



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
ISSN: 2458 - 9624 (Online)



EğitimveToplumAraştırmalarıDergisi/JRES, 5(1), 265-286, 2018

HİKÂYE KİTAPLARININ SOSYAL-DUYGUSAL ALAN KAZANIMLARINI DESTEKLEMELERİ YÖNÜNDEN İNCELENMESİ*

EXAMINATION OF STORY BOOKS IN TERMS OF THEIR SUPPORTIVENESS OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING OUTCOMES

Emine SİLDİR¹ ve Aysel TÜFEKÇİ AKCAN²

¹Amasya Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Amasya, Türkiye,
e-posta: emine.sildir@amasya.edu.tr,

²Gazi Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Ankara, Türkiye, e-posta: atufekci@gazi.edu.tr

Gönderim Tarihi: 01.10.2017

Düzeltilme Tarihi: 22.05.2018

Kabul Tarihi: 30.05.2018

Öz

Araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılmakta olan resimli hikâye kitaplarının, Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan sosyal duygusal gelişim alanı kazanım ve göstergelerini destekleme durumlarını incelemektir. Amasya il merkezinde bulunan yirmi iki farklı okuldaki kitap merkezlerinde kullanımda olan ve içerisinde tek bir öykü barındıran toplam 300 öykü kitabı çalışmaya dâhil edilmiştir. Kitap içerikleri araştırmacılar tarafından geliştirilen Kitap Künye Formu ve Kitap İçerik Bilgi Formu kullanılarak incelenmiştir, elde edilen veriler yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Bulgular sosyal duygusal gelişim alanı kazanım ve göstergelerinin öykü kitaplarında temsil edilme oranlarının çeşitlilik gösterdiğini, bazı kazanımların yüksek temsil oranına karşın bazı kazanımların oldukça düşük düzeyde temsil edildiklerini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Resimli hikâye kitabı, Sosyal-duygusal gelişim, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı.

Abstract

The purpose of this study is to examine the supportiveness of picture storybooks used in pre-schools in regard to the learning outcomes and indicators of the social-emotional development domain within

* Bu çalışma birinci yazarın “Okul öncesi döneme yönelik hikâye kitaplarının Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan sosyal-duygusal alan gelişimle ilgili kazanımları desteklemeleri yönünden incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. IV. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Atf için Künye Bilgisi: Sildir, E.& Tüfekçi-Akcan, A, S. (2018). Öykü kitaplarının sosyal-duygusal alan kazanımlarını desteklemeleri yönünden incelenmesi. JRES, 5(1), 265-286.

the 2013 Pre-school Education Program of the Ministry of National Education. In this study, 300 storybooks, each consisting of only one story and used in the book center of 22 different schools in the city center of Amasya, were examined. For this purpose, the Book Content Information Form and the Book Imprint Form, developed by the researchers, were used. The data were analyzed by calculating the percentage and frequency values. Consequently, it was observed that the rate of representation of the learning outcomes and indicators of social emotional development domains in story books varied and that while some learning outcomes were represented at a high level, others were represented at a very low level.

Keywords: Kindergarten education, Picture story book, Social-emotional development, 2013 Pre-school Education Program of the Ministry of National Education.

Giriş

Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) okul öncesi eğitimin niteliğini arttırmak amacı ile yürüttüğü çalışmalar sonucunda 2013 yılında “Okul Öncesi Eğitim Programı” (Program) güncellenmiştir. Programa uyum sürecini hızlandırmak adına çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerine çeşitli hizmet içi eğitimler verilmiş, eğitimlerde programda güncellenen noktalar vurgulanmış ve yenilikler hakkında bilgiler sunulmuştur. 2013’te revize edilen programda kazanımlara gelişim alanlarına göre göstergeleriyle birlikte yer verilerek hangi davranıştan hangi kazanımın gerçekleştiğinin anlaşılabilceği belirtilmiştir. Programda kazanım ve göstergelere ayrıntılı bir şekilde yer verilmesine karşın, söz konusu kazanımların nasıl sağlanacağına (göstergelere ulaşma yoluna) detaylı olarak yer verilmemiş, öğretmenlere uygulamada esneklik sağlanmıştır. Programda kazanımlar dil gelişimi, bilişsel gelişim, sosyal-duygusal gelişim, motor gelişim ve özbakım becerileriyle ilgili olanlar şeklinde kategorize edilerek verilmiştir. Tüm gelişim alanlarında toplam 63 kazanım bulunmaktadır ve bunlardan 17’si sosyal duygusal gelişim alanına ait kategoride yer almaktadır. 17 kazanımın gözlemlenebilir hâlleri ise 53 farklı gösterge ile programda yer almıştır.

Son dönemde akademik beceriler kadar sosyal-duygusal gelişimin de önemli olduğu dikkatleri çekmektedir. Hayatın ilk yıllarında mümkün olan en iyi temeli vermek çocuklara hayatları boyunca sosyal ve duygusal sağlığa ulaşmada olumlu etki ve deneyimler sağlayacaktır (Thwaites, 2008). Sosyal gelişimin hayatın ilk yıllarında başladığına vurgu yapan Martin, Sontag-Padilla ve Canon (2015) çocukların kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlamaya yaşamın ilk gününden itibaren başladığını ve olağanüstü bir hızla ilerlediğini belirtmişlerdir. Çocuğun ilk sosyal ilişkilerini bağlanma ve kopma olarak belirten Arı; bağlanmayı duygusal olarak anneyle işbirliğinin sağlanması ve ilişkinin kurulması olarak tanımlamıştır (2003: 59-62). Trawick-Swith (2013, s. 170) ise bağlanmayı tanımlarken sadece

anneden söz etmemiş; bebeklerin ve diğer insanların özellikle de ebeveynlerin birbirleriyle duygusal bağ kurdukları iki yönlü bir süreç olduğundan söz etmiştir. Worthom'da (1998)Trawick-Swith'e benzer olarak ilk duygusal bağların bebeklik döneminde ebeveyn ya da bakıcıyla oluştuğunu dile getirmiştir ve çocukların güvenli bağlanma geçmişlerinin yaşlılarına karşı daha olumlu sosyal davranışlar sergilemelerini sağladığını belirtmiştir. Bununla birlikte O'Hagan da (2006, s.44) birincil bakıcının duygusal tepkilerinin normal ve sağlıklı duygusal gelişimi belirleyen tek ve en önemli faktör olduğuna dikkat çekmiştir.

Duygular yaşadıklarımızın anlamlandırılmasıdır. Bu sebeptendir ki duyguların varlığı hayatımızda önemli bir yere sahiptir. Işıklı ve Keser (2012) duyguların uyum sağlama, hayatta kalmaya yardımcı olma, motivasyon, insanlarla iletişimde rol almaları gibi işlevlerinin duyguları önemli kılan noktalardan biri olduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde Wilson'da (2003) duygularını ifade etmekte ve durumsal ipuçlarını anlamakta usta olan çocukların akranları arasında daha popüler olduklarını söylemiştir.

Günümüzde duygularla ilgili olarak karşımıza çıkan diğer bir kavram da “Duygusal Zekâ”dır. Bahman ve Maffini (2008, s.2) duygusal zekânın öneminden söz ederken okulların akademik becerilerin ötesinde çocukların duygusal zekâlarını geliştirmeye önemle dikkat etmesi gerektiğine ve çocuklara sağlıklı bir eğitim verebilmek için akademik beceriler ve gerçek yaşam becerilerini geliştirmeyi sağlayacak araçlarla donatılmasının uygun olduğuna değinmişlerdir.

Sosyal-duygusal gelişim çocuğun fiziksel, bilişsel ve dil gelişimiyle paralellik gösterir (Yağmurlu ve Candan Kodalak, 2010). Özellikle sosyal duygusal gelişimi sağlayan temel unsurlardan biri de dildir diyebiliriz. Dil ortak bir dünya kurmaya yarayan en önemli araçtır. Bu sebeptendir ki sosyal-duygusal gelişim ile dilsel gelişimi birbirini tamamlayan bütünün parçaları şeklinde düşünebiliriz (Ulusoy, 2012, s. 366).

Çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemede etkili araçlardan biri de çocuk edebiyatı ürünleri olan resimli hikâye kitaplarıdır. Uzmen ve Maden (2002) kitapların prososyal davranışlar üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada kitapların çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal-duygusal gelişim alanını destekleme noktasında çocuk edebiyatının etkisi yadsınamaz düzeydedir. Çocuk edebiyatı ürünleri güzellik duygusunun kazanılmasında, yaratıcılığın gelişmesinde ve ilerleyen yıllarda okuma alışkanlığının kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir (Alpay, 1987). Karatay (2007) çocuk edebiyatının çocukta dil gelişimini sağlamanın yanı sıra çocuğu sosyalleştirme, kişilik gelişimine olumlu katkıda bulunma, güzellik ve estetik

gibi duyuşsal ihtiyaçlarını karşıladığından da söz etmektedir. Ömeroğlu (1998) okul öncesi dönemde kullanılan resimli hikâye kitaplarının çocuğun kendini tanınmasına ve sosyalleşmesine yardımcı olduğuna, bilgi ve haz vererek yalnızlığını azalttığına vurgu yapmış ve çocuk edebiyatının çocuğun hayatındaki yeri ve öneminden bahsetmiştir. Gönen (2000) çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların dil gelişimi, zihinsel gelişim, dinleme becerisi, yaratıcı hayal gücü vb. açılardan desteklemenin yanı sıra, sosyal-duygusal gelişimlerini göz önünde bulundurmaları gerektiğini dile getirmiştir.

Nutbrown (2006) son yıllarda çocuklar için yapılan edebiyatta popüler kültüre dayalı bir büyüme görüldüğüne dikkat çekerek çocukların hem pozitif hem de negatif mesajları çok hızlı aldıklarını belirtmiştir. Bu yüzden çocuklara sunulan literatürün toplumun tüm üyelerinin olumlu görüntülerini tasvir ediyor olması gerektiğini ekleyerek çocuk edebiyatının önemi üzerinde durmuştur. Yavuzer (2005, s.13) çocukların dünyayı kendi algıladıkları biçimde gördüklerini dile getirmiştir. Bu da görselliğin önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca çocuklar metin okumadan önce çizim ve resimleri okumayı öğrenirler (Nespeca&Reeve, 2003, s.1). Bu durum okul öncesi çocuklara yönelik hazırlanmış kitaplardan resimlemenin önemini artırmaktadır. Resimli hikâye kitapları ebeveynler ve eğitimciler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Kitaplar çocuğa yüksek sesle okumak içindir. Çünkü resimli kitaplar genellikle çocuğun okuma seviyesinin üzerinde kelime kullanır (Northrup, 2012, s.9).

Çocuk edebiyatı ürünleri olan resimli hikâye kitapları çocuklara farklı dünyaları algılama fırsatı sunduğu, onların gelişim alanlarını desteklediği ve eğlenerek öğrenmelerini sağladığı için önemlidir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında kullanımda olan resimli hikâye kitaplarının çocukların sosyal-duygusal gelişim alanını destekleme durumlarının incelenmesi önem taşımaktadır. Veziroğlu (2009) resimli hikâye kitaplarının MEB 2006 Okul Öncesi Eğitim Programındaki amaç ve kazanımlara uygunluğunun incelenmesine yönelik yapmış olduğu çalışmasında, kitapların programda yer alan kazanımları karşılaşama oranlarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ne var ki MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı kapsamında resimli hikâye kitaplarının çocukların gelişim alanlarını destekleme durumlarına yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Robinson (2007, s. 104) duygularımızın zihinsel ve sosyal yaşamımızı şekillendirdiğini dile getirmiştir. Bunla birlikte hem kendi hem de başkalarının davranışlarını anlamamızda sosyal-duygusal gelişimin etkisinden söz ederek sosyal duygusal gelişimin önemine değinmiştir. Araştırma hikâye kitaplarının sosyal duygusal gelişim alanı kazanım ve göstergelerini içerme sıklıklarını belirlemek açısından son derece önem taşımaktadır. Bu önemin sosyal duygusal gelişimin çocuğun hayatındaki yerine dayandığı

söylenilebilir. Sosyal gelişimin çocuğun hayatındaki yeri düşünüldüğünde bu gelişimin desteklenmesinde izlenen yolun ve kullanılan araçların da önemli olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında sıklıkla kullanılan resimli hikâye kitaplarının bu gelişim alanını destekleme durumunun ortaya konulabilmesi için alanda incelemelerin yapılması gerektiği düşünülmektedir. Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılmakta olan resimli hikâye kitaplarının MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı sosyal-duygusal alan kazanım ve göstergelerini destekleme durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. İnceleme okul öncesi eğitim kurumlarında programın uygulanması, etkinlik planlarının hazırlanması, sosyal-duygusal gelişim alanını desteklenmeye yönelik etkinliklerin planlanması sırasında resimli hikâye kitaplarının vermiş olduğu desteği belirleyerek eğitimcilere, ailelere ve resimli hikâye kitaplarının hazırlanarak eğitsel sürece dâhil olmasına kadar geçen sürede aktif rol oynayan kişilere yardımcı olacaktır. Bununla birlikte hikâye kitaplarının içerik açısından analizinin yapılması ailelere ve eğitimcilere kitap seçimi konusunda yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama araştırmalarının amacı var olan durumu olduğu gibi ortaya koymaktır” (Karasar, 2008, s. 77).

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında Amasya il merkezinde bulunan MEB’e bağlı resmî 6 anaokulundan 6’sı ile 19 ilkokuldan 16’sı araştırmaya destek olmayı kabul etmiş ve kitap merkezlerini araştırmaya açmıştır. Toplam okul sayısının %88’ine ulaşıldığı için çalışma grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen anasınıflarındaki hikâye kitaplarından sayfa sayısı tam olan ve içerisinde tek bir hikâye barındıran hikâye kitapları çalışmaya dâhil edilmiştir. Anasınıflarının kitap merkezlerinde yer alan ve 2014-2015 eğitim öğretim yılında kullanımda olan toplam 300 hikâye kitabı incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Kitap Künye Formu ile Kitap İçerik Bilgi Formu kullanılmıştır. Kitap Künye Formu kitabın adı, yazarı, yayınevi, yayın yılı, basım yeri, sayfa sayısı gibi bilgileri içermektedir. Kitap İçerik Bilgi Formu ise MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Ek 6’da bulunan sosyal duygusal alan kazanım ve

göstergeler esas alınarak hazırlanmıştır. Her bir kazanıma ait bir satır oluşturulmuş ve her bir kazanımın göstergeleri de alt boyut olarak forma eklenmiştir. Programda yer alan 17 kazanımın altında 53 gösterge bulunmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan form doğrudan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan sosyal-duygusal alan kazanım ve göstergeleri temel aldığı için geçerliliği ve güvenilirliği yüksek olduğu kabul edilmiştir. Bununla birlikte araştırmada, hikâye kitaplarından yapılan doğrudan alıntılar ile dış geçerlik desteklenmiştir. Yıldırım ve Şimşek dış geçerliliğin araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine ilişkin olduğunu ve nicel araştırmalardaki gibi genellenebilirliğin ilkeler, kurallar biçiminde değil de deneyimler ve örnekler şeklinde yapılacağından söz etmişlerdir (2008: 258).

Veri toplanma süreci öncesinde inandırıcılığı artırmak ve güvenilirliği desteklemek adına uzman incelemesinden yararlanılmıştır. Karasar (2008: 149) bağımsız gözlemciler arası uyumun birden çok gözlemcinin birbirlerinden bağımsız olarak aynı şeyleri ölçmeye çalıştıkları durumlarda kullanılan bir güvenilirlik ölçütü olduğunu belirtmiştir. Bu amaçla beş hikâye kitabı araştırmacı, bir Türk Dili ve Edebiyatı uzmanı (TDEU) ve üç Okul Öncesi Eğitimi uzmanı (OÖEU) tarafından Kitap İçerik Bilgi Formuna kodlanmış ve kodlamalar korelasyon analizi yapılarak karşılaştırılmıştır. (OÖEU1: 0.759, OÖEU2: 0.685, OÖEU3: 0.833, TDEU: 0.268). *“Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.700-0.99 arasında olması yüksek; 0.69-0.30 arasında olması orta; 0.29-0.01 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir”* (Büyüköztürk vd., 2012:109). TDEU ile analiz sonuçlarına ilişkin yüzyüze bir görüşme yapılmış ve dolaylı yoldan göstergenin gerçekleşmesi durumlarını da hesapladığı anlaşılmıştır. Genel olarak kodlamalar arası uyumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak Kitap İçerik Bilgi Formunda herhangi bir değişiklik yapılmamasına karar verilmiş ve 300 adet resimli hikâye kitabı birinci araştırmacı tarafından incelenmiştir. Elde edilen verilerin yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak incelenmiştir.

Bulgular

İncelenen kitapların %94,3’ü yerli ve %5,7’si çeviridir ve 64 farklı yazar tarafından kaleme alınmıştır. Çalışma grubunu oluşturan hikâye kitaplarında toplam 1891 cümlelerin programda yer alan sosyal duygusal alan kazanım ve göstergelerini temsil eden ifadeler içerdiği görülmüştür. Bu ifadelerin bir kısmı ana kahraman, bir kısmı yardımcı kahraman(lar) bir diğer kısmı ise hikâye anlatıcısı tarafından dile getirilmiştir.

Tablo 1

Kazanım ve göstergelere ait yüzde ve frekans değerleri

Kazanım	Göstergeler	f	%	Örnek cümle
K1: Kendisine ait özellikleri tanıtır	Adını ve/veya soyadını söyler (K1G1).	95	5,02	“Benim adım Nilgün.”
	Yaşını söyler (K1G2).	10	0,53	“Tam altı yaşındayım”
	Fiziksel özelliklerini söyler (K1G3).	75	3,97	“Saçım uzun kahverengi. Gözlerimse mavi.”
	Duyuşsal özelliklerini söyler (K1G4).	264	13,96	Suyla oynamaktan çok hoşlanıyordu.
	Toplam	444	23,48	
K2: Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır	Anne/baba adını soyadını mesleği vb söyler (K2G1).	10	0,53	“Babamı tanır mısınız? Adı Mustafa’dır. Büyük bir iş yerinde çalışır.”
	Anne/baba saç göz rengi boy kilo gibi fiziksel özelliklerini söyler (K2G2).	7	0,37	“Anneciğim çok güzelsin.”
	Teyze amca gibi yakın akrabaların isimlerini söyler (K2G3).	24	1,27	“Emel teyzem Ankara’da yaşıyor.”
	Telefon numarasını söyler (K2G4).	4	0,21	“Bu benim görevim.” Dedi. Hemen numaraları çevirdi.
	Evinin adresini söyler (K2G5).	1	0,05	“Eğer kaybolursa adımı ve adresini söylediğinde ona yardım eder.”
	Toplam	46	2,43	
K3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.	Duygu düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder (G1).	67	3,54	“El kol işaretleriyle de anlaşabilirsiniz.”
	Nesneleri alışılmışın dışında kullanır (G2).	17	0,90	Dondurma çubuklarıyla trafik lambaları ve trafik işaretleri yaptılar.
	Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur (G3).	25	1,32	“Buldum. Bir afiş hazırlayıp her yere asacağız.”
	Toplam	109	5,76	
K4: Bir olay veya durumla ilgili başkalarının duygularını açıklar.	Başkalarının duygularını söyler (K4G1).	111	5,87	“Çok korkmuşsunuz ama söylediğiniz şeyi görmeden size yardımcı olamam.”
	Başkalarının duygularının nedenlerini söyler (K4G2).	45	2,38	Şimdi onları daha iyi anlıyordu. Dünyamızın geleceği tehlikedeydi.
	Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler (K4G3).	10	0,53	“Hay Allah! Bu kadar da korkak olunmaz ki canım.

				Bir yerimiz kırılır diye oyun oynamıyorlardı.”
	Toplam	166	8,78	
K5: Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.	Olumlu/olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar (K5G1).	247	13,70	“Ne yaptın Cino? Canım çok yandı. Neden böyle yapıyorsun?”
	Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir (K5G2).	35	1,85	Film bittiğinde öyle çok korktu ki hemen telefonla annesini aradı.
	Toplam	282	14,91	
K6: Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	Haklarını söyler (K6G1).	1	0,05	“Bu yüzden balığın büyük bölümü benim hakkım.”
	Başkalarının hakları olduğunu söyler (K6G2).	10	0,53	“Yaşlı piyano haklı arkadaşlar.”
	Haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler (K6G3).	4	0,21	“Boncuk lütfen bunu yapma, o havuca ihtiyacım var.”
	Başkalarının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söyler (K6G4).	8	0,42	“Babaanneciğim ben çok sallandım, artık ineyim, biraz da arkadaşım sallansın.”
	Toplam	23	1,21	
K7: Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.	Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar (K7G1).	38	2,01	Tek başına uçmayı denemeye karar verdi.
	Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir (K7G2).	5	0,26	“O zaman daha çabuk olmalıyız.”
	Toplam	43	2,27	
K8: Farklılıklara saygı gösterir.	Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler (K8G1).	29	1,53	“Ben güzel şarkı söylerim ama güzel resim yapamam.”
	İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler (K8G2).	35	1,85	“Çocuklar Ahmet’in ten rengi bizden farklı olabilir.”
	Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır (K8G3).	20	1,06	“Farklı olsak da arkadaş olabiliriz, beraber oynayabiliriz.”
	Toplam	84	4,44	
K9: Farklı kültürel özellikleri açıklar.	Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler (K9G1).	1	0,05	“Tabi ki, hem böylece Türkiyeli çocukların kardeşliğini ve dostluğunu herkese duyururuz.”
	Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve	0	0,00	-

	farklı yönlerini söyler (K9G2).			
	Farklı kültürlerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler (K9G3).	7	0,37	“Evet, Efeciğin burada yaşayan insanlar için kırmızı renk mutluluk ve iyi şans anlamına gelir.”
	Toplam	8	0,42	
K10: Sorumluluklarını yerine getirir.	Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir (K10G1).	16	0,85	Annesine fikrini anlattı. Bütün arkadaşları ve aileleri toplanıp iş birliği yaparak Sincinlerin yuvasını kısa sürede eski hâline getirebilirlerdi.
	Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir (K10G2).	17	0,90	Gözde söz verdiği gibi kuşuna çok iyi bakıyordu.
	Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler (K10G3).	4	0,21	Pengo'nun odası her zaman dağınık olurdu. Bu yüzden aradığı eşyaları bir türlü zamanında bulamazdı.
	Toplam	37	1,96	
K11: Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.	Atatürk'le ilgili etkinliklere katılır (K11G1).	5	0,26	İlk önce Anıtkabir'e gittiler.
	Atatürk'le ilgili duygu ve düşüncelerini farklı etkinliklerle ifade eder (K11G2).	3	0,16	Zeynep şehitlik gezisini gururla anlattı. En sonunda yazdığı şiirini de arkadaşlarına okudu.
	Toplam	8	0,42	
K12: Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler (K12G1).	5	0,26	“Ama sessiz olalım ki onları ürkütmeyelim”
	Kuralların gerekli olduğunu söyler (K12G2).	15	0,79	“Oysa herkesin sıra ile konuşması bir görgü kuralıdır. Herkesin birbirini dinlemesi ve saygı duyması gerekir.”
	İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır (K12G3).	11	0,58	Bir çift kiraz kopararak ağzına doğru götürdü. Tam o anda annesinin meyveler yıkanmadan yenmez sözünü hatırladı. Kirazları yemekten vazgeçti.
	Nezaket kurallarına uyar (K12G4).	258	13,64	“Özür dilerim. Lütfen siz rahatınıza bakın.”
	Toplam	289	15,28	
K13: Estetik değerleri korur.	Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler (K13G1).	144	7,62	“Birileri ormanımızı kirletip ağaçlarımızı kesmiş.”

	Çevresini farklı biçimlerde düzenler (K13G2).	29	1,53	Günlerdir baktığı gülleri sonunda açacaktı.
	Çevresindeki güzelliklere değer verir (K13G3).	43	2,27	“Yağmuru çok seviyorum. Her taraf mis gibi koktu.”
	Toplam	216	11,42	
K14: Sanat eserlerinin değerlerini fark eder.	Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler (K14G1).	4	0,21	Resminde okyanustayken zorla yakalanıp gösteri merkezine getirilen yavru yunusu anlatıyordu.
	Sanat eserleriyle ilgili duygularını açıklar (K14G2).	4	0,21	O sabah ormanların kralı aslan bir resim yarışması yapılacağını duyurdu. Zeynep bu haberi duyunca çok heyecanlandı.
	Sanat eserlerinin korunmasına özen gösterir (K14G3).	2	0,11	Arkadaşlarına göstereceği resimleri özenli bir şekilde tutuyordu.
	Toplam	10	0,53	
K15: Kendine güvenir.	Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler (K15G1).	39	2,06	“Sima keşke ben de senin gibi sarı saçlı olsaydım.”
	Grup önünde kendini ifade eder (K15G2).	13	0,69	Zizi arkadaşlarına döndü ve “Arkadaşlar daha ilk günden okulumuza geç kalmayalım, haydi yola çıkalım.” dedi.
	Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler (K15G3).	16	0,85	“Ah keşke benimkilerde kırmızı olsaydı.” dedi. Gelincik ise “Papatya kardeş sen bu tepenin en güzel çiçeğisin neden böyle konuşuyorsun.”
	Gerektiğinde liderliği üstlenir (K15G4).	16	0,85	“Oyun oynayacak birini arıyorum. Benimle oyun oynar mısın?”
	Toplam	84	4,44	
K16: Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.	Toplumda farklı rol ve göreve sahip kişiler olduğunu söyler (K16G1).	4	0,21	İş bölümü konusunda anlaşan arkadaşlar bir gün sonra buluşmak üzere birbirleriyle vedalaşarak ayrıldılar.
	Aynı kişinin farklı rol ve görevleri olduğunu söyler (K16G2).	1	0,05	“Benim aslan babam iyi bir balıkçıdır... Babam iyi bir öğretmendir.”
	Toplam	5	0,26	
K17: Başkalarıyla sorunlarını sorunlarını çözer.	Başkalarıyla sorunlarını onlarla konuşarak çözer (K17G1).	17	0,90	“Güçlü ve akıllı çocuklar sorunlarını kavga ederek çözmez; konuşarak çözer.”

Arkadaşlarıyla sorunlarını çözemediğinde yetişkinlerden yardım ister (K17G2).	7	0,37	“Sana çok kızgınım. Bir daha böyle yaparsan seninle arkadaş olmam. Olanları da öğretmenime anlatırım.”
Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davranır (K17G3).	13	0,69	“Haklısınız. Bisikletimi sizinle paylaşmalıydım. Siz benim en iyi arkadaşlarımsınız. Özür dilerim.”
Toplam	37	1,96	
Toplam	1891	100	

Tablo 1 incelendiğinde her bir kazanım ve göstergeye ait yüzde ve frekans değerleri görülmektedir ve temsil edilme oranlarının dengeli bir seyir izlemediği dikkati çekmektedir. Bununla birlikte her bir göstergesi temsil niteliği taşıyan, hikâye kitaplarından alınmış örnek ifadeler de Tablo 1’de yer almaktadır.

Tartışma

Okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılmakta olan hikâye kitaplarının sosyal-duygusal gelişim alanı kazanım ve göstergelerini destekleme durumlarının incelendiği çalışmada kazanımlar ayrı ayrı değerlendirildiğinde, bazı kazanımların daha yüksek oranda, bazı kazanımların ise daha düşük oranda temsil edildiği dikkati çekmektedir. Bu durum hikâye kitaplarının sosyal-duygusal alan kazanım ve göstergelerini desteklemede dengeli bir seyir izlemediğini göstermektedir.

“*Kendisine ait özellikleri tanıtır.*” (K1) kazanımı %23,48 temsil edilme oranıyla kazanımlar arasında ilk sırada yer almaktadır. Kazanımları temsil niteliği taşıyan ifadelerin %13,96’lık kısmını “*Duyuşsal özelliklerini söyler.*” (K1G4) göstergesi oluşturmaktadır ve sosyal-duygusal alana ait bütün göstergeler içerisinde en yüksek değere sahiptir. K1’i temsil eden ifadelerin %59,45’ini K1G4 oluşturmaktadır. Buradan yola çıkarak hikâye kitaplarında bireyin duygusal özelliklerini dile getirmesine adı, yaşı ya da fiziksel özelliklerini dile getirmesinden daha fazla yer verildiği söylenebilir. İncelenen hikâye kitaplarına bakıldığında fiziksel özelliklere ilişkin ifadelerin temsil edilme oranının %3,97 olduğu görülmektedir. “*Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır.*” (K2) kazanımı hikâye kitaplarında %2,43 temsil edilme oranıyla yer almaktadır. K2’nin temsil edilme oranının oldukça düşük olması bu alanla ilgili kazanımların desteklenmesinde hikâye kitaplarının yetersiz kalabileceğini göstermektedir. Baştuğ ve Kurnaz

(2013) birinci sınıfa hazır olmaya ilişkin öğretmen beklentilerini değerlendirdikleri çalışmalarında anasınıfı öğretmenlerinin “selamlaşma, kendini ve ailesini tanıtmaya” alt başlığında herhangi bir beklentilerinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. K2'nin hikâye kitaplarıyla desteklenme oranının oldukça düşük olmasıyla anasınıfı öğretmenlerinin bu konudaki beklentilerinin örtüştüğü görülmektedir.

“*Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.*” (K3) kazanımı hikâye kitaplarında %5,76 temsil edilme oranıyla yer almaktadır. Çocukların okudukları kitaplardaki kahramanlarla özdeşim kurduğu bilinmektedir (Sever, 1995:14). Okul öncesi dönem çocukları her ne kadar kitapları kendileri okumasalar da kendilerine okunan kitaplardaki kahramanlarla özdeşim kurabilirler, yaş grubu özellikleri düşünüldüğünde kahramanların kişilik özelliklerinden etkilenebilirler (Kardaş ve Alp, 2013:20-21). Bu kahramanların yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olmalarının K3'ün desteklenebilmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Hikâye kitaplarında K3'ün desteklenmesine yönelik ifadelerin bulunması aynı zamanda çocuk edebiyatında bulunması gereken özelliklerdendir. Çocuk edebiyatının yaratıcı etkinlikleri teşvik edici nitelikte olması, çocukların hayal güçlerini geliştirmesi ve yaşamda karşılaştıkları olayları farklı açılardan düşünmelerini sağlaması gerektiği belirtilmiştir (Civaroğlu, 1997, s.11; Gönen ve Veziroğlu, 2013, s.6).

“*Bir olay veya durumla ilgili başkalarının duygularını açıklar.*” (K4) kazanımı hikâye kitaplarında %8,78 temsil edilme oranıyla yer almaktadır. K4'e ait göstergeleri incelediğimizde “*Başkalarının duygularını söyler.*” (K4G1) göstergesinin “*Başkalarının duygularının nedenlerini söyler.*” (K4G2) göstergesinden; onun da “*Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.*” (K4G3) göstergesinden daha fazla temsil edildiği dikkati çekmektedir. Bu durumda, hikâye kitaplarında duygularını ifade etmeye; duyguların nedenlerini ve sonuçlarını açıklamaktan daha fazla yer verildiğini söyleyebiliriz. K4G3'ün temsil edilme oranının K4G1 ve K4G2'den daha düşük olması bu göstergenin hikâye kitaplarında yeterince vurgulanmadığını ya da desteklenmediğini göstermektedir. Durmuşoğlu Saltalı ve Deniz (2010) PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategy) programını temel alarak hazırlanan Duygu Eğitim Programının uygulandığı 6 yaş çocuklarının duygusal becerilerini inceledikleri çalışmada; programın deney grubundaki çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları ifade etme becerilerinde anlamlı ve kalıcı düzeyde katkı sağladığını bulmuşlardır. K4'ün desteklenmesinde hikâye kitaplarının yanı sıra duygu eğitimi programı ve benzeri programların kullanılmasının yardımcı bir etken olacağı düşünülmektedir.

“*Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını olumlu yollarla gösterir.*” (K5) kazanımı %14,91 temsil edilme oranıyla kazanımlar arasında ön sıralarda yer almaktadır. K5 göstergeler düzeyinde incelendiğinde “*Olumlu/olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar.*” (K5G1) göstergesine “*Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.*” (K5G2) göstergesinden daha fazla rastlanıldığı dikkati çekmektedir. Buradan duygularını sözel olarak ifade etmeye davranışlarla göstermekten daha fazla yer verildiği anlaşılmaktadır.

Dikkati çeken diğer bir nokta ise K4’ün %8,78 ile K5’in de %14,91 ile temsil ediliyor olmasıdır. Yani, kitaplarda kendi duygularını anlama ve ifade etmeye yönelik cümlelerin başkalarının duygularını anlama ve ifade etmeye yönelik cümlelerden daha fazla yer almasıdır. Bu durum çocuğun önce kendi duygularını anlamasını ve olumlu yollarla ifade etmesini, buradan yola çıkarak da başkalarının duygularını anlamasını ve duygudaşlık kurmasını amaçladığının düşünülmesine neden olabilir. Arda ve Ocak (2012) sosyal yeterlilik ve alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesinin sosyal beceriler üzerine etkilerini incelemişlerdir. Dokuz ünitelik iki kitaptan oluşan programda dersle ilgili kavramları ve hedefleri pekiştirmeyi destekleyen 4 hikâye kitabı yer almaktadır. Bir duygu ile ilgili görsel ve sözel ipuçlarını içeren bu kitapların söz konusu dersteki duyguların anlaşılmasına yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buradan yola çıkarak K4 ve K5’in desteklenmesinde hikâye kitaplarının olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

“*Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.*” (K6) kazanımı %1,21 temsil edilme oranıyla kazanımlar arasında son sıralarda yer almaktadır. Kişinin haklarını bilen, bunları koruyabilen ve başkalarının haklarına saygı gösterebilen birisi olması eğitimin belki de en önemli hedeflerinden biridir. Ancak bu kazanıma hikâye kitaplarında düşük oranda yer verilmesi oldukça düşündürücüdür.

“*Bir iş veya görevi başarmak için kendini güdüler.*” (K7) kazanımı hikâye kitaplarında %2,27 temsil edilme oranıyla yer almaktadır. K7’ye ait göstergelere bakıldığında “*Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.*” (K7G1) göstergesine 38, “*Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.*” (K7G2) göstergesine 5 kez rastlanılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak hikâye kitaplarındaki kahramanların yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başladıkları ama başladıkları işi zamanında bitirmek için çaba sarf etmedikleri anlaşılmaktadır. Kuşcu, Bozdaş ve Yıldırım Doğru (2014) Montessori eğitimi alan çocukların sorumluluk alma, sırasını bekleme ve başladığı işi bitirme becerilerinin gelişmesine katkısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çocuklarda K7’nin, özellikle de K7G2’nin desteklenebilmesi adına hikâye

kitaplarının kullanımının yanı sıra Montesorri eğitim programından da yararlanılmasının yardımcı olacağı düşünülmektedir.

“*Farklılıklara saygı gösterir.*” (K8) kazanımı hikâye kitaplarında %4,44 temsil edilme oranıyla orta sıralarda yer almaktadır. Ayrıca kazanım kapsamında yer alan göstergelerin üçüne de hikâye kitaplarında birbirine yakın oranlarda yer verildiği görülmüştür. Farklılıklara saygı gösterme ile ilgili ifade oranının orta düzeyde olması hikâye kitaplarının bu kazanım ve göstergeleri kısmen desteklediğini düşündürmektedir.

“*Farklı kültürel özellikleri açıklar.*” (K9) kazanımı hikâye kitaplarında %0,42 temsil edilme oranıyla son sıralarda yer almaktadır. Hikâye kitaplarında kültürel özellikleri tanımlamayla ilgili ifade oranının düşük olması kültür aktarımı konusunda hikâye kitaplarının yetersiz kalabileceğini göstermektedir. Oysaki okul öncesi çocuk edebiyatının başlıca amaçları arasında kitaplar aracılığı ile ülkenin folklorunu ve geleneklerini tanıtmakta yer almaktadır (Göknül, 2000:140). Mert, Albayrak ve Serin (2013) çeviri çocuk kitaplarını yerel kültür öğeleri ile evrensel kültür öğeleri açısından incelemişler ve kitaplarda evrensel değerlere ağırlıklı olarak yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır. Çeviri kitapların çocuklar için gerek evrensel gerekse farklı kültürel özellikleri tanıtıcı nitelikte olduklarını, ayrıca çocukların farklı çevreler ile kendi kültürlerinin de farkına varabilmelerini sağladığını dile getirmişlerdir. Fakat mevcut çalışmadaki K9’un temsil edilme oranıyla son sıralarda yer aldığı ve incelenen hikâye kitaplarının % 94,3’ünün yerli hikâye kitaplardan oluştuğu düşünüldüğünde K9’un yerli hikâye kitapları aracılığıyla desteklenmesinin yetersiz kalabileceğini düşünebiliriz. K9’un desteklenme oranını artırabilmek amacıyla Mert, Albayrak ve Serin’in (2013) de önerdiği gibi çeviri çocuk kitaplarından yararlanılabileceği söylenebilir.

“*Sorumluluklarını yerine getirir.*” (K10) kazanımı hikâye kitaplarında %1,96’lık oranla temsil edilme oranı düşük olan kazanımlar arasında yer almaktadır. K10’a ait göstergeler değerlendirildiğinde hikâye kitaplarındaki kahramanların “*Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.*” (K10G2) göstergesini temsil etme oranlarının “*Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir.*” (K10G1) göstergesinden daha fazla olduğu; K10G1’in de “*Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.*” (K10G3) göstergesinin temsil edilme oranından daha fazla olduğu dikkati çekmektedir. Dirican ve Dağlıoğlu (2014) 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik resimli hikâye kitaplarında yer verilen temel insani değerleri incelemişlerdir. Sorumluluk değerine hikâye kitaplarında %1,30 temsil oranı ile sevgi, paylaşmak, arkadaşlık, mutluluk, nezaket, yardımseverlik, temizlik, adalet, saygı, tutumluluk, estetik, empati, hoşgörü, dürüstlük, çalışkanlık ve özgüven değerlerinden daha düşük oranda yer verildiğini tespit

etmişlerdir. Hikâye kitaplarında K10'u temsil eden ifade oranlarının düşük olması Dirican ve Dağlıoğlu'nun bulgularıyla paralellik göstermektedir.

“*Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.*” (K11) kazanımı hikâyekitaplarında %0,42 temsil edilme oranıyla son sıralarda yer almaktadır. K11'i temsil eden ifade oranının düşük olması hikâye kitapları aracılığıyla bu kazanımın yeterli düzeyde desteklenemeyeceğinin göstergesidir. Özdemir ve Sezginsoy Şeker (2014) çalışmalarında öğretmen adaylarından “Atatürk” kavramını geliştirmeye yönelik etkinlikler planlamalarını istemişler ve planlanan etkinlikleri uygulama sonrasında değerlendirmişlerdir. Bu etkinlikler arasında hikâye kitaplarının kullanımı görülmemektedir. Onun yerine Atatürk ve ailesine ait fotoğrafların gösterilerek somut ve tanıma düzeyinde kavram öğretimi şeklinde gerçekleştirilen etkinlikler yer almaktadır. Buradan yola çıkarak K11'in desteklenmesinde hikâye kitaplarının yanı sıra diğer etkinlik türlerinden de yararlanılabileceği söylenebilir.

“*Değişik ortamlardaki kurallara uyar.*” (K12) kazanımı %15,28 temsil edilme oranıyla kazanımlar arasında ön sıralarda yer almaktadır. K12'ye ait “*Nezakat kurallarına uyar.*” (K12G4) göstergesi ise bu kazanımın %89,27'sini oluşturmaktadır. Buradan yola çıkarak hikâye kitaplarında toplumsal düzen ve toplumsal kabul için gerekli koşullara özellikle önem verildiği söylenilebilir. Dirican ve Dağlıoğlu (2014) çalışmalarında “nezaket” değerinin hikâye kitaplarında %8,93 temsil oranı ile yardımseverlik, temizlik, saygı, adalet, tutumluluk, estetik, empati, hoşgörü, dürüstlük, çalışkanlık, özgüven, sorumluluk, cesaret, liderlik ve barış değerlerinden daha yüksek oranda yer verildiğini tespit etmişlerdir. Her iki çalışma bulgularına bakıldığında hikâye kitaplarında “nezaket” kavramına vurgu yapıldığı söylenilebilir.

“*Estetik değerleri korur.*” (K13) kazanımı hikâye kitaplarında %11,42 temsil edilme oranıyla ilk sıralarda yer almaktadır. K13'e ait “*Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler.*”, “*Çevresini farklı biçimlerde düzenler.*” ve “*Çevresindeki güzelliklere değer verir.*” göstergeleri düşünüldüğünde hikâye kitaplarının, çocuğun çevresindeki güzellikler üzerine düşünme, koruma ve güzellik algısı geliştirmeyi destekleyebileceği söylenilebilir. Kuzu (2008) Aytül Akal'ın kitaplarında yer alan çevre kirliliğinin tanımı, nedenleri ve nasıl önlenebileceğine ilişkin cümleleri analiz etmiş ve Akal'ın kitaplarının çevre bilincinin oluşumunda olumlu rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Her iki çalışma bulgularının da K13'ü destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

“*Sanat eserlerinin değerini fark eder.*” (K14) kazanımı hikâye kitaplarında %0,53 temsil edilme oranıyla son sıralarda yer almaktadır.

K14 ve K13'e ait temsil edilme oranlarının zıt iki uçta bulunması birbirleriyle tezat oluşturuyormuş gibi görünüyorsa da aslında K13 bireyin kendi çevresi ve bu çevreyi düzenlemesiyle ilgiliyken; K14 insanda güzel duygular uyandıran görsel, şiirsel ya da ritmik eserler üzerine düşünme ve onların korunmasına yönelik davranış geliştirme ile ilgilidir. Sonuç olarak hikâye kitaplarında genel bir estetik duyarlılık oluşturmaya yönelik estetiğe yer verildiği (K13) ancak bunun sanat boyutunun (K14) yetersiz kaldığı söylenebilir.

Çocuklardaki sanat olgusunun gelişiminde ailenin büyük oranda etken olduğunu belirten Dinçer, Demiriz ve Şimşek (2003) sanata ilgi duyan ebeveynlerin, çocuklarını sanatsal etkinliklere hazırladıklarını, çocuklarının yeteneğine göre onları bir sanat dalına yönlendirdiklerini ve sanatsal etkinlikler için her zaman çocuklarına malzeme temin ettiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca sanata ilgi duyan ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarının sanatsal etkinliklere daha sık katıldıkları ve daha fazla ilgi duydukları sonucuna ulaşmışlardır. Ulutaş ve Ersoy (2004) sanat eğitiminin çocukların gelişimlerini ve yaratıcılıklarını destekleyen etkinlikleri içerdiğine ve öğretmenlerin sanat eğitimi konusunda önemli bir role sahip olduklarına değinmişlerdir. Ayrıca, sanat eğitiminin başarılı olması için öğretmenin dikkat etmesi gereken noktaları da açıklamışlardır. Bu çalışmalardan yola çıkarak K14'ün desteklenmesinde hikâye kitaplarının kullanılmasının yanı sıra aile ve öğretmen tutumlarının da önemli olduğu söylenebilir.

“*Kendine güvenir.*” (K15) kazanımı hikâye kitaplarında %4,44 temsil edilme oranıyla yer almaktadır. Bayazıt, Telci, Erenci ve Canerik (2007) okulöncesi eğitim kurumlarında yapılan rekreatif etkinliklerin çocukların sosyal gelişim ile güven duygusu gelişimine etkisini inceledikleri çalışmalarında, rekreatif etkinliklerin çocukların %78,8'inde kendine olan güvenlerini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Buradan yola çıkarak çocuklarda K15'i destekleyebilmek için hikâye kitaplarının yanı sıra yaratıcı drama, eğlenceli atletizm çalışmaları, step, dart, bowling vb. rekreatif etkinliklerden de yararlanılabileceği söylenebilir.

“*Bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.*” (K16) kazanımı hikâye kitaplarında %0,26 temsil edilme oranıyla en düşük temsil değerine sahiptir. Kazanıma ait göstergelerin temsil oranlarının düşük olması bu kazanımın hikâye kitapları aracılığıyla desteklenmesinin yetersiz kalabileceğini göstermektedir.

“*Başkalarıyla sorunlarını çözer.*” (K17) kazanımı hikâye kitaplarında %1,96 temsil edilme oranıyla yer almaktadır. Dereli İman (2014) çalışmasında 5-6 yaş grubu çocuklara “Değerler Eğitimi Programı” uygulamış ve program dâhilinde çocuklara 11 hafta boyunca haftada üç gün

hikâye okuma, oyun oynama ve yaratıcı drama uygulamaları ile eğitim vermiştir. Değerler Eğitimi Programına katılan çocukların “sosyal problem çözme becerileri” puan ortalamalarının eğitim programına katılmayan çocukların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. K17’nin desteklenmesinde hikâye kitaplarının kullanılmasının yanı sıra Değerler Eğitimi Programı’nda yer alan oyun oynama ve yaratıcı drama gibi etkinlik türlerinin de kullanılmasının yardımcı olabileceği söylenebilir.

Sonuç

Sonuç olarak hikâye kitaplarında sosyal duygusal alan kazanım ve göstergelerini karşılayan toplam 1891 ifadeye rastlanılmıştır. “*Kendine ait özellikleri tanıtır*” kazanımı 444 ifade ile en yüksek temsil oranına sahiptir. En düşük temsil oranına sahip olan “*Bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.*” kazanımına ise incelenen hikâye kitaplarında sadece 5 kez rastlanılmıştır. Gösterge düzeyinde temsil oranları incelendiğinde, Kazanım 1’ ait “*Duyuşsal özelliklerini söyler.*” göstergesinin 264 ifadeyle temsil edildiği ve göstergeler arasında en yüksek temsil değerine sahip olduğu görülmektedir. Kazanım 9’a ait “*Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı yönlerini söyler.*” göstergesini temsil niteliği taşıyan hiçbir ifadeye rastlanılmamıştır.

Öneriler

Okul öncesi eğitim kurumlarında kitap alımları yapılırken çocukların yaş, gelişim özellikleri ve ilgilerinin yanı sıra MEB 2013 programda yer alan kazanım ve göstergelere uygunluğunun da dikkate alınması önerilmektedir. Bu sayede verilen eğitimin bir parçası olan hikâye kitaplarının bakanlığın amaçlarına uygun hale geleceği söylenebilir.

Günümüzde baskısı bulunan okul öncesi eğitime yönelik yayımlanmış hikâye kitaplarının içerik incelemelerinin yapılarak öneri listelerinin oluşturulması sağlanabilir. Bu sayede kitap alımı yapacak olan okul öncesi eğitim kurumlarının seçim yapmaları kolaylaştırılabilir ya da seçim amacıyla yapılan incelemelerdeki zaman kaybının önüne geçilebilir.

Sosyal-duygusal alana yönelik davranışların kazanılmasında hikâye kitaplarının etkisinin ölçülebilmesi amacıyla deneysel çalışmaların yapılması önerilebilir. Bu sayede hikâye kitaplarının çocukların sosyal duygusal gelişim alanı üzerindeki etkileri belirlenerek bu etkiler üzerinden daha verimli bir eğitim ortamı düzenlenebilir.

Hikâye kitaplarının araç olarak kullanıldığı etkinlik türleri belirlenerek kullanım şekillerinin içeriğin aktarılmasındaki rolünün incelenmesi önerilebilir. Böylece hikâye kitaplarının nasıl daha etkin kullanılabilceği belirlenmiş olur.

Okul öncesi dönem çocuklarının yaş özellikleri düşünüldüğünde hikâye kitaplarının içeriği kadar kitapta bulunan görsel öğelerin de önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle hikâye kitaplarının resimleme özellikleri sosyal gelişimi destekler nitelikte görsellerin bulunup bulunmama durumları açısından da incelenebilir.

Okul öncesi döneme yönelik kitap hazırlayan yazarların, çizerlerin ve yayın evlerinde görevli ilgili çalışanların MEB 2013 programı ve programda yer alan kazanımlar hakkında bilgi edinmeleri sağlanması önerilebilir. Bu sayede hikâye kitaplarının hazırlanmasında etken olan kişilerin ülke genelinde kullanılan programla uyumlu olan hikâye kitaplarının basılmasını sağlayacağı ve bu sayede eğitimin niteliğinin artırılabilceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Alpay, M. (1987). Okul öncesi dönemde edebiyatın işlevi. M. R. Şirin (Ed.), *Çocuk edebiyatı yıllığı-1987* içinde (s. 523-528). İstanbul: Gökyüzü.
- Arda, T. B. & Ocak, Ş. (2012). Sosyal yeterlilik ve alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi- ADSD Okulöncesi program. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4),2679-2698.
<https://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/1fe174dc916a99202aafbd67ade6fc39uarda.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Arı, R. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Konya: Atlas.
- Bahman, S. &Maffini, H. (2008). *Developing children's emotional intelligence*. London: Continuum. <http://site.ebrary.com/lib/amasya/reader.action?docID=10427124> adresinden erişilmiştir.
- Baştuğ, M.,& Kurnaz, A. (2013, Kasım). *Birinci sınıfa hazır olmaya ilişkin öğretmen beklentileri*. International Symposium on Changes and New Trends in Education Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Bayazıt, B., Telci, Ş., Erenci, T. & Canerik, Ç., (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan rekreatif etkinliklerin çocukların sosyal gelişim ile güven duygusu gelişimine

- etkisi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, V(3), 107-113. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/17/886/11148.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ciravoğlu, Ö. (1997). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Esin.
- Dereli İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268. <https://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/2d55df4e2179caad67f7cb34a1f9df4celitr.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Dinçer, Ç., Demiriz, S. & Şimşek, I. (2003). Okulöncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin sanat etkinliklerine yaklaşımlarının incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 28(129), 50-63. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5113> adresinden erişilmiştir.
- Dirican, R. & Dağlıoğlu, H. E. (2014). 3-6 Yaş gurubu çocuklarına yönelik hazırlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 44-69. <file:///C:/Users/User/Downloads/dosya-cfd0777eb4b8ba9b0064981d4f384bab.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. & Deniz, M. E. (2010). Duygu eğitimi programının okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocuklarının duygusal gelişimine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2105-2140. <http://www.kuyeb.com/pdf/tr/739e7c11372d71e4c5ead004e9282e44usoglu.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Göknil, C. (2000). Okul öncesi çocuk edebiyatı denilince ne anlaşılmalıdır?. M.R. Şirin, (Ed.), *99 Soruda çocuk edebiyatı* içinde (s. 138-141). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Gönen, M. & Veziroğlu, M. (2013). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* içinde (s. 1-12). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gönen, M. (2000). Çocuk edebiyatının hedeflerini kısaca açıklar mısınız?. M.R. Şirin (Ed.), *99 soruda çocuk edebiyatı* içinde (s. 43-44). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Işıklı, S. & Keser, E. (2012). Duygular ve duygularla başa çıkma. N. Güngör Ergan, B. Şahin Kütük & R. Coştur (Eds.), *Davranış bilimleri* içinde (s. 67-79) Ankara: Siyasal.

- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Kardaş, C. & Alp, D. (2013). *Çocuk edebiyatı ve medya*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Komisyon, (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Kuşcu, Ö., Bozdaş, Y., & Yıldırım Doğru, S. S. (2014). Montessori eğitiminin çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 307-322. http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TTAR%2CTSOS&ano=186646_7caeddf52fe10d2247afe4360e4459e5 adresinden erişilmiştir.
- Kuzu, T. (2008). Aytül Akal'ın masallarıyla çocukta çevre bilinci geliştirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 327-339. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/download/420/402> adresinden erişilmiştir.
- Martin, L.T., Sontag-Padilla, L. & Cannon, J. S. (2015). *Off to a good start: Social and emotional development of memphis' children*. Santa Monica: Rand <http://site.ebrary.com/lib/amasya/detail.action?docID=11010050> adresinden erişilmiştir.
- Mert, O., Albayrak, F. & Serin N. (2013). Çeviri çocuk kitaplarının kültür açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 58-73. <http://anadiliegitimi.com/article/view/5000039340/5000038211> adresinden erişilmiştir.
- Nespeca, M. S. & Reeve, J. B. (2003). *Picture books plus 100 extension activities in art, drama, music, math and science*. Chicago: American Library Association. <http://site.ebrary.com/lib/amasya/reader.action?docID=10194659> adresinden erişilmiştir.
- Northrup, M. (2012). *Picture books for children: Fiction, folk tales, and poetry*. United States: ALA Editions. <http://site.ebrary.com/lib/amasya/reader.action?docID=10635885> adresinden erişilmiştir.
- Nutbrown, C. (2006). *Key concepts in early childhood education and care*. London: Sage.
- O'Hagan, K. (2006). *Identifying emotional and psychological abuse: A guide for child care professionals*. London: Open University. <http://site.ebrary.com/lib/amasya/reader.action?docID=10175224> adresinden erişilmiştir.

- Ömeroğlu, E. (1998). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve çocuk edebiyatı. *Türk Dili*, 556, 302-306.
- Özdemir, E. & Sezginsoy Şeker, B. (2014). Okul öncesi ve ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinde Atatürk kavramının gelişiminin incelenmesi: Disiplinler arası çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 161-178. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1996/20848.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Robinson, M. (2007). *Child development and behaviour 0 - 8: A journey through the early years*. London: Open University. <http://site.ebrary.com/lib/amasya/detail.action?docID=10229841> adresinden erişilmiştir.
- Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece Eğitim Ekin ve Sanat Dergisi*, 107, 14-15.
- Thwaites, J. (2008). *100 Ideas for the early years: 100 ideas for teaching personal, social and emotional development*. New York: Continuum. <http://site.ebrary.com/lib/amasya/reader.action?docID=10427189> adresinden erişilmiştir.
- Trawick-Swith, J. (2013). Bebeklikte sosyal duygusal gelişim. B. Akman (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim çok kültürlü bir bakış açısı* (Ö. Özgün, Çev.) içinde (s.169-171). Ankara: Nobel.
- Ulusoy, D. (2012). Sosyalleşme. N. Güngör Ergan, B. Şahin Kütük & R. Coştur (Eds.), *Davranış bilimleri* içinde (s. 365-376) Ankara: Siyasal.
- Ulutaş, İ. & Ersoy, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde sanat eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (1), 1-12. http://www.kefdergi.com/12_1.pdf adresinden erişilmiştir.
- 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.
- Veziroğlu, M. (2009). *Resimli çocuk kitaplarının MEB okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Wilson, R. (2003). The role of emotional competence in the development of the young child. In K. MenkePaciorek & J. HuthMunro (Eds.), *Early childhood education* (25. edition). Dubuque Iowa: Dushkin Online.

Worthom, S. C. (1998). *Early childhood curriculum developmental bases for learning and teaching* (2. edition). Ohio: Merrill.

Yağmurlu, B. & Candan Kodalak, A. (2010). Ebeveynlik ve okul öncesi dönemde sosyal gelişim. T. Solmuş (Ed.), *Romantik ilişkiler, evlilik ve ana-baba çocuk ilişkileri* içinde (s. 299-309). Ankara: Nobel.

https://ais.ku.edu.tr/AR/BSELCUK200934__sosyalgelisim.pdf adresinden erişilmiştir.

Yavuzer, H. (2005). *Resimleriyle çocuk*. İstanbul: Remzi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.