

PAPER DETAILS

TITLE: Anne-Baba ve Çocukun Etkilesimli Kitap Okumasinin Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Durumlara Yönelik Yaklasimlarina Etkisinin Incelenmesi

AUTHORS: Elif ÇELEBI ÖNCÜ

PAGES: 489-503

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/233988>



Etkileşimli Kitap Okumanın Beş-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Durumlara Yaklaşımlarına Etkisinin İncelenmesi

Elif ÇELEBİ ÖNCÜ¹

Öz

Bu araştırma, okul öncesi eğitime devam eden çocukların etkileşimli kitap okuma aracılığıyla, kendilerine okunan öykülerde geçen ana fikri ve karakterlerin sosyal özelliklerini anlamalarını ve arkadaşlık, yardımlaşma ve paylaşma gibi becerilerine yönelik görüşlerini desteklemek amacıyla anne-baba ve çocuğun etkileşimli kitap okumasına odaklanmaktadır. Çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kocaeli Üniversitesi Uygulama Anaokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Örneklem için anaokuluna devam eden 60-66 aylık toplam 20 çocuk ve anne/babaları seçilmiştir. Çalışmaya özellikle anaokuluna düzenli şekilde devamlılığı olan ve herhangi bir engel durumu bulunmayan çocukların ailelerinden gönüllü katılım göstermek isteyenler dâhil edilmiştir. Bu çocuklar çalışmanın deney grubunu oluşturmuşlardır. Aynı anaokulundan seçilen ve aileleri etkileşimli okuma eğitimine katılmamış olan başka bir 20 kişilik çocuk grubu da çalışmanın kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda anne ve/veya babaları ile etkileşimli kitap okuma sürecinden geçen çocukların kontrol grubundaki çocuklara oranla sosyal durumları anlama, sosyal sorunlara ilişkin olumlu çözüm önerme ve sosyal durumlara yönelik öyküleri olumlu biçimde sonlandırma alanlarında anlamlı düzeyde farklılık ortaya koydukları bulunmuştur. Bu sonuçlar, anne ve babaların çocuklarına destek olmaları açısından etkileşimli kitap okuma sürecinin önemini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli okuma, sosyal sorun anlama, okul öncesi dönem

Examining the Effects of Parental Dialogical Book Reading on Preschool Children's Approaches to Social Conditions

Abstract

This study focuses on the parental dialogical book reading process to help 5-6 year-old preschool children understand the main themes of the stories read to them and characters' social characteristics and to support their views on friendship, helping, and sharing skills. The study was conducted in the 2015-2016 academic year in the Kocaeli University Kindergarten. For the sample, 20 children between the ages of 60-66 months who were attending the kindergarten at the time and their parents were selected. Children who had taken the dialogical book reading course with their parents, attended the kindergarten regularly, and had no handicaps and their parents who voluntarily intended to participate were included in the study. Those children were placed in the experiment group. 20 other children in the same kindergarten who had not taken the dialogical book reading course with their parents formed the control group. The results indicated that the children who had taken the dialogical book reading course with their parents displayed significant differences in understanding social situations and context, proposing positive solutions to social problems, and ending unfinished social stories positively compared to the children who had not taken the course with their parents. The results showed the importance of parental dialogical book reading by parents on supporting their children's social development.

Key Words: Parental dialogical reading, understanding of social problems, preschool period

¹ Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, İzmit
E-posta: elifceon@kocaeli.edu.tr; elifcelebioncu@gmail.com

Giriş

Kitap okuma ve bunu alışkanlık haline dönüştürme sadece okulların sorumluluğunda olmayan özellikle ailelere büyük görevler yükleyen bir süreçtir. Resimli öykü kitapları erken yaşlardan itibaren çocuklara kitapları sevdiren, dil becerilerini destekleyen ve onlara yeni ufuklar açarak bilgi altyapısını oluşturan önemli araçlardandır (Raikes, Pan, Luze, Brooks-Gunn, Raikes, Pan, Tamis-LeMonda ve Rodriguez, 2006; Luo, Tamis-LaMonda, Kuchirko, Ng ve Liang, 2014). Bununla birlikte, sadece kitap okumak tek başına yeterli olmamakta, öyküde geçen olayı ve karakterin özelliklerini anlama ve kitaptaki ana fikri kavrama gibi becerilerin de desteklenmesi gerekmektedir (Snow, Tabors ve Dickinson, 2001). Gerçek yaşamda çocukların çevrelerindeki insanların istek, inanç, beklenti ve duygularını ve buna bağlı olarak da nasıl davrandıklarını anlamak sosyal becerinin bileşenleri arasında yer almaktadır (Meltzoff, 2011). Bu nedenle araç olarak kullanılacak kitaplarda da yer alan karakterlerin yaşadıkları durumlar ve karakterlerin duygusal durumlarını anlama çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesinde önemlidir. Nitekim Bruner (1986), öykü kitabı okuma deneyiminde çocukların iki yönden geliştiklerini savunmaktadır. İlk kısım öykünün ana fikrine odaklanmak ve öyküde geçen karakterlerin davranışlarını anlamayı içermektedir. İkinci kısımda ise, bilinç düzeyi vurgulanmakta, karakterlerin davranışlarının altında yatan istek, inanış, duygu, düşünüş ve niyetlerin anlaşılmasına odaklanılmaktadır (Akt. Aram, Fine ve Ziv, 2013). Çocuklarda gelişimsel olarak önce öyküdeki karakterlerin davranışsal özelliklerini anlayabilme becerisinin ortaya çıktığı görülür, zamanla öyküdeki karakterlerin duygu ve düşüncelerini de anlayabilme becerisi gelişir (Akt. Curenton, 2010). Anlatılan öyküyü tam anlamıyla anlama temelde bilişsel bir beceridir (Baker, 2013). Bu anlama becerisi uygun şekilde desteklendiğinde başta dil ve sosyal duygusal beceriler olmak üzere, diğer gelişim alanlarındaki becerilerde de gelişim mümkün olmaktadır (Tan ve Dobbs-Oates, 2013).

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal çevresi yetişkinlere oranla daha sınırlıdır. Çocuğun ailesi ile geçirdiği yaşantının zenginleşmesinde kendisine kitap okunması oldukça önemlidir. Bu şekilde çocuklar, kitaptaki kahramanların maceraları ile kendilerini zenginleştirme şansına sahip olurlar. Sever'e (2008) göre; çocuğun kitaplardaki kahramanlarla etkileşimi sonrası yaşadığı kazanımlar, insan ilişkilerini sınamak için çocuğa bir ön bilgi sunar. Kitaplar, ele aldıkları konularla çocuklara günlük hayatta karşılaşılabilecekleri çeşitli deneyimlerin alt yapılarını sunmanın yanı sıra çeşitli bilgiler verir ve merak edilen konuları açıklar (Uzmen ve Mağden, 2002). Çocuklara kitap okurken onları başkalarının duyguları hakkında düşünmeye yönlendirmek, sosyal-duygusal durumlarda gösterilecek duygusal tepkilerin öğretilmesine yarar sağlar (Garner, Carlson, Gaylyn ve Rennie, 1997). Sosyal duygusal becerilerle ilgili konular işleyen kitaplar hakkında konuşmak ve bu kitapları okumak çocuklara bu konu ile ilgili bilgi alt yapısı sunar. Bireysel olarak çocuğa kitap okuma, çocuğun duygu ifadelerini tanıyarak eşleştirmesine yardımcı olur (Al Otaiba, 2004). Bazı öykülerin birkaç kez okunmasından sonra öykü ve

öykünün içinde geçen durumlar, duygular ve değerler tanıdık hale gelir ve çocuklar büyük olasılıkla kitabı tekrar okumaya istek duyarlar (Sulzby, 1985). Yetişkinlerin tıpkı duydukları bir müzik parçasını beğendiklerinde tekrar tekrar dinlemek istedikleri gibi iyi seçilmiş nitelikli kitaplar da bu etkiyi sağlar (Graham Doyle ve Bramwell, 2006).

Çocuklar ve yetişkinlerin bazı durumlarda karşılaştıkları bir soruna çözüm bulmalarında başka karakterlerin, bambaşka ortamlarda yaşadıkları benzer sorunları nasıl çözümledikleri yol gösterici olabilmektedir (Ward, 2007). Bunu sağlayan araçlar arasında öykü kitapları yer almaktadır. Honig'e (2000) göre, karşılaşılan karmaşık sorunların yaratıcı biçimde çözümlenmesinde benzer sorunların işlendiği öyküler işe yarayabilmektedir. Bu durum da düşünsel eğitimde öykülerin destek aracı olarak kullanılmasının önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Birçok araştırmacıya göre, kitap okumak bireylerin başka insanların deneyimlerini öğrenmelerini ve kitaptaki kahramanların sorunlarını kendi sorunlarıyla bağdaştırmalarını sağlayabilmektedir (Burns, 2016; Weber, 1999; Adams ve Pitre, 2000). Bu şekilde çocuklarda sosyal sorun çözücülük becerisi de desteklenebilmektedir. Sosyal sorunların çözülmesinde; sorunu tanımlama ve duyguları anlama, çözüm düşünme, çözümü uygulamaya dökme ve sonuçları değerlendirme aşamaları önerilmektedir (Webster-Stratton, 2006). Çocuklar kendilerine okunan öyküler aracılığıyla bu aşamaları önce öyküde izleyebilir; öyküdeki kahramana yönelik sorunu tanıyıp bu konudaki duygu, düşünce ve kahramanın ne gibi çözümler bulduğuna ilişkin bilgi sahibi olurken kendisi de kendi çevresinde gördüğü ya da yaşadığı sosyal sorunlara yönelik olarak çözümler üretebilecek duruma gelebilir.

Sosyal beceriler ve sosyal durumlara yönelik bilgi düzeylerinin eğitimle geliştirilebilir olduğu günümüzde kabul edilen bir gerçektir. Hatta etkileşimli okuma aracılığıyla duygusal kelimelerin öğrenilmesi ve duygusal ifadelerin artması da kolaylaşmaktadır (Graham Doyle ve Bramwell, 2006). Etkileşimli kitap okuma, yetişkinin çocuğa aynı kitabı birkaç defa okuduktan sonra her defasında farklı biçimlerde, kitapta geçen karakter ve durumlarla ilgili derinlemesine sorular sorma, incelemeler yapma ve konu ile ilgili sohbeti genişletme sürecini içermektedir. Bu süreçte çocuklar hem sorulara verdikleri cevaplara anında geribildirim almakta, düşünsel olarak zenginleşmekte hem de yetişkin tarafından anlayış düzeyleri saptanabilmektedir (Graham Doyle ve Bramwell, 2006). Anne ve babanın çocuklarına etkileşimli biçimde kitap okuması, bir yandan ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal bağı güçlendirirken (Bradley ve Donovan, 2012), diğer yandan erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde ve çocukların kelime hazinelerini çoğaltarak okuma ve ses farkındalıklarını artırmada yarar sağlar (Sim ve Berthelsen, 2014; Luo ve diğerleri, 2014; Collins, 2010; Mol, Bus ve De Jong, 2009). Bunun yanı sıra; öykü kitaplarında geçen karakterlerin davranışsal özellikleri ve duygu, düşünce, inanç, beklenti ve istek gibi sosyal bilişsel yönelik metin içinde saklı olan özelliklerin çocuklar tarafından anlaşılması da anne ve babanın etkileşim dâhilinde kitap okumaları durumunda gelişebilmektedir (Curenton ve Craig, 2011).

Bu durumda anne babaların etkileşimli okumaya ilişkin bilgi sahibi olmaları ve çocukları için kitapları etkili biçimde okuyarak onları destekleyici uygulamaları öğrenmeleri gerekmektedir. Nitekim, günümüzde birçok anne ve baba çocuklarına kitap okumaktadırlar. Ülkemizde bu durum son yıllarda artmakla birlikte henüz anne ve babanın kitap okuması konusunda yeterli düzeyde olmadığımız söylenebilir (Çakmak ve Yılmaz, 2009, Gürler, 1999).

Konuyla ilgili olarak ülkemizde yapılmış çalışmalar incelendiğinde konunun ağırlıklı olarak okul öncesi dönem çocuklarında, çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları boyutundan ele alındığı ve yaş büyüdükçe de okuma alışkanlığı kazandırmaya odaklanıldığı görülmektedir. Bu kapsamda araştırmalarda; çocukların yaş gruplarına göre kitaplara karşı olan ilgilerinin, resimli kitapların özelliklerinin, ailelerin kitap seçimlerine yönelik durumlarının ve okul öncesi çocukların okuma ve yazma becerilerinin araştırıldığı görülmektedir (Gönen, Uludağ, Tanrıbuyurdu ve Tüfekçi, 2014; Çelik, Çelik ve Şahin, 2012; Işıtan, 2005). Son yıllardaki bazı araştırmalar kitap okuma ve sosyal beceriler gibi alanlara da yönelim olduğunu ortaya koymaktadır (Tan ve Dobbs-Oates, 2012; Aram ve Aviram, 2009; Graham Doyle ve Bramwell, 2006, Uzman ve Mağden, 2002). Elbette bu gibi araştırmaların sayısının artması kitap okuma ile ilgili daha nitelikli çalışmaların yapılmasını da sağlayacaktır. Nitekim, anne ve babanın çocuğuna kitap okumasına yönelik yapılan araştırmalarda (Aram, Fine ve Ziv, 2013; Baker, 2013; Riquelme ve Montero, 2013) eğitim ve gelir düzeyi yüksek olan ebeveynlerin düşük olanlardan daha fazla etkileşimli okuma yaptıkları, okumaya model oldukları, öte yandan gelir ve eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlerin ise daha fazla okuryazarlık öğretimi yaptıkları ortaya çıkmıştır (Tan ve Dobbs-Oates, 2013; Baker, Cameron, Rimm-Kaufman ve Grismer, 2012). Sosyo ekonomik düzeye göre annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dilin incelendiği bir araştırmada, düşük sosyo ekonomik düzeyden gelen annelerin çocuklarına daha az açık uçlu ve düşünmeye teşvik edici sorular sordukları ve etkileşimlerinin daha çok tek taraflı olduğu saptanmıştır (Akt. Cengiz, 2013). Bu gibi sonuçlar anne ve babalara etkileşimli kitap okumaya yönelik bilgi altyapısı sağlamanın ve eğitimsel destek sunmanın önemine dikkat çekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, okul öncesi çocuklarının öyküde geçen ana fikri ve karakterlerin sosyal özelliklerini anlamalarını ve arkadaşlık, yardımlaşma ve paylaşma gibi sosyal değerlere yönelik becerilere ilişkin yaklaşımlarını desteklemek amacıyla anne-baba ve çocuğun etkileşimli kitap okumasına odaklanılmaktadır. Araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların anne ve/veya babalarıyla gerçekleştirdikleri etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların sosyal sorun/durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada üç alt amaç belirlenmiştir. Bunlardan biri; anne ve/veya babaların çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecinin sonrasında, deney ve kontrol grubundaki çocukların öyküde geçen ana fikri ve karakterlerin sosyal özelliklerini anlamalarında anlamlı

düzeyde farklılığın ortaya konmasıdır. Diğer alt amaçta; anne ve/veya babaların çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecinin sonrasında, deney ve kontrol grubundaki çocukların arkadaşlık, yardımlaşma ve paylaşma gibi sosyal durumlara yönelik verdikleri cevaplarda anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığının ortaya konması amaçlanmıştır. Bir diğer alt amaç ise; anne ve/veya babaların çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecinin sonrasında, deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal sorunlara yönelik oluşturulmuş öyküleri tamamlamada verdikleri cevaplarda anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığının ortaya konmasıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla araştırmacının kontrolü altında gözlenecek verilerin üretildiği araştırma desenidir (Karasar, 2002). Ön test uygulanmasının uygun olmadığı durumlarda son test kontrol gruplu model kullanılarak deney öncesi ölçmenin iç ve dış geçerlik üzerindeki olumsuz etkisi önlenabilir (Karasar, 2002). Bu çalışmada da öykü tamamlama ve karttaki sosyal durumu ifade etme testleri hem ön hem de son testte uygulanmış, diğer yandan deney ve kontrol grubundaki çocukların kendilerine okunan öykülere aşina olmamaları amacıyla öykülerle ilgili sorular sadece son testte sorulmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışma için Kocaeli Üniversitesi Uygulama Anaokuluna devam eden 60-66 aylık 20 çocuk ve anne/babaları seçilmiştir. Çalışma için öncelikle anaokuluna düzenli şekilde devamlılığı olan ve herhangi bir engel durumu bulunmayan çocuklar belirlenmiş ve bu çocukların ailelerine bilgi vermek ve katılım durumlarını belirlemek amacıyla çalışma sürecini açıklayan bilgi notları gönderilmiştir. Çalışma için eğitime katılım, süreklilik ve ev ortamında uygulamalar yapma gerekliliği olduğu için ailelerden anne ya da babadan sadece birinin çalışmaya katılabileceği belirtilmiş ve gönüllü katılım göstermek isteyenler çalışmaya dâhil edilmiştir. Bilgi notuna dönüş yapan anne ya da babadan çalışmayı sürdürme ve eğitim uygulamalarına katılma konusunda istekli olan 20 anne baba araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılan anne ve babaların ev ortamında seçilmiş kitapları uygun ve etkileşimli biçimde okudukları varsayımından yola çıkılmıştır. Uygulanan programın etkililiğini karşılaştırmak amacıyla da aynı anaokulundan anne ve babaları etkileşimli okuma eğitimine katılmamış olan 60-66 aylık 20 çocuk da kontrol grubunu oluşturmuştur.

Etkileşimli okuma çalışmasına katılan anne-babalardan 16'sı anne, 4'ü de babadır. Çalışmada çocukla etkileşim ve paylaşım sürecinin bölünmemesi için tek ebeveynin katılımı kabul edileceğinden aynı anda hem anne hem de babanın ikisinin de katılım göstermemesine dikkat edilmiştir. Katılıma

ebeveynlerin yaşları 32 ile 41 arasında değişmektedir. Çalışmaya katılan anne ve babaların çocukları deney grubunu oluşturmuştur. Deney grubundaki çocukların 13'ü kız, 7'si erkektir. Aynı anaokulundan anne ve/veya babaları çalışmaya katılmayan, ancak sınıfta öğretmen tarafından bir kereye mahsus olarak çalışmada kullanılan kitapların okunduğu 60-66 aylık çocuklardan da kontrol grubu oluşturulmuştur. Kontrol grubunu oluşturan çocukların sayısı da 9 kız, 11 erkek olmak üzere 20'dir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada ön test ve son testte kullanılmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanmış "Etkileşimli Kitap Okuma Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Değerlendirme sürecinde öncelikle çocukların arkadaşlık, yardımlaşma ve paylaşma değerlerine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla da her bir değeri yansıtan ve bu değerlerin her birinden ikişer adet olan resimli kartlar gösterilmiş ve karttaki duruma ilişkin "neler düşündükleri", "nasıl olması gerektiği" ve "neden bu şekilde düşündükleri" sorulmuş ve değerlendirme formuna kaydedilmiştir. Değerlendirme sürecinin ikinci kısmında da okul öncesi çocuklarının dikkat ve gelişimsel özellikleri dikkate alınarak sosyal sorun durumlarına yönelik oluşturulmuş ve yarım bırakılmış kısa öyküler kullanılmıştır. Bu öykülerde kahramanlar hem kız hem de erkek çocuklara hitap edebilmesi amacıyla yavru hayvanlardan kedi, tavşan ve kuzu olarak seçilmiştir. Öykülerde kahramanların yardımlaşma, paylaşma ve arkadaşlık konularında yaşadıkları sorunlar tanımlanmış ve öyküler yarım bırakılarak çocuklara bu öyküleri tamamlamaya yönelik "sen bu öyküdeki kediciğin/tavşanın/kuzucuğun yerinde olsan nasıl hisseder ve neler düşünürdün?" ve "sence bu öykü nasıl bitmeli?" soruları sorulmuştur. Değerlendirme sürecinde kullanılan kart ve öyküler hazırlandıktan sonra okul öncesi ve çocuk gelişimi ve eğitimi alanında çalışan minimum doktora derecesine sahip beş tane alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve onların önerileri doğrultusunda bu araçlara son şekli verilmiştir. Çocukların sorulara verdikleri cevapların gruplandırılması için kodlama listesi oluşturulmuş; sosyal durumu tanıma, çözüm önerisi getirme ve öyküleri tamamlamada verdikleri cevaplar, olumlu cevaplar ve olumsuz cevaplar olarak iki başlık altında kodlanarak analiz edilmiştir.

Son testte ayrıca örnekleme oluşturan deney ve kontrol grubundaki çocuklara okunan kitapların hemen ardından öyküde geçen temel olayın ne olduğu (ana fikir) ve ana karakterlerin özellikleri sorularak ayrıca öyküyü anlama ve yorumlamaları değerlendirilmiştir.

Etkileşimli Okuma Eğitim Programının Hazırlanması ve Uygulanması

Çalışma için gerekli etkileşimli okuma eğitimi konu ile ilgili çeşitli kaynaklardan (Bkz.: Graham Doyle ve Bramwell, 2006; Aram, Fine ve Ziv, 2013; Baker, 2013; Riquelme ve Montero, 2013) yararlanılarak geliştirilmiştir. Gönüllü anne ve babaların grup olarak eğitime alındığı iki oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Etkileşimli okuma eğitiminde anne ve/veya babanın çocuğuyla nitelikli zaman

geçirme ve ona bir yandan kitap okurken diğer yandan da etkinlik sonunda sorduğu sorular ile gelişimsel olarak desteklemeleri amaçlanmaktadır. Çalışma için, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanmış ve içerik olarak arkadaşlık, işbirliği ve yardımlaşma temalarına odaklanmış üç adet resimli çocuk kitabı seçilmiştir. (Kırmızı Elma, Yazar: Feridun Oral, Yayınevi: Yapı Kredi Yayınları, Pembe Ayıcığın Düşü; Yazar: Roberto Aliaga, Çeviren: Esin Güngör, Yayınevi: KidzR; Cesur Fıfır, Yazar: Angela McAllister, Çeviren: ,Sevgi Atlıhan, Yayınevi: İş Bankası Kültür Yayınları).

Seçilmiş Kitapların Özellikleri; Kitaplar, öncelikli olarak yayınevlerinden okul öncesi çocuklarının yaş grubu olarak 3-6 yaş grubuna yönelik basılmış kitaplardan seçilmiştir. Kitapların özellikle karakterleri hayvan olan, kız ve erkek çocuklarına cinsiyetle ilgili ipucu vermeyen, her iki cinsiyetten çocukların okuduklarında kendilerini özdeşleştirebilecekleri nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Her üç kitaptaki ana fikirde; yardımlaşma, arkadaşlık, paylaşma ve sosyal durumlarda sorunların çözümü üzerine odaklanılmıştır. Üç kitabın da deney ve kontrol grubundaki çocukların daha önceden bilmedikleri, karşılaşmadıkları kitaplar olmasına özellikle dikkat edilmiştir.

Katılımcı anne ve babalara araştırmacı tarafından etkileşimli kitap okuma eğitimi verilmiştir. Eğitim üç saatlik planlanmış ve anaokulunun çıkış saati olan akşam saatlerinde iki gün olarak verilmiştir. Katılımcı anne ve babaların çalışıyor olmasından dolayı özellikle mesai saatinden sonraki saatler tercih edilmiştir. Eğitimde, ilk günde öncelikle çalışmanın amacı açıklanmış, kitap okumanın önemi ve etkileşimli okumanın farkı vurgulanmış ve kitap okumada hangi durumlara dikkat edilmesi gerektiği, nasıl sorularla öykülerdeki çeşitli ayrıntılara odaklanılabileceği ve ne gibi etkinliklerle öykülerin anlaşılabilirliğini daha da fazla arttırılabileceğine ilişkin bilgi verilmiş, örnekler sunulmuştur. İkinci günde, anne ve babalara etkileşimli okumayı daha etkin biçimde nasıl gerçekleştirebilecekleri anlatılmıştır. Eğitimde ayrıca, anne ve babaların çocuğa kitap okumak için belirli bir zaman dilimi ayarlamaları gerektiği vurgulanmış ve her gün yaklaşık olarak 30-40 dakikalık süreyi okumak için ayırmalarının önemli olduğu anlatılmıştır. Katılımcılara eğitimci tarafından çalışmada kullanılacak olan üç kitap da birer defa okunmuş ve kitaplarla ilgili sorular yöneltilerek kitabın dinleyiciler tarafından anlaşılabilirliğinin nasıl arttırılabileceği uygulamalı olarak gösterilmiştir. Son olarak; Katılımcıların çocuklarıyla beraber etkileşimli okuma uygulamasını gerçekleştirirken her bir kitabı çocuklarına birer gün arayla en az dört defa okumaları gerektiği vurgulanmış ve her bir okumada kitaplarda hangi sorular sorarak nelere odaklanmaları ve neler uygulamaları gerektiğine dair araştırmacının hazırladığı uygulama planı anlatılmıştır.

Eğitimin sonunda katılımcı anne ve babalara araştırmacı tarafından hazırlanan okuma sepetleri her bir çocuk için bir tane olmak üzere dağıtılmıştır. Sepetler, bir resimli çocuk kitabı, kitabın birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü etkileşimli okunmasında sorulacak sorular ve uygulanacak etkinliklerin açıklaması ve etkinliklerin gerçekleştirilmesinde kullanılacak oyun materyalleri konularak

hazırlanmıştır. Uygulama süresince anne ve babaların çocuklarına üç farklı kitabı okuması gerektiğinden her hafta bitiminde aileler arası sepet değişimi yapılmıştır. Anne ve babaların çocuklarına etkileşimli kitap okuma süreci üç hafta olarak planlanmış ve dördüncü hafta araştırmacı tarafından deney grubunu oluşturan çocuklarla kitaplardaki ana fikri ve karakterlerin özelliklerini değerlendirme ve öykü tamamlama uygulaması yapılmıştır.

Deney grubunun anne ve/veya babalarıyla etkileşimli okuma sürecinde kontrol grubunu oluşturan çocuklara da bir kereye mahsus olmak kaydıyla sınıf içinde öğretmenleri tarafından aynı kitaplar okunmuş ve çocukların kitapları incelemelerine fırsat verilmiştir. Bu çocuklarla da kitaplar okunduktan sonra araştırmacı tarafından çocuklar bireysel görüşmeye alınmış ve kitaplardaki temel durumun ne olduğu (ana fikir) ile kitaplardaki karakterlerin özelliklerinin ne olduğu sorulmuş, resimli sosyal durum kartları gösterilerek yeniden görüşleri alınmış, tüm bu bilgiler değerlendirme formuna yazılarak kayıt altına alınmıştır. Yine kontrol grubundaki çocuklara deney grubuna sorulan öykülerle ilgili sorular sorulmuş, resimli sosyal durum kartları gösterilmiş ve öykü tamamlama işlemi uygulanmıştır.

Çalışmanın uygulama kısmı iki aşamalı olarak planlanmış ve yaklaşık beş haftalık bir süreci kapsamıştır. Uygulamanın başlangıcında ön test olarak katılımcı olacak çocuklara arkadaşlık, yardımlaşma ve paylaşma durumlarını ifade eden resimli kartlar gösterilerek görüşleri alınmıştır. Ardından uygulamanın ilk aşaması olarak katılımcı olan anne ve/veya babaların seçimi ve eğitimleri gerçekleştirilmiş; ikinci aşamasında da eğitim alan anne ve babaların evde çocuklarına etkileşimli kitap okuma süreçleri gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte yer alan çocuklar araştırmanın deney grubunu oluşturmuşlardır. İkinci aşamanın bitiminde hem deney hem de kontrol grubunda bulunan çocuklar hem öykülerle ilgili sorular sorularak hem de son test olarak yeniden resimli kartlar kullanılarak değerlendirilmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal durumlara yönelik hazırlanmış yarım bırakılmış öyküleri tamamlarken verdikleri cevaplardan elde edilen veriler ile sosyal durumlara yönelik hazırlanmış resimli kartlardaki duruma yönelik görüşlerine göre elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 18.0 programı ile yapılmıştır. Analiz için “bağımsız gruplarda t testi” kullanılmıştır. Örneklem seçilmiş olan çocukların sosyal sorunlara ilişkin tamamladıkları öykülerdeki cevaplar durumu bilme ya da bilmeme şeklinde gruplandırılarak puanlanmış, çocukların resimli kartlarla ilgili sorulara verdikleri cevaplar da sosyal durumu tanıma-tanımama ve bu duruma yönelik uygun çözümü önerme durumuna göre puanlanmıştır. Çocukların aldıkları puanlar öncelikle iki bağımsız uzman tarafından incelenerek puanlar arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır (Puanlar arasında bağımsız uzmanlara göre tutarlılık % 94

olarak bulunmuştur). Ardından çocukların öykü tamamlama sürecinde verdikleri cevaplar ile resimli kartlara yönelik verdikleri cevaplar değerlendirilerek tablolaştırılmıştır. Saptanan değerlerin deney ve kontrol grubu arasındaki farklılığı hesaplanarak, iki puan arasındaki farka göre t değerleri hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular tablolarla sunularak yorumlanmıştır.

Tablo 1. Örneklemdeki çocukların uygulama sürecinin sonunda öykülerdeki ana fikir ve karakterlerin sosyal özelliklerine yönelik görüşlerinin dağılımı

	Deney		Kontrol		Toplam	
	s	%	s	%	s	%
Ana Fikri Bilen	18	90.0	4	20.0	22	55.0
Karakterin sosyal özelliğini ifade eden	19	95.0	3	15.0	22	55.0
Karakterin fiziksel özelliğini ifade eden	1	5.0	17	85.0	18	45.0
Duyguyu doğru ifade eden	20	100.0	8	40.0	28	70.0

Tablo 1'e göre, örneklemdeki çocukların etkileşimli okuma sürecinin sonunda kitaplardaki temel fikir ve temel karaktere ilişkin görüşleri incelendiğinde deney grubundaki çocukların %90 oranında başarılı olduğu, bu gruptaki çocukların temel karakterin özellikle sosyal özelliğini ifade edebildikleri (% 95) buna karşın kontrol grubundaki çocukların % 85 oranında karakterlerin fiziksel özelliklerine odaklandıkları görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal durumları yansıtıcı resimli kartlardaki durumlara ilişkin verdikleri cevapların analizi de Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2. Çocukların Öntestte Sosyal Durumları Yansıtıcı Kartlara Yönelik Verdikleri Cevapların Dağılımı

		Deney			Kontrol			t	p
		N	Ortalama	Ss	n	Ortalama	Ss		
Arkadaşlık	Karttaki sosyal durumu doğru ifade etme	7	,3500	,48936	8	,4000	,50262	-1,000	,330
	Karttaki sosyal soruna çözüm önerme	9	,4500	,51042	8	,4000	,50262	1,000	,330
Yardımlaşma	Karttaki sosyal durumu doğru ifade etme	9	,4500	,51042	10	,5000	,51299	-1,000	,330
	Karttaki sosyal soruna çözüm önerme	8	,4000	,50262	12	,6000	,50262	-2,179	,042*
Paylaşma	Karttaki sosyal durumu doğru ifade etme	5	,2500	,44426	7	,3500	,48936	-1,453	,163
	Karttaki sosyal soruna çözüm önerme	6	,3000	,47016	9	,4500	,50242	-1,831	,083

*p<0,05

Örneklemdaki çocukların sosyal durumları yansıtıcı resimli kartlara verdikleri cevapların öntest değerlendirmesinde, yardımlaşma ile ilgili karttaki duruma çözüm önermede kontrol grubunu lehine anlamlı bir farklılık görülürken, diğer cevaplarda deney ve kontrol grubundaki çocuklar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 3. Çocukların Sontestte Sosyal Durumları Yansıtıcı Kartlara Yönelik Verdikleri Cevapların Dağılımı

		Deney			Kontrol			t	p
		S	Ortalama	Ss	s	Ortalama	Ss		
Arkadaşlık	Karttaki sosyal durumu doğru ifade etme	20	1,0000	,00000	9	,4500	,51042	4,819	0,000*
	Karttaki sosyal soruna çözüm önerme	19	,9500	,22361	11	,5500	,51042	3,220	0,03*
Yardımlaşma	Karttaki sosyal durumu doğru ifade etme	19	,9500	,22361	15	,7500	,44426	1,798	0,04*
	Karttaki sosyal soruna çözüm önerme	20	1,0000	,00000	17	,8500	,36635	1,831	0,03*
Paylaşma	Karttaki sosyal durumu doğru ifade etme	17	,8500	,36635	9	,4500	,51042	2,847	0,007*
	Karttaki sosyal soruna çözüm önerme	17	,8500	,36635	11	,5500	,51042	2,135	0,04*

*p<0,05

Örnekleimde yer alan çocukların sosyal durumları yansıtıcı resimli kartlardaki durumlara ilişkin verdikleri cevapların deney ve kontrol grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar için t testi ile incelenmiştir. Tablo 3'te görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu çocukların arkadaşlık, yardımlaşma ve paylaşma durumlarını yansıtıcı resimlere yönelik cevaplarında deney grubunun lehinde anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($p<.05$).

Farklılık düzeyleri incelendiğinde Tablo 3'de deney grubu çocukların karttaki sosyal durumu doğru ifade etme ve sosyal soruna çözüm önermeye yönelik cevaplarında özellikle "arkadaşlık" dile ilgili sosyal duruma yönelik deney grubundaki çocuklardaki farklılığın düzeyi en yüksek oranda çıkmıştır. [(Sosyal durumu doğru ifade etme) $t=4.819$, $p<.05$; (sosyal soruna çözüm önerme) $t = 3.220$, $p<.05$].

Örnekleimde yer alan çocukların sosyal sorunlara yönelik öyküleri tamamlamada verdikleri cevapların ön ve sonteste göre dağılımı bağımsız gruplar için t testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir:

Tablo 4. Çocukların Sosyal Durumlara Yönelik Öyküleri Tamamlarken Verdikleri Cevapların Ön ve Sonteste Göre Dağılımı

	Öntest						Sontest							
	Deney			Kontrol			Deney			Kontrol				
	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Olumlu cevaplar	7	,3500	,48936	9	,4500	,51042	18	,9000	,30779	12	,6000	,50262	2,276	0,03*
Olumsuz cevaplar	13	,6500		11	„5500		2	,1000		8	,4000			

*p<0.05

Örneklemdaki çocukların sosyal durumlara yönelik yarım bırakılmış öyküleri tamamlarken verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde, öntestte deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sontest dağılımları incelendiğinde ise, deney grubundakilerin kontrol grubundaki çocuklara oranla anlamlı bir farklılıkla olumlu cevaplar verdikleri görülmüştür.

Tartışma

Bu çalışma sınıf içi kitap okuma etkinliklerinden farklı olarak ev ortamında ve anne ve/veya babanın eğitim alarak etkileşimli biçimde kitap okumalarına ve bunun sonucu olarak da çocuklardaki sosyal durumlara yaklaşım biçimlerine odaklanmıştır. Çalışmanın sonucu, uygun seçilmiş kitaplar ve etkileşimli kitap okuma ile çocukların sosyal olguları anlama ve uygun çözüm yolları bulmada kontrol grubundan anlamlı olarak fark ortaya koyduklarını göstermiştir. Yapılan araştırmalarda, annelerin etkileşimli kitap okuma eğitimi aldıktan sonra çocuklarıyla kitap okuma süreçlerinin incelenmesi sonucunda, çocuklardaki dil alanı ile erken okuryazarlık becerileri (Sim ve Berthelsen, 2014; Luo, Tamis-LeMonda, Kurchi, Ng ve Liang, 2014; Di Santo, 2012) ve sosyal becerilerinde (Baker ve Rimm-Kaufman, 2014; Aram, Fine ve Ziv, 2013; Tan ve Dobbs-Oates, 2013; Yurtseven 2011, Senechal ve LeFevre, 2002) gelişmelerin kaydedildiği görülmüştür. Rimm-Kaufman ve Pianta (2000)'nın ortaya sürdüğü ekolojik modelde; çocukların sosyo-duygusal gelişimleri büyük oranda anne ve babalarıyla erken dönemde etkileşime girmelerinden etkilenmektedir. Bu nedenle anne ya da babanın çocuğuyla nitelikli zaman geçirmek adına ona kitap okuması çocuğun hem kitap içinde geçen durumları daha iyi anlamasını hem de anne ve babasıyla sosyal ve duygusal paylaşımda bulunarak desteklenmesini sağlamaktadır. Araştırmadaki deney grubundan elde edilen sonuçlar anne baba ve çocuğun etkileşimli kitap okumasının çocuklar üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir. 3-5 yaş çocuklarla gerçekleştirilen öykü temelli değerler eğitimine yönelik bir başka araştırmada da benzer sonuçlar bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda, çocuklara arkadaşlık, paylaşma, yardımlaşma ve sorumluluk değerlerini içeren eğitim

programı uygulanmasının çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde etkili olduğu gözlenmiştir (Lowter, 2004).

Baker (2013), 24 aylık çocuklara sahip anne babaların kitap okuma sürecine yönelik yaptığı çalışmada anne ve babaların kitap okumalarının çocuklarında daha az sorun davranışlar gösterdikleri, dikkat becerilerinin arttığı ve çocukların daha ilgili olduklarını ortaya koymuştur. Düşüksosyo ekonomik düzeydeki anne ve babaların çocuklarına etkileşimli kitap okumalarıyla ilgili gerçekleştirilmiş bir başka çalışmada da, anne ve babaların etkileşimli kitap okuma eğitimi aldıktan sonra çocuklarına etkileşimli olarak kitap okuma çalışmaları yapmaları ve sonrası incelenmiştir. Bu çalışmanın sonunda etkileşimli kitap okunan çocukların kitaplardaki hem sosyo-bilişsel temaları hem de temel fikri anladıkları bulunmuştur (Aram, Fine ve Ziv, 2013).

Araştırmada çocukların kitaplardaki karakterlerin özelliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların %85 gibi yüksek oranda karakterlerin hangi hayvan olduklarına ve biçimsel özelliklerine yönelik cevaplar verdikleri görülmüştür. Bunun aksine deney grubundaki çocukların karakterin sosyal özelliğini anlayıp ifade edebildikleri bulunmuştur. Bu sonuç kitapların etkileşimli olarak okunmasının anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonucu, etkileşimli okuma sürecinde anne ve babaların sorularla çocukların kitabı derinlemesine anlamalarını desteklemelerinin sağladığı düşünülmektedir. Düşünme becerilerinin desteklenmesinde Vygotsky'nin (1978), önerdiği deneyimli bir rehber ya da yetişkinin desteği önemlidir. Bu şekilde çocukların durum ya da sorunları derinlemesine fark etme, anlama ve çözüm önerme becerileri gelişmektedir.

Bu çalışmada anne ve babaların çocuklarına yönelttikleri sorular ile çocukların öyküde geçen olayları anlayıp benzer durumlarla ilgili çıkarımlarda bulundukları görülmüştür. Ayrıca araştırma kapsamında ev destekli kitap okuma çalışmaları ve uygun sorularla çocukların desteklenmesinin deney grubundaki çocukların cevaplarındaki olumlu eğilime de neden olduğu düşünülmektedir. Evde etkileşimli okuma etkinlikleri gerçekleştiren annelerle yapılmış bir çalışmada bu etkinliğe bağlı olarak annelerin daha çok soru sormaya başladıkları ve yemek, oyun ve giyinme zamanı gibi etkinliklere oranla daha çok kelime kullandıkları bulunmuştur. Bu durumun çocukların dil gelişimini doğrudan etkilediği ve dolaylı olarak da akademik ve sosyal duygusal gelişim alanlarına etki ettiği savunulmuştur (Senechal ve LeFevre, 2002). Van Kleeck (2008) çocukların okuma yazma öğrendikten sonra okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için okul öncesi dönemin temel oluşturduğunu savunmuş ve bu konuda, öykü okuma çalışmalarının çocuğun çıkarım yapması üzerindeki etkisini incelemiştir. Okul öncesi dönemde okunan kitaplardan sonuç çıkarma becerisinin yetersiz olduğunu ve bu becerinin daha ileri yıllardaki okuduğunu anlama ve çıkarımda bulunma için çok önemli olduğunu belirtmiştir (Akt. Aram ve Aviram, 2009). Çocukların kendilerine okunan öykülerle ilgili çıkarım yapma yeteneğinin, yetişkinlerin yalın ve çıkarımsal sorular sormasıyla desteklenebileceği vurgulanmıştır. Ayrıca bilgiye ve öyküyü değerlendirdi

çıkartımlara odaklanan soruların öykünün anlaşılmasını arttırdığını da ortaya koymuştur. Nitekim McKeown ve Beck (2003), yetişkinlerin öykülerde fikirleri birleştirme ve çocukların öyküleri anlamalarına yönelik ifadelerini teşvik etmede yetersiz olduklarını savunmaktadırlar. Ancak, çocuklar anlamlı sorularla desteklendiklerinde anlatılan/okunan metin karmaşık da olsa çocukların tepkilerinin olumlu olacağını ifade etmektedirler (Akt. Graham Doyle ve Bramwell, 2006).

Çocukların belirli alanlarda desteklenmesine yönelik planlanan çalışmalarda çalışmanın başarıya ulaşmasında anne ve/veya babanın ev ortamında uygulamaları etkili biçimde gerçekleştirmeleri büyük rol oynamıştır. Pelletier (2011), anne ve babalara sadece evde yapacakları etkinlikleri önermenin yeterli olmadığını, onlara uygulama yaptırmaya yönelik eğitimler ve uygulamaya yönelik bilgiler vermek gerektiğini vurgulamaktadır (Akt. Di Santo, 2012). Çocukların ilk eğitimsi konumundaki anne ve babaların uygun bir eğitim ve destekle çocuklarına nasıl en doğru biçimde kitap okuyabileceklerini öğrenmeleri mümkündür. Diğer taraftan bu gibi çalışmaların başarılı olmasında kitap seçimi de önemli bir rol oynamaktadır. Doğru kitap seçimiyle hem ilgi çekici ve eğlenceli bir etkinlik gerçekleştirmek hem de çocukları desteklemek mümkündür. Bu nedenle başta eğitimciler olmak üzere çocukla çalışan yetişkinlerin ve ailelerin doğru kitap seçimlerine yönelik çalışmalar arttırılmalıdır.

Çalışma için tasarlanan kitap sepeti çocukların evde aileleriyle kitap okuma serüvenlerinin daha etkili geçmesinde güdüleyici rol oynayabilir. Öğretmenlerin aileleri çocuklarına kitap okumaları ya da farklı konularda işbirliği yapmaları konusunda bu gibi uygulamalarla ve ilgi çekici sunumlarla teşvik etmeleri daha etkili olabilir.

Kitaplar okunduktan sonra mutlaka soru cevap kısmı olmalı ve kitaplarla ilgili karakter ve durumları daha da etkili biçimde anlamayı sağlayacak/destekleyecek etkinlikler gerçekleştirilmeli. Öğretmenlerin her bir kitabı farklı zamanlarda birden çok defa okumaları ve her defasında kitapta geçen farklı bir duruma yönelik sorular sorarak çocukların bakış açılarını geliştirmeye ve fikirlerini esnetmeye çalışmaları önerilmektedir.

Araştırmada birkaç sınırlılık bulunmaktadır. İlk olarak araştırma, kullanılan veri toplama araçları ve bunlara yönelik çocukların verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Araştırmanın sonucunda deney grubunda bulunan çocukların kendilerine yöneltilen sorulara olumlu cevap verme eğilimleri olduğu ve kontrol grubu ile aralarında anlamlı fark oluşturduğu ortaya çıkmasına rağmen, çocukların bu cevapları kendi yaşamlarında içselleştirmelerini ölçecek birkaç farklı ölçme araçları ve gözlem yöntemleri ya da uzun süre yapılabilecek çocuk izlemleri önerilmektedir. Bir diğer sınırlılık da, araştırmanın sınırlı anne-baba ve çocuk grubuyla gerçekleştirilmesidir. Çalışmada anne ve babaların kitap okumaları arasındaki farka ve bunun çocuklar üzerindeki etkisine bakılmamıştır. Daha geniş örnekleme ve farklı, özellikle de düşük sosyo ekonomik düzeydeki ailelerle karşılaştırmalı çalışmalar gerçekleştirilebilir. Hatta bu gibi çalışmaların düşük sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına kitap okumaları ve onlara kitap okuma alışkanlığı kazandırmaları amacıyla evden eve dolaştırılabilecek bir “kitapsepeti projesi” şeklinde

dönüştürülmesi de önerilmektedir. Bu şekilde eğlenceli bir etkinlikle hem dil gelişimini desteklemek, hem kitap sevgisini arttırmak hem de anne-baba çocuk etkileşimini güçlendirmek gibi çeşitli alanlara yönelik daha geniş etkiler sağlanabilecektir.

Kaynaklar

- Adams, S. J., & Pitre, N. L. (2000). Who uses bibliotherapy and why? A survey from an under serviced area. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 45(7), 645-649.
- Al Otaiba, S. A. (2004). Weaving moral elements and research based reading practices in inclusive classrooms using shared book reading techniques. *Early Child Development and Care*, 174(6), 575-589.
- Aram, D., Aviram, S. (2009). Mothers' storybook reading and kindergartners' socio-emotional and literacy development. *Reading Psychology*, 30:175-194.
- Aram, D., Fine, Y. & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting reference story book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*. 28, 111-122.
- Baker, C.E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science*, 17(4), 184-187.
- Baker, C.E.; Cameron, C.E.; Rimm-Kaufman, S.E.; Grissmer, D. (2012). Family and sociodemographic predictors of early academic achievement among African American boys in kindergarten. *Early Education and Development*, 23, 883-890.
- Baker, C.E.; Rimm-Kaufman (2014). How homes influence schools: early parenting predicts African-American children's classroom social-emotional functioning. *Psychology in the Schools*, Vol. 51(7), 722-35.
- Bradley, L.; Donovan, C. (2012). "Read it! Do it! Tell it! Play it!": Preschoolers and their families having fun with stories. *Childhood Education*, 88 (4), 248-254.
- Burns, G.W. (2016). *Çocuklar ve ergenler için 101 tedavi edici öykü: Terapide metafor kullanımı*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Cengiz, Ö. (2013). Türk annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dil. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1).
- Collins, M.F. (2010). ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading, *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 84-97.
- Curenton, S. M. (2010). Understanding the landscapes of stories: The association between preschoolers' narrative comprehension and production skills and cognitive abilities. *Early Child Development and Care*, 181, 791-808.
- Curenton, S.M.; Craig, M.J. (2011). Shared reading versus oral storytelling: Associations with preschoolers' prosocial skills and problem behaviors. *Early Child Development and Care*, 1, 123-146.
- Çakmak, T., & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çelik, B., Çelik, G., & Şahin, E. Y. (2012). Anne-babaların çocuk edebiyatı kavramına ilişkin görüşleri: (Çanakkale Örneği). *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılı*, 10 (112), p: 109-125.
- Di Santo, A. (2012). Promoting preschool literacy: A family literacy program for homeless mothers and their children. *Childhood Education*, 88 (4), 232-240.
- Garner, P. W., Carlson J, D., Gaylyn, G., and Rennie, K. M. (1997). Low income mothers' conversations about emotions and their children's emotional competence. *Social Development*, 6, 37-52.
- Gönen, M., Uludağ, G., Tanrıbuyurdu, E. F., Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1).
- Graham Doyle B. & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59 (6), 554-564.

- Gürler, Ü. (1999). *Çocuk kitapları ve anne babaların bu konudaki tutumları üzerine bir inceleme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Honig, A.S. (2000). *Promoting Creativity in Young Children*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Board of Advisors for Scholastic. NY., May 19. ED 442 548.
- Işıtan, S. (2005). *Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (11. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım.
- Lowter, T. L. (2004). *The impact of a social skills intervention on the development of resiliency in preschool children*. Master's thesis, Available ProQuest Dissertations Theses Database. (UMI No: 1424930).
- Luo, R., Tamis-LeMonda, C.S., Kuchirko, Y., Ng, F.F. & Liang, E. (2014). Mother-childbook sharing and children's storytelling skills in ethnically diverse, low-income families, *Infant and Child Development*, 23, 402-425.
- Mol, S.E., Bus, A.G. & De Jong, M.T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language, *Review of Educational Research*, 79, 979-1008.
- Raikes, H. H.; Pan, B.; Luze, G. Brooks-Gunn, J. Raikes, Tamis-LeMonda, C.; Rodriguez, J. (2006). Mother-Child Book Reading in Low income Families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77, 924-953.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491-511.
- Riquelme, E.; Montero, I. (2013). Improving emotional competence through mediated reading: Short term effects of a children's literature program. *Mind, Culture and Activity*, 20, 226-239.
- Senechal, M., LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Sim, S., & Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 50.
- Snow, C. E.; Tabors P.O.; Dickinson, D. K. (2001). Language development in the early preschool years.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite story books: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.
- Tan, M., Dobbs-Oates, J. (2013). Relationship between emergent literacy and early social-emotional development in preschool children from low-income backgrounds. *Early Child Development and Care*. 183 811), 1509-1530.
- Uzmen, S.; Mağden D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, S: 15, Sayfa : 193-212
- Winer, R.T. (1990). *A program to improve the social skills of prosocial children at a private daycare center through a problem solving approach*, Ed. D. Practicum, Nova University (ERIC Document Reproduction Service No. ED 321900).
- Ward, T.B. (2007). Creative Cognition as a Window on Creativity. *Methods*, 42, 28-37.
- Weber, D. R. (1999). The influence of bibliotherapy on gender-role. *Journal of Poetry Therapy*, 13(2), 113-114.
- Webster-Stratton, C. (2006). Treating children with early-onset conduct problems: Key ingredients to implementing the Incredible Years programs with fidelity. *Helping others help children: Clinical supervision of child psychotherapy*, 161-175.