekleştiği bu yapı, sosyal etkileşimleri güçlendirir ve öğrenilen davranışların günlük yaşama transferini kolaylaştırır.

Bu programı benzer sosyal beceri programlarından ayıran temel unsur, çocukları yalnızca sosyal becerilerin alıcısı konumunda değil, aynı zamanda anlatının aktif kurucusu ve yeniden yorumlayıcısı olarak konumlandırmasıdır. Sessiz kitapların kullanımı, çocuklara sabit bir anlatı sunmak yerine, kendi düşünce yapılarını oluşturmalarına, olayları çok boyutlu biçimde ele almalarına ve alternatif çözümler üretmelerine imkân tanır. Bu yaklaşım, çocukların yalnızca sosyal durumları anlamasını

değil, bu durumlara ilişkin özgün çıkarımlar yapmasını, empati geliştirmesini ve çeşitli bakış açılarını keşfetmesini destekler.

Sessiz kitaplarla yürütülen etkileşimli okuma süreci, çocukta yalnızca dışa dönük bir öğrenmeyi değil, aynı zamanda içsel farkındalık süreçlerini de tetikler. Hikâyelerdeki duygusal geçişler, çatışmalar ve çözümler aracılığıyla çocuk hem kendi duygularını tanır hem de başkalarının yaşantılarına dair duyarlılık geliştirir. Bu bağlamda, her çocuk sessiz kitap aracılığıyla kendine özgü bir anlatı inşa eder; bu anlatı hem sosyal hem duygusal becerilerin gelişimi açısından özgün bir öğrenme deneyimine dönüşür. Programın bu yönü, çocukların yalnızca doğru sosyal davranışı öğrenmesini değil, bu davranışın neden gerekli olduğunu anlamalarını ve içselleştirmelerini de mümkün kılar. Dolayısıyla bu program, çocukların çoklu yorumlama becerilerini, anlatı kurma yetilerini, duygu ifadelerini ve sosyal muhakeme yetkinliklerini bütüncül bir yapıda geliştirmeyi hedefleyen yenilikçi ve yapılandırılmış bir sosyal öğrenme modelidir.

Bu felsefi temeller doğrultusunda yapılandırılan program, çocukların bireysel potansiyellerini en üst düzeyde geliştirmeyi, destekleyici sosyal çevrelerle etkileşim kurmalarını sağlamayı ve onları duyarlı, iş birliğine açık, empatik bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

İkinci aşamada, Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın temel ilkeleri, hazırlanan kuramsal çerçeve doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu temel ilkeler ise şunlardır:

- ✓ Sosyal beceriler hayatın her yerinde elzemdir.
- ✓ Her çocuğun sosyal becerisi gelişime açıktır.
- ✓ Sosyal beceri eğitimi, çocuğa göreliktir.
- ✓ Sosyal beceri eğitiminde aktif katılım ve deneyim esastır.
- ✓ Sosyal beceri eğitimi, sarmal, dengeli ve aşamalıdır.
- ✓ Sosyal beceri eğitimi kültürel ve evrensel değerlere duyarlıdır.
- ✓ Sosyal beceri eğitimi, karşılıklı iletişim ve etkileşimi teşvik eder.
- ✓ Sosyal beceri eğitimi, model almayı öngörür.
- ✓ Sosyal beceri eğitimi, yapı iskelesini gerekli kılar.
- ✓ Sosyal beceri eğitimi sessiz kitap okuma temelli etkinliklerden oluşmaktadır.
- ✓ Hedef davranışa yönelik yapılandırılmış etkinlik temelli sosyal beceri eğitimi esastır.

Üçüncü aşamada, bu ilkeler doğrultusunda Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı, farklı özellikleri olan kapsamlı ve ilgi çekici bir programdır. Buna göre;

- ✓ Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış bir programdır.
- ✓ Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı, çocuk merkezli bir programdır. Bu bağlamda program, çeşitli sessiz kitaplar ve etkinlikler ile çocuğa hitap ederek öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayan bir program olarak hazırlanmıştır.
- ✓ Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı, okul öncesi yaş grubundaki çocukların bilişsel, fiziksel, duygusal-sosyal vb. gibi gelişim düzeyleri dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Kazanımlar ve etkinlikler belirlenirken, yaşa ve gelişim düzeyine uygunluk ön planda tutulmuştur.
- ✓ Programda paylaşılabacak kitaplar ve uygulanacak oturumlar tasarlanırken ve uygulama sıraları belirlenirken, kolaydan zora, somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmiştir. Programda, sosyal becerilere ilişkin hedef sözcüklere yer verilmiştir.
- ✓ Program, sosyal becerileri iletişim, empati, iş birliği, duygu yönetimi ve problem çözme gibi birbirini tamamlayan beceri alanlarını içerecek şekilde kapsamlı olarak ele alan bütüncül ve çok boyutlu bir yapıya sahiptir.
- ✓ Program, yaratıcı drama, hikâye paylaşımı, grup oyunları, müzik ve sanat etkinlikleri yoluyla öğrenmenin kalıcılığı desteklenmektedir. Bu yanı ile bireysel farklılıkları ve ilgi düzeylerini dikkate alan, aktif katılımı etkin kılan etkinlik temelli bir yapıya sahiptir.
- ✓ Programda, öğrenilen sosyal beceriler, uygun davranışların ödüllendirilmesi ve yapılandırılmış geri bildirim süreçleriyle desteklenmektedir. Olumlu sosyal davranışlar, doğal pekiştireçlerle güçlendirilerek öğrenmenin genellenmesi hedeflenmiştir.
- ✓ Program, ailelerin sürece aktif olarak katılmasını teşvik eder. Aileye yönelik bilgilendirme notları ve evde uygulanabilecek önerilerle çocukların sosyal becerilerinin ev ortamında da desteklenmesi amaçlanmıştır.
- ✓ Etkinlikler, çocukların dikkatini çekecek, tüm duyu organlarını aktif kılarak meraklarını uyandıracak ve öğrenmeye yöneltecek biçimde tasarlanmıştır.

Görsel materyaller, sessiz kitaplar, etkileşimli oyun ve etkinlikler kullanılarak çocukların öğrenme sürecinden en yüksek verimi elde etmelerini sağlamaktadır.

- ✓ Program, ön test-son test ve kalıcılık testi uygulamaları, gözlem formları ve öğretmen değerlendirme ölçekleri ile izlenebilir ve değerlendirilebilir niteliktedir. Böylece programın etkililiği ölçülebilmektedir.

Dördüncü aşamada; Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın temel amacı sosyal becerilere ilişkin farkındalık oluşturmak ve bu becerileri desteklemek olduğu için, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bulunan kazanım ve göstergeler dikkate alınmıştır. Mevcut kazanım ve göstergeler doğrultusunda sosyal beceri alanı ile ilişki kurulacak biçimde kazanım ve göstergeler seçilmiş ve programda olmayan sosyal alana yönelik kazanımlar eklenmiştir. Ardından bu kazanım ve göstergeler ışığında uygun öğrenme deneyimleri planlanmıştır.

Beşinci aşamada; yurt içi ve yurt dışındaki uygulanan örnek teşkil edebilecek sosyal beceri eğitimi programları (Türkiye'de *Hikaye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitimi programı* [Aksoy, 2014], *Sosyal Beceri Destek Programı* [MEB, 2020] ve *Drama Temelli Sosyal Beceri Programı* [Katipoğlu ve ark., 2019]; yurtdışında *Incredible Years* [Webster-Stratton & Forness, 1990], *Tools of the Mind* [Bodrova & Leong, 1998] ve *PATHS – Promoting Alternative Thinking Strategies* [Greenberg, Kusché & Riggs, 1995]) incelemesi yapıp, Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı'na içerik ve süreç becerilerini temsil eden kazanım ve göstergeler seçildikten sonra, araştırmanın temeldeki hedefi ile uyumlu bir biçimde okul öncesi yaş grubu çocuklara yönelik eğitim programının içeriği belirlenmiştir. Sessiz Kitap Okuma Temelli Etkinlik Eğitim Programı, içerik planlaması yapılırken, alan yazında yer alan farklı sosyal beceriler ile bağlantısı kurulabilecek sanat, fen, drama, oyun vb. gibi farklı etkinlik çeşitleri göz önüne alınarak etkinlikler tasarlanmıştır. Ayrıca yurt içi ve yurt dışı örnek uygulamalar incelenerek etkinlik havuzu oluşturulurken mümkün olduğunca sosyal beceri öğretiminde yararlanılan çeşitli yöntem ve tekniklere de yer verilmiştir. Aşağıda Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın alt alanlarına ilişkin içerik ve de uygulamalarına yer verilmiştir:

Prososyal Davranış

Prososyal davranış, çocukların başkalarına yardım etme, paylaşma, iş birliği yapma, destek olma ve empati gösterme gibi olumlu sosyal etkileşimleri içerir. Bu

beceriler çocukların sosyal kabulünü artırır, grup içindeki etkileşimlerini geliştirir ve duygusal farkındalıklarını besler. Bu alt alanda, çocuğun, sosyal ortamlarda başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olması, paylaşımda bulunması, yardım teklif etmesi ve birlikte çalışma alışkanlıkları geliştirmesi hedeflenir. Bu hedeflere ulaşmak için ilgili sessiz kitap paylaşımı akabinde hikayedeki kahramanların başkalarına nasıl yardım ettiğini tartışma, çocukların kitap karakterlerine veya arkadaşlarına yardım etmek için neler yapabilecekleri üzerine grup çalışmaları, paylaşmayı teşvik eden oyun ve drama etkinlikleri gerçekleştirilmesi planlanmıştır.

Uyum

Uyum, çocuğun sosyal ortamlarda kurallara uyması, değişen durumlara esneklik gösterebilmesi, sırasını bekleyebilmesi, grup dinamiklerine ayak uydurabilmesi ve uygun sosyal davranışlar sergileyebilmesi becerisidir. Uyum becerisi, sosyal ortamlarda kabul görmenin ve güvenli ilişkiler kurmanın temelidir. Bu alt alanda, çocuğun grup kurallarına uyması, başkalarının haklarına saygı göstermesi, değişikliklere ve sınırlamalara esneklikle yaklaşması, sırasını beklemesi gibi sosyal ortamlara uyum sağlayan davranışları geliştirmesi hedeflenir. Kitapta geçen kuralları ve bunların neden önemli olduğunu değerlendirme, grup içinde sıra bekleme, dinleme gibi uyum becerilerini oyunlarla pekiştirme, sosyal senaryolar üzerinden uygun davranış seçimleri yapma vb. gibi çalışmaların gerçekleştirilmesi planlanmıştır.

Atılganlık

Atılganlık, bireyin kendi haklarını ve duygularını açık ve saygılı bir şekilde ifade etmesi, başkalarının haklarına da saygı gösterirken kendini savunabilmesi becerisidir. Atılgan çocuklar, iletişimde kendinden emin olur ve çatışma durumlarında yapıcı tutum sergiler. Bu alt alanda, çocuğun duygu ve düşüncelerini uygun yollarla ifade edebilmesi, “hayır” diyebilmesi, isteklerini dile getirebilmesi ve başkalarının sınırlarına saygı göstererek kendini koruması hedeflenir. Kitap kahramanlarının atılgan davranışlarını belirleme ve analiz etme, atılganlıkla ilgili rol oynama oyunları (örneğin, “hayır” diyebilme pratikte çalışma), duygularını ifade etmeye yönelik hikaye tamamlama çalışmaları vb. gibi çalışmaların gerçekleştirilmesi planlanmıştır.

Kendini Kontrol

Kendini kontrol, bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını uygun şekilde yönetebilmesi; öfke, heyecan veya hayal kırıklığı gibi duygularını düzenleyerek

sosyal ortamlarda uyumlu hareket edebilmesidir. Bu beceri, problem çözme ve sağlıklı ilişkiler kurmanın temelini oluşturur. Bu alt alanda, çocuğun duygusal tepkilerini tanıması, öfkesini uygun biçimde ifade etmesi, sabırlı olması ve sosyal kurallara uygun davranması hedeflenir. Kitap kahramanlarının duygusal tepkilerini inceleyerek alternatif davranışlar geliştirme, sakinleşme ve nefes egzersizleri uygulama, hikaye sonrası duygu farkındalığı çalışmaları (örneğin, “Şu an ne hissediyor olabilir?”) vb. gibi çalışmalar gerçekleştirilmesi planlanmıştır.

İletişim

İletişim, bireyin düşüncelerini, duygularını ve ihtiyaçlarını sözlü ve sözsüz yollarla etkili, anlaşılır ve saygılı bir biçimde ifade etme becerisidir. İyi iletişim, dinleme, anlama, uygun tepki verme ve sosyal ilişkilerde sağlıklı etkileşim kurmayı sağlar. Bu alt alanda, çocuğun duygu ve düşüncelerini açıkça ve uygun şekilde ifade etmesi, karşısındakini dikkatle dinlemesi, beden dili ve ses tonunu doğru kullanması hedeflenir. Hikaye anlatımı ve ardından çocukların kendi kelimeleriyle anlatması, kitaptaki resimler üzerinden karşılıklı soru-cevap etkinlikleri, drama ve canlandırmalarla duyguların ifade edilmesi vb. gibi çalışmaların gerçekleştirilmesi planlanmıştır.

Tüm alt boyutları içeren oturumlar, hedeflenen sosyal becerilerin gözlemini içeren öğretmen gözlem formu, çocukların birbirilerinin davranışlarını değerlendirdikleri akran değerlendirme, kendi kendini değerlendirme, veli, çocuk görüşme notları, çocukların etkinlikler esnasında ortaya koydukları ürünleri barındıran bir ürün dosyası, video, ses kayıtları ve süreç esnasında kaydedilen fotoğraflar aracılığı ile süreç içi ölçme ve değerlendirme yapılması planlanmıştır.

Altıncı aşamada; hazırlanan etkinlikler içinden haftanın ortalama 2-3 günü toplam yedi hafta günde ortalama en az 1.5-2 saat süren etkinlikler, kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru olma, dengeli olma, sarmal olma vb. özellikler göz önünde bulundurularak, uygulamaya alınması kararlaştırılan etkinlikler seçilmiştir. Bu özellikler ışığında, Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı’nda, yedi haftalık süreç içerisinde uygulaması planlanan sessiz kitap okuma etkinlikleri dışında toplam 35 etkinlik belirlenmiştir.

“Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı” içeriği, programın özeti, sessiz kitap okuma uygulama oturumları, sınıf içi ve dışında yapılacak eğitim etkinlikleri ve değerlendirme formları bulunmaktadır.

- Program Özeti: Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın temeli, geliştirilme süreci, kapsamı, materyallerin kullanımı, programın uygulanması, programın değerlendirilmesi hakkında bilgiler bulunmaktadır.
- Sessiz Kitap Okuma Uygulama Oturumları: İçeriğinde, Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın alt boyutlarına ‘‘Prososyal Davranış, Uyum, Atılganlık, İletişim, Kendini Kontrol’’ ve bu alt alanlara ilişkin etkinlikler mevcuttur. Her oturum, önceki oturumda yapılanların kısa bir değerlendirmesi, yeni oturuma giriş konuşması, etkinlik isimleri, türleri, kazanım ve göstergeleri, kimi etkinlikler için süre, hedef sözcük ve kavramlar, gerekli malzemeler ve bu malzemelere ilişkin görseller ve bilgiler, öğrenme süreci akışı, değerlendirmeler, oturumun kapanış konuşması ve dikkat edilmesi gereken önemli noktalar olmak üzere detaylı bilgilere yer verilmiştir.
- Sınıf İçi ve Dışında Yapılacak Eğitim Etkinlikleri: Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı'na (Prososyal Davranış, Uyum, Atılganlık, İletişim, Kendini Kontrol) yönelik etkinlik sayfaları ve etkinliklerin kendine özgü materyalleri yer almaktadır.
- Değerlendirme Formları: Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın uygulama sürecini değerlendirmeye yönelik; Öğretmen Gözlem Formu, Aile Görüşme Formu ve Çocuk Görüşme Formu bulunmaktadır.

Yedinci aşamada; araştırmacı bu araştırmasında, uygulama süreci içerisinde yararlanmak üzere ‘‘Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı’’ ismini vermiş olduğu özgün içerikler barındıran bir program tasarlamıştır. Araştırma dahilinde bu uygulamalar, okul öncesi dönemdeki çocukların özellikle sosyal beceri gelişimlerine katkı sağlayabilmek hedefi ile oluşturulmuştur. Uygulama planı tasarlanırken, alan yazın detaylı bir biçimde incelenmiş olup, mevcut bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerine etkisini araştırmış olan benzer içerikli deneysel araştırmaların uygulama süreçleri gözlemlenmiştir (Çelebi, 2016; Kerigan, 2018; İmal ve Çetingöz, 2024; Taşkın ve Durmuşoğlu, 2025). Bunun yanında, Sessiz Kitap Okuma Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın tasarımı planlanırken çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi alanındaki beş alan uzmanının görüş ve önerileri alınıp elzem düzenlemeler sağlanmıştır. Örn; bir uzman, uygulamanın başlarında yer alan "Vanessa' nın Yanındayım" isimli sessiz kitap uygulamasının, kitapta yer alan zorbalık konusunun, çocukların diğer uygulamalar ile olumlu sosyal becerileri tam olarak anlamlandırdığından emin olunduktan sonra yani

daha ileri oturumlarda uygulanması ve olumsuz olan bu davranışı deneme ve benimseme eğilimine geçmemeleri adına zorbalık vurgusunu çok yapmadan verilmesinin daha uygun olduğu görüş ve önerisini bildirmiştir. Bu görüş ve öneriye uygun olarak, bu oturumun uygulaması, daha ileride yer alan başka bir oturumun yeri ile değiştirilmiştir ve olumsuz bir sosyal beceri olan zorbalık ifadesinin kullanılmadan çocuklara zorbalık davranışının kötü bir davranış olduğu hissettirilmeye çalışılmış olup, koşulsuz kabul, dayanışma, iş birliği, yardımlaşma gibi sosyal becerilerin önemi vurgulanmıştır. Uygulama oturumları, uzman görüş ve tavsiyeleri neticesinde tekrardan incelenmiş ve elzem düzenlemeler yapılmış olup, çocukların aktif katılım sağlayacağı hem eğlenip hem de öğrenecekleri bir süreç şeklinde planlanmıştır. Uzmanların bildirmiş olduğu görüş ve öneriler, doğru eğitim programları oluşturulmasına, uygulamaların en faydalı biçimde sunulmasına, çalışma grubunun ilgi ve ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanmasında, farkındalık oluşturulmasında oldukça büyük destek sağlamaktadır.

Sessiz Kitapların Seçimi

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerilerini Desteklemeye Yönelik Sessiz Kitap Okuma Uygulamaları” öncesinde ilk adımı oluşturan nitelikli sessiz kitapların seçimi için araştırmacı öncelikle okul öncesi yaş grubuna yönelik sessiz kitapları inceleyerek bir sessiz kitap listesi hazırlamıştır. Uygulama esnasında paylaşılabilecek sessiz kitapların seçilmesi için, çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi alanında beş alan uzmanının görüşleri alınmış olup, bu çerçevede paylaşılabilecek sessiz kitaplar belirlenerek yeniden listelenmiştir.

Seçilen sessiz kitapların uygunluğunda, çocukların yaşadığı çevrenin sosyo-kültürel dinamikleri, dilsel gelişim düzeyleri ve dikkat süreleri gibi temel gelişimsel kriterler titizlikle göz önünde bulundurulmuştur. İstanbul Sultangazi bölgesinde yaşayan çocukların görsel kültüre olan aşinalıkları ve okul öncesi dönemde sahip oldukları dilsel yeterlilik seviyeleri, kitapların içerik ve görsel anlatım biçiminin seçilmesinde belirleyici olmuştur. Ayrıca, çocukların dikkat sürelerinin sınırlı olduğu göz önüne alınarak, kısa ve yoğun görsel anlatım içeren sessiz kitaplar tercih edilmiştir. Bu sayede, çocukların kitaptaki görsel ipuçlarını çözümleyerek kendi anlatılarını oluşturabilmeleri hem bilişsel hem de sosyal becerilerinin desteklenmesi hedeflenmiştir. Böylelikle seçilen kitaplar hem gelişimsel özelliklerle uyumlu hem de çocukların yaşadıkları çevresel gerçeklikleri yansıtarak anlamlı öğrenme deneyimleri sunmaktadır.

Araştırmada kullanılacak sessiz kitaplar seçilirken kitapların içerik ve resimlemesi tema, konu, olay örgüsü bağlamında incelenmiştir. Uygulamalar esnasında paylaşılabilecek sessiz kitapların, çocukların sosyal becerilerinin gelişimini destekleyen ve kitap ile ilişkili etkinlik yazımına uygun olan kitapların tercihinde dikkat edilmiştir.

Araştırmada kullanılacak sessiz kitapların seçiminde dikkat edilmesi gereken kriterler belirlenirken literatürdeki önemli görüşlerden de yararlanılmıştır. Örneğin, Serafini (2014), sessiz kitapların seçilmesinde çocukların yaş düzeyine uygunluk, tematik derinlik ve görsel anlatımın zenginliği gibi unsurların öncelikli olduğunu vurgular. Lysaker ve arkadaşları (2019) ise sessiz kitapların çocuklarda sosyal-duygusal farkındalığı artırmada rol oynadığını belirterek, kitapların empati geliştirme potansiyeline sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Zhang (2023) ise sessiz kitap seçiminde kültürel duyarlılık, çocukların deneyimleriyle bağ kurulabilirlik ve çoklu yorumlama olanaklarının önemine dikkat çekmektedir. Bu görüşler doğrultusunda, seçilen kitapların hem pedagojik anlamda uygunluğu hem de sosyal beceri gelişimine katkı sunma potansiyeli açısından titizlikle değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Program kapsamında seçilen sessiz kitapların, çocukların sosyal beceri gelişimini destekleyecek biçimde titizlikle belirlenmesi, uygulamanın etkililiğini artıran temel unsurlardan birini oluşturmaktadır. Nitekim sessiz kitapların içerikleri, empati kurma, duyguları tanıma, problem çözme ve iş birliği gibi sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlayacak temalar etrafında yapılandırılmıştır (Nikolajeva, 2013; Serafini, 2014). Görsel anlatımların çeşitliliği ve anlatının açık bırakılması, çocukların kendi yorumlarını katmalarına ve sosyal durumları farklı bakış açılarından değerlendirmelerine olanak sağlar. Bu yaklaşım, pasif bir okuma deneyiminden ziyade, çocukların aktif katılımını teşvik ederek sosyal becerilerin pekişmesini destekler. Ayrıca, seçilen kitapların kültürel ve gelişimsel uygunluk açısından da dikkatlice değerlendirildiği, böylece çocukların kendi yaşantılarıyla bağlantı kurabilecekleri anlamlı içeriklerle karşılaşmaları sağlandığı vurgulanmalıdır. Böylece kitap seçimi, sosyal beceri kazanımlarını destekleyen sağlam ve çok boyutlu bir temel oluşturur (Chen vd., 2025).

Bu bağlamda inceleme ve kitap seçimi yapılırken, araştırmada kullanılacak olan SBDÖ-ÖF ölçeğinin 5 boyutu ve 44 maddesi dikkate alınmıştır. Sosyal beceri boyut ve maddelerini ölçecek kitapların seçilmesine özen gösterilmiştir. Ölçekte yer alan 5 sosyal beceri boyutu, iletişim, uyum, kendini kontrol, prososyal davranışlar ve atılganlıktır.

Sessiz kitaplar incelenirken göz önüne alınan kriterler şu şekilde sıralanabilir:

- Yaşa uygunluk (4-6 yaş çocuklarına yönelik)
- İlgi ve gereksinimlerine uygunluk
- Sosyal beceri temalarına uygunluk (empati, iş birliği, iletişim vb.)
- Görsel anlatım gücü
- Metinsiz olması (sessiz kitap özelliği)
- Kültürel çeşitlilik ve toplumsal normlara duyarlılık
- Duygusal içerik barındırması

Bu hususlar neticesinde incelemesi yapılmış olan sessiz kitaplar içinden 15 sessiz kitaba yer verilmiştir. Uygulamada paylaşılacak olan sessiz kitapların adına, yazarına, çizerine, mevcutsa çevirmenine, yayınevine ilişkin bilgiler aşağıda yer almakta olan Tablo 4’ te sunulmuştur. Seçilen kitapların genel bilgilerine ek olarak teması, uygulama oturum sırası ve kullanım gerekçesi ise Ek 11’ de yer almaktadır.

Tablo 4. Sessiz Kitap Okuma Uygulamalarında Paylaşılacak Olan Sessiz Kitaplara İlişkin Bilgiler

Kitabın Adı	Yazar	Çizer	Çevirmen	Yayınevi
Flotsam	David Wiesner	David Wiesner	-	Andersen Press
Canavar! Canavar?	Sunghee Shin	Sunghee Shin	Mesut Tıgılı	abm çocuk ve gençlik
Kim Bu Gelen?	Gökçe İrtten	Gökçe İrtten	-	Günışığı Kitaplığı
Annemin İçindeki Ses	Deniz Üçbaşaran	Deniz Üçbaşaran	-	Hep Kitap
Ay’ a Okul Gezisi	John Hare	John Hare	Filiz Özkan	Yapı Kredi
Haydi Parka	Emine Ş. Tursun	İsmail Baran	M. Sacide Ak	Sincan Kitap
Evvel Zaman İçinde				
Bir Kar Fırtınasında	Richard Johnson	Richard Johnson	Yasemin Yener	Bilgi
Kış Kitabı	Rotraut S. Berner	Rotraut S. Berner	-	Kuraldışı
Kırmızı Ringa	Gonzalo Moure	Alicia Verala	Bülent Kale	Sarıgaga
Kimi Uçar				
Kimi Koşar	Can Göknıl	Can Göknıl	-	Desen
Dalga	Suzy Lee	Suzy Lee	-	Meav
Ver Elini	Giuliano Ferri	Giuliano Ferri	Gökçe Gökçeer	Meav
Olamaz	Patrick George	Patrick George	-	Bir Kitap Yolla
Vanessa’ nın				
Yanımdayım	Kerascoet	Kerascoet	-	Redhouse kidz
Şemsiye	Ingrid	Dieter Schubert	-	Kuraldışı

Öğrenme Sürecinin Geliştirilmesi

Öğrenme süreci, sessiz kitap paylaşımı öncesi, sessiz kitap paylaşımı esnası ve de sessiz kitap paylaşımı sonrası olmak üzere sosyal becerileri geliştirmeye dönük uygulama etkinliklerini kapsamaktadır. Bu uygulama etkinliklerinden biri olan Kış Kitabı isimli sessiz kitaba ilişkin uygulama plan Ek 14’ te ve bu sessiz kitabın uygulanması sürecinde kaydedilen fotoğraflar ise Ek 15’ te verilmiştir.

Öğrenme süreci geliştirilirken, okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenme gereksinimlerine ve sosyal becerilerinin başarılı bir şekilde geliştirilmesi hedeflenmiştir. Uygulama planları oluşturulurken, her bir uygulama içeriğinin öğretici olmasına, olumlu bir eğitim atmosferi yaratmasına, eğlenceyi de içine katarak sürece enerji katmasına özen gösterilmiştir. Bu tür bir yapı ile çalışma grubunun, eğitimcilerin ve araştırmacının en üst düzeyde verim elde etmesi olanaklı kılınmıştır. Öğrenme süreci gerçekleştirilirken özellikle dikkat edilmesi gereken hususlar uygulama öncesi, uygulama esnası ve uygulama sonrası başlıkları ile aşağıda yer almaktadır:

Uygulama öncesinde,

- ✓ Uygulama sürecine başlamadan önce, araştırmanın yürütüleceği sınıflarda çocukların güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamında bulunmalarını sağlamak amacıyla tanışma ve oryantasyon etkinlikleri planlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı, uygulama öncesinde sınıfları ziyaret ederek sınıf öğretmenleri ile birlikte çocuklarla etkileşim kurmuştur. Bu etkileşim süreci, çocukların araştırmacıya karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve uygulama sürecine daha istekli katılmalarını hedeflemiştir.
- ✓ Tanışma süreci boyunca çocukların yaş gelişim özelliklerine uygun çeşitli oyun temelli etkinlikler kullanılmıştır. Örneğin, “Renkli İletişim” adlı oyunda eğitimci, mavi ve kırmızı kartları göstererek çocuklardan kartın rengini temsil eden hareketi yapmalarını ister. Mavi kart gösterildiğinde çocuklar birbirlerinin ellerini sıkar; kırmızı kart gösterildiğinde ise sarılırlar. “Kitap Eşini Bul” adlı oyunda ise çocuklardan sessiz kitaplara ilişkin görselleri içeren kavanozdan seçtikleri kitabın eşini bulup eşleşmeleri istenir. Eşleşen çocuklar kitabın içeriği hakkında tahminlerini paylaşır ve eğitimci kitabın gerçek halini gösterir. Hangi iki çocuk hangi kitap ile eşleşmişse o kitabın gerçeğini alır ve eşi ile incelemeye, birbirleri ile kitaptan paylaşımda bulunmaya çalışırlar.
- ✓ Ayrıca, uygulamanın niteliği hakkında çocuklara görsel materyaller üzerinden açıklamalar yapılmış, kitaplarla tanışmaları sağlanmış ve kitaplara dair merak duyguları desteklenmiştir. Uygulamanın pedagojik temelleri dikkate alınarak, çocukların dikkat süreleri, duygusal durumları ve sosyal katılım düzeyleri göz önünde bulundurulmuş ve uygulama saatleri sınıf öğretmenleriyle birlikte belirlenmiştir.

- ✓ Tüm bu hazırlıklar, uygulamanın ilk oturumlarında karşılaşılabilecek kaygı, ilgisizlik ya da iletişim güçlüklerini azaltmayı ve çocukların sessiz kitaplarla etkileşim düzeylerini artırmayı amaçlamıştır.
- ✓ En etkili adım okunacak kitaba karşın merak uyandırmaktır. Gerek kitaptaki özelliklere dikkat çekerek gerek farklı materyal, oyun ve müzik vb. ile desteklenerek kitaba olan merak artırılır.
- ✓ Kitabın her iki kapağı da çocuklara gösterilir ve üzerindeki görsellere ve yazılara dikkat çekilerek sohbet edilir. Kitabın adı, içeriği hakkında beyin fırtınası yapmaları ve bunları paylaşımları sağlanır.
- ✓ Kitabın oluşumda yer alan yazar, çizer, yayınevi kitapta yer aldığı şekliyle işaret edilerek çocuklar ile paylaşılır. Daha evvel aynı yazar, çizer veya yayınevinin bir eseri okunmuş ise onlara dikkat çekilerek farkındalık yaratılır.

Uygulama sırasında

- ✓ Uygulama süreci, her biri yapılandırılmış üç aşamadan oluşan oturumlarla yürütülmüştür. Her oturum; sessiz kitabın tanıtımı, rehberli okuma süreci ve kitaba bağlı etkinlik uygulaması olmak üzere planlanmıştır. Oturumlar, kitabın görsellerine odaklanan kısa bir giriş ile başlatılmış, ardından rehberlik edilen etkileşimli okuma sürecine geçilmiştir. Rehberli okuma aşamasında çocukların görseller üzerinden çıkarımlarda bulunmaları teşvik edilmiş; karakterlerin duygu, düşünce ve niyetleri üzerine açık uçlu sorular yöneltilmiş ve grup tartışmalarına alan tanınmıştır. Bu sayede çocukların sosyal etkileşim becerilerini kullanmaları ve başkalarının bakış açılarını anlamaları desteklenmiştir.
- ✓ Uygulamalar sırasında araştırmacı, etkileşimli okumayı yönlendirici ve süreci kolaylaştırıcı bir rol üstlenmiş; sınıf öğretmeni ise kimi zamanlarda süreci gözlemlemiş ve gerektiğinde çocuklara yönlendirici, destekleyici müdahalelerde bulunmuştur.
- ✓ Program, yedi hafta boyunca haftada iki/üç gün olmak üzere toplam 17 oturum şeklinde yürütülmüştür. Her oturum ortalama 90-120 dakika sürmüş ve oturumlar hem bireysel katılımı hem de grup etkileşimini önceleyen etkinliklerle yapılandırılmıştır.
- ✓ Planlanan etkinlikler, kitap içeriğiyle bütünleşik olacak şekilde drama, oyun, müzik, sanat, fen gibi duyu temelli uygulamaları içermiştir. Araştırmada, sosyal becerilerin gelişimini desteklemek amacıyla drama, sanat canlandırma ve grup

çalışması gibi etkileşimli yöntemler kullanılmıştır. Örneğin, “Kırmızı Ringa” kitabı, çocukların sosyal iletişim ve etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik drama ve müzik etkinlikleriyle işlenmiştir. “Vanessa”nın Yanındayım” kitabı, iyilik yapma, yardım etme ve dayanışma temalarıyla ilişkilendirilmiş; grup çalışmaları ve rol oyunları aracılığıyla bu becerilerin yaşam içinde uygulanması teşvik edilmiştir. “Dalga” kitabı ise başkalarının duygularını anlama ve empati kurma becerilerine odaklanmış, çocuklar drama ve fen etkinliği yoluyla farklı duygusal durumları deneyimleyerek empati yeteneklerini geliştirmiştir. Katılım süreci, eğitimci tarafından yapılan düzenli gözlemlerle takip edilmiştir. Çocukların dikkatini verme, sırayla konuşma, arkadaşlarını dinleme, duygu ve düşüncelerini ifade etme gibi sosyal davranışları sistematik olarak izlenmiş; olumlu gelişmeler detaylı olarak kaydedilmiştir. Ayrıca, etkinliklerdeki iş birliği ve paylaşma düzeyi de değerlendirilerek sosyal beceri kazanımları somutlaştırılmıştır. Etkinliklerin ardından genel değerlendirme soruları ile etkinlik tamamlanmıştır.

- ✓ Sessiz kitap uygulamalarında tüm çocukların katılımı esas görülmüştür. Çocuklar, görselleri yorumlamaya teşvik edilmiştir.
- ✓ Uygulamalar esnasında kurulan diyalog ve yöneltilen sorular oldukça önemlidir. Doğru bir diyalog kurulduğu takdirde her çocuğun söyleyeceği bir şey olduğu unutulmamalı ve çocuklar cesaretlendirilir. Aynı şekilde çocukların da soru sormalarına müsaade edilmiştir.
- ✓ Çocuklardan, kitabın karakterleri ile empati kurmaları teşvik edilmeli ve karşılaştıkları olaylara bakış açılarına, problem çözme yöntemlerinin doğruluğuna vb. dikkat çekilmeli ve üzerine sohbet edilmelidir. Çocuklara “Sen olsaydın ne yapardın?”, “Başka bir çözüm üretir misin?” vb. tarzda sorular yöneltiler. Günlük yaşam deneyimlerinden örnekler vermeleri sağlanmıştır.

Uygulama sonrasında

- ✓ Çocuklardan hikayeyi özetlemeleri, karakterleri saymaları istenir. Hikayeye ilişkin çeşitli sorular yöneltilir.
- ✓ Hikayenin daha iyi anlaşılabilmesi için çocuklara hikayeden roller verilerek dramatizasyon, pantomim yapmaları sağlanır.
- ✓ Çocuklardan hikayeye ekleme ve çıkarma yaparak kendi hikayelerini oluşturmaları istenir. Bunu resimle aktarmak isteyen çocuklar desteklenir.

- ✓ Tüm uygulamaların ardından değerlendirme süreci nicel verilerle desteklenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocuklara, araştırmada kullanılan sosyal beceri ölçeği son test olarak eş zamanlı biçimde uygulanmıştır. Uygulama aynı ortamda, standart yönergeler doğrultusunda gerçekleştirilmiş ve veri toplama sürecinde tüm çocukların bireysel yanıtlarını rahatlıkla verebilecekleri bir ortam sağlanmıştır.
- ✓ Edinilen kazanımların kalıcılığını ölçmek amacıyla, son testten beş hafta sonra aynı ölçekle kalıcılık testi uygulanmıştır. Kalıcılık testinden elde edilen veriler, deney grubundaki çocukların sosyal beceri düzeylerinde elde ettikleri kazanımların zaman içerisinde büyük ölçüde korunduğunu ortaya koymuştur.
- ✓ Sürece ilişkin katılımcı geri bildirimleri kapsamında sınıf öğretmeninin gözlemleri alınmıştır. Öğretmen, özellikle çocukların empati kurma, sırasını bekleme, grup etkinliklerine aktif katılım sağlama gibi alanlarda belirgin ilerlemeler gösterdiğini ifade etmiştir.
- ✓ *Örneğin,*
Öğretmen: “ Özellikle *Vanessa’nın Yanındayım* kitabı ile yürütülen oturum, zorbalıkla mücadele etme, yardımseverlik ve dayanışma gibi sosyal sorumluluk davranışlarını teşvik etme açısından oldukça etkili oldu. Hikâyede aktarılan zorbalık durumu üzerine yapılan yapılandırılmış tartışmalar, çocukların adalet duygularını ve akranlarına karşı empatik tutumlarını geliştirdi. Etkinlik sonrasında bazı öğrencilerimin sınıf içinde gözlemlediği benzer durumlara karşı daha duyarlı tepkiler verdiği ve arkadaşlarını savunmaya yönelik ifadeler kullandığına tanıklık ettim. Sosyal farkındalık düzeyleri arttı.”
- ✓ Öğretmen: “ "Uyguladığınız programa katılmadan önce sosyal etkileşime görece daha kapalı olan öğrencilerimin son zamanlarda grup oyunlarına gönüllü olarak katılmaya ve çeşitli konularda fikirlerini paylaşmaya daha istekli oldukları görüyorum. Bu değişimi aileleri de fark etmiş. Benimle paylaştılar. Bu durum bizleri sevindirdi.”
- ✓ Araştırmacı gözlemleri de bu durumu desteklemekte olup, uygulama sürecinde çocukların sosyal etkileşimlerinin giderek arttığı, kendilerini ifade etme ve başkalarını anlama konularında daha özgüvenli davranmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, sessiz kitap okuma temelli sosyal beceri eğitim programının hem kısa vadeli etkilerinin hem de sürdürülebilir kazanımlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 26.11.2024 tarihli ve 01-52 sayılı kararı ile İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 09.01.2025 tarihli ve 737789 sayılı yazısı doğrultusunda gerekli izinlerin alınmasının ardından yürütülmüştür. Uygulama öncesinde, araştırmanın gerçekleştirileceği İstanbul ili Sultangazi ilçesindeki bir ilkokulun müdürü, müdür yardımcısı ve okul öncesi öğretmenlerine araştırmanın kapsamı ve sürecine ilişkin yazılı ve sözlü bilgilendirme yapılmıştır. Bu toplantının ardından ön test uygulamaları gerçekleştirilmiş ve ardından oturumlara geçilmiştir.

Veri toplama sürecine geçilmeden önce, çocukların araştırmaya gönüllü olarak katılımını sağlamak amacıyla velilere Gönüllü Katılımcı Onam Formu ulaştırılmış ve onayları alınmıştır. Ön testler, müdahale süreci başlamadan önce bir hafta (beş iş günü) süresince uygulanmıştır. Bu testler, deney ve kontrol gruplarının müdahale öncesi düzeylerini belirlemek ve aralarındaki başlangıç farklılıklarını kontrol etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir (Karasar, 2016).

Araştırmada, uygulamalara başlamadan önce yapılmış olan ön test sonuçlarına bakıldığında, deney ve kontrol grubunun hem sosyoekonomik hem de sosyokültürel anlamda birbirine eşit olduğu gözlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde çekiliş yönteminden yararlanılmıştır. Uygulama öncesi yapılan ön testler, her iki grubun eşit olduğunu ortaya koyarak, uygulamaların adil olmasının temelini oluşturmaktadır. Atılan bu adil temel, deneysel uygulamaların sonuçlarının geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamaktadır (Karasar, 2012). Sessiz kitap okuma uygulamalarının, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerileri üzerindeki mevcut etkisini ortaya koyabilmek için bu türde bir yapılandırmanın yeterince anlamlı olduğu söylenebilir.

Araştırmada uygulama süresi olarak 7 hafta ve toplam 17 oturumun seçilmesi, literatürde sosyal beceri geliştirmeye yönelik müdahalelerde etkili sonuçlar alınabilmesi için önerilen minimum uygulama süresi ve sıklığına dayanmaktadır. Örneğin, Gresham ve Elliott (1990) tarafından yapılan çalışmalarda, sosyal beceri eğitiminin anlamlı etkiler yaratabilmesi için en az 6-8 haftalık düzenli uygulamalar önerilmektedir. Ayrıca, oturum sayısının yeterli düzeyde olması, çocukların öğrenme süreçlerini pekiştirmesi ve sosyal becerileri kalıcı hale getirmesi açısından önemlidir (Kazdin, 2010). 17 oturumluk program, her bir sosyal beceri alt alanına yönelik yeterli zaman ayrılarak derinlemesine

Çalışma imkanı sunmuş, böylece çocukların sosyal beceri kazanımlarını sürdürülebilir kılacak pekiştirme süreçlerine olanak tanı mıştır.

Sonuç olarak, deneysel araştırma deseni ve 7 haftalık, 17 oturumluk uygulama süresi, sosyal beceri gelişiminin doğrudan ve etkili biçimde incelenmesi için hem kuramsal hem de uygulamalı temellerle desteklenmiş seçilmiş ve uygulan mıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla Sosyal Becerileri Değerlendirme leği – ğretmen Formu kullanılmıştır. Araştırmacı, toplamda 81 çocuğun (40 deney, 41 kontrol) sosyal becerilerini gözlemlemiş ve sınıf ğretmenlerinin de katkısıyla değerlendirme yapmıştır. n test, son test ve kalıcılık testleri araştırmacı ve öğretmenlerin ortak gözlemleriyle uygulan mıştır. Formun her ocuk için doldurulması ortalama 5–10 dakika sürmüştür. Son test uygulamaları, sekizinci haftada (beş iş günü boyunca), kalıcılık testi ise son testten beş hafta sonra yalnızca deney grubuna uygulan mıştır. Kalıcılık testi, müdahale sonrasında elde edilen kazanımların uzun vadede devam edip etmediğini belirlemeye yöneliktir (Balcı, 2015). Bu üç aşamalı ölçüm süreci, uygulamanın etkilerini kapsamlı biçimde değerlendirmek ve i geçerliliği güçlendirmek açısından önem taşımaktadır.

İ geçerlik, araştırmada elde edilen sonuçların bağımsız değişkenin etkisinden kaynaklandığını ve dışsal faktörlerin etkisinin en aza indirildiğini ifade eder (Shadish, Cook & Campbell, 2002). Bu çalışmada, testlerin aynı ortamda, aynı zaman aralığında ve aynı kişiler tarafından uygulanması; ölçümlerin tutarlılığı ve güvenilirliğini artırmıştır. Ölçümlerin doğal sınıf ortamında gerçekleştirilmiş olması, çocukların davranışlarının daha gerçekçi biçimde gözlemlenmesini sağlamıştır. Böylece araştırmanın i geçerliliği korunmuş ve elde edilen bulgular güvence altına alın mıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS v26 programı aracılığıyla analiz edil miştır. Öncelikle, verilerin analiz türüne uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla dağılım özellikleri incelen miştır. Örneklem sayısının 50 ve altında olması nedeniyle normallik dağılımı Shapiro-Wilk testi ile değerlendiril miştır. Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Parametrik testlerin seçimi ayrıca değişkenler arasındaki homojenlik varsayımı da dikkate alınarak desteklen miştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve kalıcılık testlerine ilişkin betimsel istatistikleri ayrı ayrı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistikleri

Grup	Sosyal Beceri	N	$\bar{X}$	S.s.	Shapiro-Wilk (p)	Çarpıklık	Basıklık
Deney Grubu	Ön-İletişim	40	40.35	8.23	.33*	.34	-.04
	Ön-Atılmanlık	40	17.60	3.66	.10*	.05	-.45
	Ön-Prososyal Davranışlar	40	24.00	3.86	.05*	.42	.21
	Ön-Uyum	40	24.25	4.41	.18*	-.46	-.44
	Ön-Kendini Kontrol	40	26.15	3.08	.21*	-.03	.29
	Ön-Sosyal Beceri	40	132.35	14.11	.63*	-.04	-.12
	Son-İletişim	40	56.58	4.31	.00	-1.19	.61
	Son-Atılmanlık	40	24.53	1.04	.00	-2.83	9.10
	Son-Prososyal Davranışlar	40	25.18	1.50	.00	.74	1.19
	Son-Uyum	40	26.58	2.44	.23*	-.43	-.02
	Son-Kendini Kontrol	40	26.23	1.33	.00	.80	.30
	Son -Sosyal Beceri	40	159.07	6.47	.00	-1.57	2.89
	Kalıcılık-İletişim	40	57.58	3.38	.00	-2.09	5.72
	Kalıcılık-Atılmanlık	40	24.85	.80	.00	-5.99	36.75
	Kalıcılık-Prososyal Davranışlar	40	25.33	1.23	.00	.82	3.87
	Kalıcılık-Uyum	40	26.95	1.89	.08*	-.07	-.65
	Kalıcılık-Kendini Kontrol	40	25.80	1.02	.00	.73	-.37
	Kalıcılık-Sosyal Beceri	40	160.50	5.41	.00	-2.07	6.78
	Ön-İletişim	41	37.95	8.45	.68*	.15	.24
	Ön-Atılmanlık	41	18.15	4.36	.14*	-.32	-.61
Kontrol Grubu	Ön-Prososyal Davranışlar	41	25.05	5.06	.06*	-.37	2.11
	Ön-Uyum	41	25.49	8.49	.00	4.87	27.80
	Ön-Kendini Kontrol	41	26.66	4.67	.45*	.22	-.67
	Ön-Sosyal Beceri	41	133.29	12.97	.74*	-.16	.23
	Son-İletişim	41	39.63	8.91	.69*	.28	-.16
	Son-Atılmanlık	41	18.68	4.40	.05*	-.51	-.47
	Son-Prososyal Davranışlar	41	25.20	5.26	.02	-.14	2.13
	Son-Uyum	41	25.98	8.48	.00	4.75	26.80
	Son-Kendini Kontrol	41	26.56	4.27	.34*	.14	-.80
	Son -Sosyal Beceri	41	136.05	14.25	.62*	.07	.00
	Kalıcılık-İletişim	41	39.61	8.92	.66*	.29	-.17
	Kalıcılık-Atılmanlık	41	18.68	4.40	.05*	-.51	-.47
	Kalıcılık-Prososyal Davranışlar	41	25.20	5.26	.02	-.14	2.13
	Kalıcılık-Uyum	41	25.98	8.48	.00	4.75	26.80
	Kalıcılık-Kendini Kontrol	41	26.56	4.27	.34*	.14	-.80
	Kalıcılık-Sosyal Beceri	41	136.02	14.26	.61*	.08	-.01

Tablo 5. Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve kalıcılık testlerine ilişkin sosyal beceri alt boyutlarındaki betimsel istatistikleri sunulmuştur. Normallik varsayımı Shapiro-Wilk testi ile değerlendirilmiş, bazı değişkenlerde anlamlı sapmalar tespit

edilmiştir (örneğin, Kalıcılık-Atılmanlık için $p < .001$). Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 sınırlarını aştığı durumlar mevcuttur (örneğin, Son-Atılmanlık için çarpıklık = -2.83, basıklık = 9.10). Ancak her bir grupta örneklem sayısının 40 ve üzerinde olması nedeniyle, parametrik testlerin bu tür normallik ihlallerine karşı dayanıklı olduğu kabul edilmektedir (Field, 2018; Gravetter & Wallnau, 2017).

Bu çerçevede, zaman (ön test, son test, kalıcılık testi) ve grup (deney, kontrol) değişkenlerinin etkileşimini değerlendirmek amacı ile ANOVA (tek yönlü varyans analizi) yöntemi tercih edilmiş olup anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Ayrıca grup $\times$ zaman etkileşiminin incelenbilmesi açısından parametrik yaklaşım tercih edilmiştir. Buna ek olarak normallik ve sphericity varsayımlarının ihlal edilmesi olasılığına karşı, Greenhouse-Geisser düzeltmesi gerektiğinde uygulanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2019). Araştırmanın alt problemlerini test etmek için, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farklar bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Deney grubunun kendi içindeki ön test-son test ve kalıcılık testi karşılaştırmalarında ise ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. Test sonuçlarının yorumlanmasında sadece anlamlılık düzeyi değil, aynı zamanda etki büyüklüğü (Cohen's d) gibi değerler de dikkate alınarak yorumlama yapılması önerilmektedir. Bu doğrultuda analiz sonuçları anlamlı olduğunda, çoklu karşılaştırmalar yapılarak etki büyüklüğü (partial eta squared, η^2) değerleri de raporlanmıştır. Ayrıca etki büyüklüğü olarak raporlanan kısmi eta kare (partial eta squared) değerleri, etkilerin büyüklüğünü yorumlamak amacıyla şu eşiklere göre sınıflandırılmıştır: .01 değeri küçük, .06 değeri orta ve .15 veya üzeri değerler büyük etki olarak kabul edilmiştir (Cohen, 1977; Field, 2018; Tabachnick & Fidell, 2019). Ölçümlerde kullanılan "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği – Öğretmen Formu"ndan elde edilen toplam puanlar üzerinden analizler gerçekleştirilmiş olup, alt boyutlara ilişkin karşılaştırmalar gerektiğinde ayrıca raporlanmıştır.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bilimsel araştırmalarda elde edilen sonuçların güvenilir ve geçerli olması büyük önem taşır. *Geçerlik*, ölçme aracının ölçmek istediği özelliği doğru ve başka değişkenlerle karışmadan ölçmesiyle ilgilidir (Büyüköztürk vd., 2022). *Güvenirlik* ise ölçüm sonuçlarının tutarlılığını ifade eder ve geçerliğin ön koşuludur (Crocker & Algina, 1986).

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirlik süreçlerine zen gösterilmiş; lme aracı seçiminden veri toplama sürecine kadar tüm aşamalar sistematik biçimde planlanmıştır.

Araştırmada, okul öncesi döneme yönelik olarak geliştirilen ve Aksoy (2014) tarafından geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmış olan Sosyal Becerileri Değerlendirme lği-ğretmen Formu kullanılmıştır. lğin toplam Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .94, alt boyutlar içinse .76 ile .90 arasında değişmektedir. Örneğin, “iletişim” boyutunda $\alpha = .89$, “uyum”da $\alpha = .90$, “kendini kontrol”de $\alpha = .86$, “prososyal davranışlar”da $\alpha = .87$ ve “atılğanlık”ta $\alpha = .76$ ’dır. Ayrıca test-tekrar test güvenirliği .88 olarak bulunmuş ve bu, lğin zamana bağlı kararlı bir yapı sergilediğini göstermiştir ($p < .001$). Bu doğrultuda, lme aracının sosyal becerilerin değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

Veri toplama sürecinde, ölçekler öğretmenler tarafından eş zamanlı, benzer yönergelerle ve standart koşullarda doldurulmuştur. Nesnelliği sağlamak amacıyla aynı veri toplama aracı ve uygulayıcı kullanılmış; süreçte ön test, son test ve kalıcılık testi olmak üzere üç farklı ölçüm yapılmıştır. Tüm bu düzenlemeler, i tutarlılığın artırılmasına katkı sağlamıştır.

Araştırmalarda ulaşılan sonuçların bir etken ya da etkenler aracılığıyla açıklanabilirliği ve büyük kitlelere genellenebilirliği önemlidir. *İ geçerlik*, bağımlı değişken üzerinde gözlenen değişimlerin yalnızca bağımsız değişkenle açıklanabilme düzeyini; *dış geçerlik* ise sonuçların geniş evrenlere genellenebilirliğini ifade eder (Büyüköztürk vd., 2022, s. 180–181).

Araştırmanın i geçerliliğini sağlamak için çeşitli yöntemsel kontroller uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının başlangıç düzeyleri, uygulanan ön test ile karşılaştırılmış ve denkliği istatistiksel olarak test edilmiştir. Grup dağılımlarında çocukların yaş, cinsiyet ve okul devamlılığı gibi demografik değişkenlerin dengelenmesine zen gösterilmiştir. Tüm uygulamalar, araştırmacı tarafından önceden yapılandırılmış etkinlik planlarına sadık kalınarak gerçekleştirilmiş; kişisel yorum ve müdahaleler en aza indirilmiştir. Ortam koşullarının benzerliği sağlanarak dışsal etkiler minimize edilmiş ve yalnızca belirlenen ölçütlere dayalı nesnel kayıtlar tutulmuştur.

Dış geçerlik açısından araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunsa da genellenebilirliği artırmaya yönelik çeşitli önlemler alınmıştır. Araştırma, İstanbul ili Sultangazi ilçesinde bulunan bir anasınıfındaki çocuklar ile yürütülmüştür. Örnekleme, belirli ltleri karşılayan katılımcıların bilinçli şekilde seçildiği amaçlı örnekleme yöntemiyle

oluşturulmuştur. Bu yöntem, belirli gelişim özelliklerine ve kurumsal yapıya sahip çocukların çalışmaya dâhil edilmesini sağlayarak, araştırmanın iç tutarlılığını artırmıştır.

Araştırmanın belirli bir bölge ve sınırlı sayıda katılımcıyla yürütülmüş olması, elde edilen bulguların tüm okul öncesi popülasyona doğrudan genellenmesini sınırlasa da benzer demografik ve sosyo-kültürel özellikler taşıyan okul öncesi eğitim ortamlarında gerçekleştirilecek uygulamalara yönelik bağlamsal genellenebilirlik sağlamaktadır. Ayrıca, uygulama sürecinin yapılandırılmış etkinlik planlarına göre yürütülmesi ve ortam koşullarının standardize edilmesi, çalışmanın farklı ortamlarda tekrarlanabilirliğini desteklemektedir.

Bu bağlamda, araştırma sessiz kitap okuma temelli sosyal beceri eğitiminin etkililiğini deneysel düzeyde ortaya koyması bakımından, ileride farklı bölgelerde ve geniş örneklemelerle yapılacak çalışmalar için öncül ve yol gösterici bir nitelik taşımaktadır. Dikkatli bir bağlamsal analizle değerlendirildiğinde, çalışmanın bulguları benzer örneklemeler için anlamlı çıkarımlar sunma potansiyeline sahiptir.

Araştırma süreci boyunca etik kurallara titizlikle uyulmuştur. Katılımcıların yasal velilerinden yazılı onam formları aracılığıyla gönüllülük esasına dayalı izin alınmış; veri toplama süreci boyunca katılımcı haklarına saygı ve etik ilkelere uygunluk temel alınmıştır.

Sonuç olarak, araştırma süreci boyunca geçerlik ve güvenirlik ilkeleri doğrultusunda ölçme araçlarının seçimi, uygulama sürecinin standardizasyonu, veri toplama koşullarının kontrolü ve uygun istatistiksel yöntemlerin kullanımı sağlanarak elde edilen bulguların bilimsel açıdan tutarlı, güvenilir ve anlamlı olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca, yapı geçerliğini desteklemek amacıyla kullanılan kavramlar kapsamlı bir literatür taraması ile açıklanmış ve kuramsal temellere dayandırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu kısımda çalışma grubundan elde edilen veriler ışığında yapılan analizler neticesinde ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulguların, üç temel başlık kapsamında incelenmesi sağlanmıştır. Bu başlıklar, deney grubu ile kontrol grubunun ön test puanları, deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puanları, kontrol grubunun ön test ve son test puanları ve son olarak deney grubu ile kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki karşılaştırmalar şeklindedir.

Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarına İlişkin Veriler

Araştırmada ön test uygulanmasının amacı, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde sosyal beceri düzeyleri bakımından denkliliğini belirlemek ve son test sonuçlarının daha sağlıklı bir biçimde yorumlanabilmesine imkân tanımaktır. Ayrıca ön test, uygulamanın etkililiğini değerlendirebilmek için başlangıç düzeyine ilişkin bir karşılaştırma noktası sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2020).

Tablo 6, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların araştırma değişkenlerine ilişkin ön test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S.s	T	P
İletişim	Deney	40	40.35	8.23	1.29	.20
	Kontrol	41	37.95	8.45		
Atılganlık	Deney	40	17.60	3.66	-.61	.54
	Kontrol	41	18.15	4.36		
Prososyal Davranışlar	Deney	40	24.00	3.86	-1.05	.30
	Kontrol	41	25.05	5.06		
Uyum	Deney	40	24.25	4.41	-.82	.41
	Kontrol	41	25.49	8.49		
Kendini Kontrol	Deney	40	26.15	3.08	-.58	.57
	Kontrol	41	26.66	4.67		
Sosyal Beceri	Deney	40	132.35	14.11	-.31	.75
	Kontrol	41	133.29	12.97		

p<0.05

Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analizler sonucunda, tüm alt boyutlarda (İletişim, Atılganlık, Prososyal Davranışlar, Uyum, Kendini Kontrol ve Sosyal Beceri) deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bu bulgu, müdahale öncesinde grupların sosyal beceri düzeyleri açısından benzer başlangıç seviyelerinde olduklarını göstermektedir. Böylece, son test ve kalıcılık testi sonuçlarında elde edilecek farklılıkların uygulanan müdahaleden kaynaklanabileceği varsayımı desteklenmektedir.

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Veriler

Deney grubundaki çocukların ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılıklar analiz edilmiştir. Analizlerde tekrarlı ölçümler ANOVA kullanılmış, küresellik varsayımının ihlal edildiği durumlarda Greenhouse-Geisser düzeltmesi uygulanmıştır. Anlamlı fark tespit edilen değişkenlerde çoklu karşılaştırmalar yapılmış ve bulgulara ilişkin etki büyüklükleri (η^2) raporlanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının iletişim ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin tekrarlı ANOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının İletişim Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı ANOVA Sonuçları

Grup	Zaman	Ort. (SS)	F	P	η^2	Anlamlı Farklar
Deney	Ön Test	40.35 (8.23)	221.66	.000*	.850	Ön–Son
	Son Test	56.58 (4.31)				Ön–Kalıcılık
	Kalıcılık Testi	57.58 (3.38)				Son–Kalıcılık
Kontrol	Ön Test	37.95 (8.45)	8.92	.005*	.182	Ön–Son, Ön–
	Son Test	39.63 (8.91)				Kalıcılık
	Kalıcılık Testi	39.61 (8.92)				

* $p < 0.05$; Anlamlı farklar Bonferroni düzeltmeli çoklu karşılaştırmalara dayanmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının iletişim düzeylerine ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur. Deney grubunda zaman faktörüne bağlı olarak iletişim

puanlarında anlamlı bir değişim tespit edilmiştir ($F(1.08, 42.16) = 221.66, p < .001, \eta^2 = .850$). Mauchly'nin küresellik testi anlamlı çıktığı için ($p < .001$), analizlerde Greenhouse-Geisser düzeltmesi uygulanmıştır. Bonferroni düzeltmeli çoklu karşılaştırmalar sonucunda, son test ve kalıcılık testi puanlarının ön test puanlarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; ayrıca son test ile kalıcılık testi arasında da anlamlı bir artış olduğu görülmüştür ($p = .002$). Bu bulgular, uygulanan müdahalenin iletişim becerilerini artırmada etkili ve kalıcı olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunda da zaman etkisi anlamlı bulunmuştur ($F(1.00, 40.12) = 8.92, p = .005, \eta^2 = .182$). Ancak kontrol grubunda gözlenen puan artışları, deney grubundaki kadar belirgin değildir ve son test ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durum, kontrol grubundaki artışların müdahaleye değil, olası ölçüm tekrarı ya da gelişimsel faktörlere bağlı olduğunu düşündürmektedir.

Çoklu karşılaştırmaların yapıldığı analizlerde tip I hata oranının artma riski bulunmaktadır. Bu durumu kontrol altına almak amacıyla Bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır. Bonferroni düzeltmesi, toplam anlamlılık düzeyinin (genellikle $\alpha = .05$) yapılan karşılaştırma sayısına bölünmesiyle her bir test için daha katı bir anlamlılık eşiği belirlemektedir. Böylece yanlış pozitif sonuçlara ulaşma olasılığı azaltılarak elde edilen bulguların güvenilirliği artırılmaktadır (Field, 2013; Abdi, 2007).

Deney ve kontrol gruplarının atılacak ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin tekrarlı ANOVA sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Atılacak Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı ANOVA Sonuçları

Grup	Zaman	Ort. (SS)	F	P	η^2	Anlamlı Farklar
Deney	Ön Test	17.60 (3.66)	144.94	.000*	.788	Ön-Son
	Son Test	24.53 (1.04)				Ön-Kalıcılık
	Kalıcılık Testi	24.85 (0.80)				Son-Kalıcılık
Kontrol	Ön Test	18.15 (4.36)	3.57	.066	.082	-
	Son Test	18.68 (4.40)				
	Kalıcılık Testi	18.68 (4.40)				

* $p < 0.05$; Anlamlı farklar Bonferroni düzeltmeli çoklu karşılaştırmalara dayanmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının atılganlık düzeylerine ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçlarına göre deney grubunda zaman değişkenine bağlı olarak atılganlık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenmiştir ($F(1.05, 40.81) = 144.94, p < .001, \eta^2 = .788$). Mauchly'nin küresellik testi anlamlı çıktığı için ($p < .001$), analizlerde Greenhouse-Geisser düzeltmesi uygulanmıştır. Bonferroni düzeltmeli çoklu karşılaştırmalar sonucunda, son test ve kalıcılık testi puanlarının ön test puanlarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, ayrıca son test ile kalıcılık testi arasında da anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir ($p = .016$). Bu bulgular, uygulamanın atılganlık düzeyini artırmada etkili olduğunu ve bu etkinin izleme döneminde de sürdüğünü göstermektedir.

Kontrol grubunda ise zaman etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(1.00, 40.00) = 3.57, p = .066, \eta^2 = .082$). Ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkların anlamlı olmaması, kontrol grubundaki çocukların atılganlık düzeylerinde doğal gelişim dışında bir değişimin gözlenmediğini ve uygulamanın etkisinin sadece deney grubunda ortaya çıktığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının prososyal davranışlar ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin tekrarlı ANOVA sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Prososyal Davranışlar Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı ANOVA Sonuçları

Grup	Zaman	Ort. (SS)	F	p	η^2	Anlamlı Farklar
Deney	Ön Test	24.00 (3.86)	6.03	.017*	.134	Ön-Kalıcılık
	Son Test	25.18 (1.50)				
	Kalıcılık Testi	25.33 (1.23)				
Kontrol	Ön Test	25.05 (5.06)	1.66	.205	.040	-
	Son Test	25.20 (5.26)				
	Kalıcılık Testi	25.20 (5.26)				

* $p < 0.05$; Anlamlı farklar Bonferroni düzeltmeli çoklu karşılaştırmalara dayanmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının prososyal davranışlar düzeylerine ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçlarına göre deney grubunda zaman değişkenine bağlı olarak prososyal davranış puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim saptanmıştır ($F(1.04, 40.45) = 6.03, p = .017, \eta^2 = .134$). Mauchly'nin küresellik testi anlamlı çıktığından ($p < .001$) analizlerde Greenhouse-Geisser düzeltmesi uygulanmıştır. Bonferroni düzeltmeli çoklu

karşılaştırmalar sonucunda, kalıcılık testi puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($p = .048$). Bu bulgu, uygulamanın prososyal davranışlar üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu ve bu etkinin izleme dönemine kadar sürdüğünü göstermektedir.

Kontrol grubunda ise zaman etkisi anlamlı bulunmamıştır ($F(1.00, 40.00) = 1.66$, $p = .205$, $\eta^2 = .040$). Ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farkların olmaması, kontrol grubundaki çocukların prososyal davranış düzeylerinde dikkate değer bir değişim yaşanmadığını ve uygulamanın etkisinin yalnızca deney grubunda ortaya çıktığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının uyum davranışları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin tekrarlı ANOVA sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Uyum Davranışları Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı ANOVA Sonuçları

Grup	Zaman	Ort. (SS)	F	p	η^2	Anlamlı Farklar
Deney	Ön Test	24.25 (4.41)	14.72	.000*	.274	Ön–Son Ön–Kalıcılık Son–Kalıcılık
	Son Test	26.58 (2.44)				
	Kalıcılık Testi	26.95 (1.89)				
Kontrol	Ön Test	25.49 (8.49)	5.12	.029*	.113	Ön–Son Ön–Kalıcılık
	Son Test	25.98 (8.48)				
	Kalıcılık Testi	25.98 (8.48)				

* $p < 0.05$; Anlamlı farklar Bonferroni düzeltmeli çoklu karşılaştırmalara dayanmaktadır.

Tablo 10’da deney ve kontrol gruplarının uyum düzeylerine ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçları sunulmuştur. Deney grubunda zaman faktörüne bağlı olarak uyum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenmiştir ($F(1.40, 54.41) = 14.72$, $p < .001$, $\eta^2 = .274$). Mauchly’nin küresellik testi anlamlı bulunduğu için ($p < .001$) analizlerde Greenhouse-Geisser düzeltmesi uygulanmıştır. Bonferroni düzeltmeli çoklu karşılaştırmalar sonucunda hem son test hem de kalıcılık testi puanlarının ön test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu; ayrıca son test ile kalıcılık testi arasında da anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p = .001$). Bu bulgular, uygulamanın çocukların uyum düzeylerini artırmada etkili olduğunu ve bu etkinin izleme sürecinde de devam ettiğini göstermektedir.

Kontrol grubunda da zaman etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(2, 80) = 5.12, p = .029, \eta^2 = .113$). Ancak son test ile kalıcılık testi puanlarının tamamen aynı olması, bu artışın sınırlı olduğunu ve uygulamaya değil, olası doğal gelişim veya ölçüm sürecine bağlı olduğunu düşündürmektedir. Genel olarak bulgular, uygulamanın uyum becerileri üzerinde anlamlı ve kalıcı bir etki yarattığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının kendini kontrol ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin tekrarlı ANOVA sonuçları Tablo 11’ de sunulmuştur.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Kendini Kontrol Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı ANOVA Sonuçları

Grup	Zaman	Ort. (SS)	F	P	η^2
Deney	Ön Test	26.15 (3.08)	0.65	.523	.016
	Son Test	26.23 (1.33)			
	Kalıcılık Testi	25.80 (1.02)			
Kontrol	Ön Test	26.66 (4.67)	0.22	.805	.005
	Son Test	26.56 (4.27)			
	Kalıcılık Testi	26.56 (4.27)			

$p < 0.05$

Deney ve kontrol gruplarının kendini kontrol düzeylerine ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur. Deney grubunda zaman faktörüne bağlı olarak kendini kontrol puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır $F(2, 78) = 0.653, p = .523, \eta^2 = .016$. Mauchly’nin küresellik testi anlamlı olduğundan ($p < .05$), analizlerde Greenhouse-Geisser düzeltmesi uygulanmıştır. Bonferroni düzeltmeli çoklu karşılaştırma sonuçları da gruplar arasında anlamlı fark olmadığını desteklemektedir. Bu bulgular, uygulamanın kendini kontrol becerisi üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Kontrol grubunda da zaman etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır $F(2, 80) = 0.218, p = .805, \eta^2 = .005$. Gruplar arasında ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarında herhangi bir anlamlı fark gözlenmemiştir. Bu bulgu, kendini kontrol becerisinde her iki grupta da doğal gelişim dışında anlamlı bir değişim yaşanmadığını ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının sosyal beceri toplamının ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin tekrarlı ANOVA sonuçları Tablo 12’ de sunulmuştur.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Beceri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı ANOVA Sonuçları

Grup	Zaman	Ort. (SS)	F	p	η^2	Anlamlı Farklar
Deney	Ön Test	132.35 (14.11)	191.52	.000*	.831	Ön–Son
						Ön–Kalıcılık
	Son Test	159.08 (6.47)				Son–Kalıcılık
	Kalıcılık Testi	160.50 (5.41)				
Kontrol	Ön Test	133.29 (12.97)	7.66	.001*	.161	Ön–Son
						Ön–Kalıcılık
	Son Test	136.05 (14.25)				
	Kalıcılık Testi	136.02 (14.26)				

* $p < 0.05$; Anlamlı farklar Bonferroni düzeltmeli çoklu karşılaştırmalara dayanmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının sosyal beceri düzeylerine ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Deney grubunda zaman faktörüne bağlı olarak sosyal beceri toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenmiştir $F(1.06, 41.33) = 191.52$, $p < .001$, $\eta^2 = .831$. Mauchly'nin küresellik testi anlamlı bulunduğu için ($p < .001$) analizlerde Greenhouse-Geisser düzeltmesi uygulanmıştır. Bonferroni düzeltmeli çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, son test ve kalıcılık testi puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu; ayrıca son test ile kalıcılık testi arasında da anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir ($p = .000$ ve $p = .004$). Bu bulgular, uygulamanın sosyal beceri gelişimini destekleyici ve kalıcı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunda da zaman etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(2, 80) = 7.66$, $p = .001$, $\eta^2 = .161$). Ancak kontrol grubunda son test ve kalıcılık testi puanları birbirine çok yakın olup, yalnızca ön testle karşılaştırıldığında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu durum, sosyal beceri düzeyindeki artışın sınırlı olduğu ve doğal gelişim ya da çevresel etkilerle açıklanabileceğini göstermektedir. Genel olarak bulgular, uygulamanın deney grubunda sosyal beceri düzeyini anlamlı ve kalıcı şekilde artırdığını ortaya koymaktadır.

Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Son Test Puanlarına İlişkin Veriler

Tablo 13, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların sosyal becerilerine ilişkin son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Ort.	S.s	T	P
İletişim	Deney	40	56.58	4.31	10.84	.00*
	Kontrol	41	39.63	8.91		$d = 2.41$
Atılganlık	Deney	40	24.53	1.04	8.17	.00*
	Kontrol	41	18.68	4.40		$d = 1.82$
Prososyal Davranışlar	Deney	40	25.18	1.50	-.02	.98
	Kontrol	41	25.20	5.26		
Uyum	Deney	40	26.58	2.44	.43	.67
	Kontrol	41	25.98	8.48		
Kendini Kontrol	Deney	40	26.23	1.33	-.48	.64
	Kontrol	41	26.56	4.27		
Sosyal Beceri	Deney	40	159.07	6.47	9.32	.00*
	Kontrol	41	136.05	14.25		$d = 2.07$

* $p < 0.05$

Tablo 13' te deney ve kontrol gruplarının sosyal beceri alt boyutlarına ilişkin son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları sunulmaktadır. Son test puanlarına göre, deney grubunun iletişim becerileri (Ort. = 56.58, SS = 4.31), kontrol grubuna (Ort. = 39.63, SS = 8.91) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur, $t(79) = 10.84$, $p < .001$, $d = 2.41$. Benzer şekilde, deney grubunun atılganlık puanları (Ort. = 24.53, SS = 1.04), kontrol grubuna (Ort. = 18.68, SS = 4.40) göre anlamlı biçimde yüksektir, $t(79) = 8.17$, $p < .001$, $d = 1.82$. Sosyal beceri toplam puanları da deney grubu (Ort. = 159.07, SS = 6.47) lehine anlamlı farklılık göstermektedir (Kontrol Ort. = 136.05, SS = 14.25), $t(79) = 9.32$, $p < .001$, $d = 2.07$. Bu üç değişkende hesaplanan Cohen's d etki büyüklüğü değerleri (2.41, 1.82 ve 2.07) çok

büyük düzeyde bir etkiyi göstermektedir. Bu bağlamda, uygulanan müdahalenin özellikle iletişim, atılganlık ve genel sosyal beceri düzeyleri üzerinde son derece güçlü ve anlamlı bir etki yarattığı söylenebilir.

Öte yandan, prososyal davranışlar ($p = .98$), uyum ($p = .67$) ve kendini kontrol ($p = .64$) alt boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu durum, söz konusu beceriler üzerinde uygulamanın etkisinin kısa vadede sınırlı kalabileceğini veya her iki grupta da benzer gelişimsel dinamiklerin etkili olduğunu düşündürmektedir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu çalışmada elde edilen bulgular, okul öncesi dönemde uygulanan sessiz kitap okuma etkinliklerinin çocukların sosyal becerileri üzerinde anlamlı ve kalıcı bir etki yarattığını göstermiştir. Bulgular, alan yazındaki benzer araştırmalarla birlikte kapsamlı biçimde değerlendirilmiştir.

Sessiz Kitap Okuma Temelli Etkinlik (SKOTE) programı öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği–Öğretmen Formu (SOBDÖ-ÖF) puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarının sosyal beceri düzeyleri açısından homojen bir dağılıma sahip olduğunu ve aralarında denklik sağlandığını ortaya koymaktadır. Kontrol gruplu yarı deneysel araştırma desenlerinde, ön testte gruplar arasında anlamlı fark bulunmaması, müdahalenin etkisini geçerli ve güvenilir biçimde yorumlayabilmek açısından beklenen ve arzu edilen bir durumdur. Dolayısıyla, gruplar arasındaki bu başlangıç eşitliği, son testte elde edilen farklılıkların doğrudan uygulanan deneysel programın etkisine bağlanabilmesini mümkün kılmaktadır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının sosyal beceri alt boyutlarına ilişkin ön test puanları karşılaştırıldığında da tüm değişkenler açısından gruplar arası anlamlı bir farkın olmadığı ($p > .05$) görülmüştür. Bu bulgu, grupların sosyal beceri düzeyleri bakımından araştırmanın başlangıcında homojen ve benzer özelliklere sahip olduklarını göstermekte olup, araştırmalarda iç geçerliliğin sağlanabilmesi için kritik bir koşul olarak değerlendirilmektedir.

Bununla birlikte, elde edilen bulguların anlamlılığı ve kalıcılığı, çalışmanın özgünlüğünü artırmaktadır; çünkü ülkemizde sessiz kitap temelli sosyal beceri eğitime yönelik deneysel ve kalıcılık testi içeren araştırmalar sınırlıdır. Bu bağlamda, çalışmanın sağladığı başlangıç denklik durumu, müdahalenin doğrudan etkisinin izlenebilmesine olanak sağlaması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca, sosyal becerilerin çeşitli alt boyutları üzerinde gözlenen farklılıklar, sessiz kitap okuma etkinliklerinin etkisinin karmaşık ve çok boyutlu olduğunu göstermekte olup, bu etkiyi daha ayrıntılı incelemek için ileride yapılacak çalışmaların gerekliliğine işaret etmektedir.

Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012), deneysel araştırmalarda grupların başlangıç koşullarının eşitlenmiş olmasının, mşdahalenin etkisinin daha sağlıklı yorumlanabilmesini sağladığını belirtmiştir. Tşrkiye’de yapılan benzer bir çalışmada da (Turan & Yavuz, 2020), sosyal beceri eğitimi şncesinde gruplar arasında anlamlı bir farkın bulunmaması, son testte ortaya çıkan farkların mşdahaleye bağlılığını gşlendiren şnemli bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Bu çerçevede, mevcut araştırmada řn test puanlarının anlamlı farklılık gşstermemesi, uygulanan sosyal beceri eğitim programının etkinliğinin geçerliliği açısından sağlam bir temel oluşturmaktadır.

Diğer yandan, deney grubundaki çocukların řn ve son test puanları karşılaştırıldığında, son test puanlarında anlamlı bir artış gşzlenmiştir. Bu sonuç, deney grubuna uygulanan Sessiz Kitap Okuma Temelli Etkinlik (SKOTE) programının, okul şncesi dönemde çocukların sosyal beceri düzeylerini etkili ve anlamlı biçimde geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Elde edilen bu bulgular, şzellikle yaşa ve gelişim düzeyine uygun materyal seçiminin şnemini vurgulamakta; aynı zamanda sessiz kitapların ve destekleyici etkinliklerin sosyal beceri gelişiminde gşlş ve etkili araçlar olduğunu gşstermektedir.

Çocukların kitap paylaşım sşrelerinde gelişim gşstermelerinde en etkili faktörlerden biri, yaşa ve gelişim düzeyine uygun kitap seçimi olarak şne çıkmaktadır. Serafini (2014), sessiz kitapları bir dizi görseli içeren ve bu görseller aracılığıyla anlamın aktarıldığı anlatımlar olarak tanımlamaktadır. Sessiz kitap okuma, yazılı metnin yokluğu nedeniyle anlamın şnceden belirlenmediği, açık uçlu ve belirsizliklerle dolu bir okuma tşrşdşr. Bu şzellikleri sayesinde sessiz kitaplar, okuyucuya geniş bir şzgşrlşk tanımakta, dikkatini canlı tutmakta ve yaparak yaşayarak řęrenme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca, okul şncesi dönemde dil gelişimi, anlatım becerileri, sosyal-duygusal gelişim ve hayal gşcşnş desteklemek amacıyla sıkça tercih edilen materyaller arasında yer almaktadır.

Bununla birlikte, yalnızca kitap seçimi değil, kitap paylaşım sşrecinin kendisi de çocukların gelişimi şzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Paylaşım şncesinde, sırasında ve sonrasında yapılan etkinlikler, řęrenme sşrecinin pekiştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, etkinliklerin kitabın içeriği ve hedeflenen kazanımlarla uyumlu olarak titizlikle hazırlanması, sosyal beceri gelişimini desteklemede kritik bir rol oynamaktadır.

Mevcut alışma, sessiz kitap temelli etkinliklerin okul şncesi dönemde çocukların sosyal beceri gelişiminde kayda değer bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, sosyal becerilerin yapılandırılmış programlar aracılığıyla řęretilbileceęi grşşnş destekleyen şnceki araştırmalarla (Denham ve ark., 2003) uyum içerisinde-dir.

Ancak, sessiz kitapların bu bağlamdaki etkisini deneysel ve kalıcılık odaklı inceleyen çalışmaların sınırlılığı, mevcut araştırmanın özgün katkısını artırmaktadır.

Topaloğlu (2013), etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisini incelemiş ve uygulanan programın çocukların sosyal beceri düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, sosyal becerilerin empati, iş birliği ve problem çözme gibi alt boyutlarının yapılandırılmış etkinlikler yoluyla desteklenebileceğini göstermesi bakımından mevcut araştırmayla örtüşmektedir. Ancak Topaloğlu'nun çalışması etkinlik temelli bir program çerçevesinde yürütülürken, mevcut araştırma sessiz kitap temelli etkinliklerle benzer sosyal becerileri geliştirmeyi hedeflemesi yönüyle farklılaşmaktadır.

Benzer biçimde, Sapsağlam (2015) okul öncesi dönemde çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırladığı sosyal değerler eğitimi programının etkililiğini incelemiştir. Bulgular, programın çocukların sosyal beceri kazanımlarını anlamlı düzeyde artırdığını ve bu etkinin kalıcı olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, sosyal becerilerin erken yaşta planlı programlar aracılığıyla desteklenebileceğini göstermesi bakımından mevcut araştırmayla örtüşmektedir. Bununla birlikte, Sapsağlam'ın çalışması sosyal değerler odaklı bir programı temel alırken, mevcut araştırma sessiz kitap temelli etkinliklerle sosyal becerilerin geliştirilmesine odaklanması açısından farklılaşmaktadır.

Her iki çalışma da yapılandırılmış sosyal beceri eğitimlerinin olumlu etkilerini ortaya koymakla birlikte, sessiz kitap temelli müdahalelerin sosyal beceri gelişiminde oynadığı rolü deneysel olarak inceleyen çalışmaların halen sınırlı olması, mevcut araştırmanın alana özgün katkısını güçlendirmektedir.

Köleoğlu (2023), okul öncesi çocuklara yönelik geliştirdiği sosyal beceri eğitim programının sosyal beceriler, problem davranışlar ve okula uyum üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma bulguları, programın sosyal becerilerin gelişimini desteklediğini ve problem davranışları azalttığını göstermiştir. Bu yönüyle çalışma, sosyal becerilerin erken çocukluk döneminde yapılandırılmış programlar aracılığıyla geliştirilebileceğini ortaya koyması bakımından mevcut araştırmayla örtüşmektedir. Ancak Köleoğlu'nun çalışmasında okula uyum boyutunda anlamlı bir etki elde edilememesi, sosyal beceri programlarının farklı gelişim alanları üzerindeki etkilerinin sınırlı kalabileceğine işaret etmektedir. Mevcut araştırma ise sosyal becerilerin geliştirilmesinde sessiz kitap temelli etkinlikleri merkeze alması bakımından farklılaşmakta ve yönteme dayalı özgün bir katkı sunmaktadır.

Yıldız Özgün (2024), sosyal beceri eğitim programı ile aile eğitim programının okul öncesi dönemde çocukların prososyal davranışları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bulgular, her iki programın birlikte uygulanmasının çocukların prososyal davranışlarını anlamlı düzeyde artırdığını göstermiştir. Bu sonuç, sosyal becerilerin gelişiminde aile katılımının ve çok boyutlu yaklaşımların önemini vurgulaması bakımından mevcut araştırmayla örtüşmektedir. Bununla birlikte, Yıldız Özgün’ün çalışması aileyi aktif bir eğitim ortağı olarak sürece dahil ederken, mevcut araştırma sosyal becerilerin geliştirilmesinde sınıf içi sessiz kitap temelli etkinlikleri temel alması yönüyle farklılaşmaktadır.

TÜBİTAK Kamu Kurumları Araştırma ve Geliştirme Projeleri Programı kapsamında desteklenen ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen “Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Beceri Destek Projesi (OSBEP)”, erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik olarak geliştirilmiştir. Çalışma nihayetinde, çocukların kişilerarası ilişkiler kurabilen, toplumsal norm ve değerleri içselleştiren, sorumluluk bilinci gelişmiş, bireysel haklarını korurken başkalarının haklarına saygı gösteren bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, yenilikçi eğitim stratejilerinin uygulanması yoluyla yalnızca bireysel gelişimin desteklenmesi değil, aynı zamanda okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılması hedeflenmektedir. Bu proje, sosyal beceri eğitiminde bütüncül ve sistematik yaklaşımların gerekliliğine işaret ederek, alanın gelişimine önemli bir katkı sağlamaktadır.

Etkileşimli kitap okuma yöntemi, çocukların yalnızca dil gelişimini desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimine de olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu yöntem, çocukların kitaba aktif katılımını teşvik ederek iletişim kurma, duygularını ifade etme ve başkalarıyla etkileşimde bulunma becerilerini güçlendirmektedir. Geleneksel kitap okuma, daha çok pasif bir dinleme süreci sunarken, etkileşimli kitap okuma çocukların dikkatini çekmek, düşüncelerini sağlamak ve sosyal becerilerini geliştirmek açısından daha etkili olmaktadır. Sessiz kitaplar (resimli ve yazısız) ise etkileşimli okuma sürecinde önemli bir rol üstlenmektedir. Sessiz kitapların okunma süreci tamamen etkileşime dayandığından, küçük yaştaki çocuklarda sosyal becerilerin, özgüvenin ve empati yeteneğinin gelişimine zemin hazırlamaktadır. Böylece kitap okuma, çocukların hem dil hem de sosyal-duygusal açıdan daha sağlıklı gelişimlerine katkı sunmaktadır.

Ünlü Ulusoy (2024), etkileşimli kitap okuma uygulamalarının 48–66 aylık çocukların dil ve sosyal-duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bulgular,

etkileşimli kitap okuma tekniğinin özellikle 48–60 aylık çocuklarda sosyal-duygusal gelişimi desteklediğini ve alt boyutlarda (olumlu benlik imajı, dikkat ve uyum becerileri, bağımsızlık gösterme) anlamlı gelişmeler sağladığını göstermiştir. Bu sonuç, sosyal-duygusal becerilerin kitap temelli etkinliklerle desteklenebileceğini ortaya koyması bakımından mevcut araştırmayla örtüşmektedir. Bununla birlikte, Ünlü Ulusoy'un çalışması etkileşimli kitap okuma tekniğine odaklanırken, mevcut araştırma sessiz kitap temelli etkinliklerle sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelmesi açısından farklılaşmaktadır.

Genel olarak, sosyal beceriyi desteklemeye yönelik müdahale programlarının, çocukların birçok gelişim alanına olumlu katkı sağladığı araştırmalarca vurgulanmaktadır. Bu bulgular, sosyal beceri programlarının eğitim sistemine entegre edilmesinin önemini açıkça ortaya koymakta; özellikle sürecin kitaplarla desteklenmesinin, çocukların gelişimine anlamlı katkılar sunduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada, deney grubundaki çocukların iletişim becerisi son test puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür ($t(79) = 10.84$, $p < .05$; $d = 2.41$). Bu bulgu, sessiz kitapların çocukların iletişimsel ifadesini geliştirme potansiyelini ortaya koymaktadır. Uluslararası çalışmalar, görsel anlatımın baskın olduğu sessiz kitapların çocukların sözel anlatım becerilerini teşvik ettiğini sıklıkla vurgulamaktadır. Örneğin, Louie ve Sierschynski (2015), sessiz kitap okuma sürecinin çocukların hikâye oluşturma, duygu ifade etme ve başkalarıyla fikir alışverişinde bulunma becerilerini desteklediğini belirtmiştir. Benzer biçimde, Türkiye bağlamında gerçekleştirilen bir araştırmada (Tosun, 2023), okul öncesi dönemde yapılandırılmış sosyal-duygusal etkinliklerin iletişim becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığı rapor edilmiştir. Bu durum, sessiz kitap temelli sosyal beceri eğitiminin iletişim alanındaki olumlu etkisini hem yerel hem de uluslararası literatürle tutarlı şekilde desteklemektedir. Nitekim UNESCO'nun (2021) erken çocukluk raporunda da iletişim ve kendini ifade etme becerileri, yaşam boyu öğrenme sürecinin temel taşları arasında gösterilmektedir.

Atılganlık düzeyinde de deney grubunun puanları kontrol grubuna kıyasla anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur ($t(79) = 8.17$, $p < .05$; $d = 1.82$). Sessiz kitaplar aracılığıyla yapılandırılmış uygulamalarda çocukların kendini ifade etme, hak arama ve duygularını açıkça dile getirme fırsatı buldukları göz önünde bulundurulduğunda, bu sonuç beklenen bir gelişimsel eğilim olarak değerlendirilebilir. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı bağlamında, çocukların gözlem yoluyla model alma süreçlerinin atılgan davranışların gelişiminde kritik rol oynadığı görülmektedir. Arizpe ve Styles (2016),

sessiz kitapların farklı karakterlerin davranışlarını analiz etme imkânı sunduğunu ve çocukların alternatif tepki biçimlerini gözlemleyerek sosyal cesaret geliştirdiğini ifade etmiştir. Yerel çalışmalarda da hikâye anlatımı temelli müdahalelerin çocuklarda atılganlık ve kendine güven gelişimine katkı sağladığı gösterilmiştir (Yılmaz & Akgül, 2021). Bu bağlamda, elde edilen bulgu sessiz kitapların çocuklara sosyal risk almayı modelleyerek atılganlık becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. UNESCO (2021) ve AÇEV (2020) raporları da erken çocuklukta sosyal ve duygusal becerilerin güçlendirilmesinin, bireyin yaşam boyu öğrenme ve sosyal katılım kapasitesini artırdığına dikkat çekmektedir.

Prososyal davranışlar, başkalarına yardım etme, paylaşma, iş birliği yapma ve empati gösterme gibi olumlu sosyal etkileşimleri içeren davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bu tür davranışlar, çocukların sosyal ilişkilerini güçlendirmede ve toplum içinde uyumlu bireyler olarak gelişmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Mevcut araştırmada, prososyal davranış boyutunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($t(79) = -0.02$, $p > .05$). Bu sonuç, kısa süreli müdahalelerin bazı sosyal beceriler üzerinde sınırlı etkiler gösterebileceğine işaret etmekte olup, prososyal davranışların içselleştirilmesinin genellikle uzun süreli sosyal etkileşim ve gözlem süreçlerini gerektirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla, prososyal davranışların geliştirilmesinde süreklilik ve kapsamlı sosyal öğrenme ortamlarının oluşturulmasının önemi bir kez daha vurgulanmaktadır.

Zins ve arkadaşları (2004), sosyal beceri programlarının özellikle yardımseverlik ve paylaşım gibi davranışlar üzerindeki etkisinin zamanla ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Türkiye’de gerçekleştirilen bir çalışmada (Köse, 2020), erken çocukluk döneminde uygulanan empati temelli müdahalelerin prososyal davranışlara etkisinin ancak uzun vadeli uygulamalarla belirginleştiği bildirilmiştir. Bu bağlamda, elde edilen bulgu, prososyal davranışların gelişiminde süreklilik ve çevresel pekiştirmenin önemini bir kez daha ortaya koymakta; dolayısıyla kısa süreli müdahalelerin bu alanda sınırlı kalabileceği gerçeğini desteklemektedir.

Uyum, bireyin sosyal çevresine uygun biçimde tepki verme, başkalarının ihtiyaçlarını anlama ve grup kurallarına uyma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Gresham & Elliott, 2008). Mevcut araştırmada, uyum boyutunda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($t(79) = 0.43$, $p > .05$). Bu bulgu, sessiz kitap okuma temelli müdahalenin özellikle dışavurumcu beceriler (iletişim, atılganlık gibi) üzerinde etkili olmasına karşın, içsel denge ve çevreye uyum

sağlama gibi daha üst düzey sosyal işlevlerde kısa vadede gözle görülür bir değişim yaratmadığını düşündürmektedir. Vygotsky'nin sosyal gelişim kuramı çerçevesinde, sosyal bağlam içinde gelişen uyum davranışlarının desteklenmesi için daha fazla etkileşimli ortam ve zamana ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Denham, 2006). Bu bağlamda, sosyal-duygusal gelişim ortamlarının sürekliliği, uyum becerisinin gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır (UNESCO, 2021; AÇEV, 2020).

Kim ve Lee (2021), okul öncesi çocukların uyum becerilerinin öğretmen ve akran ilişkilerinin sürekliliğiyle doğru orantılı olarak geliştiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla, bu bulgu, uyum gelişiminin zamana yayılan ve sosyal etkileşimlere bağlı bir süreç olduğu görüşüyle uyumlu olarak değerlendirilebilir.

Kendini kontrol boyutunda ise anlamlı bir fark elde edilmemiştir ($t(79) = -.48, p > .05$). Bu sonuç, kendini düzenleme becerilerinin özellikle yapılandırılmış duyuşsal deneyimlere ve davranışsal tekrarlarla geliştiği yönündeki literatürle uyumludur. Öz düzenleme becerilerinin gelişiminde çevresel koşulları, rutin eylemler ve yetişkin önderliği etkili rol oynamaktadır. Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar (Özdemir & Koca, 2019) kısa süreli hikâye temelli programların kendini kontrol üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığını bildirmektedir. Sessiz kitaplar her ne kadar duygular üzerine düşünmeyi teşvik etse de davranışın düzenlenmesi için daha uzun süreli ve pekiştirici uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, elde edilen bulgunun mevcut literatürle uyumlu şekilde değerlendirilebileceği söylenebilir.

Genel sosyal beceri toplam puanında, deney grubunun anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı görülmektedir ($t(79) = 9.32, p < .05; d = 2.07$). Bu bulgu, sessiz kitap okuma temelli sosyal beceri eğitiminin bütüncül bir gelişim etkisi yarattığını ortaya koymaktadır. Çocukların hem sözel hem sosyal becerilerini harekete geçiren bu tür anlatımların, çoklu öğrenme yollarını desteklediği çeşitli çalışmalarda da vurgulanmıştır. Örneğin, Nikolajeva (2013), sessiz kitapların çocukların zihinsel kuram gelişimini ve sosyal muhakeme becerilerini desteklediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Türkiye'de yürütülen çalışmalarda (Gültekin & Kanak, 2022), okul öncesi dönemde uygulanan sosyal beceri eğitimlerinin çocukların genel sosyal işlevselliklerini artırdığı gösterilmiştir. Bu sonuç, uygulanan programın etkililiğini destekleyen önemli bir kanıt olarak değerlendirilebilir ve sessiz kitap temelli müdahalelerin sosyal beceri gelişiminde kapsamlı ve kalıcı etkiler yaratma potansiyelini güçlendirmektedir.

Kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum, kontrol grubuna ek bir sosyal beceri müdahalesi

uygulanmamasından kaynaklanmaktadır. Kontrollere yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı'nın standart okul öncesi eğitim programı uygulanmış olup, sosyal beceri gelişimi doğal yaş ve gelişim süreciyle sınırlı kalmıştır.

Elde edilen bu sonuç, MEB standart programının sosyal becerileri desteklediğini ancak sosyal beceri gelişiminin güçlendirilmesi için kitap destekli yapılandırılmış sosyal beceri eğitim programlarının eklenmesinin gerekliliğine işaret etmektedir. Ayrıca, eğitimcilerden alınacak geri bildirimler doğrultusunda programlarda yapılacak güncellemelerin, müdahalenin etkililiğini artıracığı değerlendirilmektedir.

Bıçakçı ve Demirci (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışma da benzer bulguları desteklemektedir. “Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı”, okul öncesi çocukların sosyal becerilerini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerinde de olumlu etkiler sağlamıştır. Program; öz farkındalık, özyönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme gibi temel sosyal-duygusal yetkinlikleri kapsamaktadır.

MEB'in 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile uyumlu olan bu program, somut ve uygulamaya dönük içerikleriyle öğretim kalitesini artırmakta ve sosyal-duygusal gelişimi desteklemektedir. Elde edilen sonuçlar, erken çocukluk döneminde sessiz kitap okuma temelli etkinliklerin sosyal gelişimi önemli ölçüde destekleyen etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu tür etkinliklerin okul öncesi çocukların becerilerini uzun vadede geliştirmeye ve öğrenmelerini sağlam bir şekilde pekiştirmeye katkı sağladığı söylenebilir.

Deney grubuna yedi hafta boyunca Sessiz Kitap Okuma Temelli Etkinlik (SKOTE) uygulanmasının ardından, her iki gruba da Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu (SOBDÖ-ÖF) uygulanmış ve analizler gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, deney grubundaki çocukların son test ortalamalarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, tasarlanan eğitim programına katılan çocukların sosyal becerilerinde önemli gelişmeler yaşandığını göstermektedir. Sessiz kitap okuma temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun, yalnızca müfredattaki programı alan kontrol grubuna kıyasla sosyal becerilerde anlamlı bir ilerleme kaydettiği gözlemlenmiştir. Bu bulgular, SKOTE' nin çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu etkiler yaratan etkili bir yaklaşım olduğunu desteklemektedir.

Elde edilen bulgular, Aksoy'un (2014) araştırması ile paralellik göstermektedir. Aksoy, hikâye anlatma ve oyun temelli sosyal beceri eğitimlerinin anasınıfı çocuklarının sosyal becerilerine etkilerini incelemiş ve 12 haftalık uygulama sonunda hikâye anlatma

temelli eğitimin iletişim ve prososyal davranışlarda, oyun temelli eğitimin ise kendini kontrol ve atılganlık becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığını göstermiştir. Bu araştırma ise sessiz kitap okuma temelli sosyal beceri eğitiminin, özellikle iletişim ve atılganlık becerilerini güçlendirmede etkili olduğunu ve bu etkilerin kalıcılığını ortaya koyarak literatüre özgün bir katkı sunmaktadır. Sessiz kitapların görsel anlatım temelli yapısı, çocukların sosyal ipuçlarını gözlemleme, empati kurma ve alternatif davranış modellerini öğrenme süreçlerini desteklemekte, böylece geleneksel hikâye anlatımı ve oyun temelli yöntemlere kıyasla farklı bir pedagojik araç olarak önem kazanmaktadır. Her iki çalışmada da sosyal becerilerin gözlem ve tekrar yoluyla kazandığı süreklilik, sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde desteklenmektedir (Bandura, 1977; Gresham & Elliott, 2008; Denham, 2006; Yılmaz & Akgül, 2021). Ayrıca, öğretmen ve ebeveynlerin çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik bilgi ve farkındalıklarının artırılmasının önemi her iki çalışma ile doğrulanmaktadır (UNESCO, 2021; AÇEV, 2020). Bu bulgular, sessiz kitap temelli müdahalelerin sosyal beceri gelişiminde etkili ve özgün bir yöntem olarak kullanılabileceğini, müdahalelerin sürekliliği ve etkileşimli öğrenme ortamlarının önemini pekiştirmektedir.

Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde kitap okuma ve etkinlik temelli bu tür programların sosyal becerileri genel anlamda desteklediği söylenebilir. Bu bağlamda, sessiz kitap okuma temelli etkinliklerin eğitim programlarına entegre edilmesi hem pedagojik açıdan anlamlı hem de uygulama açısından yararlı olacaktır.

Deney grubundaki çocukların ön, son ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması sonucunda, ön test puanlarının son ve kalıcılık testi puanlarına göre anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, son test ile kalıcılık testi arasında da kalıcılık testi lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgular, SKOTE uygulamasının sosyal beceri gelişimi üzerinde yalnızca kısa vadeli değil, aynı zamanda uzun vadeli ve sürdürülebilir bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Programın etkisinin zaman içinde artarak devam ettiği ve çocuklarda kalıcı kazanımlar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, yapılandırılmış ve süreklilik gösteren eğitim yaklaşımlarının sosyal becerilerin gelişimindeki önemini güçlü biçimde ortaya koymaktadır.

Elde edilen sonuçlar, eğitim programlarının içeriği ve uygulama yöntemlerinin, çocukların öğrenme süreçlerine uzun vadeli katkı sağlaması amacıyla titizlikle hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle sessiz kitap okuma temelli etkinliklerin sosyal becerilerin desteklenmesinde etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

Bu yöntemler, çocukların mevcut sosyal bilgi ve becerilerini artırmanın yanı sıra empati, iletişim ve iş birliği gibi ileri düzey sosyal becerilerin kazanılmasına da olanak tanımaktadır. Bu nedenle, eğitim programlarının tasarımında sessiz kitap okuma temelli yapılandırılmış etkinliklere öncelik verilmesi, öğrenilen becerilerin kalıcılığını artırmakta ve öğrenme sürecinin verimliliğini yükseltmektedir.

Araştırmada elde edilen ANOVA sonuçlarına göre, özellikle deney grubundaki çocukların iletişim ($\eta^2 = .850$) ve atılganlık ($\eta^2 = .788$) becerilerinde ortaya çıkan güçlü ve sürdürülebilir gelişmeler, bu yöntemin çocukların sosyal etkileşim ve kendini ifade etme kapasitelerini artırmada etkin bir araç olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, Ulusoy (2024) ve Denham vd. (2003) gibi araştırmalarla paralellik arz etmekte olup, sessiz kitap temelli etkinliklerin bu beceriler üzerindeki pozitif etkisini desteklemektedir.

Uyum davranışları alt boyutunda anlamlı gelişmeler kaydedilmiş ($\eta^2 = .274$) ancak bu etkinin iletişim ve atılganlığa kıyasla orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda da sınırlı fakat anlamlı gelişmelerin görülmesi, uyum davranışlarının hem doğal gelişim süreçleri hem de standart eğitim programları tarafından desteklendiğini düşündürmektedir. Bu durum, uyum becerilerinin gelişiminin daha karmaşık sosyal çevresel faktörlerle şekillendiğine işaret etmekte ve kısa süreli, tek yönlü müdahalelerin sınırlı etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Prososyal davranışlar alanındaki gelişmeler deney grubunda orta düzeyde gerçekleşmiş ($\eta^2 = .134$), kontrol grubunda ise anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgu, prososyal davranışların kazanımının diğer sosyal becerilere kıyasla daha karmaşık, çok boyutlu ve uzun vadeli müdahaleler gerektirdiğini göstermektedir. Yalnızca görsel okuma etkinliklerinin bu davranışların gelişimi için yeterli olmadığı; model alma, rol oynama ve aktif katılım gibi yöntemlerin programa dahil edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Müdahale süresi, program içeriği ve kullanılan yöntemlerin doğası da bu sonuçları etkilemiş olabilir. Sessiz kitaplar görsel analiz ve yorumlama fırsatı sunarken, bazı prososyal davranışların gelişimi için çocukların doğrudan sosyal etkileşimde bulunması, aktif rol alması ve gerçek yaşam durumlarını deneyimlemesi önemlidir. Bu açıdan bakıldığında, müdahale programına sistematik olarak yerleştirilecek rol yapma, canlandırma ve akran iş birliği temelli etkinlikler, prososyal davranışlar üzerindeki etkiyi artırabilir. Ayrıca kültürel faktörler de göz ardı edilmemelidir; Türkiye’de çocuklardan beklenen yardım etme ve paylaşma biçimleri, bazı Batı kültürlerinden farklılık gösterebilir.

Kendini kontrol becerisi alt boyutunda anlamlı bir gelişme gözlenmemiştir ($\eta^2 = .016$). Bu bulgu, kendini kontrolün gelişiminde kısa süreli müdahalelerin etkisinin sınırlı olduğunu; bu becerinin kazanımında aile ortamı, çevresel faktörler ve uzun vadeli eğitimlerin daha belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Denham vd., 2012; Özdemir & Koca, 2019). Kurallı oyunlar ve sıra bekleme etkinlikleriyle bu beceriye yer verilmiş olsa da dürtü kontrolü ve davranış düzenleme gelişimsel olarak daha yavaş olgunlaşmakta ve yoğun tekrar gerektirmektedir; dolayısıyla mevcut uygulama süresi bu alanda sınırlı kalmıştır.

Bazı alt boyutlarda anlamlı fark bulunmaması, programın etkisizliğinden ziyade farklı etkenlerle açıklanabilir. Prososyal davranış, uyum ve kendini kontrol gibi beceriler, gelişimsel olarak daha uzun süreli, yoğun ve tekrar gerektiren uygulamalara ihtiyaç duyar; mevcut müdahale süresi bu alanlarda güçlü bir değişim için yeterli olmayabilir. Ayrıca çoklu karşılaştırmalarda uygulanan düzeltmeler, istatistiksel gücü azaltarak var olan küçük etkilerin görünür olmasını engellemiş olabilir. Programda yer alan sessiz kitap tartışmaları, drama, kurallı oyunlar, sanat ve fen etkinlikleri her bir sosyal beceri alanını farklı yönlerden desteklemiştir. Örneğin drama ve kitap tartışmaları empati ve iletişim becerilerini; kurallı oyunlar dürtü kontrolü ve uyumu; ortak projeler ise paylaşma ve iş birliğini güçlendirmiştir. Etkinlikler içerik açısından zengin ve çok boyutludur; ancak her alt boyut için daha uzun süreli ve hedeflenmiş uygulamalarla desteklendiğinde anlamlı etkilerin artması beklenebilir.

Uyum becerilerinde anlamlı farklılık görülmemesi, bireysel farklılıklar ve sınıf ortamındaki değişkenlerle açıklanabilir; farklı sınıf iklimlerinde veya güçlü aile katılımının sağlandığı ortamlarda uyum boyutunda daha belirgin gelişmeler gözlenebilir. Prososyal davranış açısından ise programda paylaşma, yardımlaşma ve iş birliği etkinlikleri yer almasına rağmen, bu davranışların daha çok aile ve akran ortamında sürekli pekiştirilmesi gerektiğinden yalnızca sınıf içi uygulamalarla istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmak zor olabilir.

Programın uygulanma sürecinde, çocukların sosyal becerilerinin pekiştirilmesi açısından ailelerin rolü önemli bir destek unsuru olarak öne çıkmaktadır. Özellikle prososyal davranış, uyum ve kendini kontrol gibi gelişimsel olarak daha uzun süreli ve tekrar gerektiren becerilerin kazanımında, ailelerin ev ortamında etkinlikleri desteklemesi, modelleme yapması ve olumlu pekiştirmeler sunması sürecin etkinliğini artırabilir. İkinci Vural (2006) tarafından yürütülen araştırma, ailelerin sosyal beceri programlarına aktif olarak dahil edilmesinin çocukların sosyal beceri gelişimini

desteklediğini göstermektedir. Bu bağlamda, ailelerin program içeriği ve yöntemleri hakkında bilgilendirilmesi, evde basit sosyal beceri oyunları veya hikâye temelli etkinliklerle çocuklarıyla etkileşimde bulunmaları, müdahalenin kalıcılığını güçlendiren önemli bir strateji olarak değerlendirilebilir. Gelecek uygulamalarda, aile katılımının mevcut programda yer alana ek daha planlı ve sistematik şekilde entegre edilmesi, özellikle sınırlı etki gözlenen alt beceri boyutlarının gelişimine katkı sağlayabilir.

Bu bulgular, programın güçlü yönlerini gölgede bırakmamakla birlikte, özellikle kendini kontrol, uyum ve prososyal davranış alt boyutlarında, gelecekte daha uzun süreli, sistematik ve bağlamlar arası destekle zenginleştirilmiş uygulamaların eklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öz düzenleme ve kendini kontrol becerilerinin gelişimi, yalnızca bilişsel uyarımla değil; duygusal farkındalık, davranışsal tekrar ve çevresel düzenlemelerin bir arada sunulmasıyla mümkün olabilmektedir. Bu beceriler, Vygotsky'nin içselleştirme süreci kapsamında, sosyal etkileşimden bireysel kontrole evrilen karmaşık bir gelişimsel dizge izler. Sessiz kitaplar, bu evreyi tetikleyecek metaforik ve sembolik içerikler sunsa da duyguların davranışa dönüştürülmesi için çocuğun aktif katılımını sağlayan görevlerin eksikliği, istenen düzeyde değişimi engellemiş olabilir. Bu bulgu, sosyal-duygusal öğrenmenin duyuşsal yönünün daha planlı biçimde ele alınması gerektiğini ve ileride geliştirilecek müdahale programlarının, yalnızca gözleme değil, davranışsal tekrara dayalı bileşenler içermesi gerektiğini düşündürmektedir.

Programın uygulama süreci, ön test, son test ve kalıcılık testlerinin tamamlanmasıyla ortalama üç aylık bir zaman dilimini kapsamaktadır. Bu süre zarfında bazı sosyal beceri alt boyutlarında sınırlı gelişmeler gözlenmiş olsa da sürecin daha uzun tutulması halinde, az gelişme gösteren bu boyutlarda daha belirgin ve anlamlı ilerlemelerin ortaya çıkacağı öngörülmektedir.

Araştırmada elde edilen kalıcılık testi sonuçları, müdahalenin etkisinin yalnızca kısa süreli kalmayıp sosyal becerilerde sürdürülebilir gelişmeler sağladığını göstermektedir. Deney grubunda kalıcılık testi puanlarının son test puanlarına kıyasla anlamlı derecede artış göstermesi (örneğin iletişimde $\eta^2 = .850$, atılگانlıkta $\eta^2 = .788$), kazanımların kalıcı olduğunu güçlü biçimde desteklemektedir. Kalıcılık testinde son testten daha yüksek skorlar elde edilmesi, öğrenilen sosyal becerilerin geçici değil, zamanla pekişerek uzun vadede korunduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, mevcut çalışmanın özgün katkısı yalnızca kısa vadeli etki değil, öğrenilen sosyal becerilerin zamanla pekişerek sürdürülebilirliğini gösterebilmiş

olmasıdır. Türkiye’de okul öncesi eğitim bağlamında yapılan sosyal beceri araştırmalarının çoğu, kalıcılık etkisini test etmemekte veya uzun vadeli izleme yapmamaktadır. Sessiz kitap temelli bir programın üç ayrı ölçüm noktasıyla değerlendirilmiş olması hem metodolojik açıdan hem de uygulama açısından literatüre güçlü bir yenilik katmaktadır. Ayrıca, programın çoklu etkinliklerle zenginleştirilmiş olması (örneğin drama, fen, sanat), sessiz kitap okumanın ötesine geçerek disiplinler arası bir öğrenme deneyimi sunmuş ve bu durum kalıcılık etkisini güçlendirmiştir. Böylece çalışma, sosyal becerilerin kalıcı kazanımlara dönüşmesinde bütüncül, yapılandırılmış ve etkileşimli öğrenme ortamlarının önemini uygulamalı olarak göstermektedir.

Bu bulgu, sosyal beceri eğitiminin erken yaşta başlatılmasının ve süreklilik arz eden programların önemini vurgulayan Natale (2018) çalışmasıyla da uyumludur. Natale (2018), erken yaşta verilen sosyal beceri eğitimlerinin kalıcı etkiler oluşturduğunu göstermiş ve okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitimine erken başlanmasının gerekliliğini perçinlemiştir.

Genel sosyal beceri puanlarında deney grubunda çok yüksek bir etki büyüklüğü ($\eta^2 = .831$) ile anlamlı artışlar tespit edilmiştir. Bu sonuç, programın çocukların sosyal becerilerinin genel düzeyinde kalıcı kazanımlar sağladığını net biçimde ortaya koymaktadır. Kontrol grubundaki sınırlı gelişmeler ise doğal gelişim ve mevcut okul öncesi eğitim programlarının katkısıyla açıklanabilir (Topaloğlu, 2013).

Sonuç olarak, uygulanan sessiz kitap okuma temelli sosyal beceri eğitimi programı, özellikle iletişim ve atılganlık alanlarında çocukların sosyal becerilerinde anlamlı ve güçlü gelişmeler sağlamıştır. Elde edilen yüksek etki büyüklükleri ($\eta^2 = .850$ ve $\eta^2 = .788$), programın hem kuramsal hem uygulamalı olarak etkili bir müdahale olduğunu açıkça göstermektedir. Sessiz kitapların görsel anlatım gücü, çocukların sözel ifadeye ihtiyaç duymadan sosyal durumları anlamalarına, empati kurmalarına ve kendilerini ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Bu yönüyle sessiz kitap temelli etkinlikler, okul öncesi dönemde çocukların sosyal dünyalarına doğrudan dokunan; katılımcı, deneyim temelli ve yenilikçi bir öğrenme aracı olarak öne çıkmaktadır.

Programın drama, oyun ve sanat gibi çoklu etkinliklerle zenginleştirilmiş olması, sosyal becerilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarının bütüncül olarak desteklenmesini mümkün kılmıştır. Araştırma bulguları, bu tür çoklu ve disiplinler arası müdahalelerin sosyal gelişim üzerinde kalıcı ve güçlü etkiler yarattığını göstermektedir. Bu sonuç, okul öncesi eğitimde görsel ve etkileşimli yöntemlerin yalnızca dil gelişimi

değil, sosyal becerilerin desteklenmesinde de etkin bir strateji olarak benimsenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öte yandan, sosyal becerilerin tüm alt boyutlarında benzer düzeyde etkililik sağlanabilmesi için mevcut programların sürelerinin uzatılması ve kapsamının genişletilmesi gerekliliği de açıkça görülmektedir. Özellikle kendini kontrol gibi daha karmaşık ve içsel düzenleme gerektiren beceri alanlarında, uzun vadeli, pekiştirici ve çok boyutlu müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum, sosyal beceri eğitiminde çok katmanlı ve sürdürülebilir modellerin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Sonuç itibarıyla, sessiz kitap okuma temelli sosyal beceri eğitimi programı, okul öncesi dönemde sosyal becerilerin gelişimini destekleyen etkili ve sürdürülebilir bir müdahale modeli olarak değerlendirilebilir. İletişim ve atılganlık becerilerinde sağlanan güçlü kazanımlar, bu yöntemin erken çocukluk eğitim ortamlarında yaygınlaştırılmasının pedagojik ve uygulama açısından önemini göstermektedir. Ancak, sosyal beceri eğitiminin bütüncül başarısı için kendini kontrol ve uyum gibi alt boyutlarda daha derinlemesine kazanımlar elde etmek amacıyla programların içerik ve uygulama stratejilerinin geliştirilmesi gerekliliği de göz ardı edilmemelidir.

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu araştırma, Türkiye’de sessiz kitapların etkileşimli kullanımını deneysel olarak inceleyen sınırlı sayıda çalışmadan biridir.

Bu çalışmada, okul öncesi dönemde uygulanan müdahale programının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi; deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. araştırma sorusuna ilişkin olarak, araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarının iletişim, atılganlık, prososyal davranışlar, uyum, kendini kontrol ve genel sosyal beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, iki grubun müdahale öncesinde benzer sosyal beceri seviyelerine sahip olduğunu ve sonrasında elde edilen farklılıkların uygulanan programdan kaynaklandığını göstermektedir.

2. araştırma sorusuna ilişkin olarak, deney grubundaki çocukların iletişim becerilerinde anlamlı ve kalıcı bir artış gözlenmiştir. Ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş; bu da uygulamanın iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Atılganlık becerileri açısından da deney grubunda anlamlı ve kalıcı bir gelişme tespit edilmiştir. Bu bulgu, uygulamanın atılganlık becerisini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Prososyal davranışlar bakımından, deney grubunun kalıcılık testi puanları, ön test puanlarına göre anlamlı şekilde artmıştır. Bu sonuç, programın olumlu sosyal davranışları desteklemede etkili olduğunu ve bu etkinin sürdürülebilir nitelik taşıdığını ortaya koymaktadır. Deney grubundaki çocukların uyum becerilerinde de anlamlı ve kalıcı bir artış saptanmıştır. Kendini kontrol becerileri açısından ise deney grubunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney grubunun genel sosyal beceri toplam puanlarında anlamlı ve kalıcı bir artış gözlenmiştir.

3. araştırma sorusuna ilişkin olarak, kontrol grubunda ise gözlenen küçük artışlar anlamlı düzeyde değildir. Uyum becerilerinde kontrol grubunda da istatistiksel olarak anlamlı bir artış görülmekle birlikte, bu artış sınırlı düzeydedir ve muhtemelen doğal gelişim ya da ölçüm süreciyle ilgilidir. Kendini kontrol becerileri açısından kontrol

grubunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubunda genel sosyal beceri puanlarında anlamlı bir değişiklik saptanmamıştır.

Bu araştırma kapsamında uygulanan SKOTE müdahale programının, çocukların iletişim, atılganlık, prososyal davranış ve uyum becerilerinde anlamlı ve kalıcı gelişmeler sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık, kendini kontrol becerisi üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu bulgular, erken çocukluk döneminde yapılandırılmış sosyal beceri eğitimlerinin, çocukların sosyal gelişimine önemli katkılar sağlayabileceğini göstermekte ve bu alanda farkındalık yaratmaktadır.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareket ile araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- **Ebeveyn Eğitimi ve Katılımı:** Uygulayıcıların, ebeveynleri SKOTE programının temel ilkeleri konusunda bilgilendirerek evde çocuklarıyla etkinlikler yapmaya teşvik etmeleri ve ailelerin programa aktif katılımını, drama, oyun ve hikâye temelli uygulamalarda etkileşimi güçlendirecek şekilde artıracak stratejiler geliştirmeleri önerilmektedir.
- **Hizmet İçi Eğitimler:** Okul öncesi öğretmenlerine sessiz kitaplarla etkileşimli okuma teknikleri konusunda hem teorik hem de uygulamalı hizmet içi eğitim verilmelidir.
- **Öğretmen Adayları için Eğitim:** Eğitim fakültelerinde sosyal beceri gelişimini destekleyici sessiz kitap temelli uygulamaların kuramsal ve uygulamalı yönlerine odaklanan seçmeli dersler açılabilir.
- Araştırma bulgularına göre, bazı sosyal beceri alt boyutlarında anlamlı gelişim gözlenmemiştir. Bu nedenle, uygulayıcıların bu boyutlara yönelik etkinlik sayılarını artırmaları ve boyuta özgü oyun, drama ve paylaşım temelli uygulamalara öncelik vermeleri önerilmektedir.
- Süresi sınırlı etkinliklerde, uzun ve yoğun sessiz kitaplar yerine kısa ya da sadeleştirilmiş versiyonları kullanılabilir. Kitaplar bölümlere ayrılarak işlenebilir veya kitap araları verilerek, oyun, drama, görsel ve tartışma etkinlikleri ile sosyal beceri kazanımları desteklenebilir.

Politika Belirleyicilere Yönelik Öneriler

- ***Sessiz Kitapların Eğitimde Kullanımını Teşvik Eden Ulusal Programlar***

MEB tarafından öğretmenlere yönelik Sessiz Kitap Kullanımı Rehberi hazırlanmalı; kitaplara dayalı uygulama videoları, etkinlik planları ve değerlendirme yönergeleri geliştirilmeli ve öğretmenlerle paylaşılmalıdır.

- ***Ailelere Yönelik Sessiz Kitap Atölyeleri***

Belediye kreşleri, halk eğitim merkezleri ve sivil toplum kuruluşları aracılığıyla ailelere yönelik sessiz kitap temelli etkileşim atölyeleri düzenlenebilir. Bu atölyeler, ebeveynlerin görsel okuryazarlık ve hikâye anlatımı becerilerini desteklemeyi amaçlamalıdır.

Bu öneriler, SKOTE programının farklı ortamlarda uygulanabilirliğini artırmanın yanı sıra, bilimsel geçerliliğini pekiştirme açısından da önemli katkılar sağlamaktadır. Programın daha geniş bir uygulayıcı kitlesi tarafından benimsenmesi, ev ve okulun birlikte rol almasını mümkün kılarak çocukların gelişimlerini daha bütüncül bir biçimde destekleme fırsatı sunmaktadır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma 4-5 yaş grubu ve 81 çocukla sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda farklı yaş gruplarıyla, daha büyük örneklemelerle çalışılması önerilir.
- Katılımcıların küçük gruplara ayrılması uygulayıcılar açısından yönetimi kolaylaştırabilir ve etkileşimi artırabilir.
- Çalışma 7 hafta 17 oturum ile sınırlıdır. SKOTE programının uzun süreli etkilerinin değerlendirilmesi için daha geniş zaman aralıklarını kapsayan izleme çalışmaları yapılmalıdır.
- Uzun süreli uygulamaların etkisi gelişimsel süreç boyunca takip edilmelidir.
- Sosyal becerilerin davranışa dönüşme süreci ve ilkokula aktarımı izlenmelidir. Aynı zamanda çevresel desteklerin rolü gibi boyutlar ayrıntılı şekilde takip edilebilir.
- Programın farklı gelişimsel ve kültürel bağlamlarda uygulanarak esneklik ve genellenebilirlik düzeyi test edilmelidir.
- Programın uygulama sürecine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine nitel yöntemlerle yer verilerek kapsamlı değerlendirmeler yapılabilir.

- SKOTE programının etkililiğini değerlendiren karşılaştırmaalı araştırmalara ihtiyaç vardır. Programın oyun temelli, akran eğitimi ya da yapılandırılmamış serbest zaman etkinlikleri gibi müdahale programları ile karşılaştırılarak sosyal becerilere etkisi açısından farklılıklar değerlendirilebilir.



KAYNAKÇA

- Abdi, H. (2007). The Bonferroni and Šidák corrections for multiple comparisons. In Encyclopedia of Measurement and Statistics (pp. 103–107). Sage.
- Açıkgöz, K. Ü. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkkapı, H. (2024). *Okul Öncesi Eğitimde Dijital Oyunların Bilişsel Gelişime Katkıları*. [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Adak-Özdemir, A., & Özdemir-Beceran, B. (2019). Sözcüksüz kitapların niteliğinin ve okul öncesi dönem çocuklarının sözcüksüz kitap anlatımlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 12(39), 1–41. <https://doi.org/10.14225/Joh1570>
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-29. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/23799/253628>
- Akalın, N., & Boz, M. (2024). Yaratıcı Drama Eğitim Programının Çocukların Sosyal Davranış ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 319-340. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1162816>
- Akaroğlu, E. G., & Dereli, E. (2012). Okul öncesi çocukların görsel algı eğitimlerine yönelik geliştirilmiş eğitici oyuncakların çocukların görsel algılarına etkisi. *ZfWT (Zeitschrift für die Welt der Türken). Journal of World of Turks*, 4(1), 201–222. Erişim linki: <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/265>
- Akfırat Ö. F. (2006). Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/23799/253627>
- Akgün, Ö. E., & Yeşilyaprak, B. (2017). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akkaynak, M. ve Bayrak, A. (2020). Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama eğitiminin duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(2), 1343-1381. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atdd/issue/55093/775332>
- Akın, G. (2019). *Okul Öncesi Dönemde Özel Gereksinimli Çocukların Bireysel Farklılıklarına ve Sosyal Kabulüne Yönelik Akran Görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Akkök, F. 2006. *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Ana-baba el kitabı* (4. basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Akman, B., Gülay H. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. (1.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dil bilim* (2. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları. <https://tr.z-lib.fm/book/21301023/57c8ef/her-y%C3%B6n%C3%BCyle-dil-ana-%C3%87izgileriyle-dilbilim-cilt-i.html?dsourc=recommend>
- Aksan, D. (2011). *Her yönüyle dil*. Türk Dil Kurumu.
- Aksoy, P. & Baran, G. (2020). Okul Öncesi Donem Çocukları için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği- Ebeveyn Formu: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 314-335. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.15>
- Aksoy, P. (2014). *Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aksoy, P. (2021). Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Görüşmelere Göre Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilere İlişkin Çok Yönlü Bir Değerlendirme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 386-411. <https://doi.org/10.24315/tred.749188>
- Aksoy, P. (2021, Ocak 20). Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelere göre okul öncesi dönemde sosyal becerilere ilişkin çok yönlü bir değerlendirme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 386-411. <https://doi.org/10.24315/tred.749188>
- Aksoy, P., & Baran, G. (2025). Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin ‘‘Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu’’nun Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 39-55. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2025.12.1.390>
- Aksoy, P., Baran, G. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin ‘‘Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu’’: Bir Ölçek Uyarlaması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 314-335. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.15>
- Akyol, K. A., & Cesur, E. (2018). Çocuk gelişimi. N. Aral (Ed.), *Ahlak gelişimi* içinde (s. 218-241). Anadolu Üniversitesi.

- Alav, O. (2020). *Kitle iletişim araçları MEDYA: Medya'nın birey ve toplumsal yapıya etkileri* (1. baskı). Hiperlink Yayıncılık.
- Alkan, B. (2017). *6 Yaş Çocuklarının Sosyal Anksiyete Düzeylerinin, Annelerinin Ebeveyn Tutumları ve Evliliklerindeki Uyumu Arasındaki İlişki*. [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- American Psychological Association. (2019, September). *Style and grammar guidelines*. <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines>
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanınal ve sayımsal elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5)* (E. Koroğlu, Çev., 2. baskı). Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal eser 2013'te yayımlanmıştır.)
- Apaydın Demirci, Z. (2023). *"Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının" Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerine, Akran İlişkilerine ve Yürütücü İşlevlerine Etkisinin İncelenmesi*. [Doktora Tezi, Sağlık Bilimler Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Apaydın Demirci, Z. & Yıldız Bıçakçı, M. (2023). *"Yapabilirim" Sosyal Duygusal Öğrenme Programının Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*", *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(69):3637-3647. Erişim linki: [17b7d7ea-5123-40f8-8fff-681f9a0f762d.pdf](https://doi.org/10.17777/jshas.17b7d7ea-5123-40f8-8fff-681f9a0f762d.pdf)
- Aral, N., & Keskin, D. A. (2018). Çocuk gelişimi. N. Aral (Ed.), *Bilişsel ve dil gelişimi* içinde (s. 96-126). Anadolu Üniversitesi.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, P. Ş., & Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi 2*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Aras, S., Ülker, A., & Altun, D. (2023). Okul Öncesi Eğitim Programı'nın K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeline Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 791-812. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309000>
- Arıcı, A. F. (2016). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Pegem Akademi.
- Arısoy, B., & Tarım, K. (2013). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 1-14. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7791/101936>
- Arif, M. M. & Hashim F. (2008). Reading from the Wordless: A Case Study on the Use of Wordless Picture Books. *Malezya English Language Teaching Education*, 1(1), 121-126. DOI:10.5539/elt.v1n1p121

- Arizpe, E., Colomer, T., & Martínez-Roldán, C. (2014). *Visual journeys through wordless narratives: An international inquiry with immigrant children and The Arrival*. London: Bloomsbury Academic.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2016). *Children reading picturebooks: Interpreting visual texts*. Routledge.
- Arslan, A., Zengin, R. (2016). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Bilimsel ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 23-45. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.18078>
- Arslan, E., & Arı, R. (2008). Erikson'un psikososyal gelişim kuramı açısından ilköğretim programlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 77–90. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1723849>
- Aslan, H. S. (2019). *48-66 Aylık çocuklarda dil gelişimi ve sosyal beceri ile ilişkili değişkenlerin araştırılması*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ata Doğan, S., Esen Çoban, A., & Güney Karaman, N. (2024). Validity and Reliability Study of 4-5-Year-Old Empathy Skills Scale. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53(3), 1236-1266. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1462773>
- Atabey, D. ve Ömeroğlu, E. (2016, Haziran 01). Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğinin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(35), 101-136. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645318>
- Atasagun, A. (2022). *Görsel Okuryazarlık Bağlamında Sessiz Kitaplar ve Dil Edinimi*. [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2008). Sosyal becerileri yetersiz olan öğrencilere sosyal beceri öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 155–180. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000086
- Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aysel, I. Y. (2020). *60- 72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri, Sosyal Yetkinlik Davranışları ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*.

- [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ayvalı, M. (2012). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı ile sosyal uyum düzeyi ilişkisi* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bacanlı, H. (2014). *Sosyal Beceri Eğitimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2015). *Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Ve Nitel Yöntemler*. Pegem Akademi. 120-170
- Baltacı, A. (2019, Aralık 24). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
<https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Bandura A. Social learning theory. EnglewoodCliffs. NJ: Prentice-Hall, (1977). 247 p.
[Department of Psychology, Stanford University, California]. Erişim linki:
https://asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
- Başdaş, F. (2017). *Drama Temelli Dijital Hikaye Anlatıcılığı Programının 6 Yaş Çocuklarının Bazı Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. Guilford Press.
- Bayraktar, İ., & Bayraktar, O. (2024). The Use Of Wordless Books In Terms Of Dialogical Pedagogy And Learning Approaches. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1452–1470. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1440022>
- Bayraktar, T. (2022). *Okul Öncesi Dönemi Öğrencileri ile Öğretmen ve Velilerin Sessiz Kitaplara Yönelik Görsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bayraktar, T. (2022). Okul Öncesi Eğitimde Sessiz Kitapların Önemi. *Turkish Studies - Education*, 17(4), 517–531. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.62907>
- Bıyık, S. (2021). *4-6 Yaş Arası Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (1998). *Tools of the Mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Merrill/Prentice Hall.
- Bosch, E. (2014). Texts And Peritexts İn Wordless And Almost Wordless Picturebooks. İn B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *Picturebooks: Representation And Narration* (pp. 71–90). New York, NY: Routledge.
- Bozkurt, E. (2011). *İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Programı Görsel Okuma-Görsel Sunu Kazanımlarının ve İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Etkililiğinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bredekamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar* (H. Z. İnan & T. İnan, Çev.) (2. bas., s. 343–345). Nobel Yayıncılık. (Orijinal eser 2013 yılında yayımlanmıştır.)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press, p. 349.
- Brown, L. S., & Wright, J. (2001). Attachment Theory İn Adolescence And İts Relevance To Developmental Psychopathology. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 8(1), 15–32. <https://doi.org/10.1002/cpp.274>
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). Gerçekliğin Anlatı İle İnşası. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Bulut, Ş. (2018). Çocuk Gelişimi. N. Aral (Ed.), *Fiziksel Gelişim içinde* (s. 26-56). Anadolu Üniversitesi.
- Büyükköse, E. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Görsel Okuma Bağlamında Sessiz Kitapların Kullanımı. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(1), 45-58. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3684457>
- Büyükköse, E. C. (2020). *Okul Öncesi 3-6 Yaş Çocuklara Yönelik Özgün Bir Sessiz Pop-Up Kitap Uygulaması* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2022). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (33.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi.

- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common Dimensions Of Social Skills Of Children And Adolescents: A Taxonomy Of Positive Behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278. Erişim linki: https://www.academia.edu/74801735/Common_Dimensions_of_Social_Skills_of_Children_and_Adolescents_A_Review_and_Analysis_of_the_Literature
- Cameron, P. A. (2011). *Preschool Environments, Relationships And Creative Skills: A Case Study* (Doctoral dissertation, Walden University, USA). <http://pqdtopen.proquest.com/#viewpdf?dispub=3432618>
- CASEL. (2020). *What is SEL?* The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Ceylan, R., & Yiğitalp, N. (2018). Aile Katılımlı ve Aile Katılımsız Sosyal Beceri Eğitiminin Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1119-1127. <https://doi.org/10.18506/anemon.453737>
- Chen, H., Lyu, D., & Zhu, L. (2025). Shared book reading of social-themed picture books promotes preschoolers' prosocial behavior: Empathy as a mediator. *Frontiers in Psychology*, 16, 1569925. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1569925>
- Chaparro-Moreno, L. J., Reali, F., & Maldonado-Carreño, C. (2017). Wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 52–62. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.001>
- Cohen, J. (1977). *Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences*. Academic Press.
- Cüceloğlu, D. (2009). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları* (19. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, Ş. N. (2024). *Sessiz kitapların okul öncesi dönem çocuklarının görsel okuryazarlık becerilerinin gelişiminde kullanılması*. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çelebi Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503. Erişim linki: <https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/233988>

- Çelebi, S., Yazıcı, D. N. ve Akman, B. (2024, Temmuz 07). Okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitap kullanımı: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 606-624. <https://doi.org/10.16916/aded.1443907>
- Çer, E. (2016). Çocuk Edebiyatı 0-6 Yaş Çocuk Gerçekliği ve Çocuğa Görelik. *II. Bölüm Çocuğa Görelik* (83-175) içinde. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çetin, H. (2021). Resimli çocuk kitaplarında resim-metin ilişkileri ve bazı sınıflandırmaların değerlendirilmesi: bir meta-sentez çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 533-545. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.857595>
- Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2004). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çimen, L. (2016). Erken çocukluk dönemine disiplinler arası bakış. In Ö. Özyılmaz & H. K. Ateş (Eds.), *Erken çocukluk döneminde sosyalleşme* (ss. 99–151). LAP LAMBERT Academic Publishing. <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12436/2911/latife-kabakli-cimen.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Çocuk, L. (2022, Ocak 24). *Sessiz Kitaplar Listesi*. Erişim linki: <https://lokumcocukkutuphanesi.com/sessiz-kitaplar-listesi/>
- Çolak, G. F. (2016). *Örüntü Temelli Matematik Eğitimi Programı'nın 61-72 aylık çocukların akıl yürütme becerisine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dağlıoğlu, H. E., & Çamlıbel Çakmak, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 510–534. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48915/623742>
- Darga, H., Zayimoğlu Öztürk, F., & Öztürk, T. (2021). Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Çocukların Gelişim Alanlarına Uygunluklarının İncelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 22-48. <https://doi.org/10.32960/uead.862376>
- Demir, M. (2018). *Sosyal Beceri Gelişimi ve Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, S. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna giden 36-60 aylık çocukların bilişsel gelişim özellikleri açısından karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (18. Baskı). Pegem Akademi.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. Erişim linki: https://www.researchgate.net/publication/225280377_Social-Emotional_Competence_as_Support_for_School_Readiness_What_Is_It_and_How_Do_We_Assess_It
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2012). The socialization of emotional competence. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 413–433). Wiley-Blackwell.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. (2012). How preschoolers' social–emotional learning predicts their early school success: Developing theory-guided assessment. *Infant and Child Development*, 21(6), 667–706. <https://doi.org/10.1002/icd.1751>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Okul öncesi duygusal yeterlilik: Sosyal yeterliliğe giden yol? *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Deniz, M. E., & Güler, D. (2021). Sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve psikolojik iyi oluş. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 109–128. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/54184/732975>
- Deniz, S. (2025). *Yazısız resimli çocuk kitaplarının (sessiz kitaplar) dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerileri üzerindeki etkisi*. [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dervişoğlu Mavi, C. (2007), *Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Erişim linki: <https://tezara.org/theses/231494>
- Dinç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Dinç, B. (2002). *Okulöncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., et al. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-478714>
- Dökmen, Ü. (2000). *Sosyometri ve psikodrama*. Sistem Yayıncılık.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- 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, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Elaldı, Ş. (2015). Öz Yansıtma Kavramına Genel Bakış. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 381-394. Erişim linki: https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=18432
- Engin, G. (1998). *Psikanaliz ve Sonrası*. (8.Baskı). Remzi Kitapevi.
- Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde Güvenirlilik ve Geçerlilik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uutfd/issue/35255/391149>
- Eren, S. (2015). *Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımında etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society* in Chapter 7: Eight Ages Of Man. W. W. Norton & Company: New York, London.

- Erikson, E. H. (1984). *İnsanın sekiz çağı* (T. B. Üstün & V. Şar, Çev.). Birey ve Toplum Yayınları.
- Ertabak, S., Atay, E., Aral, N., Güneş, L. C. & Tosun, S. (2023). Okul Öncesi Dönemde Oyun Becerileri ile Sosyal Duygusal Gelişim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 16(94), 25-38. Erişim linki: https://www.researchgate.net/publication/369716931_okul_öncesi_donemde_oyun_becerileri_ile_sosyal_duygusal_gelisim_arasindaki_iliskinin_incelenmesi
- Erwin, P. (2000). *Çocukta ve Ergenlikte Arkadaşlık*. (Çev. Osman Akınhay). Alfa Yayıncılık.
- Esgin Günder, E. (2011, Eylül 8-10). Okul Öncesi Dönemde Çocukların Sosyal Uyum Becerilerinin Değerlendirilmesi. Sempozyum: 20.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Burdur. Erişim linki: <https://ded.dem.org.tr/tr/yazar/esma-esgin-gunder>
- Eslek, D., & Yılmaz Irmak, T. (2018). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde göçmen çocuklar ve oyunları üzerine bir derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 347–362. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.297792>
- 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]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Sage.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası* (10. basım). Remzi Kitabevi.
- Genç, S. Z., & Uslu, E. M. (2022). Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri İle Ailelerin Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(Özel Sayı), 111-135. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/guebd/issue/69507/1038046>

- Goleman, D. (2006). *Sosyal zeka: İnsanları etkilemenin yeni bilimi* (A. G. Avcı, Çev.). Varlık Yayınları. (Orijinal eser 2006)
- Goriot, C., Jongstra, W., & Mensink, L. (2024). A literature review on the benefits of wordless picture books for children's development. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 24, 1-26. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2024.24.1.712>
- Göçen, H. (2024). *Normal motor gelişim (6. hafta)* [Çevrimiçi doküman]. İstanbul Gelişim Üniversitesi. https://gavsispanel.gelisim.edu.tr/Document/hbgocen/20221114114039389_6ff808b7-edcd-4b96-95b6-87e1261289b6.pdf
- Gökçek, B. S. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Göktaş, İ., & Ogelman, H. G. (2016). Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1). <https://doi.org/10.17218/husbed.31108>
- Göktürk, G. Y. (2011). *Ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin özgüven ve bazı kişisel demografik özelliklere göre incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Erişim linki: <https://tezara.org/theses/304270>
- Göllü, Ö. (2018). Anaokulunda kullanılan öğretim yöntem ve teknikler. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 3(3). Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/40659/489662>
- Gönen, M., & Veziroğlu, M. (2013). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (ss. 1–11). Eğiten Kitap.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2017). *Statistics for the behavioral sciences* (10th ed.). Cengage Learning.
- Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Riggs, N. R. (1995). *The PATHS curriculum: Promoting alternative thinking strategies*. *Developmental Psychology*, 31(3), 122–132. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.3.122>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills improvement system: Rating scales*. American Guidance Service.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System (SSIS) rating scales manual*. Pearson Assessments.

- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), s.82-93. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50240/648062>
- Gülay, H., & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler* (1. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gültekin, M., & Kanak, M. (2022). Okul öncesi dönemde uygulanan sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 301–320. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.2022.275016>
- Gür Dörtok, H. D. ve Başaran, M. (2022). Sosyal beceri eğitimine yönelik çalışmaların incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 328-352, DOI: 10.57135/jier.1150523
- Gürbüz, M., & Aslan, D. (2021). Kelimesiz resimli kitapların çocukların dilsel ifade becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 561–576. <https://doi.org/10.16916/aded.1610008>
- Haybat, E. B. (2024). *Görsel iletişim bağlamında Türkiye’de çocuklara yönelik üretilen sessiz çocuk kitaplarının incelenmesi ve bir uygulama*. [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Hoca, E. (2012, Şubat 14). *Soru cevap yöntemi*. Okul Öncesi Net. Erişim linki: <https://www.okuloncesi.net/forum/konu/soru-cevap-yontemi.7275/>
- Hughes, F. P. (2010). *Children, play, and development*. SAGE Publications.
- Hughes, R. (2016). *Awareness and social emotional skills in preschool children* (Master’s thesis, Alverno College, USA). <https://alverno.omeka.net/items/show/344>
- Hunt, P. (2005). *Understanding children’s literature*. Routledge.
- Işık, E. T. (2019). *Okul öncesi dönemi öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal yetkinlik ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z. C., & Canbeldek, M. (2017). Ev Merkezli Diyaloga Dayalı Okumanın 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789-809. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/30949/335465>
- Işıtan, S., & Gönen, M. (2006). Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı*

- Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 413–420). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- İmal, M., & Çetingöz, D. (2024). The effect of interactive book reading activities on preschool children's social skills. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1881–1903. <https://doi.org/10.51460/baebd.1523951>
- İzadi, M. (2023). *Investigating wordless picturebook reading on YouTube: Implications for visual literacy in early childhood education* [Doctoral dissertation, University of New South Wales, Australia]. <https://doi.org/10.26190/unsworks/25392>
- Jalongo, M. R. (2004). The effects of picture book reading on young children's language development. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 113–119. DOI:10.5723/csd.2013.3.1.033
- Justice, L. M. ve Kaderavek, J. 2002. Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4); 8-13. Erişim linki: https://www.researchgate.net/publication/285874353_Using_Shared_Storybook_Reading_to_Promote_Emergent_Literacy
- Kaf, Ö. G. Ö. (2000). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6). Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4362/59657>
- Kahraman, B. P., Eren, S., Şenol, S. (2017). Okul Öncesi Eğitimde ve İlkokulda Aile Katılım Çalışmaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(51), s. 611-624. Erişim linki: <https://www.researchgate.net/profile/Pinar-Bagceli-Kahraman/>
- Kakırman Yıldız, A. (2017). Comparison of metacognitive learning strategies of female and male university students. *International Journal of Social Sciences and Education Research*. 3(3), 792-802. <https://doi.org/10.24289/ijsser.301598>
- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal becerileri derecelendirme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisi*. [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kandemir, S. (2024, Kasım 22). *Çocuklarda dil gelişimi ve gelişimsel dil bozukluğu*. <https://www.hiwellapp.com/blog/cocuklarda-dil-gelisimi-ve-gelisimsel-dil-bozuklugu>
- Kansızoğlu, H. B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerinin ölçülmesi: Bir literatür inceleme ve ölçek geliştirme çalışması.

- Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 123-152. DOI: 10.7822/omuefd.777043
- Kapusuz, H. (2020, Kasım 16). *Bu Kitap Sessiz*. Gazete Duvar. Erişim linki: <https://www.gazeteduvar.com.tr/kitap/2018/05/20/bu-kitap-sessiz>
- Kara, Y., & Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 145-155. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87612>
- Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(2), 65-76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29343/314004>
- Karakaya, İ., & Coşkun, M. (2020). *Psikolojik testler ve değerlendirme teknikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karakaya, M. (2022). *Sözsüz kitapların eğitsel ve sanatsal niteliklerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karaman Benli, G., & Ergül, A. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuklarla kitap okuma öncesindeki hazırlık süreçlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 888–910. <https://doi.org/10.16916/aded.1279673>
- Karaoğlu, H., Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 231-254.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım. 100-150
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (35. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Karavaşin, H., Totan, T., & Aksu, G. (2021). Erken çocukluk döneminde sosyal beceri ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 469-493. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202152249>
- Karataş, Z. (2023). Sosyal beceriye giriş. In E. M. Deniz & A. Eryılmaz (Eds.), *Sosyal beceri eğitimi* (4. basım). Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-477. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26115/275130>

- Karoğlu, H. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Katipoğlu, B. N., Demir, E., Albayrak, F. I., Akoğuz, M., Sefer, S., Altunışık, T., & Boz, T. (2019). *Risklere karşı güçlüyüz: Drama temelli sosyal beceri etkinlikleri*. https://bakirkoy.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/07142512_kitap_convert-compressed.pdf
- Kaya, H., & Öztürk, M. (2018). Sosyal kaygı bozukluğu: Tanı, belirtiler ve tedavi yaklaşımları. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 29(1), 44-52. <https://doi.org/10.5455/kpd.26024438m000101>
- Kaya, V. (2015). *Gelişim Psikolojisi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayhan, S., & Ungan, S. (2025). Çocuk edebiyatında anlatının sessiz gücü: Sessiz kitaplar üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 13(1), 336-353. <https://doi.org/10.18033/ijla.390271738>
- Kazdin, A. E. (2010). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Kerigan, B. (2018). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Etkileşimli Okuma Yöntemiyle Sosyal Becerilerin Kazandırılması*. [Yüksek Lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kılınç, N., & Ceylan, Ş. (2018). 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 297-332. <https://doi.org/10.23863/kalem.2018.104>
- Kırkan, B. (2025). *Okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerinin sessiz kitap uygulamaları aracılığıyla incelenmesi*. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kim, H., & Lee, J. (2021). The role of teacher-child relationships in early childhood social adjustment: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 127-139. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.004>
- Koçak, N., Pınarcık, Ö., & Ergin, B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Konya örneği). *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 21-29. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/en/pub/aji/issue/1540/18864>

- Kol, S. (2013). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1–21. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11217/133954>
- Köleoğlu, M. (2013). *Geliştirilen sosyal beceri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine, problem davranışlarına ve okula uyumlarına etkisinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Körükçü, Ö. (2012). Okul öncesi eğitime yönelik resimli çocuk kitaplarının bulunması gereken temel özellikler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 243–254. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30218/326238>
- Köse, G. (2020). Okul öncesi dönemde empati eğitimi uygulamasının çocukların prososyal davranışlarına etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 233–252. <https://www.researchgate.net/>
- Kuru, A. (2008). İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kurugöl, Z., Yenigün, A., Kusun, N., & Özgür, T. (1994). Üç oniki yaş grubu çocuklar üzerine televizyonun etkileri ve ailelerin televizyon hakkında düşünceleri. *Türk Pediatri Arşivi*, 29(1), 23–29. Erişim linki: <https://turkmedline.net/detay/uc-oniki-yas-grubu-cocuklar-uzerine-televizyonun-etkileri-ve-ailelerin-televizyon-hakkinda-dusunceleri/3b27f175625bb02/tr/116%2B1994%2B29%2B1>
- Liu, X. (2011). *Küçük çocukların sosyal becerilerinin gelişimi ve akademik başarısı: Gelişimsel yörüngelerin ve çevresel etkilerin boylamsal analizi* [Doctoral dissertation, State University of New York, USA]. Erişim linki: <http://pqdtopen.proquest.com/#viewpdf?dispub=3460776>
- Louie, B., & Sierschynski, J. (2015). Using wordless picture books to support English language learners. *The Reading Teacher*, 69(1), 103–111. <https://doi.org/10.1002/trtr.1368>
- Lysaker, J. T. (2019). *Before words: Wordless picture books and the development of reading in young children*. New York, NY: Teachers College Press.
- Mager, R. F. (1997). *Preparing instructional objectives: A critical tool in the development of effective instruction* (3rd ed.). Atlanta, GA: Center for Effective Performance.

- Mathers, S. J., Hodgkiss, A., Kolancali, P., Booton, S. A., Wang, Z., & Murphy, V. A. (2024). Comparing parent-child interaction during wordless book reading, print book reading and imaginative play. *Journal of Child Language*, 52(2), 399–424. <https://doi.org/10.1017/S0305000924000072>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206–224. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00026-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00026-7)
- McDade, A. (2007). *Social stories with preschool children with autism: Targeting social skills against problem behaviors* (Master's thesis, Western Kentucky University, USA). <https://digitalcommons.wku.edu/theses/3436>
- McLeod, S. A. (2025, Nisan 18). *Bandura- Social learning theory*. Simply Psychology. Erişim linki: <https://www.simplypsychology.org/bandura.html>
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: recent developments, best practices and new directions. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 9:1-2, 3-18. <http://dx.doi.org/10.1080/09362835.2001.9666988>
- Mike, P. (2022). *Çocukların eleştirel düşüncelerini keşfetme ve geliştirmede sözsüz resimli kitapların rolü*. [Doktora Tezi, Teselya Üniversitesi, Yunanistan]. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/51090>
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2014). *Okul öncesi çocuklar için sosyal beceri destek eğitimi öğretmen rehber kitabı (OSBEP)*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi: Sosyal ve duygusal gelişim modülü* (Öğrenme faaliyeti 1 içinde, ss. 3–18). Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim linki: https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Sosyalduygusal%20Geli%C5%9Fim.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Okul öncesi eğitim programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı taslağı*. Millî Eğitim Bakanlığı. Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Okul öncesi eğitim programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim linki: <https://tymm.meb.gov.tr/genel-bakis>
- Mohrer, P. L. (1990). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. *Hospital and Community Psychiatry*, 41(6), 684–685. <https://doi.org/10.1176/ps.41.6.684-a>
- Neslitürk, S. (2013). *Anne Değerler Eğitimi Programının (ADEP) 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi*. [Yayınlanmış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Neslitürk, S. ve Çelikköz, N. (2015, Nisan 01). Okul öncesi değerler ölçeği aile ve öğretmen formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 19-42. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.405>
- Neydim, N. (2021, Şubat 19). *Sessiz mi, sözsüz mü? Necdet Neydim'in yazısı...* Cumhuriyet Gazetesi. <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/sessiz-mi-sozsuz-mu-necdet-neydimin-yazisi> 1814802
- Nikolajeva, M. (2013). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/clcc.3>
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. University of Georgia Press. Erişim linki: https://openlibrary.org/books/OL2406590M/Words_about_pictures
- Ogelman, H. G. (2020). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler ve desteklenmesi*. Pegem Akademi.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon Yayınları.
- Ortaş, Y. B. (2022). Öykü (Hikaye) Temelli Öğrenme Yaklaşımı/ÖTÖY. A. K. Namlı (Ed.), *Eğitimin Kavramsal Temelleri 5: Öğretim Teknikleri içinde* (s. 207-307). Efe Akademi Yayınları.
- Ömeroğlu, E. (Ed.), & Sapsağlam, Ö. (2022). *Erken çocuklukta karakter ve değer eğitimi: Teoriden uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., & diğerleri. (2014). *Okul öncesi çocuklar için sosyal beceri destek eğitimi öğretmen rehber kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim linki: https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/06133957_Osbep_ogretmen_kYlavuz_kitabY_1.pdf

- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., & diğerleri. (2014). Sosyal beceri eğitici eğitim programının etkililiği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1). <https://doi.org/10.21666/mskuefd.89404>
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Özaydın, L., Sert, N., Kutlu, Ö., ... Çakan, M. (2011). Okul öncesi sosyal beceri destek projesi. III. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı (pp.754-763). Girne, Cyprus (KKTC).
- Önalın Akfırat, F. (2004). *Yaratıcı Draman'ın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Önalın Akfırat, F. (2006, Haziran 01). Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/23799/253627#article-authors-list>
- Öncül, B. (2022). Akran destekli öğretim. A. K. Namlı (Ed.), *Eğitimin Kavramsal Temelleri 5: Öğretim Teknikleri içinde* (s. 33-48). Efe Akademi Yayınları.
- Öz, Z. (2025). *Sözsüz kitapların 5 yaş çocuklarının fonolojik farkındalık becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özdemir, Z., & Koca, S. (2019). Hikâye temelli sosyal beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 225–240. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8196>
- Özen Altınkaynak, Ş. (2019). Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/debder/issue/43652/526196>
- Özeri, N. Z. (1994). *Okul öncesi dönemde ahlak gelişimi ve eğitimi (annenin çocuk yetiştirme tutumlarının beş yaş çocuğunun adalet gelişimine etkisinin araştırılması)*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Öztekin, C. D. (2023, Temmuz 5). *Bilişsel gelişim nedir?* <https://dundarcanoztekin.com.tr/bilissel-gelisim-nedir/>
- Öztürk, Y., & Kayadibi, N. (2021). Hüseyin Yurttaş'ın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 188-209. <https://doi.org/10.16916/aded.741592>
- Özyürek, A., Ceylan, Ş. (2014, Ocak 01). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale*

- Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, ss. 99-114.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114501>
- Palaz, S. F. (2019). *Çocuk edebiyatı açısından Birsen Ekim Özen'in eserleri ve eserlerinde yansıttığı değerler üzerinde incelemeler* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Palut, B. (2005). Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri. M. Sevinç (Ed.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. Morpa Kültür Yayınları.
- Pantaleo, S. (2020). Reading visual and verbal narratives in picturebooks without words. *Literacy*, 54(2), 64–72. Erişim linki: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084869.pdf>
- Papaioannou, T., & Kondoyianni, A. (2022). The Use of Drama in Education in Teaching of Students with Special Educational Needs. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17(1), 59-72. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/69162/1095283>
- Paschalidou, Eleni. (2021). *Sözsüz resimli kitaplarda üstkurmaca ve okul öncesi çocuklar tarafından kabulü*. [Doktora Tezi, Atina Ulusal ve Kapodistrian Üniversitesi (NKUA), Yunanistan]. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/49093>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pekdoğan, S. (2016). Hikaye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 305–318. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.4618>
- Petrie, A., Mayr, R., Zhao, F. ve Montanari, S. (2021). Parent childin teraction during story book reading: *Wordless narrative boks vers us books with text*. *Journal Of Child Language*, 50,104-131. Erişim linki: https://www.academia.edu/122470082/Parent_child_interaction_during_storybook_reading_wordless_narrative_books_versus_books_with_text
- Pitiri, E. (2007). Art books for early childhood classroom communication. *Art Education*, 60(2), 33–39. Erişim linki: https://www.researchgate.net/publication/325186383_Art_Books_for_Early_Childhood_Classroom_Communication
- PressGrup Akademisyen Ekibi. (2020). *Yaşam boyu gelişim* (1. baskı). MedyaPress Türkiye Bilgi Ofisi Yayınları.

- Raher, K. S. (2010). *Preschool teacher practices and prevention of reading difficulties* (Doctoral dissertation, University of California, USA).
<https://escholarship.org/uc/item/5655v86t>
- Rowe, M., & Snow, C. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47, 5–21.
<https://doi.org/10.1017/S0305000919000655>
- Sağlam, H. (2007). Okul öncesi dönemde çocuk kitaplarının eğitsel işlevleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 135-149.
<https://dergipark.org.tr/>
- Sağlam, S. (2023). *Çocuk sessiz kitaplarında karakter tasarımlarının tasarım ilkelerine göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Salı, G. (2015). Çocukların Sosyal Duygusal Olgunlukları ile Yaratıcılıklarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi (HÜNER)*, 1(1), 68-86. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/huner>
- Samancı O., Uçan Z., (2017, Mart 20). Çocuklarda Sosyal Beceri Eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1): 281-288.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/35347/425790>
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Saraç, S., & Karakelle, S. (2012). On-line and off-line assessment of metacognition. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(2), 301–315.
<https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/267>
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 779–796.
<https://doi.org/10.18506/anemon.298912>
- Selçuk, Z. (2010). *Eğitim psikolojisi*. (19. Basım). Nobel Yayıncılık.
- Selçuk, Z. (2010). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayıncılık.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Academic Press.
- Senemoğlu, N. (1989). Okul Öncesi Eğitimde Dilin Önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 4(14), 21-22. Erişim linki:

- https://www.researchgate.net/publication/344465487_Okuloncesi_egitimde_dili_n_onemi
- Serafini, F. (2014). Exploring wordless picture books. *The Reading Teacher*, 68(1), 24–26. <https://doi.org/10.1002/trtr.1279>
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press. <https://writebrainbooks.com/pdfs/Exploring-Wordless-Picture-Books.pdf>
- Serafini, F. (2014b). Exploring wordless picture books. *The Reading Teacher*, 68(1), 24–26. <https://doi.org/10.1002/trtr.1294>
- Seven, S. (2014). *Okul öncesi eğitime giriş*. Pegem Akademi Yayınları.
- Sever, S. (2000). Çocuk kitaplarında dilsel ve görsel duyarlık. In *1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu* (20-21 Ocak, Ankara), 631-646. Erişim linki: https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/dosya/ders_notlari/85.pdf
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat: Edebiyat-yaşam ilişkisi* (8. baskı). Ertem Yayıncılık.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2013). *Çocuk ve edebiyat: Kuramlar, yaklaşımlar, uygulamalar*. Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayıncılık.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Sheckels, J. (2018). *Kelimelerin ötesinde: sözsüz resimli kitaplar aracılığıyla okuryazarlık becerilerini geliştirmek için illüstrasyonun gücü*. [Yüksek Lisans Tezi, Savannah Sanat ve Tasarım Koleji, ABD].
- Sommer, S. L. (2021). *Parent perceptions of child behavior: Factors associated with social skills in kindergarten students* (Master's thesis, University of Maryland, USA). <https://doi.org/10.13016/eruh-diga>
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ekinoks Yayınevi.
- Şahin, G. (2020). *Erken çocukluk döneminde çocukların sosyal beceri düzeylerine göre grupla problem çözme becerisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şener, C. (2018). *Ödüllü çocuk kitaplarındaki başkahramanların yaşadıkları çatışmaları çözme yöntemlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]

- Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şener, N. (2018). *Resimli çocuk kitaplarının çocukların sosyal becerilerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şimşek, Ü., Doymuş, K., Şimşek, U. (2008). İş birlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması: İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulanması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 42-63. Erişim linki:
<https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/6003/80054>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*.
https://ilkadim.meb.gov.tr/dosyalar/okul_onesi_egitim_programi.pdf
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ahlak gelişimi*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). *Sosyal Beceri Destek Programı (OSBEP) öğretmen kılavuzu*.
https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/06133940_Osbep_60_ay_ve_uzeri-s.pdf
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Okul öncesi eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Sosyal ve duygusal beceri gelişimi*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Tanpınar, A. H. (1996). *Yaşadığım gibi*. Dergâh Yayınları.
- Tanrıverdi, H., & Erarslan, N. (2016). Okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişki. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 9-23.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbed/issue/20718/221393>
- Taşdelen, V. (2016). Çocuk edebiyatında görsel öge. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 1(1), 123–135. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cm/issue/57206/807841>
- Taşkın, Z., & Durmuşoğlu, M. C. (2024). Sessiz kitapların okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimlerine etkisinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 614-628.
<https://doi.org/10.33711/yyuefd.1476927>

- Taşkın, Z., & Canan Durmuşoğlu, M. (2025). Sessiz kitapların 58–70 aylık çocukların anlatı becerilerine etkisi. *HAYEF: Journal of Education*, 22. DOI: 10.5152/hayef.2025.24048
- Tekin, H. H. (2006). Nitel araştırma yöntemin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(13), 101-116. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/pub/iusosyoloji/issue/521/4777>
- Terrusi, M. (2018). Silent books: Wonder, silence and other metamorphosis in wordless picture books. In *Proceedings of the Multidisciplinary Digital Publishing Institute* (Vol. 1, No. 9, p. 879). MDPI. <https://doi.org/10.3390/proceedings1090879>
- Tezel Şahin, Y. D. D. F., & Özbey, Ö. G. D. S. (2009). Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(17), 30-39. <https://doi.org/10.21560/spcd.89638>
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235. Erişim linki: <https://archive.org/details/thorndike-e.-1920.-intelligence-and-its-use.-harpers-magazine>
- Tokay, M. (2023, Eylül 13). *Çocuk edebiyatında sessiz kitabın sesi*. Gazete Duvar. Erişim linki: <https://www.gazeteduvar.com.tr/cocuk-edebiyatinda-sessiz-kitabin-sesi-makale-1637345>
- Topaç, N., & Başal, A. H. (2022). *Erken çocuklukta sosyal beceri ve müzik: Kuramdan uygulamaya* (1. baskı). Efe Akademi Yayıncılık.
- Topaloğlu, A. Ö. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. [Yayımlanmış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Toros, F. (2011). *Aile katılımının genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri ile annelerin ilköğretim okulundan memnuniyetleri üzerindeki etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tosun, A. (2023). *Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal eğitimin prososyal davranışlara etkisi* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Tosun, D. (2023). *Öykü temelli hazırlanan bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ve prososyal davranışlarına etkisinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Tuncay H. (2021). Sosyal ve Duygusal Öğrenme. Durlak, A. J., Domitrovich, E. C., Weissberg, P. R., Gullotta, P. T. (Ed), *Okul Öncesi Çocuklar İçin SDÖ Programları içinde* (s. 137-152). (1.Baskı). Tuncay Yayıncılık, İstanbul.
- Turan, H., & Yavuz, G. (2020). Okul öncesi çocuklara yönelik uygulanan sosyal beceri programının etkililiği. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 120–134. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijce/issue/53199>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press. Erişim linki: https://blogs.ubc.ca/ewayne/files/2009/02/tyler_001.pdf
- Türk Dil Kurumu. (2025). Beceri. *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. (2025). Kuram. *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Okul öncesi eğitim programı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Erişim linki: <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf>
- Ulusoy, M., & Altun, D. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları ile ilgili metaforları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1206-1221. <https://doi.org/10.17755/Esosder.391811>
- Ulusoy, Ü. A. (2024). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların dil ve sosyal-duygusal gelişimine etkisinin incelenmesi*. [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Uysal, A., & Kaya Balkan, İ. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Studies in Psychology*, 35(1), 27-56. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/409008>
- Uzmen, S. & Mağden D. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitaplarıyla desteklenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 193-212. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/371/2547>
- Valcke, A. (2017). *I'll share with you but only if... The influence of context, communication, and perspective taking on preschoolers' social behaviours* (Master's thesis, University of Waterloo, Canada). <http://hdl.handle.net/10012/12300>

- Villares, E., Brigman, G., & Peluso, P. R. (2008). Ready to Learn: An evidence-based individual psychology-linked curriculum for prekindergarten through first grade. *The Journal of Individual Psychology*, 64(4), 403–415. Erişim linki: <https://www.researchgate.net/publication/268515517>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). The role of play in development (M. Cole, Trans., pp. 92–104). In *Mind in society*. Harvard University Press.
- Webster-Stratton, C., & Forness, S. R. (1990). *The Incredible Years: Parent training series*. Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 1(1), 1–16. <https://doi.org/10.1901/jeibi.1990.1.1>
- Yalçın, A., & Aytas, G. (2003). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yang, C., Chen, J. ve Chou, M. (2016). Empowering children's creativity with the instruction of wordless picture books. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*. 4(7), 3-41. Erişim linki: <https://www.idpublications.org/>
- Yavuzer, H. (2011). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z., & Çetin, M., (2020). Sosyal Beceri Kavramı. *Erken Çocuklukta Sosyal Beceri Eğitimi* (ss.1-22), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yekeler, A. D. ve Cengiz, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının sözsüz kitap anlatımlarında hikâye elementlerinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19),1935-1952. Erişim linki: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13718>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B., Karadeniz, A. N., & Arslan Çiftçi, H. (2024). MEB 2013 ve 2024 Okul Öncesi Eğitim Programlarının Fiziksel Gelişim ve Sağlık Kazanımları Açısından Karşılaştırılması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 42-53. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/85976/1495578>
- Yıldız Özgün, F. (2024). *Sosyal beceri eğitim programı ile aile eğitim programının okul öncesi dönemindeki çocukların prososyal davranışlarına etkisi*. [Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Yıldız, S. (2020). Öğrencilerin Öz Değerlendirme Becerilerinin Sosyal Becerilere Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(202), 157-174. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3201927>
- Yılmaz, A. (2023). *Sara Şahinkanat'ın resimli kitaplarının çocuk edebiyatı temel ilkeleri ve çocuklarda felsefi düşünme becerisi yönünden incelenmesi* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yılmaz, E., & Akgül, E. (2021). Hikâye anlatımına dayalı sosyal beceri öğretiminin 5 yaş çocuklarının atılganlık düzeyine etkisi. *Okul Öncesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 55–70. Erişim linki: <https://dergipark.org.tr/en/search-verification?q=5%281%29&page=1>
- Yılmaz, S. (2016). Televizyon programlarının çocukların eğitimindeki yeri: “Susam Sokağı” örneği. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 6(2), 205–219. <https://doi.org/10.7456/10602100/014>
- Yurtseven, L., & Kurt, G. (2013). Okul öncesi eğitimin ve annelerin hikâye kitabı okumasının çocukların sosyal beceri gelişimi ile ilişkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37(2), 99–119. Erişim linki: <https://journalofomepturkey.org/index.php/eccd/article/download/180/232/1770>
- Yurtseven, N., & Kurt, M. (2013). Çocuk kitaplarının sosyalleşme sürecindeki rolü. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 95-107. <https://www.ijoess.com/SonSayi.Aspix>
- Yüksel, A. (2004). Sınıf içi etkileşimlerde öğretmen geri bildiriminin öğrenci davranışlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 120–135. Erişim linki: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/guven.htm
- Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yüksel, İ. & Demirtaş, H. (2019). *Çocuklarda Sosyal Beceri Gelişimi ve Eğitim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, R. G. (2011). Çocuğun imgelemi ve görsel dilin önemi. In S. Sever (Ed.), 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 537-545). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Zhang, K. C. 2011. Let's have fun! Teaching social skills through stories, telecommunications and activities. *International Journal of Special Education*, 26(2); 70-78. Erişim linki:

https://www.researchgate.net/publication/289643118_Let's_have_fun_Teaching_social_skills_through_stories_telecommunications_and_activities

Zhang, R. (2023). *Exploring reader-text transactions between wordless picture books and young children* [Doctoral dissertation, Purdue University, Indiana].

Zhang, R., Xue, M., & Lysaker, J. T. (2022). Between and within pictures: Gaps and imagination in comprehending wordless books. *Literacies Across the Lifespan Journal*, 2(1), 3–12. Erişim linki: <https://cfl.uic.edu/wp-content/uploads/sites/458/2022/07/Between-and-Within-the-Pictures-Gaps-and-Imagination-in-Comprehending-Wordless-Books-by-Rong-Zhang-Mengying-Xue-and-Judith-Lysaker.pdf>

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22). Teachers College Press.

EKLER

EK. 1. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Yazısı



... n İlkokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.015130

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 737789

T.C. Kimlik No: 4. 5

Adı Soyadı: GÜLŞAH YILDIRIM

Araştırmanın Adı: Sessiz Kitap Okuma Uygulamalarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Beceri Gelişimine Etkisinin İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: ... İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu" (SOBDÖ-ÖF)

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 09.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 09.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İSTANBUL İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK. 2. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.11.2024-503357



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-91742949-044-503357
Konu : Etik Kurulu Kararı (Gülşah YILDIRIM)

29.11.2024

Sayın Doç. Dr. Nuran TUNCER
Öğretim Üyesi

Enstitümüz Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Gülşah YILDIRIM'a ait, **Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Kararı** yazımız ekinde gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Yusuf TEMÜR
Enstitü Müdürü

Ek: Etik Kurulu Kararı (1 sayfa)

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
26.11.2024	19	01-52

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı Prof. Dr. Nail YILDIRIM Başkanlığında toplandı.

KARAR 19.28- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 28.10.2024 tarih ve 491738 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Sessiz Kitap Okuma Uygulamalarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Beceri Gelişimine Etkisinin İncelenmesi
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ ÇALIŞMANIN YAZARI	Doç. Dr. Nuran TUNCER Gülşah YILDIRIM (Temel Eğitim Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Nail YILDIRIM
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet KARGÜN
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Muhittin DEMİRAY
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Tuğba KILIÇER
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin Baha ÖZTUNÇ
Üye
(İmza)

Ek. 3. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kıymetli Ebeveynler,

Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri gelişimlerine sessiz kitap temelli uygulamaların etkisini incelemek amacıyla yapılmaktadır. Formdaki sorulara vereceğiniz yanıtlar, yüksek lisans tezini için önemli bir bilgi kaynağı olacaktır. Vereceğiniz kişisel bilgiler gizli tutulacaktır. Zaman ayırarak yardımcı olduğunuz için çok teşekkür ederim. Esenlik dilekleriyle...

Gülşah YILDIRIM

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Müdahalede Yer Aldığı Grup:

Deney (1)	Kontrol (2)
-----------	-------------

2. Cinsiyeti:

Kız (1)	Erkek (2)
---------	-----------

3. Yaşı:

4 Yaş (1)	5 Yaş (2)	6 Yaş (3)
-----------	-----------	-----------

4. Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi:

İlk Yılı (1)	2. Yılı (2)	3 yıl ve daha fazla (3)
--------------	-------------	-------------------------

5. Kardeş Sayısı:

Tek çocuk (1)	2 kardeş (2)	3 kardeş (3)	4 kardeş (4)	5 ve üstü kardeş (5)
---------------	--------------	--------------	--------------	----------------------

6. Doğuş Sırası:

1.çocuk (1)	2.çocuk (2)	3.çocuk (3)	4.çocuk (4)	5. çocuk (5)
-------------	-------------	-------------	-------------	--------------

7. Çocuğunuzla Kitap Paylaşımında Bulunma Sıklığınız:

Hiçbir zaman (1)	Çok nadir 2)	Ara sıra (3)	Çoğunlukla (4)	Her gün (5)
------------------	--------------	--------------	----------------	-------------

8. Ebeveynin Yaşı:

Anne	Baba
25 yaş altı (1)	25 yaş altı (1)
26-35 yaş arası (2)	26-35 yaş arası (2)
36-45 yaş arası (3)	36-45 yaş arası (3)
45 yaş ve üstü (4)	45 yaş ve üstü (4)

9. Ebeveynin Eğitim Durumu:

Anne	Baba
Okuma yazması yok (1)	Okuma yazması yok (1)
İlköğretim mezunu (2)	İlköğretim mezunu (2)
Lise mezunu (3)	Lise mezunu (3)
Ön lisans mezunu (4)	Ön lisans mezunu (4)
Lisans mezunu (5)	Lisans mezunu (5)
Lisansüstü (6)	Lisansüstü (6)

10.Ebeveynin Mesleği:

Anne	Baba
Ev Hanımı (1)	Çalışmıyor (1)
Devlet Memuru (2)	Devlet Memuru (2)
İşçi (3)	İşçi (3)
Serbest Meslek (4)	Serbest Meslek (4)
Emekli (5)	Emekli (5)

11.Ailenin Toplam Gelir Düzeyi:

Düşük (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)
-----------	----------	---------	-------------

Ek. 4. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu İzin Yazısı

ÖLÇEK KULLANIM İZİN BELGESİ

Tarafımda geçerlik ve güvenirlik işlemleri gerçekleştirilmiş *Okul Öncesi Dönem Çocukları için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği - Ebeveyn Formu*'nu...*Sessiz Kitap Okuma Uygulamalarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Beceri Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*...

başlıklı çalışması için aşağıda kullanıcı bilgileri yer alan araştırmacı bahsi geçen koşullar dahilinde kullanabilir ve başkalarına veremez. Araştırmanın tamamlanmasının ardından bir örneğinin tarafıma gönderilmesinden sorumludur.

Doç. Dr. Pınar AKSOY
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Kullanım Koşulları:

1. Ölçek, yalnızca belirtilen çalışma için kullanılacaktır.
2. Ölçeğin içeriği izinsiz olarak değiştirilmeyecek veya uyarlanmayacaktır.
3. Araştırmada, ölçek aracının referans bilgileri eksiksiz olarak yer alacaktır.
4. Ölçeğin kullanımında telif haklarına ve etik kurallara uyulacaktır.

Kullanıcı Bilgileri:

Adı Soyadı: *Gülşah YILDIRIM*

Kurumu: _____

Çalışma Türü (Araştırma/Tez/Proje vb.): *Tez*

E-posta: _____

Aşağıda imzası bulunan kişi, yukarıda belirtilen koşullara uygun şekilde hareket edeceğini kabul ve taahhüt eder.

Tarih: *25.12.2024*

İmza: _____

Ek. 5. Ebeveyn/Vasi Onay Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Sessiz Kitap Okuma Uygulamalarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Beceri Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” adıyla, Gülşah YILDIRIM tarafından 2024 2025 eğitim-öğretim yılında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Araştırmanın amacı, sessiz kitapların okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşlarındaki çocukların erken okuryazarlık ve anlatı becerileri ile dil edinimleri üzerindeki etkisinin ne olduğunu ve okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında aynılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: Gülşah YILDIRIM		
İletişim Bilgileri:	Tel:	E-posta:
Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).		
..... İsim-Soy İsim İmza		
Veli Adı-Soyadı: Telefon Numarası:		

Ek. 6. Aydınlatılmış Çocuk Onam Formu

Çocuk Katılım Onam Formu

Değerli katılımcı;

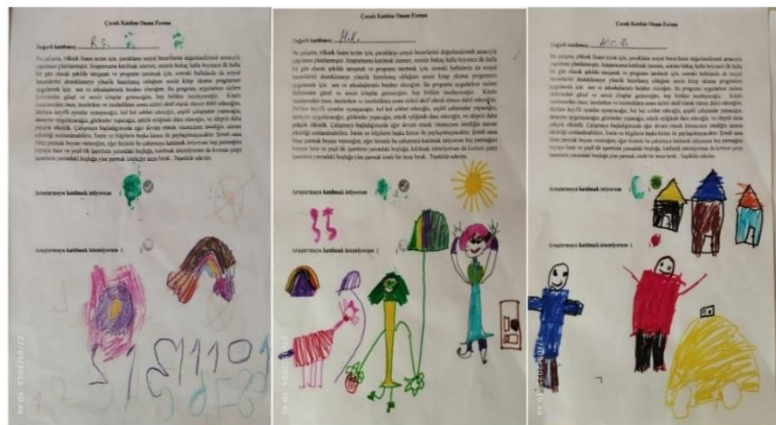
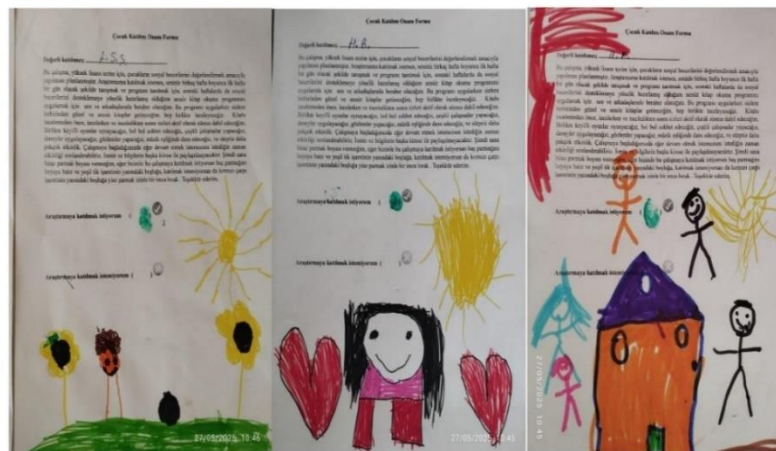
Bu çalışma, yüksek lisans tezim için, çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla yapılması planlanmıştır. Araştırmama katılmak istersen, seninle birkaç hafta boyunca ilk hafta bir gün olacak şekilde tanışmak ve programı tanıtmak için, sonraki haftalarda da sosyal becerilerini desteklemeye yönelik hazırlamış olduğum sessiz kitap okuma programını uygulamak için sen ve arkadaşlarınla beraber olacağım. Bu programı uygularken sizlere birbirinden güzel ve sessiz kitaplar getireceğim, hep birlikte inceleyeceğiz. Kitabı incelemeyen önce, incelerken ve inceledikten sonra sizleri aktif olarak sürece dahil edeceğim. Birlikte keyifli oyunlar oynayacağız, bol bol sohbet edeceğiz, çeşitli çalışmalar yapacağız, deneyler uygulayacağız, gözlemler yapacağız, müzik eşliğinde dans edeceğiz, ve sürpriz daha pek çok etkinlik. Çalışmaya başladığımızda eğer devam etmek istemezsen istediğin zaman etkinliği sonlandırabiliriz. İsmi ve bilgilerin başka kimse ile paylaşılmayacaktır. Şimdi sana biraz parmak boyası vereceğim, eğer bizimle bu çalışmaya katılmak istiyorsan baş parmağını boyaya batır ve yeşil tik işaretinin yanındaki boşluğa, katılmak istemiyorsan da kırmızı çarpı işaretinin yanındaki boşluğa yine parmak izinle bir imza bırak . Teşekkür ederim.

Araştırmaya katılmak istiyorum ()



Araştırmaya katılmak istemiyorum ()





**Ek. 7. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan
Sosyal-Duygusal Beceriler, Kazanımlar ve Göstergeleri**

SOSYAL BECERİLER	(MEB) 2013 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI
PROSOYAL DAVRANIŞ	Kazanım 9. Başkalarıyla ilişkilerini yönetir. <i>Göstergeleri:</i> Gerektiğinde lideri izler, başkalarının haklarına saygı gösterir, gerektiğinde liderliği üstlenir, başkalarıyla iş birliği yapar, grup etkinliklerine katılır, grupta sorumluluk alır. Kazanım 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler. <i>Göstergeleri:</i> Sorumluluk alır, başladığı işi bitirme çabası gösterir, engeller karşısında vazgeçmeden çaba gösterir. Kazanım 10. Farklılıklara saygı gösterir. <i>Göstergeleri:</i> Başkalarının duygularına saygı gösterir, farklılıklara yönelik olumlu tutum gösterir, empati kurar. Kazanım 8. Duygularını ifade eder. <i>Göstergeleri:</i> Kendi duygularını sözel ve sözsüz yollarla ifade eder, başkalarının duygularını fark eder, başkalarının duygularını ifade eder. Kazanım 4. Kendini sosyal roller içinde tanıtır. <i>Göstergeleri:</i> Kendisinin ve başkalarının rollerini tanımlar, aile, okul, toplum içindeki rollerine uygun davranır.

İLETİŞİM	Kazanım 9. Başkalarıyla ilişkilerini yönetir. <i>Göstergeleri:</i> Başkalarının haklarına saygı gösterir, başkalarıyla iş birliği yapar, grup etkinliklerine katılır, gerektiğinde lideri izler, gerektiğinde liderliği üstlenir, grupta sorumluluk alır. Kazanım 3. Duygularını fark eder ve ifade eder. <i>Göstergeleri:</i> Kendi duygularını sözel yollarla ifade eder, başkalarının duygularını fark eder, başkalarının duygularını ifade eder.
ATILGANLIK	Kazanım 1. Kendisine ait özellikleri fark eder. <i>Göstergeleri:</i> Fiziksel özelliklerini söyler, duygusal özelliklerini söyler, beğendiği ve beğenmediği durumları ifade eder, kendine ilişkin sorulara cevap verir. Kazanım 2. Duygu, düşünce ve hayallerini ifade eder. <i>Göstergeleri:</i> Duygularını söyler, düşüncelerini söyler, hayallerini söyler. Kazanım 5. Kendine güvenir. <i>Göstergeleri:</i> Grup önünde kendini ifade eder, yeni ve alışılmamış durumlarla başa çıkabildiğini gösterir, kendiliğinden bir işe başlar, gerektiğinde liderliği üstlenir.

	Kazanım 6. Kendisini farklı durumlar karşısında ifade eder. <i>Göstergeleri:</i> Kendisini sözel yollarla ifade eder, kendisini beden diliyle ifade eder, gerektiğinde hayır diyebilir.
UYUM	Kazanım 9. Başkalarıyla ilişkilerini yönetir. <i>Göstergeleri:</i> Gerektiğinde lideri izler, başkalarının haklarına saygı gösterir, gerektiğinde liderliği üstlenir, başkalarıyla iş birliği yapar, grup etkinliklerine katılır, grupta sorumluluk alır. Kazanım 4. Kendini sosyal roller içinde tanıtır. <i>Göstergeleri:</i> Kendisinin ve başkalarının rollerini tanımlar, aile, okul, toplum içindeki rollerine uygun davranır. Kazanım 6. Kendisini farklı durumlar karşısında ifade eder. <i>Göstergeleri:</i> Kendisini sözel yollarla ifade eder, kendisini beden diliyle ifade eder, gerektiğinde hayır diyebilir. Kazanım 10. Farklılıklara saygı gösterir. <i>Göstergeleri:</i> Başkalarının duygularına saygı gösterir, farklılıklara yönelik olumlu tutum gösterir, empati kurar.

KENDİNİ KONTROL	Kazanım 11. Duygularını kontrol eder. <i>Göstergeleri:</i> Olumlu/olumsuz duygularını fark eder, olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla ifade eder, kendini sakinleştirme yöntemlerini kullanır, engellenme durumunda uygun tepki verir.
	Kazanım 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler. <i>Göstergeleri:</i> Sorumluluk alır, başladığı işi bitirme çabası gösterir, engeller karşısında vazgeçmeden çaba gösterir.
	Kazanım 6. Kendisini farklı durumlar karşısında ifade eder. <i>Göstergeleri:</i> Kendisini sözel yollarla ifade eder, kendisini beden diliyle ifade eder, gerektiğinde “hayır” diyebilir.
	Kazanım 10. Farklılıklara saygı gösterir. <i>Göstergeleri:</i> Başkalarının duygularına saygı gösterir, farklılıklara yönelik olumlu tutum gösterir, empati kurar.

**Ek. 8. Türkiye Cumhuriyeti Maarif Modeli Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri,
Süreç Bileşenleri ve Göstergeleri**

SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ	(MEB) MAARİF MODELİ SÜREÇ BİLEŞENLERİ
Benlik Becerileri (SDB1)	SDB1.1. Kendini Tanıma (Öz Farkındalık Becerisi) <i>SDB1.1.SB1.</i> Öğreneceği yeni konu/kavram veya bilgiyi nasıl öğrendiğini belirlemek <i>SDB1.1.SB2.</i> Olaylar/durumlar karşısında hangi duyguları yaşadığını fark etmek <i>SDB1.1.SB3.</i> Kendi duygularına ilişkin farkındalığını artırmaya yönelik çalışmalar yapmak SDB1.2. Kendini Düzenleme (Öz Düzenleme Becerisi) <i>SDB1.2.SB1.</i> İhtiyaçlarını karşılamaya yönelik hedef belirlemek <i>SDB1.2.SB2.</i> Motivasyonunu ayarlamak <i>SDB1.2.SB3.</i> Bir hedefi gerçekleştirebilmek için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını izlemek ve yönetmek <i>SDB1.2.SB4.</i> Bir hedefi gerçekleştirebilme sürecinde kendini değerlendirmek <i>SDB1.2.SB5.</i> Kendi öğrenme durumunu geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak SDB1.3. Kendine Uyarılma (Öz Yansıtma Becerisi) <i>SDB1.3.SB1.</i> Kendini değerlendirmek <i>SDB1.3.SB2.</i> Duygu/düşünce/davranışlarını dönüştürmek
Sosyal Yaşam Becerileri (SDB2)	SDB2.1.İletişim Becerisi <i>SDB2.1.SB1.</i> Başkalarını etkin şekilde dinlemek

Sosyal Yaşam Becerileri (SDB2)	<i>SDB2.1.SB2.</i> Duygu ve düşüncelerini ifade etmek <i>SDB2.1.SB3.</i> Sözlü ya da sözsüz olarak etkileşim sağlamak <i>SDB2.1.SB4.</i> Grup iletişimine katılmak <i>SDB2.1.SB5.</i> İletişiminin önündeki engelleri ortadan kaldırmak SDB2.2.İş Birliği Becerisi <i>SDB2.2.SB1.</i> Kişi ve gruplarla iş birliği yapmak <i>SDB2.2.SB2.</i> Düşüncelerini başkalarıyla tartışmak/müzakere etmek <i>SDB2.2.SB3.</i> Farklı düşünceler üzerinde uzlaşma sağlayıp ortaklıklar kurmak <i>SDB2.2.SB4.</i> Ekip (takım) çalışması yapmak ve yardımlaşmak <i>SDB2.2.SB5.</i> Sosyal etkileşimlerle elde edilen çıktıları eyleme dönüştürmek SDB2.3.Sosyal Farkındalık Becerisi <i>SDB2.3.SB1.</i> Sosyal ipuçlarını dikkate almak <i>SDB2.3.SB2.</i> Başkalarının duygularını, düşüncelerini ve bakış açılarını anlamak <i>SDB2.3.SB3.</i> Başkalarına karşı anlayış geliştirerek saygı göstermek <i>SDB2.3.SB4.</i> Toplumsal normlar hakkında bir anlayış geliştirmek
Ortak/Birleşik Beceriler (SDB3)	SDB3.1. Uyum Becerisi <i>SDB3.1.SB1.</i> Yeni, değişen ve belirsiz durumları anlamak

Ortak/Birleşik Beceriler (SDB3)	<i>SDB3.1.SB2.</i> Yeni, değişen ve belirsiz durumlar karşısında değişime açık ve istekli olmak
	<i>SDB3.1.SB3.</i> Yeni, değişen ve belirsiz durumlarla başa çıkmak için düşünce biçimini ayarlamak
	<i>SDB3.1.SB4.</i> Yeni, değişen ve belirsiz durumlarda davranış veya eylemin doğasını, seviyesini ve derecesini ayarlamak
	<i>SDB3.1.SB5.</i> Yeni, değişen ve belirsiz bir çevreyle başarılı bir şekilde etkileşime geçmek için duygusal tepkileri ayarlamak
	SDB3.2. Esneklik Becerisi
	<i>SDB3.2.SB1.</i> Zor durumlara farklı çözümler bulmak
	<i>SDB3.2.SB2.</i> Yeni durumlara uyum sağlamak
	SDB3.3. Sorumlu Karar Verme Becerisi
	<i>SDB3.3.SB1.</i> Problemleri tanımlayıp çözmek
	<i>SDB3.3.SB2.</i> Eylemlerinin sonuçlarını öngörmek
	<i>SDB3.3.SB3.</i> Gerekçeli yargıda bulunmak
	<i>SDB3.3.SB4.</i> Alınan kararların ahlaki olarak uygunluğunu değerlendirmek
	<i>SDB3.3.SB5.</i> Derinlemesine düşünmek

Ek. 9. Uygulamada Kullanılan Sessiz Kitapların Listesi

No	Sessiz Kitapların Künye Bilgisi
1	George, P. (2015). <i>Olamaz</i> . İstanbul: MEAV Yayıncılık.
2	Lee, S. (2017). <i>Dalga</i> . İstanbul: MEAV Yayıncılık.
3	Johnson, R. (2022). <i>Evvel Zaman İçinde Bir Kar Fırtınasında</i> . Ankara: Bilgi Yayınevi.
4	Schubert, I.,& Schubert, D. (2021). <i>Şemsiye</i> . İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
5	Ferri, G. (2021). <i>Ver Elini</i> . İstanbul: MEAV Yayıncılık.
6	Kerascoet. (2018). <i>Vanessa'nın Yanındayım</i> . İstanbul: Redhouse Yayıncılık.
7	Hare, J. (2022). <i>Ay'a Okul Gezisi</i> . İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
8	İrten, G. (2023). <i>Kim Bu Gelen?</i> İstanbul: Günışığı Kitaplığı Yayıncılık.
9	Üçbaşaran, D. (2018). <i>Annemin İçindeki Ses</i> . İstanbul: Hep Kitap.
10	Göknıl, C. (2019). <i>Kimi Uçar Kimi Koşar</i> . İstanbul: Desen Yayınları.
11	Shin, S. (2023). <i>Canavar! Canavar?</i> İstanbul: Abm Yayıncılık.
12	Tursun, Ş. E. (2020). <i>Haydi Parka</i> . İstanbul: Sincan Kitap.
13	Moure, G., Varela, A. (2019). <i>Kırmızı Ringa</i> . İstanbul: Sarıgaga Yayınları.
14	Berner, S. R. (2023). <i>Kış Kitabı</i> . İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
15	Wiesner, D. (2012). <i>Flotsam</i> . USA: Andersen Press.

Kitap Adı	Yazar	Çizer	Yayınevi	Tema	Uyg. Oturumu	Gerekçe
Flotsam	David Wiesner	David Wiesner	Andersen Press	Merak, Keşif, Doğa, Farklılıklara saygı	2. Oturum	Görsel anlatımla çocuklarda merak ve keşfetme duygusunu destekler, farklı olay, durumlara bakış açısı geliştirir.
Canavar! Canavar?	Sunghee Shin	Sunghee Shin	abm çocuk ve gençlik yayınları	Korku, Cesaret, Empati	3. Oturum	Duyguların tanınması ve ifade edilmesi, empati ve duygusal farkındalık için uygun.
Kim Bu Gelen?	Bu Gökçe İrten	Gökçe İrten	Günüşiği Kitaplığı	Tanışma, Sosyal İlişkiler	4. Oturum	Sosyal tanışma ve iletişim becerilerini geliştirmek için seçildi.
Annemin İçindeki Ses	Deniz Üçbaşaran	Deniz Üçbaşaran	Hep Kitap	Aile, Duygusal Bağlar	5. Oturum	Aile içi duygusal ilişkiler ve destek teması, çocukların duygusal

							gelişimini destekler.
Ay'a Gezisi	Okul	John Hare	John Hare	Yapı Kredi	Macera, Birliği	İş 6. Oturum	İş birliği ve grup içinde sorumluluk almayı teşvik eder.
Haydi Parka	Emine Tursun	Ş. İsmail Baran	Sincan Kitap	Doğa, Etkileşim	Sosyal	7. Oturum	Doğa ile temas ve sosyal etkileşimler yoluyla empati ve iletişim becerileri gelişir.
Evvel Zaman İçinde Bir Kar Fırtınasında	Richard Johnson	Richard Johnson	Bilgi	Dayanışma, Yardımlaşma		8. Oturum	Zor durumlarda yardımlaşma ve dayanışma becerilerinin gelişimi için uygun
Kış Kitabı	Rotraut Susanne Berner	-	Kuraldışı	Paylaşım, Sabır		9. Oturum	Sabır, paylaşma ve çevre bilinci temasıyla sosyal duygusal gelişime katkı sağlar.

Kırmızı Ringa	Gonzalo Moure	Alicia Verala	Sarıgaga	Duygusal Farkındalık, Empati	10. Oturum	Duyguların tanınması ve empati kurma becerilerini geliştirmeye yöneliktir.
Kimi Uçar Kimi Koşar	Can Göknıl	Can Göknıl	Desen	Hareket, Rekabet, Birliği	İş 11. Oturum	Rekabet ve iş birliği arasındaki dengeyi anlamak için seçildi.
Dalga	Suzy Lee	Suzy Lee	Meav	Doğa, Değişim, uyum Duygular	12. Oturum	Doğadaki değişim ve duygusal iniş çıkışların fark edilmesi, duygusal farkındalık.
Ver Elini	Giuliano Ferri	Giuliano Ferri	Meav	Yardımlaşma, İş Birliği	13. Oturum	Yardımlaşma ve iş birliği davranışlarını pekiştirilmesi için uygundur.
Olamaz	Patrick George	Patrick George	Bir Kitap - Yolla	Kural Tanıma, Sabır, Sorumluluk	14. Oturum	Kurallara uyma ve sorumluluk bilincinin gelişimi için tercih edilmiştir.

Vanessa'nın Yanındayım	Kerascoet	Kerascoet	- Redhouse kidz	Destek, Arkadaşlık, Empati	15. Oturum	Sosyal destek ve empati kavramlarını n anlaşılması için ideal bir kaynaktır.
Şemsiye	Ingrid	Dieter Schubert	- Kuraldışı	Koruma, Güvenlik, Sosyal Bağlar	16. Oturum	Çocukların güven duygusunu geliştirme ve sosyal bağları güçlendirme amacı taşır.

Ek. 10. “Adını Söyle Hareketini Göster, Balonumun Eşi Ne Anlatıyor, Kitap Eşini Bul, Ne Kadar Sosyalim?” İsimli Etkinliklerin Planları

Çocuklar İle Tanışma

Öğretmen çocuklarla tanışmak için çok heyecanlı olduğunu belirttikten sonra, etkili bir ses tonuyla ‘Güzel bir tanışma oyunu oynayalım!’ diyerek etkinliklere geçiş yapar.

Etkinlik 1. Adını Söyle, Hareketini Göster! (Buz Kırma)	
Amaç: Çocukların birbirlerini tanımalarını sağlamak	
Süre: 15 dakika	
Materyal: Şapka	
Etkinliğin Aşamaları: Eğitimci, çocuklardan halka şeklinde oturmalarını ister. Çocukların dikkatini toplamak ve sosyal becerilere giriş yapmak için, paylaşma, iş birliği, arkadaşlık gibi sosyal becerileri içeren parmak oyunu ve tekerleme öğretilir, tekrarlatılır. Bu parmak oyunu ve tekerleme aşağıda yer almaktadır:	
Parmak Oyunu: (Başparmağı göstererek) Bu benim parmağım, tek başına durur, Ama bir arkadaş a ihtiyacı olur!	

(İşaret parmağını ekleyerek) Buldum bir arkadaş, şimdi iki kişi, Beraber oynarız, bu çok eğlenceli! (Orta parmağı da ekleyerek) Üç olduk şimdi, işler yolunda, Paylaşınca her şey daha da güzel aslında! (Yüzük parmağını da kaldırarak) Dört kişi olduk, takım olduk biz, Dostlukla dolsun koca bir deniz! (Serçe parmağı da ekleyerek, iki elleri birleştirerek) Beş arkadaş el ele verdik, Birlikte güçlüyüz, unutma, sevdik!	Tekerleme: “Bir arkadaşım var benim Adı Gülşah’tır derim Tatlı dili, güler yüzü Unutmayın şu sözü İyi ki varsın Gülşah!” Not: Bu tekerleme her çocuğun ismine göre düzenlenerek söylenir.
Eğitimcinin elinde bir şapka vardır ve bu şapka kimin kafasına geçirilirse o çocuk ismini söyler ve özgün bir hareket yapar. Diğer çocuklardan bu arkadaşlarının ismini söylemeleri ve özgün hareketini tekrarlamaları istenir. Tüm çocuklar bu eylemi tekrarlayana dek oyun sürer.	

Etkinliğin Değerlendirilmesi:

Etkinlik uygulanırken çocuklar keyif aldı mı?

Öğretmen sınıftaki çocukların isimlerini, çocuklarda öğretmenin ismini öğrenebildi mi?

Etkinlik 2. Balonumun Eşi Ne Anlatıyor? (Oyun)
Amaç: Çocuklarını kaynaşmasını ve kendilerini ifade etme becerilerini desteklemek.
Süre: 15 dakika
Materyal: Her renkten 2 tane olacak şekilde çocuk sayısı kadar balon ve asetat kalem
Etkinlik Aşamaları: Çocukların her birine şişirilmiş balon verilir. Çocuklardan bu balonlara bir şey çizmeleri istenir. Ardından bir şarkı açılır ve üzerine çizim yaptıkları balonları havaya atmaları istenir. Şarkı durduğunda her çocuğun kendi balonunu bulması ve aynı renk balonu olan eşinin yanına gitmesi istenir. Bir araya gelen aynı renk balon sahibi çocuklar birbirlerine çizimlerini anlatır.

Etkinliğin Değerlendirilmesi:

Etkinlik uygulanırken çocuklar ve eğitimci kaynaştı mı?

Öğretmen sınıftaki çocukların isimlerini, çocuklar da öğretmenin ismini öğrenebildi mi?

Etkinlik 3. Kitap Eşini Bul!

Amaç: Sessiz kitapları tanımalarını sağlamak.

Süre: 20 dakika

Materyal: Kavanoz, kullanılacak sessiz kitapları içeren görseller (her görselden iki tane)

Etkinlik Aşamaları:

Eğitimci, önceden hazırlamış olduğu sessiz kitap görsellerini içeren kavanozu karıştırır.

Sırayla her çocuğun kavanozdan bir görsel alması istenir.

Görselini alan çocuklar yerlerine oturur.

Eğitimci, bir çocuk seçer ve görselde gördüklerini anlatmasını ister.

Diğer çocuklar, bir yandan arkadaşını dinler diğer yandan da arkadaşının anlattığı kitap kendi elindeki görselde olabilir mi kontrol eder.

Kitapları eşleşen çocuklar, eğitimcinin yanına gelir ve kitapta ne anlatılıyor olabilir tahminlerini paylaşırlar.

Ardından eğitimci o kitabın kendisini hızlıca çocuklara gösterir ve o kitabın oturumu gelene kadar merak dolu bakışlarını kitabın içine saklar.

Etkinliğin Değerlendirilmesi:

Etkinlik uygulanırken çocuklar keyif aldı mı?

Sessiz kitaplara ilişkin merak duygusu oluşturuldu mu?

Sessiz kitaplar, çocuklar tarafından tanındı mı?

Etkinlik 4: Ne Kadar Sosyalim? (Oyun)

Amaç: Sosyal becerileri gözlemlemek ve sosyal etkileşim, bağları güçlendirmek, göz teması kurma, dikkatli dinleme.

Süre: 40 dakika

Materyal: Sandalye, kırmızı ve mavi kart

Etkinlik Aşamaları:

1. ‘‘Göz Kırpma’’ Oyunu

Çocuklar bir çember oluşturur.

Bir çocuk ebe seçilir ve göz kırpan kişi olur.

Göz kırpan kişi, kimseye fark ettirmeden bir arkadaşına göz kırpar.

Göz kırılan çocuk, göz kırıldığını anladığında yavaşça yere oturur.

Diğer çocuklar göz kırpan kişiyi tahmin etmeye çalışır.

Göz kırpan kişinin kim olduğu tahmin edilirse yeni ebe seçilir ve oyun tekrar başlar.

2. “Renkli İletişim” Oyunu

Eğitimci, mavi – kırmızı kart göstererek çocukların o renge uygun hareket etmelerini ister.

"Mavi!" kartı gösterdiğinde çocuklar birbirlerinin elini sıkar.

"Kırmızı!" kartı gösterdiğinde ise birbirlerine sarılır.

3. “Sandalye Kapmaca” Oyunu

Sandalyeler, bir çember şeklinde yerleştirilir ve müzik açılır.

Çocuklar, müzik çaldığında sandalyeler etrafında dans etmeye başlar.

Müzik durduğunda, çocuklar hemen bir sandalye bulup oturmak zorundadır.

Oturabilecek bir sandalye bulan çocuk oyunda kalır.

Sandalyeye oturamayan çocuk oyundan elenir.

Her turda bir sandalye kaldırılarak oyuna devam edilir.

Sonunda yalnızca bir çocuk kalana kadar oyun devam eder.

Oyun bitince tüm çocuklar, oyuna katılım gösterdikleri için alkışlatılır.

Etkinliğin Değerlendirilmesi:

Etkinlik uygulanırken çocuklar keyif aldı mı?

Çocuklar, sosyal etkileşim kurabildi mi?

Çocuklar sosyal becerilerde nasıldı?

Etkinlikler sona erdiğinde eğitimci çocuklara gülümseyerek, onlara kendilerini tanıttıkları için teşekkür eder. Onlar ile tanışmaktan ne kadar mutlu olduğunu söyler. Önlerinde birlikte geçirecekleri yedi haftanın olduğunu, bu süre boyunca birbirlerini daha yakından tanıyacaklarını aktarır. Ardından çocuklara, bu süreçte merak ettikleri ya da sormak istedikleri bir şey olursa her zaman sorabileceklerini hatırlatarak programın tanıtımına geçer.

Ek 11. “Adımı Söyle Hareketini Göster, Balonumun Eşi Ne Anlatıyor, Kitap Eşini Bul, Ne Kadar Sosyalim?” İsimli Etkinliklerin Deney ve Kontrol Grubu Uygulanma Süreci







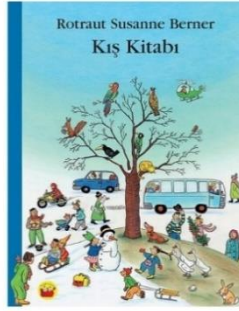
Ek 12. SKOTE Plan Örneği

Kış Kitabı Sessiz Kitap Uygulaması

Materyal: ‘‘Kış Kitabı’’ isimli sessiz kitap

Eğitimci, elinde Kış Kitabı ile kendi kendine konuşarak (Susanne’ ye şapka almalıyız, çocuk cüzdanını nerede kaybetti acaba, Andrea yine otobüsü kaçırmış off, bir de yetişilmesi gereken piyan dersi var, buralar çok soğuk insanlar nasıl ısınacak acaba? ...) sınıfa girer. Bir yandan düşünceli davranıp, tavana, sağa sola bakar hareketler yapıp, bir yandan da gözlüğünün altından çocuklara bakış atar. Öyle düşüncelidir ki saç başı dağılmış, gözlüğü ise nerdeyse düştü düşecek. Bir yandan da düşünceli olduğunu göstermek için kafasını gıdıklar durur. Sonra bir irkilir ve kendine gelir. Hemen üstünü, saçını düzeltir ve aaahh merhaba çocuklar, kusura bakmayın bugün kafam çok dolu, o yüzden dalgınım. Kafamda bir sürü soru var, elimdeki kitapta o kadar çok şey var ki. Bir de birlikte okuyalım mı, ne dersiniz? Diyerek çocukların ilgisini toplar ve hoopp Kış Kitabı’ na ilgiyi çeker.

KIŞ KİTABI



Künye Bilgisi

Yazarı: Rotraut Susanne Berner

Yayınevi ve Yayın Yılı: Kuraldışı Yayıncılık, 2023

Sayfa Sayısı: 32

Konusu: Kış mevsiminin soğuk ve karanlık atmosferinde geçen günlük yaşamı gözler önüne serer. Her sayfa, kışın farklı yönlerini keşfeden karakterlerin hikâyelerini anlatan, detaylı ve renkli illüstrasyonlarla doludur. Kitap, bir kasaba veya köydeki insanların ve hayvanların yaşadığı kışın getirdiği zorlukları ve keyifli anları gösterir. Kitap boyunca bir dizi karakter, kışın farklı yönlerini deneyimler: karla kaplı sokaklar, donmuş göletler, kutlamalar ve farklı günlük yaşam kesitleri.

Hedeflenen sözcüklerin ve sosyal becerilerin anlamsal karşılıkları açıklanırken çocuklar ile kitap içerisinde o sözcüğün ve becerinin geçiyor olabileceği sayfaları incelemeleri ve orada yer alan görseller ile daha iyi pekiştirmeleri sağlanabilir.

Hedeflenen Sözcük	Anlamı	Hedeflenen Sosyal Beceri	Hedef Kazanım
Sosyal Farkındalık	Bireylerin çevrelerinde bulunan toplumsal sorunlara, farklı grupların ihtiyaçlarına, değerlerine, inançlarına ve yaşam koşullarına duyarlı olma halidir.	Başkalarının farkında olma	Başkalarının başarılarını takdir eder. Haksızlığa uğrayan bir kişinin hakkını savunur.
İletişim	Bireyler veya gruplar arasında bilgi, duygu,	Jest ve mimiklerini kullanma	Konuşurken dinleyen kişiyle göz teması kurar.

	düşünce ve anlam paylaşımını sağlayan bir süreçtir.	Girişken olma	Tanımadığı kişilerin yanında konuşmaktan çekinmez.
		Etkin dinleyici olma/saygılı olma	Başkalarının sözünü kesmeden konuşur.
Sosyal temas	Bir toplumdaki bireylerin veya grupların birbirleriyle olan ilişkilerini ve etkileşimlerini tanımlar.	Lider olma	Oyunlarda/grupla birlikte yapılan etkinliklerde liderlik rolünü üstlenir.
		Girişken olma	Başka çocukların oyunlarına katılır. Yeni arkadaş edinmekten çekinmez.

Kural	Bir topluluk, grup veya organizasyon içinde bireylerin uyması gereken belirli davranış biçimleri, yönergeler veya ilkelerdir.	Uyumlu olma/kurallara uyma	Sırayla hareket edilmesi gereken durumlarda sırasını bekler.
		Sorumluluk alma	Grup içinde iş bölümüne uyar.
Temizlik ve düzen	Bireylerin çevresini, yaşadıkları alanları ve toplumsal çevreyi sağlıklı, düzenli ve estetik bir şekilde tutma çabasıdır.	Temiz ve düzenli olma	Kişisel bakım ve temizliğini kendiliğinden yerine getirir. Kullandığı malzemeleri/ eşyaları işi bitince yerine kaldırır.

Kültür	Bir toplumun veya grubun ortak paylaşımlarını, değerlerini, inançlarını, geleneklerini, dilini, sanatını, yemek kültürünü, yaşam biçimlerini ve diğer sosyal uygulamalarını içeren geniş bir kavramdır.	İzin alma	İzin isteyerek başkalarının eşyalarını kullanır.
		Olumsuz davranıştan kaçınma	Başkaları onu ittiğinde veya vurduğunda aynı şekilde karşılık vermez.
		Sosyal olma	Çevresindeki insanlara sıcak davranır ve gülümser.

OKUMA ÖNCESİ
1. Kitap okunan ortamda çocukların dikkatinin dağılmasına neden olacak çevresel uyaranların olmamasına ve tüm çocukların temel gereksinimlerinin karşılanmış olmasına dikkat edilir.
2. Çocukların kitabın resimlerini rahat bir şekilde görebilmeleri için U şeklinde veya birbirlerinin görüşünü engellemeyecek şekilde paralel şekilde minderlerde oturmaları sağlanır. Çocukların dikkatini toparlayabilmek adına birkaç

tekerleme söyleyebilir, parmak oyunu oynatılabilir. Mesela, “Kış” adlı bir tekerleme söyletilebilir.

Karla karışık kış geliyor,
Bembeyaz örtüler seriyor.
Rüzgar hızlıca esiyor,
Kar taneleri düşüp geçiyor.
Dostum dostum baksana
Bu kış hava sert geçecek
Haydi gel tut elimi
Değmeden gitsin soğğun yeli

3. Kitap çocuklara doğru tutulur. Kitap okunurken çocukların resimleri görebilmelerine dikkat edilir.

4. Kitap kapağı, yazar, çizer ve yayınevi bilgisi: Çocukların öncelikle kitabın kapağındaki resme bakmaları istenir ve kapaktaki resimde neler gördükleri sorulur. Kitabın adına ve kapak görseline dikkat çekilerek kitabın adının ne olabileceği konusunda tahminde bulunmaları istenir. Çocukların tahminleri alındıktan sonra, kitabın adı, yazarı ve yayınevi parmakla gösterilerek okunur. Yazar, yayınevi kavramlarının ne anlama geldiği çocuklara biliyorlarsa tekrar hatırlatılır, bilmiyorlarsa ne anlama geldikleri açıklanır. Kuraldışı Yayınevi ile ilgili kısa bir bilgi verilir. Ardından kitabın arkası gösterilir ve bu kısma kitabın sırtı dendiği de söylenir. Kitabın yazarı ve çizerinin aynı kişi olduğu ve kitabın yazarının yabancı olduğu, adının Rotraut Susanne Berner olduğu söylenir.

5. Kitabın başlığına, kapak resmine tekrar dikkat çekilir. Çocuklara kitabın adı parmak ucu ile takip edilerek okunur. Aynı işlemi sırayla eğitimcinin yanına gelerek kendilerinin de yapması istenir. Daha sonra bu kitabın ne hakkında olduğuna ve öyküde ne tür olaylar olabileceğine dair çocuklara açık uçlu sorular sorulur. Çocuklara mümkün olduğunca konuşma fırsatı vererek konuşma becerilerini geliştirmemiz önemlidir.

Örneğin;

Bu kapakta neler görüyorsunuz?

Buradaki insanlar neler yapıyor olabilir?

Ağaçtaki hayvanlar neyi seyrediyor?

Bu kitaba neden kış kitabı denmiş olabilir?

Bu kitap yaz kitabı olsaydı ne olurdu?

Sizce bu öyküde neler anlatılıyor olabilir?

Çocukların verdikleri yanıtları açıklamalarını isteyerek kullandıkları ifadeler genişletilir. Örneğin; çocuklardan “İnsanlar işe gidiyor öğretmenim.” gibi bir yanıt gelirse “İnsanların hayatlarını devam ettirebilmeleri için paraya ihtiyaç vardır ve bunu kazanmak için de evet işe gidiyor olabilir.” şeklinde bir genişletme yapılabilir.

6. Çocukların öykü hakkındaki tahminleri alındıktan sonra çocuklar ile birlikte kitabın resimlemeleri incelenerek bu kitapta nasıl bir öykü geçiyor olabilir diyalog halinde sohbet etmeleri sağlanır ve kitabın ilk sayfası gösterilerek bütün çocuklar tarafından rahatça duyulabilecek bir ses tonu ile kitap incelemeye koyulur.

OKUMA SIRASI

Kitap paylaşımında bulunurken aşağıdaki kavramların üzerinde özellikle durulur, buradaki beller detaylıca incelenir ve sınıf içi ile bütünleştirilerek çocukların sınıf içi artı ve eksi yönleri üzerine bir tartışma ortamı yaratılır.

Sosyal Farkındalık: Bireylerin çevrelerinde bulunan toplumsal sorunlara, farklı grupların ihtiyaçlarına, değerlerine, inançlarına ve yaşam koşullarına duyarlı olma halidir.

İletişim: Bireyler veya gruplar arasında bilgi, duygu, düşünce ve anlam paylaşımını sağlayan bir süreçtir.

Kural: Bir topluluk, grup veya organizasyon içinde bireylerin uyması gereken belirli davranış biçimleri, yönergeler veya ilkelerdir.

Kültür: Bir toplumun veya grubun ortak paylaşımlarını, değerlerini, inançlarını, geleneklerini, dilini, sanatını, yemek kültürünü, yaşam biçimlerini ve diğer sosyal uygulamalarını içeren geniş bir kavramdır. Farklı kültürlerle ait görseller gösterilerek kültür kavramı aktarılır. Yemek kültürü örnek verilerek her yörenin yemeklerinin görselleri paylaşılır. 23 Nisan görselleri paylaşarak dünya çocuklarının yöresel kıyafetlerine dikkat çekilerek, kültürün hem bir çeşitlilik olduğu hem de insanları bir araya topladığından bahsedilir.

Sosyal temas: Bir toplumdaki bireylerin veya grupların birbirleriyle olan ilişkilerini ve etkileşimlerini tanımlar. Örneğin, sohbet etmek, merhabalaşmak. Çocuklardan kümeler oluşturulur ve her çocuğa bir konu verilir ve o konu üstüne sohbet etmeleri, fikir belirtmeleri sağlanır.

Temizlik ve düzen: Bireylerin çevresini, yaşadıkları alanları ve toplumsal çevreyi sağlıklı, düzenli ve estetik bir şekilde tutma çabasıdır.

ARKA KAPAK

Kitap kapatılarak arka kapağı gösterilir ve isimlendirilir (burası kitabın arka kapağı). Kitabın arkasında kitabı okuyacakların merakını uyandırmak için kısa bir metin yer almaktadır. Bu metin ise, ‘‘Bu kitap evleri, yolları ve birbirini izleyen olaylarıyla koca bir kasabayı ve çevresini resmediyor. Ayrıntılı resimleri incelerken bir kış günü insanların ve hayvanların yaşadıkları küçük maceraları keşfedeceksiniz: Andrea her zaman olduğu gibi otobüsü kaçırıyor, Lene’ nin papağanı gezintiye çıkıyor ve biri cüzdanını kaybediyor! Hans Christian Andersen ödüllü çizer Rotraut Susanne Berner’ in onlarca küçük resimle anlattığı dört mevsim öykülerinin zengin dünyasına hoş geldiniz! ‘‘Kitabı nasıl buldunuz?’’ şeklinde bir soru sorularak çocukların kitap okunurken yaşadıkları deneyimlerinin genel bir değerlendirmesi yaptırılabilir.

OKUMA SONRASINDA

Özetleme

1.Çocuklardan paylaşımda bulunulan öyküyü özetlemeleri istenebilir. Bunun için aşağıda yer alan sorulardan yararlanabilirsiniz.

Sorulabilecek sorular:

Kitabımızın adı nedir? (Bilgi)

Andrea otobüsü kaçırmamak için ne yapabilirdi? (Yaratıcılık)

Lene' nin papağanı gezintiye çıktığında neler hissetti? (Duyuşsal)
Cüzdanını kaybeden kişi, cüzdanını buldu mu? (Hatırlama)
Susanne' ye yeni bir şapka tasarlayıp, bize tasarımını anlatabilir misin?
(Yaratıcılık)
Sen daha önce dışçıye gittin mi? Gittiysen orada neler yaptın anlatır mısın
(Yaşamla ilişkilendirme)

2. Çocuklar hikayeyi özetledikten sonra "Bu kitapta anlatılanları gerçek hayatta yaşadığınızı düşünün. Siz neler yapardınız / yapmazdınız? " Çocuklardan gelen yanıtlar doğrultusunda kullandıkları sözel ifadeleri genişleterek tekrarlanabilir.

Sessiz Kitap Okuma Uygulamasından Sonra Gün İçinde Yapılabilecek Etkinlikler

Sanat Etkinliği
"Birlikte Daha Güçlüyüz"

Amaç:

Çocuklara iş birliği yapmanın önemini öğretmek.

Sosyal farkındalık kazandırarak başkalarının ihtiyaçlarını anlamalarını sağlamak.

Sosyal temas kurarak grup içinde dayanışmayı artırmak.

Gerekli Malzemeler:

Büyük bir resim kağıdı, grapon kağıdı

Renkli kalemler, boya kalemleri

Çeşitli materyaller (yapıştırıcı, pamuk, düğmeler, el işi kağıtları vb.)

Küçük oyuncaklar veya figürler

Etkinlik Aşamaları:

Çocuklarla birlikte oturulur ve şu sorular üzerinden sohbet edilir:

"Birlikte çalışmak neden önemlidir?"

"Birine yardım ettiğinizde nasıl hissediyorsunuz?"

"Sizce bir arkadaşımız zorlanıyorsa ne yapmalıyız?"

Bu sohbet ile çocukların iş birliği ve yardımlaşma üzerine düşüncelerini sağlamak amaçlanır.

Çocuklar küçük gruplara ayrılır (3-4 kişilik).

Her gruba büyük bir resim kağıdı verilir ve "Birlikte bir kış manzarası yapalım" denilir.

Her gruba farklı görevler verilir:

*** 5 kişilik gruplar oluşturulur. Hafif seste bir müzik açılır ve çocukların müzik eşliğinde istasyon tekniği ile çalışmaları sağlanır. Gruplar müzik durduğunda yer değiştirir.

Bir grup ağaçları çizer.

Bir grup kar yağışını göstermek için grapon kağıdından yuvarlama yapar ve yapıştırır.

Başka bir grup ev çizer ve yapıştırır.

Burada çocuklar, hep birlikte çalışarak ortaya ortak bir ürün koyduklarını fark edip, eşit bir deneyimde bulunmuş olacaktır.

Her grup, yaptığı sanatı arkadaşlarına anlatır.

Değerlendirme:

"Resmi yaparken birlikte çalışmak nasıl bir duyguydu?"

"Birbirinize nasıl yardım ettiniz?"

"Tek başınıza yapmak mı daha eğlenceli olurdu, yoksa birlikte mi?"

Oyun-Drama Etkinliği

“Temizlik ve Düzen Kahramanı Olmaya Var Mısın?”

Amaç:

Çocuklara temizlik ve düzenli olma alışkanlığı kazandırmak.

İşbirliğinin önemini kavratmak.

Çevreyi temiz tutmanın önemini anlamalarını sağlamak.

Sorumluluk bilinci geliştirmek.

Gerekli Malzemeler:

Küçük süpürgeler, bezler

Çöp kutuları (geri dönüşüm kutuları da olabilir)

Kartondan yapılmış "Temizlik Kahramanı" maskeleri

Renkli çıkartmalar (ödül için)

Küçük oyuncaklar veya karışık malzemeler (dağınıklık yaratmak için)

Etkinlik Aşamaları:

Çocukların dikkatini çekmek için kısa bir hikaye anlatılır:

"Bir zamanlar, oyuncaklarla dolu bir sınıfta çocuklar çok eğleniyordu ama bir gün, oyuncaklar çok dağınık olduğu için kimse onları bulamıyordu! Derken, Temizlik Kahramanları geldi ve her şeyi yerli yerine koyarak iş birliği içinde sınıfı yeniden düzenledi. Sizce biz de işbirlikçi Temizlik Kahramanları olabilir miyiz?"

Çocuklara temizlik ve düzenin neden önemli olduğunu sorarak sohbet edilir:

Sınıfımızı toplamazsak ne olur?

Temiz bir yerde olmak nasıl hissettirir?

Eşyaları yerlerine koyarsak bize nasıl fayda sağlar?

"Temizlik Kahramanları Göreve!"

Çocuklar gruplara ayrılır. Her gruba temizlik kahramanı maskeleri verilir.

Oyun başlamadan önce sınıfta küçük bir dağınıklık oluşturulur (kitapları karışık koyun, oyuncakları yere bırakılır).

Çocuklardan, verilen görevleri yerine getirmelerini istenir:

Bir grup oyuncakları tolasın.

Bir grup masaları temizlesin.

Bir grup çöpleri uygun çöp kutusuna atsın.

Eğlenceli hale getirmek için zamanlayıcı kullanılabilir (Örneğin, "Bakalım 2 dakikada kaç tane oyuncak toplayabilirsiniz?")

Değerlendirme:

Bugün etkinliği yaparken nasıl hissettin?

Bir arkadaşın sana yardım edince ne hissettin?

Bu etkinlik sana evde ya da okulda yaşadığın bir şeyi hatırlattı mı?

Sence bu etkinliği neden yaptık?

Sınıfımızı temiz ve düzenli hale gitmesek ne olurdu?

Arkadaşlarıyla birlikte çalışmak işi kolaylaştırdı mı?

Kurallara uymazsak ne olur?

Kendine bir aferin vermek istesen neden verirdin?

Temizlik Kahramanları Sertifikası

Tüm çocuklara "Temizlik Kahramanı" sertifikaları verilir.

Çocuklara "Bundan sonra sınıfımızı nasıl temiz ve düzenli tutabiliriz?" diye sorarak konuşma tamamlanır.

Sevgili çocuklar, Kış Kitabı adlı kitabımızı okurken ve etkinliklerimizi yaparken bana eşlik ettiğiniz için sizlere çok teşekkür ederim. Her zaman temiz ve düzenli olmaya söz veriyor musunuz? Haa bir de sosyal çevrenizin farkında olup, kurallara uyacağınıza? Evet, harikasınız. Ben de siz güzel çocukları yepyeni bir hikaye ile yeniden ziyaret edeceğime söz veriyorum. Güle güle...

Ek. 13. Deney Grubu SKOTE Uygulama Süreci Fotoğrafları







TEMİZLİK KAHRAMANI SERTİFİKASI

Bu belge, temizlik kurallarına uyan, eşyalarını
özenle kullanan, arkadaşlarına örnek olan ve
çevresini temiz tutan

isimli öğrencimize,
BİR TEMİZLİK KAHRAMANI
olduğu için gururla
verilmiştir!

Temizlik bir sorumluluktur. Sen bu
sorumluluğu harika bir şekilde
yerine getirdin!

Okulun daha güzel ve sağlıklı
bir yer olmasına katkıda
bulunduğun için seni tebrik ediyoruz!



ÖZGEÇMİŞ

