
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ETKİNLİKLERİNDE KULLANILAN RESİMLİ ÖYKÜ KİTAPLARININ KARAKTER EĞİTİMİ - ÖĞRETMEN GÖRÜŞÜ VE UYGULAMALARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Fethi TURAN

DOKTORA TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ
ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KASIM, 2014

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren Altı (6) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Fethi

Soyadı : TURAN

Bölümü : Okul Öncesi Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi : 28/11/2014

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Eğitim Etkinliklerinde Kullanılan Resimli Öykü Kitaplarının Karakter Eğitimi-Öğretmen Görüşü ve Uygulamaları Açısından İncelenmesi

İngilizce Adı : The Examination of Picture Story Books with Regard to Character Education and Teacher's Perspective and Implementation in Preschool Educational Activities

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim. 28/11/2014

Yazar Adı Soyadı : Fethi TURAN

İmza : ……

JÜRİ ONAY SAYFASI

Fethi TURAN tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Etkinliklerinde Kullandıkları Resimli Öykü Kitaplarının Karakter Eğitimi-Öğretmen Görüşü ve Uygulamaları Açısından İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ
İlköğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Başkan: Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN
İlköğretim Anabilim Dalı, HacettepeÜniversitesi .....

Üye: Prof.Dr. Esra ÖMEROĞLU
İlköğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Üye: Doç. Dr. Ümit DENİZ
İlköğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Üye: Doç. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU
İlköğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Tez Savunma Tarihi: 30/10/2014

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Servet KARABAĞ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

TEŞEKKÜR

Günümüz insanı bireysel, toplumsal ve küresel anlamda ciddi sorunlar ile karşı karşıyadır. Yeni yetişen kuşaklar, beslenme, eğitim ve sağlık hizmetleri açısından geçmişe oranla iyi bir durumda olsalar da iletişim teknolojisi ve medyanın körüklediği pek çok ahlaki sorunla iç içe yaşamak ve bu sorunların üstesinden gelmek zorundadırlar. İnsanlığı tehdit eden sorunlarla bireysel olarak mücadele kolay değil; sürdürülebilir bir insanlığın geleceğine olan güven açığını kapatmak, aile ve eğitim kurumlarının topyekûn işbirliği ile çok yönlü çabaları zorunlu kılmaktadır.

Edebiyat, karakter eğitiminin vazgeçilmezi olan değerlerin korunması ve aktarılması için bir öğretim yöntemi olarak kullanılabileceği gibi, ideal bir toplumsal yaşamın desteklenmesi için de önemli bir araçtır. Okul öncesi dönem çocuk edebiyatı içerisinde özel bir yeri olan resimli öykü kitapları, çocuğa iyi ve kötü birçok deneyimi tanıma ve yaşama fırsatı sunarken, yerel ve evrensel değerlerin anlaşılmasına da yardımcı olur.

Bu araştırmada, daha iyi bir gelecek adına, okul öncesi dönemi çocuklarına resimli öykü kitapları ile karakter eğitiminin verilmesi irdelenmiştir.

Araştırmanın her aşamasında akademik rehberliğini, ilgi ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ'a, araştırma süresince çok değerli bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU ve Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN'e, önerileri ile çalışmama önemli katkılar sağlayan Doç. Dr. Ümit DENİZ ve Doç. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU'na, bu uzun ve zorlu süreçte zaman zaman ihmal ettiğim halde desteklerini sürdüren sevgili eşime ve çocuklarıma; özellikle manevi desteklerini hep hissettiğim anneme ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Fethi TURAN

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ETKİNLİKLERİNDE KULLANILAN RESİMLİ ÖYKÜ KİTAPLARININ KARAKTER EĞİTİMİ-ÖĞRETMEN GÖRÜŞÜ VE UYGULAMALARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Fethi TURAN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ekim 2014

ÖZ

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde kullandıkları resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi, öğretmen görüşü ve uygulamaları açısından incelenmesi amacıyla yapılan tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine İlişkin Görüş ve Uygulamalarını Belirleme Formu" "Resimli Öykü Kitaplarındaki Değerleri İçeren Kontrol Listesi" ve "Odak Grup Görüşmesi Uygulama Yönergesi" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara'da MEB'e bağlı resmi anaokullarında görevli 245 öğretmen, öğretmenlerin en sık kullandıkları resimli öykü kitapları (n=100) ve odak grup görüşmesi için belirlenen 24 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda kitaplarda okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak öğrenme, araştırma, mutluluk, nezaket/kibarlık değerlerine yüksek oranda; başarı, saygı, liderlik ve barış/uzlaşı, doğayı ve çevreyi sevme, tutumluluk değerlerine ise düşük oranda yer verildiği, öğretmenlerin öykülerde daha çok empati ve öz güven değerlerinin ele alınmasını istedikleri, öğretmenlerin karakter eğitimi içeren resimli öykü kitapları ile karakter eğitiminin verilebileceği görüşünde olduğu, öykü kitabı ile karakter eğitimi verme konusunda kendilerini "kısmen" yeterli buldukları, öykü kitaplarında; sorumluluk, sevgi, dürüstlük, saygı değerlerinin bulunmasını yüksek oranda istedikleri, etkili bir karakter eğitimi için öğretmenin rol model olması gerektiğini, karakter eğitiminde drama, oyun, soru-cevap, beyin fırtınası, örnek olay incelemesi, grup tartışması, ve anlatım yöntemlerini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Resimli öykü kitaplarında daha fazla çeşitte değere yer verilmesi, öğretmenlerin öykü kitapları ile karakter eğitimi konusunda seminer, panel vb. ile bilgilendirilmeleri, karakter eğitimine yönelik yayınların artırılması çalışmanın önerileri arasında yer almaktadır.

Bilim Kodu : -
Anahtar Kelimeler : Resimli Öykü Kitapları, Karakter Eğitimi
Sayfa Adedi : 177
Danışman : Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ

THE STUDY OF PICTURE STORY BOOKS WITH REGARD TO CHARACTER EDUCATION AND TEACHER PERSPECTIVE AND IMPLEMENTATION IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ACTIVITIES

(Doctorate Thesis)

Fethi TURAN

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

November 2014

ABSTRACT

This descriptive study investigated the use of picture story books in education activities with regard to character education and teacher perspective and implementation. The instruments of the study were the "Record Form for the Applications and Opinions of the Preschool Teachers about the Character Education." "Values Check List for the Picture Story Books" and "Focus Group Interview Form". The sample of the study was teachers employed in public preschools in Ankara under the Ministry of National Education during the 2013-2014 school years, the most commonly used picture story books (n=100) by those teachers, and 24 teachers recruited for the focus group interview.

Based on the study findings, while learning, researching, happiness, kindness were high frequently appeared values in books for preschool children; success, respect, leadership, peace, caring for nature and prudence were less frequently included values. Teachers expected that more emphasize should be given to empathy and self-confidence values in books. They believed that character education could be taught by using picture story books and felt themselves partially satisfactory in teaching character education. Responsibility, sympathy, honesty and respect were the values that teachers wanted to see at a high percentage in story books. Teachers also believed that they should be role models for effective character education and preferred teaching character education through drama, play, question and answer technique, brainstorming, case studies, group discussion and lecturing.

In the light of the results, it is recommended that more values should be included in picture story books, teachers should be trained in teaching character education with picture story

books through seminar, panel etc., and the number of publications on character education should be increased.

Science Code : -
Key Words : Picture story books, Character education, Preschool Education
Number of Pages : 177
Advisor : Assoc. Prof. İlkay ULUTAŞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU…….. i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI…… ii

JÜRİ ONAY SAYFASI…… iii

TEŞEKKÜR SAYFASI…… ıv

ÖZ……..... v

ABSTRACT…….. vıı

İÇİNDEKİLER……. ix

TABLOLAR LİSTESİ……. xiii

BÖLÜM 1

GİRİŞ……. 1

Problem Durumu…….. 3

Araştırmanın Amacı…...……... 6

Araştırmanın Önemi……. 6

Varsayım……. 8

Sınırlıklar……... 8

Tanımlar……. 9

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE…….. 11

Karakter Nedir…….. 11

Karakter ve Kişilik…… 14

Karakter ve Değerler……. 16

Değerlerin Sınıflandırılması……. 18

Karakter Eğitimi…… 23

Karakter Eğitiminin Amacı…….. 26

Karakter Eğitimini Etkileyen Kuramlar……. 27

Psikanalitik Kuram……..... 28

Sosyal Öğrenme Kuramı……... 29

Bilişsel Kuram…… 30

Piaget'in Ahlâk Gelişimi Kuramı……..... 30

Kohlberg'in Ahlâk Gelişimi Kuramı…….. 31

Davranışçı Kuram……..... 32

Okul Öncesi Dönemde Karakter Eğitimi…… 33

Dünyada Karakter Eğitimi……... 35

Türkiye'de Karakter Eğitimi…… 37

Karakter Eğitiminde Ailenin Rolü……... 38

Karakter Eğitiminde Öğretmenin Rolü……..... 41

Karakter Eğitiminde Yaklaşımlar……..... 44

Değer Telkin Etme……. 45

Değer Açıklama…….. 46

Değer Analizi……..... 47

Ahlâkî Muhakeme…….. 47

Açıklığa Kavuşturan Sorular Sorma ……..... 48

Edebiyat Temelli Karakter Eğitimi…….. 49

Bütüncül (Holistic) Yaklaşım……..... 49

Uygulama Yaptırma ……. 50

Karakter Eğitimi ve Program……... 51

Çocuk Edebiyatı……... 53

Çocuk Edebiyatının Amacı ve İşlevi…….. 54

Çocuk Edebiyatının Karakter Eğitimi Açısından Önemi ……... 57

Çocuk Edebiyatının Tarihsel Gelişimi……... 59

Dünyada Çocuk Edebiyatının Gelişimi……..... 59

Türkiye'de Çocuk Edebiyatının Gelişimi…… 61

Cumhuriyet Öncesi Dönem……. 61

Cumhuriyet Dönemi……. 61

Çocuk Edebiyatının Türleri……..……..... 63

Oyuncak Kitaplar……..……..... 63

ABC Kavram ve Etkinlik Kitapları……..... 64

Masallar ……..……. 64

Biyografiler……... 65

Bilimsel Buluşlar- Doğa ve Fen Kitapları……..…… 66

Şiirler……..... 66

Fabllar…….. 67

Çizgi Romanlar …….. 67

Tiyatro…….. 68

Resimli Öykü Kitapları…… 69

Resimli Öykü Kitaplarının Özellikleri……..... 70

Resimli Öykü Kitaplarının Fiziksel Özellikleri.... 71

***Biçim ve Boyut*…… 71**

***Kağıt*…… 72**

***Yazı Karakteri ve Harfler*……...…… 72**

***Kapak ve Cilt*…….…….. 73**

***Sayfa Düzeni*……..... 74**

Resimli Öykü Kitaplarının Resimleme Özellikleri……. 74

Resimli Öykü Kitaplarının İçerik Özellikleri…... 76

***Tema*…… 76**

***Konu*……. 77**

***Kahramanlar*…… 78**

***Plan*……... 79**

***Üslup ve Dil*…….. 79**

İlgili Araştırmalar…… 80

Türkiye'de Yapılan Araştırmalar……...……. 80

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar……... 85

BÖLÜM 3

YÖNTEM…….. 89

Araştırmanın Modeli ……..... 89

Evren ve Çalışma Grubu..…… 90

Çalışma Grubu/Örneklem…..…..…… 90

Verilerin Toplanması…… 93

Veri Toplama Araçları…….. 93

Öğretmenlerin Karakter Eğitimine İlişkin Görüş ve Uygulamalarını Belirleme Formu…… 94

Resimli Öykü Kitaplarındaki Değerleri İçeren Kontrol Listesi…… 95

Odak Grup Görüşmesi Uygulama Yönergesi……. 95

Verilerin Analizi…… 96

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUM…..……. 101

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Yayınları ile İlgili Katıldıkları Etkinlikler ve Kitap Ortamlarına İlişkin Bulgular…..……... 101

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitaplarını Temin Etme Yolları ve Kullanımlarına İlişkin Bulgular…….…… 107

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkinliklerde En Sık Kullandıkları Kitaplar Arasından Belirlenen 100 Resimli Öykü Kitabının Özelliklerine İlişkin Bulgular…….. 113

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkinliklerde Kullandıkları Resimli Öykü Kitaplarında Yer Alan Değerlere İlişkin Bulgular……. 123

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitapları ile Karakter Eğitimi Hakkında Görüş ve Uygulamalarına İlişkin Bulgular……. 130

BÖLÜM 5

SONUÇ ve ÖNERİLER……..... 146

Sonuçlar…….. 146

Öneriler …….. 150

KAYNAKLAR……. 153

EKLER…….. 172

EK 1- Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Araştırma İzin Onayı… 173

EK 2- Okul Öncesi Öğretmenlerinin En Sık Kullandıkları Resimli Öykü Kitapları……. 174

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Spranger'e Göre Değerlerin Sınıflandırılması……..……	19
Tablo 2.	Rokeach'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması…….	20
Tablo 3.	Schwartz'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması..……	20
Tablo 4.	Ryan'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması..……..	21
Tablo 5.	Acat ve Aslan'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması…….……	21
Tablo 6.	Court ve Rosental'e Göre Değerlerin Sınıflandırılması..……..	22
Tablo 7.	Güngör'e Göre Değerlerin Sınıflandırılması…….…….....	22
Tablo 8.	Örneklem Olarak Belirlenen Okul ve Öğretmen Sayıları…….	91
Tablo 9.	Öğretmenlere ve Sınıflarındaki Çocuklara İlişkin Dağılım……...	91
Tablo 10.	Odak Grup Görüşmesi İçin İlçe-Okul ve Öğretmen Sayıları……	92
Tablo 11.	Araştırmacı ve Uzman Değerlendirmesi Arasında Korelasyon……	98
Tablo 12.	Öğretmenlerin Çocuk Yayınları ile İlgili Herhangi Bir Etkinliğe Katılma Durumlarının Dağılımı……...	102
Tablo 13.	Çocuk Yayınları İle İlgili Etkinliklere Katılan Öğretmenlerin Katıldıkları Etkinliklerin Dağılımı…….	102
Tablo 14.	Sınıflarda Kitap Merkezi Bulunma Durumunun Dağılımı……	103
Tablo 15.	Kitap Merkezlerinde Bulunan Kitap Sayısının Dağılımı ……..……...	104
Tablo 16.	Kitap Merkezlerinde Bulunan Kitap Türlerinin Dağılımı ……..……..	105
Tablo 17.	Kitap Merkezinde Bulunan Kitapların Değiştirilme Sıklığını Gösteren Dağılım……..	106
Tablo 18.	Öğretmenlerin Öykü Kitaplarını Temin Etme Yollarını Gösteren Dağılım……..	107
Tablo 19.	Öğretmenlerin Öykü Kitaplarını Temin Etmede Karşılaştıkları Sorunların Dağılımı……...	108
Tablo 20.	Öğretmenlerin Resimli Öykü Kitabı Tercihini Belirleyen Faktörlerin Dağılımı…….	109
Tablo 21.	Öğretmenlerin Resimli Öykü Kitabı Seçerken Dikkat Ettikleri Faktörlerin Dağılımı……	110
Tablo 22.	Öğretmenlerin Gün İçinde Çocuklara Okudukları Resimli Öykü Kitabı Sayısının Dağılımı…….	111
Tablo 23.	Öğretmenlerin Resimli Öykü Kitabını Okuduktan Sonra Sordukları Soruların Dağılımı…….	112
Tablo 24.	Resimli Öykü Kitaplarının Yerli ve Yabancı Yazara Ait Olma Durumunu Gösteren Dağılım……	114
Tablo 25.	Resimli Öykü Kitaplarının Yayın Yıllarına Göre Dağılımı……..	115
Tablo 26.	Resimli Öykü Kitaplarının Sayfa Sayısına Göre Dağılımı……...	116
Tablo 27.	Kitaplardaki Resim-Yazı Oranının Dağılımı ..…….	117

Tablo 28. Resimli Öykü Kitaplarının Hitap Ettikleri Yaş Grubuna Göre Dağılımı…….. 118
Tablo 29. Resimli Öykü Kitaplarının Boyutlarına Göre Dağılımı…… 119
Tablo 30. Resimli Öykü Kitaplarının Cümle Sayılarına Göre Dağılımı……... 120
Tablo 31. Resimli Öykü Kitaplarında Ele Alınan Konuların Dağılımı……. 121
Tablo 32. Resimli Öykü Kitaplarında Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Olarak Tespit Edilen Değerlerin Dağılımı……. 123
Tablo 33. Resimli Öykü Kitaplarında Yer Alan Genel Değerlerin Dağılımı…… 125
Tablo 34. Yerli ve Yabancı Yazarlara Ait Resimli Öykü Kitaplarında Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Olarak Tespit Edilen Değerlerin Dağılımı.. 127
Tablo 35. Yerli ve Yabancı Yazarlara Ait Resimli Öykü Kitaplarında Yer Alan Genel Değerlerin Dağılımı……. 129
Tablo 36. Öğretmenlerin Resimli Öykü Kitapları ile Karakter Eğitimi Verme Konusundaki Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı ……. 131
Tablo 37. Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Özelliği Gösteren Resimli Öykü Kitaplarını Tercih Etme Nedenlerinin Dağılımı…… 133
Tablo 38. Karakter Eğitimi İçeren Resimli Öykü Kitabı Sayısının Dağılımı..….. 134
Tablo 39. Öğretmenlerin Resimli Öykü Kitaplarının İçeriğinde Bulunmasını İstedikleri Değerlerin Dağılımı…….. 135
Tablo 40. Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Özelliği Gösteren Resimli Öykü Kitabı Temin Etmekte Karşılaştıkları Sorunların Dağılımı…….. 136
Tablo 41. Öğretmenlerin Mevcut Resimli Öykü Kitaplarında Karakter Eğitimi Açısından Belirttikleri Eksikliklerin Dağılımı……... 136
Tablo 42. Resimli Öykü Kitaplarında Karakter Eğitiminin Yer Alma Nedenlerinin Dağılımı……... 138
Tablo 43. Resimli Öykü Kitaplarında Karakter Eğitiminin Nasıl Yer Alması Gerektiğini Gösteren Dağılım…… 140
Tablo 44. Karakter Eğitiminde Öğretmenin Rolünü Gösteren Dağılım…… 141
Tablo 45. Etkili Bir Karakter Eğitimi İçin Tercih Edilen Yöntemlerin Dağılımı……..…… 143

BÖLÜM 1

GİRİŞ

İnsan, varlığının en temel soruları olan, "İnsan nedir, nasıl yaşamak zorundadır, insanın içindeki büyük güçler nasıl serbest bırakılabilir ve verimli bir şekilde nasıl kullanılabilir?" konusunda arayışını sürdürmekte, kendi varlığına ilişkin değerleri ortaya koymaya çalışmaktadır (Fromm, 1993).

İletişimin tarihte olmadığı kadar hızlandığı, mesafelerin yakınlaşıp kültürler arası etkileşimin arttığı bugünlerde yaşanan değişim ve dönüşümler, ailelerin çocuk yetiştirme konusundaki kaygılarına da yansımaktadır (Ekşi, 2008). Bilim ve teknolojide sağlanan hızlı gelişmeler toplum hayatını sosyal ve psikolojik açıdan etkilemiştir. Ekonomideki iniş ve çıkışlar, tüketen birey ve toplumun teşvik edilmesi, iletişim teknolojisinin imkanları ile her türlü bilgiye kolaylıkla erişilmesi, yüz yüze kurulan iletişimden uzaklaşılması, özensiz medya yayınlarının etkisi ve rekabet gibi faktörler toplumların değerlerden uzaklaşmasına neden olmuştur (Çokdolu, 2013).

Çocuklara sunulan maddi olanakların artması, sağlık koşullarının, ev veya eğitim ortamlarının iyileştirilmesine rağmen davranışlarında ve toplumsal değerleri kazanmalarında beklenilen düzeye ulaşılamamıştır. Bu durum, çocukların okuldaki akademik başarısına ve iyi bir meslek sahibi olmasına daha çok değer verilmesi, okuldaki sınava dayalı eğitim yaklaşımı, ailelerin çocuklarıyla iletişimi, eğitim programları, medya vb. birçok nedene bağlı olabilmektedir (Pehlivanoğlu, 2004; Sarı, 2007; Ryan, 2008; Şişman, 2010; Durmuş, 2010). Şiddet, zorbalık, sosyal kuralları reddetme, teknoloji bağımlılığı, madde kullanımı gibi kendine ve çevresine zarar verici davranışlarda artış gözlenmektedir. Bu olumsuzluklara çözüm bulmada okullara ve öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir (Sarı, 2007; Durmuş, 2010; Crick, 2010; Karatay, 2011a).

Modern yaşam ile geleneksel değerler çatışırken, gençler ve çocuklara medya aracılığıyla kolay tüketilir küresel kültür sunulmaktadır (TBMM, 2007). Genç bir nüfus potansiyeline sahip olan Türkiye'de şiddet her geçen gün daha da çok görünür bir hal almaya başlamıştır. Şiddeti ortaya çıkaran etmenlerin etkisiz hale getirilmesi görevi, kuşkusuz öncelikli olarak eğitim kurumlarının görevidir (T.C. Başbakanlık, 2006; MEB, 2008). Sürdürülebilir bir insanlığın geleceğine olan güven açığını kapatmak çok ciddi çabaları zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda kültürel değerlerin geliştirilmesi, daha görünür kılınması, çocuk ve gençlerin düşünme ve kavrama kapasitelerinin artırılması, kişisel gelişim ve davranışlarının izlenmesi yönünde adımların atılması gerekmektedir (TBMM, 2007). Tam da bu noktada çocuğun iletişim halinde bulunduğu aile ve okul gibi yakın çevresine büyük görevler düşmektedir (Beil, 2003).

Günlük hayatta insanın karşısına çıkan ve doğru ve iyi olanı yapıp-yapmamakla ilgili ikilemler bilgi ve zeka ile ilgili değil, karakter ile ilgili tercihlerdir. Bir başka ifade ile doğru ve iyi olanı bilmek ile doğru ve iyi olanı yapmak arasındaki en önemli bağ, doğru ve iyi olanı yapacak bir karaktere sahip olmak ile mümkündür (Russel, 2002). Yüzyılın ortaya koyduğu yeni şartlar, aile ile birlikte her tür ve düzeydeki eğitim kurumunu çocuklara iyi tercihler yapabilmelerine fırsat verebilmek için uygun ortamlar hazırlanmasını gerekli kılmaktadır (Ekşi, 2008).

Toplumun aktif üyesi olmaya aday çocuğun, toplum tarafından benimsenen normlar doğrultusunda eğitilmesi, aile ile birlikte toplumun ve okulun da görevidir. Buna karşın, insan ve toplum için neyin iyi neyin kötü, hangi davranışların doğru, hangi davranışların yanlış olduğu, insan yaşamının hangi temel değerler üzerine yönlendirilmesi gerektiği hususu, okul ve ders programlarında yeteri kadar veya etkili yaklaşımlarla ele alınamamaktadır.

Oysa çocukların toplumsal yaşamın gerekliliklerini algılamaları için küçük yaşlardan başlayarak değerleri öğrenme gereksinimleri vardır (Beil, 2003; Alpöge, 2011a). Buna ilişkin yapılan araştırmalarda, toplumda temel ahlâkî değerlerde azalmanın söz konusu olduğu bu durumun ahlâkî çözülmeye yol açtığı, bozulma ve çözülmenin önlenebilmesi için erken çocukluk döneminden başlanarak değerlerin aktarılmasının gereği ve önemine dikkat çekilmektedir (Keskinoğlu, 2008; Çengel, 2010; Crick, 2010).

Karakterli insan, değerleri olan ve bu değerleri tutarlı bir biçimde yaşayan ve yansıtan insan demektir. Bir başka ifade ile karakter gelişimi bireyin toplumda aktif olarak kullanacağı değerler sistemini oluşturma sürecidir. Bu süreçte ihtiyaç duyulan karakter

özelliklerini eğitim aracılığı ile çocuklara kazandırmak mümkündür (Dirican, 2013). O halde denilebilir ki, okul öncesi dönemden başlayarak aile ortamında ve eğitim kurumlarında karakter eğitiminin içeriğini oluşturan değerlerin, çocukların seviyesine uygun yöntem ve araçlarla verilmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönemde bu eğitimi verirken özellikle öğretmenlerin yararlanabilecekleri en uygun araçlardan birinin nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri olduğuna kuşku yoktur.

Bu araştırma, örgün eğitimin ilk ve en kritik basamağı olan okul öncesi eğitimde, öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde bir eğitim aracı olarak kullandıkları resimli öykü kitaplarını, karakter eğitimi-öğretmen görüşü ve uygulamaları açısından incelemeyi amaçlamaktadır.

Problem Durumu

Bilgi ve iletişim çağı olarak adlandırılan günümüzde, bilimsel ilerleme, teknolojik başarı ve icatlar, bir yandan insanlığı eski çağlara göre daha zengin hale getirirken, diğer yandan insanların birçok değer yargılarını zayıflatmış, onları daha bencil, rekabetçi, hatta savunmacı davranışlara yöneltmiştir (Turiel, 2002). Birçok toplum, yıllardır göz ardı ettiği, yeteri kadar üzerinde durmadığı insanî değerleri yeniden keşfetme aşamasına gelmiştir. Bu anlamda ileri teknolojinin kıskacındaki insan bir çıkış noktası aramaktadır. Bu çıkış yolu insana kendisini hatırlatan insanî değerlerdir (Çetin, 2004). Bundan dolayıdır ki, geçmişten bugüne temel vizyonu başarılı ve iyi yurttaşlar yetiştirmek olan eğitim sisteminin, öğretim programları aracılığıyla, çocuklara insanî ve millî değerleri kazandırmasının gerekliliği, önemini ve güncelliğini korumaktadır (Deveci ve Ay, 2009).

Okul öncesi dönemdeki çocukların dünyaya bakışları ve davranışları yetişkinlere göre farklıdır. Bu dönem kişiliğin temellerinin atıldığı ve pek çok davranış için ön bilgilerin kazanıldığı bir dönemdir. Evrensel değerler olarak da adlandırabileceğimiz ve hayatımızın ilerleyen dönemlerinde karakter ya da kişilik özelliklerimiz olarak ortaya çıkan saygı, dürüstlük, dostluk, şefkat, cesaret, sadakat, hak gibi bazı temel değerlere yönelik olarak, bu dönemde planlı çalışmalar ile sağlam bir başlangıç oluşturulabilmektedir (Uyanık Balat, 2012; Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2009).

Bu bağlamda, radikal bir dönüşüm yaşayan dünyada gelişen şartların, karakter eğitimine olan ihtiyacı kararlı bir şekilde artırdığı söylenebilir (Durmuş, 2010; Ekşi, 2008). Çünkü sadece teknolojik gelişmeyle açıklanamayan küreselleşme olgusu, sınırları kaldırmış,

mesafeleri yakınlaştırmış, baskın kültürü her zaman ve her yerde görünür kılmıştır. Bununla birlikte, tüketim ve şiddet eğilimlerinin yükselmesi, anne-baba ve öğretmene saygının azalması, iş disiplininde kayıp, kişisel ve toplumsal sorumluluk bilincinde azalma, madde bağımlılığı ve daha birçok olumsuzluk ortaya çıkmıştır (Durmuş, 2010).

Toplum içerisinde istenmeyen davranış kalıplarının artmaya başlamasıyla, çocuklara değer kazandırma işinin rastlantıya bırakılmaması, okul programlarında planlı etkinliklere yer verilmesi gerektiği görüşü yaygın biçimde kabul görmektedir (Tarkoçin, Berktaş ve Uyanık Balat, 2013). Ancak bu kabulden sonra kritik olan soru, doğru ve iyi değerlerin nasıl öğretileceğinden ziyade, insana doğru ve iyiyi pratiğe aktaracak olan karakterin nasıl kazandırılacağıdır (Russel, 2002). Doğru bilinen ve yeni kuşaklar tarafından da benimsenmesi gerektiğine inanılan bilgi ve becerilerin, okul öncesi dönem çocuklarına daha keyifli ve kolay bir şekilde kazandırılmasında, edebiyat ürünlerinden geçmişten günümüze bir öğretim aracı olarak yararlanılmaktadır (Akıncı, 2001).

Edebiyat ile sağlanan eğitim, beyne olduğu kadar kalbe de yöneliktir. Edebiyat, çocuğa iyi ve kötü birçok deneyimi tanıma ve yaşama fırsatı sunar; insanlığa ait evrensel değerlerin anlaşılmasına yardımcı olur ve eğitirken aynı zamanda eğlendirir (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Yaşamın sihirli yılları olarak da adlandırılan okul öncesi dönemdeki eğitim rastlantılara bırakılmamalı; sistemli bir şekilde ve araştırma bulguları esas alınarak yürütülmelidir (Oktay, 1999). Çünkü dönemin özellikleri dikkate alındığında, doğumdan itibaren başlayan süreçte, uyarıcı çevre, sunulan oyun ve eğitim materyalleri, özellikle de çocuğun seviyesine uygun kitaplar onun bir yetişkin olmasının temellerini atması açısından kritik öneme sahiptir (Tür ve Turla, 1999).

Okul öncesi eğitim programlarının öngördüğü birçok etkinlik için çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanılır. Programda yer alan birçok amaç, edebiyat ürünleri aracılığı ile kazandırılmaya çalışılır. Dağlıoğlu ve Çamlıbel Çakmak (2009)'a göre öğretmen, özellikle Türkçe etkinliklerinde yoğun bir şekilde çocukların seviyesine uygun resimli öykü kitaplarından yararlanmak durumundadır. Ekici (2014) de gerçekleştirilecek etkinliklerde kullanılacak temel aracın, çocuğun yaşına ve gelişimine uygun resimli öykü kitapları olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bir başka ifade ile çocuk edebiyatı ürünleri arasında önemli bir yeri olan resimli öykü kitapları okul öncesi eğitimin vazgeçilmez eğitim araçları arasındadır.

Türkiye'de okul öncesi eğitimden sonraki eğitim kademelerinde zorunlu ders kitapları ile yardımcı ders kitapları Milli Eğitim Bakanlığı'nın kontrol ve iznine tabidir. 2003-2004

eğitim-öğretim yılından itibaren de ilköğretim (ilkokul, ortaokul) okullarında, 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren de ortaöğretim kurumlarında, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından incelenip basılmasına izin verilen ve ücretsiz olarak öğrencilere ulaştırılan ders kitapları kullanılmakta; dolayısıyla eğitim aracı olarak kullanılan kitaplar ve kitaplarda yer alan metinler rastlantıya bırakılmamaktadır. Ancak okul öncesi eğitim için MEB tarafından öğretmenlere, program kitabı dışında her hangi bir etkinlik kitabı vb. verilmemekle birlikte herhangi bir yayın da doğrudan önerilmemektedir (MEB, 2012). Bu anlamda denilebilir ki, okul öncesi eğitimde kullanılacak her türlü kitabın basım, yayım ve dağıtımı ile edebiyat ürünlerinde yer alan metinlerin içeriği ve niteliği hakkında düzenleyici ve denetleyici herhangi bir yasal düzenleme bulunmamaktadır. Bu da kitabın niteliğinden çok maliyetine odaklanmaya neden olabilmektedir (Gönen vd., 1995).

Okul Öncesi Eğitim Programı'nda okul öncesi dönemde verilen eğitimin çocukların kendilerine duyduğu saygı ve güven duygularını geliştirmesinin yanında, genel olarak çocuklarda sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma, duygu ve davranışlarını geliştireceği de belirtilmiştir (MEB, 2006). Dolayısıyla okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından kullanılan resimli öykü kitaplarının ve çocuklara sunulan tüm uyaranların, programda yer alan duygu ve davranışları desteklemesi beklenmektedir. Bu bağlamda çocukların öngörülen kazanımlara sahip olmalarında çocuk edebiyatı ürünlerinin son derece işlevsel olduğuna kuşku yoktur (Kepenekçi ve Aslan, 2011).

Önemli olduğu anlaşılan, okul öncesi dönem çocuk edebiyatı alanın yeteri kadar tanınmaması, kullanılan materyallerin yayınevlerinin reklam ve tanıtım performansına bırakılması, anne babaların konu hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaması, öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde kitap tercihlerini özenle yapmaları ve her hangi bir sorunla karşılaşmamaları gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Bu durumda okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından eğitim etkinliklerinde çocuklara okunan resimli öykü kitapları ile ilgili mevcut durumun tespit edilmesi, bu kitapların karakter eğitimi açısından incelenmesi ve öğretmenlerin karakter eğitimi uygulamaları hakkındaki görüşü ve düşüncelerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir.

Yukarıda çizilmeye çalışılan genel çerçeve içinde bu araştırmanın temel problemini; okul öncesi öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde kullandıkları resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi-öğretmen görüşü ve uygulamaları açısından incelenmesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacını; okul öncesi eğitim öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde kullandıkları resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi-öğretmen görüşü ve uygulamaları açısından incelenmesi oluşturmuştur.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde kullandıkları resimli öykü kitaplarının özellikleri nelerdir?

2. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin eğitim etkinliklerde kullandıkları resimli öykü kitaplarında hangi değerler yer almaktadır?

3. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin resimli öykü kitapları ve karakter eğitimi hakkında görüş ve uygulamaları nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem, insan yaşamının en temel sürecini içermektedir. Bu dönemde çocukların duyusal algıları çok yüksek olduğundan keşfetme ve öğrenme için doğal eğilimleri vardır. Çocuklar aktif bir şekilde etrafındakileri iletişim kurmayı öğrenir ve çevre ile kurulan etkileşim sonucunda kendilerine özgü düşünce, tutum ve davranışlarını oluşturmaya başlarlar (MEB, 2006; MEB, 2013a).

Çocukların karakterini oluşturan değerleri yaşantı yoluyla kazanmaları, kazanılan değerlerin kalıcı olması ve değerlere paralel çocukların kendilerine güvenmeleri, mutlu olmaları, problemlerini çözmeleri, erken çocukluk yıllarında ailede ve eğitim kurumlarında verilecek eğitim ile gerçekleşir (Alpöge, 2011a; Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

Karakter eğitimi en genel anlamıyla, örtük veya açık programlar aracılığıyla, yetişen yeni kuşaklara temel insanî değerleri benimsetme, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onlara sahip çıkıp davranış haline getirme konusunda destekleme çabalarını içerir (Ekşi, 2003). Eğitimin içeriği ile doğrudan ilişkili olan karakter eğitimine özen gösterilmesi önem arz etmektedir. Karakter eğitiminden yararlanamayan çocuğun, gelecekte toplumun tümünü olumsuz anlamda etkilemesi öngörülebilir. Bundan dolayıdır ki, toplumların geleceği için karakter eğitimi önemli bir ihtiyaçtır. Çünkü medeniyetlerin gelecekte varlıklarını sürdürebilme yeterlikleri, evrensel ve ulusal değerlerin yeni kuşaklara aktarabilmeleri ile doğru orantılıdır. Bu nedenle ailesi kadar okul da böyle bir sorumluluğu üstlenmeli ve

öğrenim çağındaki her çocuğun uygun ahlâkî karar alma ve davranışlar göstermesine yardımcı olacak bilgi, beceri ve tutum kazandırılması okulların temel görevleri arasında olmalıdır (Ekşi, 2003; Akbaş, 2008; Karatay, 2011a).

Ancak değerlerin çocuklara aktarılması ve günlük yaşamlarında pratiğe dönüşmesinin sağlanması hiç de kolay değildir (Beil, 2003; Şişman, 2010). Bu bağlamda edebiyat ürünleri, erken çocukluk döneminde verilen her türlü eğitim için önemli bir yere sahiptir (Işıtan, 2014). Girişkenlik, çalışkanlık ve başarı duygularının yoğunlukla geliştiği okul öncesi dönem çocuklarına, yaşadıkları yeni durumları anlatan, arkadaş çevresi, okula başlama gibi konuları içeren öyküler sunulması, çocuklara içinde bulundukları dönemde kişilik gelişimleri ile ilgili çözüm gereken durumlarla daha rahat başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır (Gönen ve Veziroğlu, 2013).

Kitap, çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde önemli bir uyarandır (Yavuzer (2003). Küçük yaşlardan itibaren okunan kitaplar, çocuklara deneyimlerini zenginleştirmektedir (Konar, 2004). Bu bakımdan, çocuklar için hazırlanan ve eğitim aracı olarak kullanılan resimli öykü kitapları, çocuğa bilgi vermek ve eğlendirici olmanın yanında, onların sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekler nitelikte olmalıdır (Işıtan, 2005; Karatay, 2011a; Akyol, 2012).

Alpay (1991)'a göre, çocuk ile kitap ilişkisi ne kadar erken dönemde başlarsa, bu çocuğun kitap okuma alışkanlığı açısından o derece yararlıdır. Bu çerçevede, anne babalar veya öğretmenler, okul öncesi dönem çocuğuna, düzeyine uygun kitaplar okumalı ve kitaplar hakkında onunla konuşmalıdırlar.

Çocukları karakter sahibi bireyler olarak yetiştirmek için, içlerinde potansiyel olarak bulunan temel insanî değerleri gün yüzüne çıkarıp aktif hale getirmek gerekmektedir. Çocuğun ruhuna görünmez bir kalemle yazılmış olan bu yazıları, okunur hale getirecek olan önemli ve aydınlatıcı araçlardan biri de çocuk kitaplarıdır. Özellikle de resimli öykü kitapları, çocuğu hayal dünyasının labirentlerinden geçirerek, gerçek dünyaya ulaştıran vazgeçilmez kılavuzlardır. Dil gelişimi ve bilişsel gelişimi desteklemenin yanı sıra resimli öykü kitapları değerler eğitimi için de önemlidirler. Hoşgörü, paylaşma, yardımlaşma gibi temel değerleri çocuklara benimsetmede bu kitapları kullanmak son derece etkili ve yararlı olmaktadır. Dolayısıyla başarılı bir karakter eğitiminde kitap gerekli ve önemli bir faktördür (Parker ve Ackerman, 2007).

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik resimli öykü kitaplarının; dil, resim, çocuğa görelik gibi ölçütler açısından, çocuğun gelişim seviyesine uygun olması temel bir ilkedir (Kepenekçi ve Aslan, 2011). Okul öncesi dönem edebiyatı ürünleri arasında yer alan resimli öykü kitapları, daha önce farklı boyutları ile araştırmalara konu olup incelenmiştir (Gönen, 1989; Gönen, Uzmen ve Çakmak, 1995; Işıtan, 2005; Erbay ve Aydoğan, 2006; Tuğrul ve Feyman, 2006; Özer, 2006; Kepenekçi ve Aslan, 2011; Gönen, Kantarcı, Uygun ve Uçuş, 2011; Akyol, 2012; Gönen, Aydos, Şentürk, Karacan, Kahraman ve Tuna, 2013; Gönen, Uludağ, Tüfekçi ve Tanrıbuyurdu, 2014). Ancak, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde en sık hangi resimli öykü kitaplarını kullandıkları bilinmemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde en sık kullandıkları resimli öykü kitaplarının tespit edilerek, bu kitapların karakter eğitimi-öğretmen görüşü ve uygulamaları açısından incelenmesi yararlı olacaktır. Ayrıca bu araştırmanın, Türkiye'de okul öncesi dönem çocuk edebiyatı ürünlerinde, karakter eğitimi özelliklerinin daha sık yer almasına yönelik çalışmalarda rehber olacağı ve bu alandaki çalışmaları teşvik edeceği; okul öncesi dönem çocuk edebiyatı ve karakter eğitimi alanında çalışan uzman, yazar ve ressamlar ile yayınevlerine çalışmalarında fayda sağlaması beklenmektedir.

Varsayım

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde kullandıkları resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi-öğretmen görüşü ve uygulamaları açısından incelenmesi karakter eğitiminin resimli öykü kitapları ile verilmesi hakkında bilgi verecektir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma; Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokullarında görevli öğretmenler ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma; Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokullarında görevli öğretmenler tarafından eğitim etkinliklerinde en sık kullanıldığı tespit edilen ilk 100 resimli öykü kitabının karakter eğitimi-öğretmen görüşü ve uygulamaları açısından incelenmesi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Çocuk edebiyatı: Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir dönemde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten edebi ürünlerin genel adıdır (Sever, 2008).

Karakter: Bireyin kendi kendine egemen olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve hareketlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan özellikler bütünüdür (TDK, 1988).

Karakter eğitimi: Çocukların sorumluluklarını taşıyabilecekleri makul seçimler yapabilmelerine olanak sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin desteklenmesidir. Başka bir ifade ile çeşitli programlar aracılığıyla, yetişen yeni kuşaklara temel insanî değerleri kazandırma, onlara karşı duyarlık oluşturma, onları davranışa dönüştürme konusunda yürütülen çabaların genel adıdır (Ekşi, 2008).

Değer: Sosyal bir grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve önemli oldukları varsayılan; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve yararını yansıtan genelleştirilmiş temel ahlâkî ilke ya da inançlardır (Kızılçelik ve Erdem, 1994). Değer, isteyen, ihtiyaç duyan bir varlık olarak kişinin, nesne ile ilişkisinde ortaya çıkar (TDK, 1988).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde karakter eğitimi ve çocuk edebiyatı ile ilgili kavram, teori ve uygulamalarına yer verilmiştir.

Karakter Nedir?

Karakter anlam olarak zaman içerisinde çok fazla değişikliğe uğramış temel kavramlardan biridir. Fransızca "caractère" olan karakter kavramının kökleri eski Yunanca'da kazımak, çizmek, bir yüzey üzerine baskı yapmak, iz bırakmak anlamındaki "charassein"e kadar uzanır. Karakter, günümüzde bireyin kendine özgü davranışları ve ahlâkî değer yargıları anlamına gelir. Karakter, gözle görülmez, dokunulmaz ve tat alınamaz bir özelliğe sahiptir (Ryan, 2008).

Bir nesnenin, bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik" olarak tanımlanan karakter (TDK, 1988) ahlâk felsefesi terimi olarak; "Bireyin kendi kendine egemen olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve hareketlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan özellikler bütünü" olarak tanımlanmaktadır. Enç (1980)'e göre ise karakter, töreler ve törel değerlerle ilgili olarak, kişinin güçlüklere karşın göreli olarak düzenli ve sürekli tepki vermesini sağlayan özelliklerden oluşan dizgeleşmiş bütünlüktür.

Russel (2002)'e göre, kalıcı, dayanıklı, sürekli işaretler anlamına gelen karakter insan davranışlarının kalıcı özelliğini vurgular; ancak bu onun mermerden yontulmuş, katı, değiştirilemez bir şey olduğunu göstermez, karakterin, yaşayan ve değiştirilebilir özellikleri vardır. Oğuzkan (1993) ise karakteri, belli ahlâk normlarına göre değerlendirilen kişilik olarak tanımlamaktadır.

Karakter kavramının kökleri, felsefenin ve dinin öncü düşünürlerine kadar uzanır. İnsanların nasıl mutlu olabileceklerinin peşinde olan bu düşünürler, mutluluğun erdemli bir yaşam ile mümkün olduğu düşüncesini kabul ederler (Rayan, 2008). Erdem, ahlâkın övdüğü iyi olma, alçak gönüllülük, yiğitlik, doğruluk vb. niteliklerin genel adıdır (TDK, 1988). Erdemler, yalnızca pratikleri sürdürecek ve pratiklerin içsel iyilerini edinme imkanı vermekle yetinmez; aynı zamanda karşılaşılan zorluklar ve tehlikelerle başa çıkmayı mümkün kılacak, kişiye kendini ve iyiyi bilme ile donatacak yetenek, ilgi ve istemleri de içerir (MacIntyre, 2001). Ancak, insan bu erdemleri kullanmak için çaba içerisinde olmalıdır ki, erdemler insanda "ikinci bir huy, karakter, tabiat" olarak yerleşip kalıcı olsun. Bir başka ifade ile insan cesurca davranırsa cesur olur; kendine hakim olmayı dener ve bunun pratiğini yaparsa duygularına, arzularına hakim, sabırlı biri olur.

Fromm (1993)'a göre, insanın kendisiyle dış dünya arasında ilişki kurduğu yönelişler, onun karakterinin çekirdeğini oluşturmaktadır. Bu anlamda karakter, kendine 'mal etme' ve sosyalleşme süreci içerisinde insan enerjisinin bir dereceye kadar sürekli olarak belli bir yöne çevrildiği bir kalıp olarak tanımlanabilir. Belli bir yöne doğru çevrilen hareketler, karaktere uygun olarak gerçekleşir. Özel bir karakter, ahlâk bakımından hoşa gitmeyebilir, ama hiç değilse o insanın oldukça tutarlı bir biçimde davranmasına ve her seferinde yeni ve bilinçli bir karar vermek zorunda kalma yükünden kurtulmasına olanak verir.

Karakterin insanın içinde yaşadığı çevre ile son derece doğal bir ilişkisi vardır (Karatay, 2011a). Çünkü karakterin oluşmasında insanın içinde yaşadığı sosyal çevre, millî ve manevi değerler ve ahlâkî normlar önemli rol sahibidir. Bu bağlamda denilebilir ki, insanın karakteri çevresinin ahlâkî normlarına göre şekillenir ve değerlendirilir (Seyyar, 2007).

İnsan, diğer canlılar gibi kendisini belirleyen kuvvetlere bağımlı olmakla birlikte, akılla donatılmış, bağımlı olduğu kuvvetleri anlayabilen ve anlayışı sayesinde kendi kaderine etkin bir biçimde katkıda bulunabilen, iyiliğe ulaşmak için çabalayan unsurları güçlendirebilen ve nihayet vicdanı olan varlıktır. Vicdan, insanı kendine gelmeye çağırır, insana "kendi kendisi" olabilmek için ne yapması gerektiğini bildirir, hayatının amaçlarını ve bu amaçlara ulaşabilmek için gerekli olan kuralları bilmesine yardım eder. O halde kararlarımızın, karakterimiz tarafından belirlenmiş olduğunu söylemek de kadercilik demek değildir (Fromm, 1993).

Özen (2011) karakter kavramının, ahlâkî değerler söz konusu olduğu zaman ortaya çıkan, bireye özgü alışılmış tepki biçimini yansıttığını ve karakterin bireyin alışkanlıkları, duyguları ve idealleriyle bütünleşerek herhangi bir durum karşısındaki değişmez tutum

veya tepkisini oluşturduğuna dikkat çeker. Russel (2002), karakterin ahlâkî boyutu üzerinden, ahlâk ile karakterin iç içe geçtiğini ve bu doğal ilişkinin beklenen sonucu olarak ahlâkın insanın karakteri ile çok yakın ilişkisini ön plana çıkarır. Lickona (1991) ise karakteri, ahlâkî olgunluk olarak açıklamaya çalışır. Ahlâkî olgunluk, ahlâkî duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranış bakımından yetkin ve zirvede olma durumdur. Bir başka ifade ile ahlâkî olgunluk, bireyin duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranışlarındaki her türlü ahlâkî sapmayı vicdanında hemen hissedebilmesini sağlayan mükemmellik düzeyidir. Ahlâkî olgunluğa sahip bir bireyin, güvenilir, sorumlu, saygılı, adil, kendini kontrol edebilen, empati yeteneği gelişmiş iyi bir insan ve tüm bunların ötesinde yasa ve kurallara uyan iyi bir vatandaş olması beklenir.

Aristo da "charakter" kavramını, ahlâkî olgunluğu anlatmak için kullanmış ve nitekim "etik"i bu anlamda karakter ilmi olarak nitelendirmiştir (Poyraz, 2006). Karakter, kişiye özgü davranışların bütünü olup, insanın bedensel, duygusal ve zihinsel faaliyetine çevrenin verdiği değerdir. Bireyin karakteri kişisel özelliklerle içinde yaşanılan çevrenin değer yargılarından oluşur. Karakter gelişimi geniş ölçüde değerli ve tutarlı tecrübelere bağlıdır. Bu tecrübeler çocuğun doğru seçimler yapmasına, değişen çevreye uyum sağlayabilmesi için gerekli olan yeteneği elde etmesidir (MEB, 2011a).

Karakterin bilişsel özelliklerini inceleyen Lickona (1993) yine ahlâk üzerinden tespitler yaparak söz konusu özellikleri şu şekilde sıralar:

- Olayların ahlâkî boyutunun farkında olma,
- Ahlâkî değerleri ve onların somut olaylar karşısında bizden ne istediğini bilme,
- Ahlâkî bir bakış açısı geliştirme,
- Ahlâkî muhakeme yapma,
- Düşünerek karar alma ve
- Ahlâkî olarak kendini bilmektir.

Baymur (1994) da karakter ve ahlâk ilişkisi bağlamında karakteri, kişiliğin ahlâkî yönü olarak ele alıp değerlendirir: Buna göre karakter, yaşamın ilk yıllarından itibaren sosyal yaşantılar sonucu bir takım ahlâkî değer yargılarının kazanılması ile şekillenir, davranışlarını, toplumda değer verilen ahlâk kurallarına uygun olarak yönetebilen, sosyal değerler sistemini benimsemiş olan bireyler de "karakterli" bireylerdir.

Bireysel ve toplumsal ahlâk ilişkilerinde karakteri merkeze alan bir ahlâk pratiğinin neden önemli olduğun hakkında (Yazıcı ve Yazıcı, 2011)'nın ileri sürdüğü tezler şunlardır:

- Karakter, ahlâkî dayanıklılık ve direnme gücü gösterir.
- Karakter ahlâkî kalıcılık verir.
- Karakter güven verir.
- Karakter yurttaş nitelikleri açısından da önemlidir.

Karakter sahibi insanı, dürüst, sorumlu, güvenilir ve kişisel bütünlüğe sahip eğitimli insandır ve karakter, insanın entelektüel ve ahlâkî alışkanlıklarının bütününü teşkil eder (Cafoğlu ve Akar, 2007). Gökçek (2007) ise karakteri, kişiye özgü davranışların bütünü; insanın bedensel, sosyal-duygusal ve zihinsel faaliyetine çevrenin verdiği değer olarak tanımlar. Bu anlamda Ekşi (2008) tarafından ortaya konulan karakterli insanın özelliklerinden bazıları şunlardır:

- Doğru söyler, içtendir, ihanet etmez, güvenilirdir.
- Duyarlı, merhametli ve paylaşımlıdır, başkalarını düşünür.
- Harekete geçmeden önce düşünür, başkalarını suçlamaz, sorumluluk sahibidir.
- Herkese eşit ve adaletli davranır, açık görüşlüdür, hakkından fazlasını almaz.

Yukarda yer alan özellikler bir bütün olarak değerlendirildiğinde; karakter kavramının sosyal yönden, ahlâkî olgunluğu ve barış içerisinde bir toplumsal yaşam için her insanda bulunması beklenen özellikleri; duygusal yönden ise bilinçli, kendine saygılı, empati kurabilen, iyiyi seven, öz denetim yapabilen ve iyi insan olmanın ayıt edici özelliklerine sahip olmayı içerdiği anlaşılmaktadır.

Karakter ve Kişilik

Günlük dilde yaygın olarak birbirinin yerine kullanılan kavramlar arasında "kişilik" ile "karakter" kavramları da yer alır. Bu kavramlar arasındaki fark birçok kişi tarafından anlaşılmamaktadır. Karakter saygı, dürüstlük, sadakat gibi özellikleri içerirken; kişilik benlik, girişkenlik, utangaç olma gibi özellikleri kapsar (Russel, 2002).

İnsanın doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı niteliklerin tümü olarak da tanımlanabilen kişilik; bir insanı özel ve nesnel yanları ile diğer insanlardan ayıran duygu, düşünce, değer yargıları ile birlikte tutum ve davranışlarının tümüdür (MEB, 2011).

Jung (2005)'a göre, kişilik, insanın doğuştan getirdiği, kendine özgü özelliklerin, kendi mizaç veya tabiatının gerçekleşmesi; kişide kendini gösteren tüm özelliklerin teyit edilmesidir.

Güngör (1997), kişiliğin oluşmasında kalıtımdan ziyade biyolojik faktörlerden bahsetmenin daha doğru olacağını belirtir ve insan vücudundaki hormonların çalışma düzenine dikkat çekerek, insanın içinde yetiştiği sosyal çevrenin de kişiliğinin oluşmasındaki rolü üzerinde durur. Ancak karakteri ortaya çıkaran ahlâkî eğilimlerin eğitim ile kazanıldığını, karakterin insanın özgür iradesinin bir yansıması olduğunu kanıtlamaya çalışarak, karakterin, daha çok kişinin özgür iradesiyle inşa edilmiş ve tercih edilmiş olduğuna dikkat çeker.

Schopenhauer (2005) ise, mizaç ve kişilik arasında bir ayrım yapmadan, mizaç ve kişiliği teorik olarak; "zamanın ötesinde yer alan iradenin bir edimi" olarak tanımlar ve insanın her ikisinden meydana gelmiş olduğunu belirtir. Ancak mizacın hayatımızı değiştirdiğini ve belli bir ölçüde her insanın talihinin mimarı olduğunu söyler.

Fromm (1993)'a göre kişilik, bireyi özel yapan ayırt edici özelliğidir. Mizaç, tepki biçimi ile ilgilidir, yapısaldır ve değişmez. Karakter ise daha çok bir insanın yaşantıları ile özellikle de ilk çocukluk dönemindeki yaşantıları ile oluşmuştur; gerçeği kavramak ve yeni yaşantılar edinmekle bir dereceye kadar değişebilir. Örneğin, bir insanın öfkeli bir mizacı varsa, tepki biçimi hızlı ve kuvvetlidir. Ama hangi konuda hızlı ve kuvvetli olduğu, çevresi ile etkileşimi sonucunda yaşantıları ile oluşan ilişki kurma biçimine, yani karakterine bağlıdır. Yaratıcı, dürüst, sevgi dolu bir insansa; sevdiği, bir haksızlıktan ötürü öfkelendiği veya yeni bir fikirden etkilendiği zaman hızlı ve kuvvetli bir tepki gösterecektir. Eğer yıkıcı ya da sadist bir karakteri varsa, o zaman yıkıcılığı da zalimliğinde hızlı ve şiddetli olacaktır.

Karakter özellikleri, kişideki ahlâkî değerleri ve erdemi tanımlarken; kişilik özellikleri, daha çok insanın benlik ve mizaç özelliklerini tanımlar. Mesela, içe dönük/dışa dönük, kendine güvenen/kendine güvenmeyen, atılgan ve cesur/pasif ve korkak gibi özellikler, insanın tipik kişilik özellikleridir. Farklı mizaçlardaki insanlar, bu özelliklerden birini veya bir kaçını ortaya koymaya daha eğilimlidirler. Karakter özellikleri ise, insanı ahlâk bakımından iyi ve güzel yapan özellikler olup, bunlar içinde yalan söylememek, saygılı olmak, dürüst olmak, hakperest olmak, fedakar olmak gibi erdemler vardır (Russel, 2002). Bu durumda kişinin karakteri, onun mizacı, kişiliği, eğilimi, istekleri ve doğası ile ilişkilidir ama bunlardan farklı bir şeydir. Karakter, kişinin bu özelliklerini düzenleme ve uygulama durumunda ortaya çıkar ve görülür (Yazıcı ve Yazıcı, 2011).

O halde denilebilir ki, insanlar kişilik özelliklerinden dolayı değil, karakter özelliklerinden sorumludurlar. İnsan içe dönük, dışa dönük, rasyonel veya duygusal olmasından dolayı

takdir edilmez; ama insan karakter özelliği olan dürüst/yalancı, saygılı/saygısız olmasından dolayı övülebilir veya kınanabilir. İnsanın öz güveninin yüksek olması; çalışkan, cesur ve başarılı olması, onun karakterli insan olduğu anlamına gelmez. Ne pahasına olursa olsun, kazanmak, birinci gelmek fikrine sahip bir insan, etik değerleri göz ardı eden bir yaklaşım içindedir. Ancak öz güven gibi kişilik özelliklerini, dürüstlük, iç disiplin, saygı gibi karakter özellikleri ile birlikte geliştirirse, anlamlı bir sinerji ortaya çıkabilir. İşte bu durum, kişilik ve karakter eğitiminin bir bütün olarak ele alınıp verilmesini zorunlu kılmaktadır (Russel, 2002).

Karakter ve Değerler

Felsefe, psikoloji, sosyoloji, ekonomi ve daha birçok disiplin değer kavramına farklı açılardan bakmış ve bu kavramı farklı tanımlamışlardır. Değerler eğitimiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde, kavramın, ekonomide kullanılan tanımından farklı olarak, psikoloji, sosyoloji ve eğitim bilimlerindeki tanımı ile kullanıldığı görülmektedir.

Değerler, bireylerin davranışlarına yön veren standartlar; bireylerin nasıl düşüneceklerine, nasıl davranacaklarına ve nasıl yaşayacaklarına ilişkin kararlarını etkileyen ortak düşünceler ve inançlar; kültüre ve topluma anlam ve önem kazandıran, toplumdaki ideal düşünme ve davranma yollarını belirleyen ölçütler olarak tanımlanmaktadır (Rokeach, 1973). Bireylerin yaşam biçimlerinin şekillenmesinde önemli rolü olan değerler, kalıtsal özellikler olmayıp öğrenme sonucu ortaya çıkarlar. Çocuklar, "içinde yaşadıkları toplumun dünya görüşünü, duygusal yönelimlerini, siyasal görüşlerini, inançlarını ve kültürünü" kısaca değerlerini, yaşamlarının ilk yıllarında önce ailelerinden daha sonra yazılı ve görsel medyadan, akranlarından, eğitim kurumlarından ve yerel dinamiklerden öğrenirler (Tunca ve Sağlam, 2013).

Değer, bir şeyin aynı cinsten şeyler arasındaki özel yeridir (Kuçuradi, 1998). Kişinin, isteyen, ihtiyaç ve amaçları olan bir varlık olarak, nesne ile bağlantısında beliren şey değerdir (TDK, 1988). Bir kimsenin değişik durumlarda gösterdiği sürekli davranışlarına yön veren köklü inançlar olan değerlerin kaynağını, toplumun örf, âdet, gelenek ve görenekleri oluşturur. Ancak, değişen ve gelişen koşullar ile değer algısında ve uygulamada değişiklilerin olması da kaçınılmazdır (Oğuzkan, 1993).

Güngör (1993)'e göre değer; bir şeyin arzu edilebilir veya edilmez olduğu hakkındaki inançtır. Değerler, davranışlara kaynaklık eder ve onları yargılamaya yarar. Beil (2003) de

tümüyle benimsenmiş değerlerin bile zaman zaman aynı oranda önemli diğer bir değer ile çatışabileceğine dikkat çekerek, değerler çatışmasının kaçınılmaz olduğuna işaret eder.

Eğitim ve öğretim ile ilgili olarak 'değer'i açıklayan Aydın (2006)'a göre, öğretim ya da talim, bilgiye; eğitim ya da terbiye 'değer'e ilişkindir. Bir başka ifade ile biri ta'lim, öteki terbiye; biri bilgi, öteki değer ağırlıklıdır. Gerek tek tek insanların gerekse toplumların maddî ve manevî kalkınmaları, bu iki alanın bir uyum içinde bulunması ve olabildiğince güçlü olmasına bağlıdır.

Değer, bireylerin ve toplumların neyi değerli bulacakları ve nasıl yaşayacaklarına karar vermede kendilerini bağlı hissettikleri kural, davranış, tecrübe ve amaçlardır (Hill, 2004). Değerleri kalıtsal olarak insanda yer almayan karakter özellikleri olarak tanımlayan Frankena (2007), değerlerin teorik veya pratik eğitimle kazandırılması gerektiğini ifade ederek; değerlerin utangaçlık, heyecanlılık gibi kişilik özelliklerinden ayrı olduğunu vurgular. Değerler bir yandan insanı ne yapacakları konusunda harekete geçirirken; diğer yandan nasıl yapılacağını da söylerler.

Değerler aracılığı ile insan kendini büyük bir yapının parçası olarak algılar, bu algı sarmalı içinde hayata, insana, evrene anlamlar yükleyerek bir bilinç, kimlik ve kişilik kazanır. Kişilik ve karakter kazanma sürecinde belirleyici olan, kişinin toplumun değerler sistemi içindeki pozisyonu ve bu pozisyonun onun ve ilişkide bulunduğu çevresindeki algılayış ve yorumlayış biçimidir. Bu bağlamda eğitimin nihai hedefi, değerlerini davranış haline getiren bireyler yetiştirmektir (Çağlar, 2005).

Sevgiye, saygıya, dürüstlüğe, doğruluğa, değer denildiği gibi; bilime, felsefeye, sanata, eşitliğe, özgürlüğe de değer denilir. Bu da değerlerin ne olduğu sorusunun içinden çıkılmaz hale getirmektedir. Halbuki değer, tür olarak insanın varlığa kattığı bir bilinç boyutudur. Çeşitli bağlamlar içinde kullanışlarına bakılırsa, değer ile bir şeyin aynı türden şeyler arasında özel yerinin kastedildiği yargıdır. Bunun yanında değer, genellikle olumlu bir anlam taşır, eylemlerin ve kişilerin ortak bir özelliği olarak ortaya çıkar (Kuçuradi, 1999). Ortak noktalar bulunsa da değerler, zamana, koşullara ve toplumdan topluma farklılık gösterir. Hatta denilebilir ki, geçmişten günümüze kadar herkesin üzerinde uzlaştığı bir değer reçetesi yoktur. Traklar için, iş görmemek, kibarlık; toprakta çalışmak düşük karakter özellikleri olarak görülmekte; soylu yaşamak için savaşmak, başkalarını soymak ve at yetiştirmek gerektiğinden paralı asker olarak, donanmada ve kara ordularında yer almak önemli olmaktaydı (Heredots'tan Aktaran Ökmen 2002). Çin'de atalara ve yaşlılara alabildiğince saygı gösterilip, yaşlılar adeta kült konusu yapılırken; bir başka Asya'lı ulus

olan Kamçatka yarımadası sakinleri, yaşlılarını kendileri öldürür ve bu eylemlerinden dolayı vicdan azabı duymazlardı (Zulliger, 1977).

Değerlerin özünde değişim vardır. Değişiklik bazen uzun bir süre büyük bir önem taşıyan değerin gözden düşmesi ve değerler yelpazesinin en altına itilmesi ile kendini gösterir. Daha bir yüzyıl önce kaçındığımız, ayıp saydığımız "değerler" bir anda istenilen değerler arasında girebilir. Bir değerin içeriğini değiştirmesi de görülen bir durumdur. Çevre tahribatı ve doğal kaynakların tükenmesi tehlikesi ile karşı karşıya kalan insanda "tok gözlülük", "kanaat" değerleri bir anda popüler hale gelirken, çok kültürlü toplumlarda "hoşgörü" değerinde artış olabilir (Beil, 2003).

Değerlerin Sınıflandırılması

Değerlerin tanımlanmasında olduğu gibi sınıflandırılmasında da farklı yaklaşımlar söz konusudur (Akyol, 2012). Günümüzde sıkça duyduğumuz, adalet, cesaret, doğruluk, dürüstlük, mutluluk gibi değerlerin bir kısmı, Antik Çağ filozofları Platon ve Aristo'dan kalmadır. Ortaçağ'da ise bu değerlere Hristiyan dininin etkisi ile inanç, umut, sevgi eklenmiştir. Mutlak bir otoritenin söz konusu olduğu büyük imparatorluklar döneminde listeye, koşulsuz itaat; Aydınlanma Dönemi'nde düşünme ve eleştirme yeteneği; yükselen burjuvazi ile birlikte, düzen, çalışkanlık, temizlik, tutumluluk, görev bilinci gibi değerler ön planda yer almıştır. Dünyada 68 Kuşağının neden olduğu insan odaklı anlayış ile birlikte, söz hakkı, hoşgörü, dayanışma, bağımsızlık ve sorumluluk bilinci gibi demokratik değerler önem kazanmış; daha sonra ise çevreciler, savaş karşıtları, insan hakları savunucuları aracılığıyla, çevre bilinci, barış, eşitlik gibi değerler değer listelerine eklenmiştir (Beil, 2003).

Benzer bir bakış açısı da Fromm (1993) tarafından ileri sürülmektedir; "değer" dediğimiz şey "erişilmek istenen herhangi bir iyi şey"dir ve o şey değerli olduğu için istenmiş değil, istenmiş olduğu için değerlidir. Böyle radikal bir sübjektivizm, ahlâk kurallarının evrensel olması ve bütün insanlara uygulanabilmesi fikri ile bağdaşamaz. Akkaya (2014)'nın belirttiğine göre de; değerler bireyin kendisini ilgilendirdiği, yaşantısına yön verdiği gibi yaşadığı toplumu da yakından ilgilendirir. Bu yönüyle değer kelimesi topluma ait olan ve bireylere kazandırılması istenen genel ölçütleri de içerir. Değerler ve normlar, kültürel kimliğin şekillenmesinde etkili olan kültür unsurlarıdır.

Değerlerin sınıflandırılması konusunda yapılan çeşitli çalışmalar içerisinde en çok kabul gören sınıflandırmanın Spranger (1928)'e ait olduğu söylenebilir. Psikolojide değer testini ilk defa 1928'de kullanan Spranger, çalışmasında değerleri teorik (bilimsel), estetik, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değer olmak üzere altı farklı grupta incelemiş ve sınıflandırmıştır (Aktaran Güngör, 1997; Uyanık Balat, 2012).

Spranger'in değerleri sınıflandırması Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Spranger'e Göre Değerlerin Sınıflandırılması

Değer	Açıklama
Bilimsel Değerler	Gerçekliğe, bilmeye, muhakeme etme ve eleştirel düşünmeye önem verir. Bilimsel değere sahip insan eleştirel tutumdadır, akla ve deneye önem verir, entelektüeldir.
Ekonomik Değerler	Ekonomik değerleri önemser. Faydalı ve günlük hayatta kullanabileceği şeye yönelir.
Estetik Değerler	Güzelliğe, ahenge ve forma önem verir. Sanatın toplum için öneminin farkındadır. Hayatın, yaşananların bir uyumu olduğunu görür.
Sosyal Değerler	İnsan sevgisi en yüksek değerdir. Başkalarını da düşünür, kibar sempatik, sevecendir. Bencil değildir.
Dini Değerler	Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini emir ve yasaklar, dünyevi hazlardan daha önemlidir.
Politik Değerler	Ülke yönetimi ve iktidar ile ilgilenir. Kişisel güç, etki, kuvvet ve şöhret önemlidir.

Değerlerin sınıflandırılmasında bir diğer önemli kaynak Milton Rokeach (1973)'ın çalışmasıdır (Aktaran Öztürk Samur, 2011b; Uyanık Balat, 2012). İnsanın bir değere sahip olduğu zamanki durumunun arzu edilebilir davranış biçimleri ve istenebilir yaşam amaçlarıyla ilgili olduğunu belirten Rokeach (1973) bu tanımdan yola çıkarak değerleri iki kategoride sınıflandırır. Bunlardan biri "gaye değerler" (terminal values); diğeri ise gaye değerlerin elde edilmesinde gerekli görülen vasıfları temsil eden "vasıta değerler" (instrumental values) dir.

Rokeach'ın değerleri sınıflandırması Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Rokeach'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması

Gaye/Amaç Değerler		Vasıta/Araç Değerler	
Aile Güvenliği	İç huzur	Bağımsız olmak	Nezaket
Barış	Öz saygı	Entelektüel olma	Kendine hakimiyet
Başarılı olmak	Mutluluk	Cesur olmak	Mantıklı olma
Bilgelik	Arkadaşlık	Dürüstlük	Neşelilik
Eşitlik	Özgürlük	Geniş görüşlülük	Sevecenlik
Dini olgunluk	Rahat bir yaşam	Bağışlayıcılık	Sorumluluk
Güzellikler dünyası	Sosyal onay	İtaatli olma	Temiz olmak
Gerçek dostluk	Ülke güvenliği	Hırs/azim	Yardımseverlik
Heyecan/şevk	Zevk	Otokontrol	Yaratıcılık

Değerler konusunda çalışmaları ile bilinen Schwartz (2012), değerleri insanların sosyal bir olayda davranışlarını seçmelerinde, olayların ve başka insanların davranışlarını değerlendirmede ve bu değerlendirmeleri açıklamada onlara yol gösteren tercihli kavramlar olarak tanımlamaktadır (Aktaran Öztürk Samur, 2011b).

Schwartz'ın birçok kültürde geçerli, dairesel şekilde on grupta toplanan değerleri sınıflandırması Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Schwartz'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması

Değer	Örnek Değerler
Güç	Sosyal statü ve prestij, başkaları üzerinde kontrol oluşturma, otorite, liderlik
Başarı	Başarı, yetenek, tutku
Haz	Zevk ve memnuniyet hissi, hayattan haz alma
Dürtü	Heyecan, yenilik, mücadele, cesaret, heyecan verici yaşam
Kendi kendini yönetme	Yaratıcılık, bağımsız düşünce ve davranışlar, özgürlük, seçme, keşfetme
Evrensellik	Anlayış, tolerans, eşitlik, açık fikirlilik, sosyal adalet, insan ve doğanın refahını koruma
Yardımseverlik	Vericilik, dürüstlük, birlikte olduğu insanları koruma ve teşvik etme
Gelenek	Saygı, Gelenekleri kabul etme, alçakgönüllülük
Uyum	Çevresini üzmeyecek ve zarar vermeyecek şekilde davranma, nezaket kurallara uyma
Güvenlik	Toplumun, ailesinin ve kendinin emniyeti, ulusal güvenlik, sosyal düzen

Ryan (2008) tarafından sunulan değer sınıflandırmasında ise altı ana değer ve yirmi dört karakter özelliği yer almaktadır.

Ryan'a ait değer sınıflandırması Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Ryan'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler	Karakter özellikleri
Zeka ve Bilgi	Yaratıcılık, bilme hırsı, açıklık, öğrenme çabası (şevk), hedef belirlemek
Cesaret	Yürekli (cesur), sabır (dayanıklılık), doğru olma, sevinçli olma
İnsaniyet	Sevgi, arkadaş canlısı, sosyal, açık fikirli (şeffaf)
Adalet	Yurttaşlık bilinci, nazik (kibar), liderlik
Hikmet	Uzlaştırıcı ve insaflı (merhametli), alçakgönüllü, basiretli (sağduyulu), serinkanlı (duygularına hakim, kontrollü)
Sorumluluk/Duyarlılık	İyi şeyler için öne çıkmak (iyi düşünceler için ileri atılmak), kadirşinaslık, ümitli olmak, Esprili olmak, ince ruhlu (duygusal) olmak

Acat ve Aslan (2012) özgün, işlevsel ve kapsamlı bir değer sınıflandırmasına ulaşmak amacıyla yaptıkları çalışmada değerleri; geleneksel değerler, ulusal-millî değerler, kişisel değerler, toplumsal değerler ve bilimsel-yenilikçi değerler olarak beş grupta toplamışlardır.

Acat ve Aslan'ın değerleri sınıflandırması Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Acat ve Aslan'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması

Geleneksel Değerler	Ulusal-millî değerler	Kişisel değerler	Toplumsal değerler	Bilimsel-Yenilikçi değerler
Sorumluluk	Vatansever	Öz saygı	Titiz	Azim
Dürüstlük	Devrimcilik	Otokontrol	Misafirperverlik	Eleştirel düşünme
Allah inancı	Ulusal simgelere duyarlılık	Düşünme	Samimi	Akılcılık
Büyüklere saygı	Kültürü koruma	Bağımsızlık	Tutumlu	Disiplin
Güvenilir olma	Laiklik	Liderlik	Esnek	Kararlılık
Sabır	Milliyetçilik	Açık fikirlilik	Bağışlayıcılık	Çalışkanlık
Doğayı sevme			Alçakgönüllülük	Yaratıcılık
Namus			Kibarlık	Yeniliklere açık
Vicdan			Ağırbaşlılık	İşbirliği
Cesaret			Duygusal	Araştırma
Yardımseverlik			Merhamet	Mükemmelliyetçilik
Adalet			Cömertlik	Prensip sahibi
Temizlik			Minnettarlık	Empati
Aileye bağlılık				Hırs
Dindarlık				
Düzene saygı				
İnsanı sevme				

Court ve Rosental (2007) tarafından hazırlanan çalışmada değerler, kişisel, kişiler arası ve toplumsal değerler olmak üzere üç grupta sınıflandırılmıştır.

Court ve Rosental'in değerleri sınıflandırması Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Court ve Rosental'e Göre Değerlerin Sınıflandırılması

I. Kişisel Değerler		II. Kişilerarası Değerler	III. Toplumsal Değerler
Mutluluk	Yaratıcılık	Sevgi	Doğayı sevme ve koruma
Kendini kabul	Çalışkanlık	Saygı	Kurallara uyma
Duyarlık	Alçakgönüllülük	Arkadaşlık	Vatanseverlik
Kibarlık	Öğrenme	İşbirliği	Barış
Hoşgörü	Cesaret	Uyum	
Sorumluluk	Özeleştiri		
Özgürlük	Samimiyet		
Dürüstlük			

Güngör (1997) Spranger'in klasik değer sınıflamasına sadık kalmış, ancak bunlara bir de ahlâkî değerleri katarak değerleri yedi grupta ele almıştır.

Güngör'ün değerleri sınıflandırması Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Güngör'e Göre Değerlerin Sınıflandırılması

Değer	Açıklama
Bilimsel Değerler	Gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir.
İktisadi Değerler	Yararlı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğini belirtir.
Estetik Değerler	Simetri, uyum ve forma önem verir. Birey, hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür.
Sosyal Değerler	Başkalarını sevme, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir. Bu insan sevgisini insanlara sunar. Nazik ve sempatiktir, bencil değildir.
Politik Değerler	Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir. Hürriyet için mücadele, eşitliğin sağlanması
Dini Değerler	Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi hazları feda eder.
Ahlâkî Değerler	Diğer değerlerle birlikte, insanın değer sisteminin bir parçasını teşkil eder; Diğer değerlerle aynı bütünün birer parçası olmaları itibariyle organik bir ilişki içindedir.

Değerlere ait sınıflandırmaları çoğaltmak mümkündür. Çünkü değerlere ilişkin yaklaşımlar her zaman özneldir. Dolayısıyla değerlerin yer aldığı listeler istenildiği kadar uzatılabilir, çeşitlendirilebilir. Etik, felsefe ve psikoloji açısından değerlerin teorik sıralanışı da çok önemli değildir (Beil, 2003).

Karakter Eğitimi

İnsan sosyal bir varlıktır, yalnız kalmaya, başka insanlarla ilişki kurmadan yaşamaya katlanamaz. İnsanın mutluluğu, kendini başka insanlarla ve gelecek kuşaklarla dayanışma içinde hissetmiş olmasına bağlıdır. İnsanın başkaları ile işbirliği içerisinde olmaksızın yaşayamayacağı olgusu, her toplumda ve kültürdeki insanın çevresi ile etkileşimini ve işbirliğini zorunlu kılmıştır (Fromm, 1993). Böylece, yaşam koşullarını iyileştirme çabası içinde, önce doğa ve vahşi hayvanlar ile mücadele etmek zorunda olan insan, daha sonra bir arada huzurlu yaşamanın yollarını araştırmış, bunun yolunun, insanların birbirlerine karşı davranışlarının geliştirilmesine bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır (Ryan, 2008).

Spencer (2013)'in, çocuğun iyiyi ve kötüyü, doğruyu ve yanlışı bilerek dünyaya gelmediği görüşüne karşın; Montagu (1964), çocuğun iyi ve kötüye karşı tarafsız olarak dünyaya gelmediğini, doğum ile birlikte sevgi ve işbirliği yönünde bir eğilime sahip olduğu görüşündedir. Zulliger (1977) ise, çocuğun yaşamının ilk döneminde ahlâk dışı [nötr] bir karakter taşıdığını, ancak bu durumun çocukta bir yetenek olarak ahlâkî yargılama potansiyeli olmadığı anlamına gelmediğini; normal her çocuğun özünde ahlâkî yargıda bulunma potansiyelini barındırdığını ve çocuğun bünyesindeki bu potansiyelin bütün diğer yetenekleri gibi, doğuştan kendisine verildiğini ileri sürmektedir. Karatay (2011a)'a göre, çocukta var olan ahlâkî yargıda bulunma potansiyelinin geliştirilmesi tümüyle bir eğitim sorunudur. Gelişim psikologları da çocukların okul yıllarında ahlâkî normları geliştirdiklerini ve okul yılları içerisinde karakterlerinin şekillendiğini belirtmektedirler. Çocuğun çevresi, yaşam koşulları, ailede ve okulda aldığı eğitim, onun değer yargılarını oluşturur, süreç içerisinde doğruyu ve yanlışı seçmeyi öğrenir. Söz konusu formel veya informel öğrenmeler eğitimin sorumluluk alanındadır. Dolayısıyla çocuğa erken yaşlardan itibaren ahlâkî davranışlar ile eğitmek kritik bir öneme sahiptir (Karatay, 2011a).

20. yüzyılın başından itibaren dinden arındırılmış, seküler bir eğitim akımının başlaması ile okullara değerlerden ve karakter eğitiminden uzak bir eğitim anlayışı egemen olmuş (Ryan, 2008; Özyurt, 2013; Uğurlu, 2013; Gündüz, 2013); bu durum 60'lı yılların sonunda dramatik bir şekilde toplumsal gerginliklerin ve tartışmaların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Doğu Asya'da baş gösteren yeni bir cinsel ahlâk, madde bağımlılığı ve şiddet, toplumları ve uluslararası kurumları sarsmıştır. Bu süreç eğitimcileri yeni bir arayışa sevk etmiş, okullarda öğretmenler, "hangi değerleri verebilirim?" sorusunu sormaya başlamışlardır. Bunun sonucu olarak, çocukların yaşadıkları ahlâkî bunalımın karşılanması

için, psikoloji temelli değerler, erdem, ahlâkî gelişim ve karakter eğitimi tekrar eğitimcilerin gündemine girmiştir (Ryan, 2008; Lake, 2011).

Ryan (2008)'a göre, psikoloji ve eğitim bilimi uzmanları -Abraham Maslow ve Carl Rogers gibi istisnalar dışında- karakter eğitimi konusuna uzun süre mesafeli durmuşlardır. Ancak 20. yüzyılın sonlarına doğru, insan hayatını nelerin etkilediği üzerine geliştirilen projeler ile bu konuda ilerleme sağlanabilmiştir. Bu ilerlemeye paralel, "pozitif psikoloji" olarak adlandırılan kavramın akademik dünya tarafından dillendirilmeye başlanması önemli bir aşamadır. Alanda geliştirilen projeler ile bir yandan insanları neyin "mutlu kıldığı" öğrenilmeye çalışılırken; diğer taraftan "refah" ve "iyilik" kavramlarının tanınması ve kullanılması karakter eğitimi açısından önemli bir kazanımlar olmuştur.

Eğitim dünyasında en hızlı gelişen reformlardan biri kuşkusuz karakter eğitimidir. Karakter eğitimi, çocukların ve gençlerin ilgili, dikkatli, sorumlu ve ilkeli olmalarına yardımcı olan toplum ve aile üyeleriyle sık sık birlikte olarak, okulda, personelin tümünü içine alacak şekilde önceden planlanmış bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Yiğittir, 2009; Veugelers, 2000)

Milson ve Ekşi (2003) ise karakter eğitimini, yaygın olarak öğrencilerde temel etik değerleri anlama, onlara bağlılık ve bu değerlere göre davranma eğilimini geliştirme süreci olarak tanımlanmakta ve karakter eğitimi taraftarlarının iyi karakterin, değerleri ortaya çıkarma etkinlikleri temelinde gizli müfredat yoluyla değil, açıkça öğretilmesi gerektiğini ileri sürmektedirler.

Karakter eğitiminin bir ihtiyaç olarak ortaya çıktığı ileri sürülebilir. Frankena (2007), toplumlar geleneklere ve yasalara ilave olarak neden ahlâk kurumuna ihtiyaç duyar? sorusunu: Toplu halde yaşayan insanların yeterli insanî yaşam koşullarına başka türlü ulaşmasının çok zor olduğu, şeklinde yanıtlar. Neden belli karakter özelliklerini kendimizde ve başkalarında geliştirmemiz gerekir? sorusuna ise şu cevabı verir: Ahlâk belli davranış kalıplarına uygun eylemde bulunmamızla alakalı olsa da tam olarak istenenlere göre eylemde bulunmamız konusunda ısrarcı, katı bir tutum izleyemez, söz konusu davranış kalıpları açık bir şekilde tanımlanmış olsalar bile bir kişiyi belli davranış kalıplarına uygun eylemde bulunup bulunmadığına bakarak, kolayca takdir edemeyiz veya yargılayamayız. Çünkü söz konusu kişi kendisinden beklenen davranış kalıpları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamış; içinde bulunduğu durumda hangi eylemin ahlâkî olacağını çözememiş; kendi iradesi dışında hatalı bir davranış göstermiş olabilir. Kendisinden

beklenen davranış kendisinin aşan bir fedakarlığı gerektirebilir veya beklenen davranışı gerçekten yapamayabilir. Bütün bunlar bir çabayı ve ahlâk eğitimini gerekli kılar.

Christopher Dodd'a göre, okul programlarında matematik, İngilizce, fen gibi birçok ders bulunur ve her bir ders, inşa edilecek bir binanın tuğlaları gibidir. Ancak karakter eğitimi, bütün derslerin ortak harcıdır (Smith'den aktaran Çokdolu, 2013). Karakter eğitimi, ahlâk, yurttaşlık, kişisel gelişim, sağlık, yaşam becerileri, eğitim, erdem gibi birçok kavram ile ilişkilidir. İlişkili birçok kavramlardan da anlaşılacağı gibi, karakter eğitimi geniş kapsamlı ve tam olarak tanımlanması güçtür (Demirel, 2009). Ulusoy ve Dilmaç (2012)' a göre de karakter eğitimi, değerler ve değer kazandırma sürecidir.

Bu durumda, karakter eğitimi, bireyin kişisel gelişimi için öğretme ve öğrenmenin birçok yönünü içeren bir şemsiye kavram olarak daha kolay anlaşılabilir. Bu şemsiye altında; ahlâkî muhakeme, sosyal ve duygusal öğrenme, ahlâk eğitimi, yaşam becerileri eğitimi, toplum hizmeti, sağlık eğitimi, şiddetin önlenmesi, çatışma çözümü, akran arabuluculuğu ve etik gibi birçok alan yer alır (Character Education, 2000; Demirel, 2009). Bu anlamda karakter eğitimi, genel anlamıyla çocukları sorumluluklarını üstlenebilecekleri makul seçimler yapabilmelerine imkan sağlayan, bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi demektir. Bir başka ifadeyle karakter eğitimi çeşitli programlar aracılığıyla, yetişen yeni kuşaklara temel insanî değerleri kazandırma, onlara karşı sorumluluk oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma çabalarının ortak adıdır (Ekşi, 2008). Durmuş (2010)'a göre de karakter eğitimi; değerler eğitimi, sosyal becerilerin kazandırılması ve kişisel gelişim gibi pek çok kavramı temsil edebilecek kapsayıcılıkta şemsiye bir kavramdır.

Karakter eğitimi, çocukların sorumluluklarını taşıyabilecekleri uygun seçimler yapabilmelerine imkan sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi demektir. İyi karakter, olağan yaşantılar karşısında hüküm verme, dikkatli düşünme ve uygulama için doğru tercihlerde bulunma ve bunları harekete geçirme yeteneğidir (Acat ve Aslan, 2011).

Yaşar ve Çengelci (2012) çalışmalarında; değerler eğitiminde yaşanan sorunlar bağlamında; aile ve toplumun değerler eğitimini yeterince desteklememesi, medyanın olumsuz etkisi, olumsuz arkadaşlıklar ve ders dışı etkinliklerin yeterince gerçekleştirilememesine dikkat çekmektedirler. Dolayısıyla, etkili bir karakter eğitimi için, okul idaresi, öğretmenler veya aile temsilcilerinin işbirliğine ihtiyaç vardır. Amaç ve beklentiler açıklanarak, eğitimin tüm bileşenleri arasında belli bir görüş birliğinin sağlanması gerekir. Okulun genel yaklaşımı, idareci, öğretmen ve diğer personelin tavır ve

davranışları karakter eğitimi söz konusu olduğunda son derece önemlidir (Yazıcı ve Yazıcı, 2011). Karakter eğitimi, ayrıca çocuklara kazandırılmak istenen değer ve beceriler için bir eğitim ortamının oluşturulmasını da ifade etmektedir. Dolayısıyla iyi bir program, amaca uygun eğitim materyalleri ve yetkin bir yürütücü takım karakter eğitiminin en temel unsurlarıdır (Durmuş, 2010).

Karakter Eğitiminin Amacı

Her eğitim faaliyetinin çeşitli ahlâkî amaçlar belirleyip bunları pratikte gerçekleştirme çabası içinde olması beklenir. Çünkü, sonuçta iyi bir insan olabilmek için insanın nasıl olması ve nasıl yaşaması gerektiğini söyleyen ahlâkî, normatif etik anlayış, hem öğrenimin hem de verilme biçiminin tayin edilmesinde temel bir ölçüt olarak rol oynar (Pieper, 1999).

Eğitimden beklenen nihai amaç, insanı hayata, bir başka ifade ile toplum yaşamına hazırlamaktır (Spencer, 2013). Toplumun kendinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilmesi için, toplum üyesi bireylerin bir takım kuralları içselleştirmesi gerekmektedir. Bu kurallardan bazıları, bireyin başkalarıyla nasıl etkili iletişim kuracağı, başkalarını incitmeden nasıl kaçınacağı, genellikle başkaları ile nasıl iyi geçineceği, diğer bir deyişle, çevresine nasıl etkin bir uyum sağlayacağı ile ilgilidir. Bu anlamda karakter eğitimi, bireyin toplumun tüm değerlerine kayıtsız şartsız edilgen bir biçimde uymayı değil, topluma etkin bir uyum sağlamak için değerler sistemi oluşturmayı öngörür (Senemoğlu, 1998).

Akbaş (2009), karakter eğitiminin amacını, bireyleri zihnen, kalben ve davranışlarıyla iyi alışkanlıklar kazanmış olarak yetiştirmek; ahlâkî sorumluluğu elde etmede ve öz güvenli yurttaş olmada onlara yardımcı olmak olarak açıklamaktadır. Bu süreçte amaç, bireylerde saygı, sorumluluk, dürüstlük, iyilikseverlik, cömertlik, cesaret ve eşitlik gibi temel insanî değerlerin içselleştirilmesini sağlamaktır. Acat ve Aslan (2011)'a göre karakter eğitiminin amacı, çocukları anlayışlı, ilgili, ahlâkî değerleri olan, kapasitelerini en iyisini yapmak için kullanan, doğru şeyler yapan ve hayatın amacını anlayarak yaşayan bireyler olarak yetiştirmektir. Karatay (2011a) ise karakter eğitiminin amacını, çocukların iyiyi tanımaları, istemeleri ve nihayetinde iyi eylemlerde bulunmalarına yardımcı olmak olarak tanımlamaktadır.

Character Education Partnership (2010) tarafından standardize edilen karakter eğitiminde etkili 11 prensip şunlardır:

- Karakter eğitimi temel ahlâkî değerleri teşvik etmelidir.
- Değerler duygu ile birlikte davranışı da içerecek şekilde tanımlanmalıdır.
- Çocuğa inisiyatif tanımalıdır.
- Kapsamlı bir yaklaşım kullanılmalıdır.
- Çocuğa ahlâkî yaşantılar için fırsatlar sunmalıdır.
- Öğrencileri merkeze alan bir programı içermelidir.
- Öğrencilerde içsel motivasyonu geliştirme çabası içinde olmalıdır.
- Tüm okul personeli, karakter eğitimi için sorumlulukları paylaşan ve aynı temel değerlere bağlı bir öğrenme ve ahlâk topluluğu olmalıdır.
- Personelin ve öğrencilerin ahlâkî liderliği gereklidir.
- Aileyi ve çevreyi tam bir ortak olarak görmelidir.
- Değerlendirme, okulun kültür ve iklimini de içermelidir.

Karakter eğitimi, çeşitli programlar ve uygulamalar aracılığıyla, yetişen yeni kuşaklara temel insanî değerleri kazandırma; değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve değerleri davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Böylece öğrencilerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri seçimler yapabilmelerini olanaklı kılan bilgi, beceri ve davranışların geliştirilmesi de sağlanmış olacaktır (Durmuş, 2010).

Karakter Eğitimini Etkileyen Kuramlar

Ahlâk kurallarına uygun davranış, doğuştan gelen bir özellik değildir. Çocuk neyin doğru, neyin yanlış olduğu hakkında açık bir fikre sahip olarak dünyaya gelmez (Montagu, 1964). Ahlâkî gelişimin temelleri de okul öncesi dönemden başlayarak içinde yaşadığı toplumun içinde atılmaktadır (Bayhan ve Artan, 2011). Ahlâk gelişimi bedensel ya da motor gelişim gibi somut değildir; ancak bu durum çocukların ahlâk ilkeleri olmadığı anlamına da gelmez. Yetişkinlerin standartlarına uymasa da çocukların da iyi ve kötü değer yargılar vardır. Yeni doğmuş bir bebek için kendisine acı veren ve korkutan şeyler kötü, haz veren ve rahatlatan şeyler ise iyidir (Montagu, 1964; Dirican, 2013).

Psikoloji bilimi içerisinde, ahlâk gelişimine bilimsel yaklaşım, Freud ve Piaget gibi psikologlar ile başlamış, davranışçı ve sosyal öğrenme kuramcıları da ahlâk gelişimi olgusuna eğilmişlerdir (Özen, 2011).

Psikanalitik Kuram

Psikolojide, ahlâk alanında ilk kuramsal ve bilimsel yaklaşım Freud ile başlamıştır. Psikanalitik kuram, özellikle ahlâk konusundaki görüşleri bakımından gelişme ve sosyal öğrenme kuramlarının arasında yer alır. Bu kuramda, bir taraftan gelişim teorilerine benzer, evrensel ve birbirini takip eden gelişme evreleri yer alırken; diğer taraftan ahlâk norm ve değerlerinin otoritenin temsilcilerinden olduğu gibi, değiştirilmeden alınmasından söz edilir (Aydın, 2005).

İnsan davranışlarında ve ahlâkî seçimlerinde bilinç dışı olana dikkat çeken Freud, kişiliğin gelişiminde doğuştan gelen dürtüler ile aile içi ilişkilerde ilk yıllarda yaşanan deneyimlerin belirleyici olduğunu savunur (Yazıcı ve Yazıcı, 2011). Freud, ahlâk gelişimini, duygusal-güdüsel bir süreç olarak anlamış ve görüşlerini; id, ego ve süperego ilişkilerindeki denge kavramına bağlamıştır. Freud'a göre, ahlâk gelişimi için en önemli dönem, çocuğun üç-dört yaşlarına rastlayan oidipal dönemdir ve bu dönem beş yaşında tamamlanmaktadır (Bayhan ve Artan, 2011).

Ahlâk ve kişilik gelişimini, duygusal-güdüsel bir süreç olarak ele alan Freud'a göre "İd", kişiliğin temel sistemidir ve insanın doğuştan itibaren sahip olduğu tüm güdülerin toplamıdır. "Ego", kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan, kişiliğin gerçekçi ve bilinçli öğesidir. Ego, bilinç düzeyindeki algılardan, anılardan, düşünce ve duygulardan oluşur. Süperego, kişiliğin, ahlâkî yönüdür. Vicdanı temsil eder. Süperego, toplum ya da temsilcileri tarafından onaylanmış ölçütlere göre davranmak ister ve toplumsal yasakları, kuralları içerir. Davranışların, ahlâk kurallarına uygun olup olmadığına karar verir. Süperego, fallik dönem olarak adlandırılan dönem boyunca oidipal karmaşanın çözülmesi sırasında gelişir ve çocuk, anne ve babasıyla özdeşleşir, onların değerlerini tanır ve kabul eder ve bu değerleri kontrol sistemleri olarak içselleştirir. Bu şekilde ana-baba bireyin ahlâk sisteminin kaynağını oluşturur ve ana-babanın birey üzerindeki etkisi yaşam boyu sürer (Kılavuz ve Gürses, 2009).

Freud'a göre çocuk, ahlâkı kendisine model edindiği kişiler aracılığıyla öğrenir. Erkek çocuk için esas model baba, kız çocuk için annedir. Böylece ahlâkın temeli, bir cinsiyet özdeşleşmesinden ibarettir. Yani her çocuk, kendi cinsiyle kendisini ilişkilendirmeyi öğrendiği zaman kimin ahlâkını model alacağını da bilmiş olur. Çocuk böylece anne-babasının yaşamına yön veren kurallara uymaktadır. Bu kurallara aykırı davrandığında kendi kendini cezalandırmayı öğrenir. Dışarıdan doğrudan bir müdahale olmaksızın kendi kendini cezalandırması ise vicdanının yani geliştiğini gösterir (Aydın, 2005).

Sosyal Öğrenme Kuramı

Ahlâkî gelişim araştırmaları ile doğrudan ilişkili olan önemli bir yaklaşım ise Bandura'nın sosyal öğrenme teorisidir. Sosyal öğrenme kuramcıları, ahlâkî tutum ve davranışların, kişinin sosyal çevresi ile olan ilişkisinde öğrenme sonucu ortaya çıktığını ileri sürmektedirler (Yazıcı ve Yazıcı, 2011). Sosyal öğrenme teorisi, ahlâk gelişimi sürecinin diğer davranış kazanma süreçleri ile benzerlik gösterdiğini kabul etmektedir. Öğrenme, model alma, özdeşleşme ve taklit kavramları, sosyal öğrenme sürecinin temel kavramlarıdır (Aydın, 2010).

Bandura (2001)'ya göre, davranışlar, büyük oranda olası sonuçlara göre belirlenir. Durumlar, düşüncede simgesel olarak temsil edilebildiğine göre, davranışların olası sonuçlarını önceden görüp gerekli değişiklikler yapılabilir. Bireyin düşüncelerinde simgesel olarak temsil edilen olası sonuçlar, davranışı gerçek sonuçlar kadar güdüleyebilir.

Sosyal öğrenme kuramı, çocukların ahlâkî ve sosyal kuralları, yetişkinler ve akran grupları ile olan ilişkileri sonucu öğrendiklerini varsaymaktadır. Bir başka ifade ile çocuklar ahlâk ve sosyal kurallar ile ilgili yargılarını farklı sosyal ilişkileri denemeleri sonucunda kazanmaktadırlar (Seçer ve Sarı, 2006). Bilişsel süreçlerin önemini de kabul ederek, katı davranışçılardan ayrılan sosyal öğrenme kuramı, ahlâkın diğer bütün davranışlar gibi öğrenildiğini, çevrenin sağladığı şartların kültürel farklılıkları da açıklamak için yeterli olduğunu kabul eder (Cesur, 2006).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, anne babalarını model olarak alırlar, kendilerini onlarla özdeşleştirir, tutum ve davranışlarını taklit ederek kendilerinde yerleştirmeye çalışırlar. Çocuklar anne ve abalarını model aldığı için anne babasının sahip olduğu değerleri ve ahlâk kurallarını da öğrenirler. Böylece içinde bulundukları kültür ile çatışmayan uygun davranışlar göstermiş olurlar (Seçer, Sarı ve Olcay, 2006). Çocuk en iyi bir şekilde görerek öğrenir. Çocuğa örnek olmak ona iyi davranmak ile başlar. ABD de yapılan bir araştırmada bir çocuğun günde 460 kez aşağılayıcı söz ya da azarlanmayla; buna karşın ancak 76 kez iyi ve olumlu sözle karşılaştığı saptanmıştır. Bunu tersine çevirmedikçe çocuklara örnek olunduğundan söz etmek mümkün değildir (Alpöge, 2011a).

Sosyal öğrenme kuramı savunucuları çocukların, yetişkinlerin ahlâk standartlarını, öncelikle gözlemledikleri davranışları ve değerleri, dereceli bir taklit etme süreciyle kazandıklarını ileri sürmektedirler. Onlara göre eğer Piaget ve Kohlberg'in savundukları gibi ahlâkî yargılar bilişsel yapılara bağlı evreleri sıkı sıkıya izleseydi, bu yargıları kısa süreli deneysel durumlarda değiştirmek çok zor olurdu. Oysa Bandura ve Mac. Donald,

çocukların ahlâk yargılarının yaş etkenine, evre kuramcılarının ileri sürdüğünden daha az bağlı olduğunu deneysel olarak ortaya koymuşlardır. Kendileri de evre kuramcıları olan Cowan, Turiel, Keasey, Rothman ise bireylerdeki ahlâkî gelişimin evreleri takip ettiği görüşünü savunmakla birlikte, yaptıkları deneylere dayalı olarak, evrelere bağlı değişimin daha az gerçekleştiğini kabul etmektedirler (Onur, 2000).

Bilişsel Kuram

Ahlâk gelişimini en yaygın olarak açıklamaya çalışan teoriler bilişsel teorilerdir. Çağımızda ahlâkî duygu, düşünce, tutum ve davranışlarımızın bilişsel ve entelektüel bir süreç içerisinde oluşup geliştiği düşüncesi, gelişim psikolojisinin güçlü isimleri Piaget ve Kohlberg tarafından etkili bir şekilde dile getirilmiş ve bu düşünce büyük ölçüde kabul görmüştür. Şüphesiz bu düşüncenin kökleri, insanın, kendisi ve evrenin varlığının anlamını entelektüel bir çaba ve süreçle kavrayabileceğine inanan Socrates'e; en yüce değer olan hakikatin ancak tartışma ve diyalog ile ortaya çıkabileceğini savunan Platon'a kadar uzanır (Gündüz, 2010).

Bilişsel gelişim kuramcıları, bilişsel gelişim ile toplumsal deneyimlerin; bireylerin kural, yasa ve kişiler arası sorumlulukların anlamını daha güçlü bir biçimde kavramalarına yardımcı olduğunu kabul etmektedirler. Ahlâk gelişimini bilişsel açıdan değerlendiren kuramcılar, ahlâk gelişimini, farklılıklarla birbirini izleyen evreler olarak kabul etmişlerdir. Bu kuramlar, ahlâk gelişimini, bireyin bilişsel gelişimi ile birlikte ele almaktadırlar (Kılavuz ve Gürses, 2009).

Piaget'in Ahlâk Gelişimi Kuramı

Piaget'ye göre ahlâk bir kurallar sistemini içermektedir (Cesur, 2006). Çocuklarda ahlâkî yargı ve davranışları çocuğun sosyal kurallara gösterdiği saygı ve çocuğun adalet anlayışı olarak iki boyutta inceleyen Piaget, bu iki hususu çocuğun bilişsel gelişimindeki gelişim aşamaları ile açıklamaya çalışmıştır (Aydın, 2010).

Piaget'ye göre ahlâk gelişimi, bilişsel gelişime paralellik göstererek, aşamalı olarak ve hiyerarşik bir sıra izleyen dönemler içinde ortaya çıkar. Bilişsel gelişim için geçerli olan ilkeler, ahlâkî gelişim için de geçerlidir. Örneğin, her bireyin bilişsel gelişimin en üst

basamağına ulaşması beklenmediği gibi ahlâkî gelişimin en üst basamağına ulaşması da beklenmez (Çimen, 2007).

Çocukların bilişsel ve kişilik gelişimleri yetişkinlerden farklılık gösterdiği gibi ahlâkî düşünme gücü de farklıdır. Piaget, çocuğun bilişsel gelişimi ile ahlâkî yargıları arasında ilişki olduğunu öne sürmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların kural kavramı yoktur. Dolayısı ile bu dönemde ahlâk söz konusu değildir ve ahlâk gelişimi işlem öncesi dönemden, somut işlemler dönemine geçtiği altı yaşa kadar başlamaz (Senemoğlu,1998).

Piaget'ye göre iki yaş civarındaki çocuklar kural olmaksızın sadece oynarlar. 2-6 yaş arasındaki çocuklar ise kuralların farkındadırlar; ancak kuralların amacını ve neden kurallara uymak gerektiğini anlamazlar. 6-10 yaş arası çocuklar ise kurallara uymada tutarsızlık göstermekle birlikte, kuralları kabul edip benimserler. Kuralların yüksek bir otorite tarafından konulduğunu ve değiştirilemeyeceğini düşünürler. Çocuklar 10-12 yaşa kadar kuralları bilinçli olarak kullanamazlar. Daha sonra kuralların amacını bilinçli bir şekilde anlamaya başlar, kurallara uyarlar ve bireylerin üzerinde anlaşarak kuralları değiştirebileceklerinin farkına varırlar. Piaget, ahlâk gelişimini iki dönemde incelemektedir (Senemoğlu,1998).

- **Dışsal Kurallara Bağlılık Dönemi:** Bu dönem 6-12 yaş arasını kapsamaktadır. Çocuk kuralların değişmezliğine inanır, kurallara uymayanların otomatik olarak cezalandırılması gerektiğini düşünür ve otoriteye kayıtsız şartsız uyar. Bu dönem çocuğuna göre, kural ihlali halinde ceza otomatik olarak verilmelidir. Davranışın gerisindeki nedenler dikkate alınmaz.
- **Ahlâkî Özerklik Dönemi:** Bu dönemde, çocuğun sosyal dünyası giderek artan akran grupları ile genişlemiş, sürekli diğer çocuklarla etkileşimde bulunması ve iş birliği yapması, kurallar hakkındaki fikirlerinin değişmesine neden olmuştur. Kuralların insanlar tarafından oluşturulduğu ve değiştirilebileceği fikri oluşmuş ve cezayı gerektiren eylemlerin nedenleri de dikkate alınmaya başlamıştır.

Kohlberg'in Ahlâk Gelişimi Kuramı

Kohlberg, ahlâkî gelişimde zihinsel (cognitive) etkenler üzerinde önemle duran ve gelişim kavramını buna göre oluşturan araştırmacılardan biridir (Kılavuz ve Gürses, 2009). İyi bir Piaget taraftarı olan Kohlberg'in ahlâk gelişim modeli, Piaget'nin ahlâk gelişim modelinin yeniden incelenmesi ve anlamlandırılmasıdır. Kohlberg, ahlâkî yargı ve ahlâkî davranışın

nedensel ve kavramsal olarak karşılıklı ve bu ikisinin tek bir kişisel birliğin iki hareketi olduğunu ileri sürer. Ahlâkî birliğin de bireysel bir öznenin ya da benliğin bilişsel yaratısı olduğuna inanır (Senemoğlu, 1998).

Kohlberg çocukları, kendi ahlâk normlarını geliştiren "ahlâk felsefecileri" olarak görmektedir. Bu normlar her zaman anne-baba ya da yakın çevreden kaynaklanmaz, çocukların sosyal çevreleriyle bilişsel etkileşimlerinden doğar ve dolayısıyla ahlâkî gelişim için bilişsel gelişimi zorunlu kılar. Bilişsel yetenekler, toplumsal algı yetenekleri ve ahlâkî akıl yürütme arasında sıkı bir ilişki vardır (Seçer vd., 2006).

Çimen (2007)'e göre Piaget'nin kuramını geliştirerek ortaya koyduğu ahlâk gelişimi kuramı ile Kohlberg, ahlâk eğitiminin daha düzenli, sağlıklı ve planlı yürütülmesine olanak sağlamıştır. Kohlberg, her bireyin ahlâkî gelişiminin, geleneksel öncesi, geleneksel ve geleneksel sonrası olmak üzere üç ayrı düzeyi üzerinde düşünerek bir dengeye; ben merkezci ve somut ussallaştırma düzeyden, evrensel ve soyut bir ussallaştırma düzeyine doğru hareket ettiğini ileri sürer. Kohlberg'in sözünü ettiği ahlâkî gelişmede, kişilere saygı gösterme ahlâkın alanını tanımlar. Kişinin eylemleri kendi yapılandırdığı ilkeleri ile ne kadar tutarlı olursa, o kişi o kadar etik davranıyor demektir.

Piaget ve Kohlberg'in görüşlerini karşılaştıran Meinhardt ve Kühn-Popp (2011), her iki düşünürün de ahlâkî düşüncenin bireydeki yetenek ve bakış açısının artması ile geliştiğini ve ahlâk gelişiminin evrensel genel bir takım aşamaları takip ettiği görüşünde birleştiklerini; ancak Piaget, ahlâk gelişiminin çocukluk döneminde büyük oranda tamamlandığı görüşünde iken, Kohlberg, ahlâk gelişiminin daha uzun süreli (yaşam boyu) olduğunu ve insanların ulaştıkları ahlâkî gelişmişlik düzeylerinin de farklı olabileceği görüşündedir.

Davranışçı Kuram

Davranışçı öğrenme kuramının önemli temsilcileri, Watson, Pavlov, Thorndike ve Skinner'dir. Davranışçı öğrenme kuramcıları, ahlâk gelişimi alanında, klasik ve operant şartlanma kurallarının geçerli olduğu ceza ve ödüllerle yetişkinlerin onayladığı davranış kalıplarının öğrenilmesi üzerinde durmuşlardır. Bu kuram, ahlâk davranışını, öğrenilen davranışlar bütünü içinde ele alır ve ahlâk davranışının kazanılmasında geçerli olan şartlanma, ceza, ödül, pekiştirme süreçleri üzerinde durur (Özen, 2011). Davranışçı öğrenme kuramında, sadece gözlenen, somut, bilimsel yöntemlerle ölçülebilen, objektif olarak değerlendirilebilen davranışlar dikkate alınır; gözlenemeyen, somut olarak

ölçülemeyen ve bilimsel yöntemlerle objektif olarak değerlendirilemeyen his, güdü, duygu, düşünce gibi içsel yaşantılar ve bilişsel özellikler toptan reddedilir.

Davranışçı öğrenme kuramına göre, ahlâkî davranışlar, çevrenin etkisiyle ve şartlanma sonucu öğrenilmiş davranışlardır. Ahlâk gelişiminde çevrenin rolü ve etkisi önemlidir. Davranışçı öğrenme kuramcılarından Pavlov ve Skinner'e göre ahlâk, içinde ödül ve cezanın çoğunlukla etkili olduğu klasik ve operant şartlanma sonucu öğrenilir. Hangi davranışların iyi, hangilerinin kötü olduğu ödül ve ceza yoluyla pekiştirilerek kazanılır. Ödül ile pekiştirilen davranış iyi; cezalandırılan davranış ise kötü olarak değerlendirilir (Özen, 2011).

Okul Öncesi Dönemde Karakter Eğitimi

Toplumun geleceğini oluşturacak yeni kuşakların, iyi karakter özelliklerine sahip bireyler olarak yetiştirilmesinde kalıtımın yanında, eğitimin de rolü olduğu bilinmektedir.

Çocuk yetişkinlerin bilinç ve davranış normlarına göre iyi ve kötü olarak nitelendirilebilecek yargılar ile dünyaya gelmez, ancak bu varsayım doğumdan başlayarak onların da bir takım iyi ve kötü değer yargılarının olmadığı anlamına gelmez. Yeni doğan bir çocuk için acı veren, korkutan ve kendisini mutlu etmeyen her şey kötü; kendisine haz veren, güven sağlayan ve rahatlatan şeyler iyidir. Acıkmak, korkutulmak, ağrı, sızı kötü; beslenmek, güvenle kucağa alınmak, kısaca kendisine haz veren her şey iyidir. Çocuktaki iyi - kötü bilinci gelişerek içinde yetiştiği ortamın ve yetişkinlerin normlarına doğru gelişir. Bu olgu, çocuğun eğitilmeye ve gelişmeye açık olduğunun bir sonucudur (Montagu, 1964).

Bireyin kişilik gelişiminin ilk beş yaşına kadar olan süreçte % 80 oranında tamamlandığı düşünüldüğünde, karakter eğitimi için ilk yerin aile ile birlikte okul öncesi eğitim kurumları olduğu söylenebilir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012). İnsan küçük yaştan itibaren toplumca kabul gören iyi ve doğru davranışları öğrenerek kendisine mal eder. Çevreden gelen tepkilerle belirlenen davranışlara ilişkin ilk izlenim ve bilgiler süreç içerisinde insanın değer yargılarına ve benimsediği ahlâkî kurallara kaynaklık teşkil eder (Bayhan ve Artan, 2011). Çocuklar öncelikle en yakınlarında bulunan ebeveynleri olmak üzere, akranlarının, öğretmenlerinin, televizyon ve internet gibi iletişim araçlarından gelen her türlü uyarıcıya karşı korumasızdırlar. Bu uyarıcı sağanağı karşısında neyin doğru, neyin yanlış olduğunu ayırt edemeyebilirler. Özellikle medyadan iyi ve kötü değer yargıları hakkında çelişkili mesajlar alabilmektedirler (Brannon, 2008).

Her toplum çocukların kendilerince kabul edilen değerleri taşımasını, doğruyu konuşmasını, problemlerini barışçı bir şekilde çözmesini ister. Ancak aile veya toplum çocukların karakter eğitimine gerekli önemi vermezse kendi elleri ile toplumun geleceği olan dallarını kesmiş ve kurutmuş olur. "Dalı nasıl dikersen, ağaç o eğim üzerine büyür." atasözü de bu düşüncenin ürünüdür. (Ryan, 2008).

Okul öncesi dönem temel değerlerin kazanılması ve bu değerlerin ileriki yıllara aktarılması açısından önem taşır (Neslitürk, 2013). İnsan karakteri büyük ölçüde ilk altı yılda şekillenir. Bu dönemin eğitim açısından kritik değere haiz olduğunu araştırma sonuçları da ortaya koymaktadır (Önder, 2011). Zamanla çocuğun karakteri çevresindekilerin kendisine karşı sergiledikleri tutum ve davranışlara göre şekillenmeye başlar. Eğitim süreci çocuğun en yakın çevresi olan aile ve içinde yaşadığı sosyal çevreden sonra okulda gerçekleşir. Çocukların okul yıllarında ahlâkî normlar geliştirdikleri ve okul yılları içerisinde karakterlerinin şekillendiği belirtilmektedir (Karatay, 2011a). Okul, çocuğun karakter eğitiminde eğitsel, kültürel ve toplumsal etkenlerin tümünü içinde bulundurur. Bu bakımdan okul, çocukta bulunan gizil güçleri, yetenekleri en iyi biçimde işleyerek onun karakterini oluşturmaya çalışır (Başaran, 2005).

Karakter eğitimi, çocukların sorumluluklarını taşıyabilecekleri uygun seçimler yapabilmelerine imkan sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesini içermektedir (Karatay, 2011a). Karakter eğitimi açısından en önemli değişkenlerden biri çocuğun çevresi ile yaşadığı deneyimlerdir. Bu deneyimler çocuğun doğru seçimler yapmasına, değişen çevreye uyabilmesi için yeterli olan yeteneği elde etmesine yaramaktadır. Bu açıdan bakıldığında çocuğa her zaman doğru seçim yapmak ve değerli etkinliklerde bulunma fırsatı verilmelidir (Çağdaş ve Seçer, 2002). Eğitimciler çocuğu iyi tanımalı ve bu konuda gerekli desteği sağlamalıdır (Tarkoçin vd., 2013) .

İyi bir karakter eğitimi yaşamın getirdiği zorlukları, özellikle insanın iç problemlerini aşmak için yararlanılan bir araçtır. İyi bir karaktere sahip olmanın kalıtsal olmadığını bilen insanlar; çocuğu serbest bırakmakla da ona iyi bir karakter kazandırılmayacağını; iyi bir karakter sahibi insan yetiştirmenin zaman ve emek gerektirdiğini bilmektedirler (Ryan, 2008).

Erken çocukluk eğitiminde, çocukların karar verdikleri ve kararlarının sonuçlarını gördükleri etkinlikler yapılmalıdır. Bu dönem çocuklarının davranışlarına gösterilen tepkiler, onların doğru ve yanlışı ayırt etmelerine yardımcı olur. Tartışma ve değerlendirme olanağı sağlandığında onlar için zengin öğrenme ortamı oluşur (Bayhan ve Artan, 2005).

Toplumun takdir ettiği ve iyi bir insan olmanın gereklerini sağlayan tutum ve davranışlar, küçük yaşlardan itibaren iyi alışkanlıkların ve erdemlerin eğitim aracılığı ile verilmesi ile mümkündür. Bu eğitim ahlâkî ve toplumsal değerleri içinde barındıran geleneksel misyona da sahip, karakter eğitimi ile amacına ulaşabilecektir (Ryan, 2008).

Karakter eğitimi anlamında değer aktarımı tesadüfe bırakılmaması ve doğru değerlerin aktarılması için çaba gösterilmesi gereken bir görevdir. Bunun için ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri önemli etkinliklerden birisi de resimli hikaye kitabı okumaktır. Çocuklar kitaplarla ilk olarak resimleri vasıtasıyla tanışırlar ve daha sonra metinleri fark ederler (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2006).

Çocukların erken yaşta değer kavramını geliştirebilmeleri için özgürce seçim yapma olanaklarının kendilerine sunulması gerekir. Özgürce seçimler yapabilmeyi öğrenen çocuklar bir değer seçtikleri zaman da bunu benimser, üstünde düşünebilir ve sonuçlarına katlanabilirler (Alpöge, 2011a).

Dolayısıyla etkin bir karakter eğitiminin, çocukların farklı gelişim özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alması bu anlamda bütün çocukların herhangi bir beklenti içerisinde olmadan kendi potansiyellerini keşfetmelerini sağlamak amacı ile sınıf ve okul ortamlarının da uygun şekilde oluşturulmasını içermektedir (Gökçek, 2007). Okul öncesi dönemde karakter eğitimi ile ilgili bir diğer önemli husus da aktarılması planlanan değerin bireyselleşme ve sosyalleşme boyutları ile iki zıt kutup olmaktan çok; bireyselleşme ve sosyalleşmeyi birbirlerini bütünleyen yönler olarak ele alınarak verilmesidir (Çağlar, 2005).

Dünyada Karakter Eğitimi

Eğitim programlarından karakter eğitiminin çıkarılmasından sonra, 1960'larda toplumun karşı karşıya kaldığı, sorumluluğu aşan özgürlük, bireysel hakların ısrarla vurgulanması gibi gelişmeler, karakter eğitimini tekrar gündeme getirmiştir. 1980'lere kadar sadece değerlerin açıklanması ile yetinilirken; 1990'larda özellikle okullarda gözlemlenen ahlâkî aşınmanın ortaya çıkması sonucunda, karakter eğitiminde yeni bir süreç girilmiştir (Lickona,1993).

Okullarda karakter eğitimi açığının ortaya çıkardığı sorunlarla çok sık karşı karşıya kalan öğretmenler karakter eğitiminin önemi ve gereğini gündemde tutmayı sürdürmüşlerdir. Bu arada öğrenciler arasında evlilik dışı doğumlar, ölümle sonuçlanan saldırganlıklar, madde

kullanımı gibi sorunların katlanarak artması, bilim adamlarının da yaşanan bu olumsuz süreçte kendilerini sorgulamalarına yol açmıştır. Artık toplumun da çocuklara verilecek kuvvetli ve etkili bir ahlâkî eğitim veya hümanist ideallerin kazandırılmasına itiraz edecek geçerli tezleri kalmamıştır (Ryan, 2008).

Karakter eğitiminin ABD'de en hızlı gelişen okul reformu olduğu iddia edilmektedir. Edgington (2002)'a göre araştırmalar geçmiş birkaç sene içerisinde Amerikalıların karakter eğitimini ilk öncelik olarak okullardaki yeniden yapılanma programlarına aldıklarını ve bu toplumsal kaygının kesinlikle geçici olmadığını göstermektedir. Halen ABD eyaletlerinin yarısından fazlasında karakter eğitimini teşvik edici yasalar bulunmaktadır ve 37 eyalet karakter eğitimini geliştirmesini teşvik edici federal fonlar kullanmaktadır. Character Education Informational Handbook and Guide II (2006)' da yer alan ifadeye göre, evrensel değerlere önem veren bir modelleme ile iyi karakter sahibi, sorumlu ve paylaşan kuşaklar yetiştiren okulları desteklemek, ulusal bir görevdir.

Lickona (1993) karakter eğitimine olan ilginin artmasını bazı nedenlere bağlamaktadır. Geleneksel olarak çocuğun ilk ahlâkî eğitim kurumu olan ailenin aşınması, yetersizliği ya da ilgisizliği çocukta ahlâkî bir boşluk oluşturmuştur. Boşanmaların yol açtığı parçalanmış aileler, çocuklarda fiziksel, ruhsal ve davranışsal problemlere neden olmaktadır. Lickona (1993) gençlerin ve çocukların bağlı bulunduğu gruplardan gelen problemleri; gençlikte artan şiddet eğilimi, uyuşturucu bağımlılığı, hırsızlık, kopya çekme gibi dürüst olmayan hareketlerin artması, otoriteye karşı saygısızlık, akran baskısı, okul çevresinde bağnazlığın yaygın olması, işsizlik oranlarındaki artış, cinselliğin erken gelişmesi, benmerkezciliğin artması ve yurttaş sorumluluğunun azalması gibi olumsuzluklar ve son olarak da geleneksel ahlâkî değerlerin, toplumun hayatını devam ettirmesi için gelecek kuşaklar ile paylaşılmasının mecburiyet göstermesi şeklinde sıralamıştır. Bunun için de doğrudan veya dolaylı olarak çocuklara ve gençlere saygı, sorumluluk, güvenirlilik, adaletli olma gibi ahlâkî değerlerin kazandırılması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Yurt dışında, çocuklara değerleri kazandırmak için, anasınıfından başlanarak, sistemli bir program dâhilinde devam eden geliştirilmiş pek çok program uygulanmaktadır. Bu programlardan bazıları şunlardır (Uyanık Balat, 2012):

- **Bireysel Gelişim İçin Ahlâkî Değerler Rehberi (AEGIS):** Bu program, ana sınıfından altıncı sınıfa kadar olan çocuklar için Weed ve Skanchy tarafından geliştirilmiştir. Programın amacı, verimli, sorumlu ve yararlı vatandaşlar olabilmek

için gerekli olan ahlâkî ve temel standartları çocukların öğrenebilmelerine yardımcı olmaktır. Bu programda altı ahlâkî değer üzerinde odaklanılmıştır. Bunlar; değer ve saygınlık, haklar ve sorumluluklar, dürüstlük ve adalet, gayret ve mükemmellik, dikkat ve düşünce ile kişisel doğruluk ve sorumluluktur.

- **Çocuk Gelişimi Projesi:** Çocuk gelişimi projesi, çocukların sosyal davranış ve tutumlarını geliştirmek için üç öneriden oluşan bir programla öğretmenlere ve ailelere yardımcı olmak için ortaya konmuştur. Bu proje, özellikle doğruluk, ilgi ve başkalarına saygı, yardımseverlik ve sorumluluk değerlerini temel almakta ve bu sosyal değerler ile gerekli sosyal beceriler üzerinde durmaktadır. Çocukların hem özel yeteneklerini hem de uygun sosyal ortamlarda kültür birikimi olan ahlâkî değerlerini öğrenme ihtiyacını vurgulamaktadır.
- **Kişilik Eğitim Müfredatı (Character Education Institute):** Program çocuklara on iki evrensel değeri öğretmek üzerine odaklanmıştır. Bu değerler; onur, cesaret, inanç, dürüstlük, doğruluk, cömertlik, nezaket, yardımseverlik, adalet, saygı, özgürlük ve eşitliktir. Okul öncesinden başlayarak dokuzuncu sınıfa kadar devam eden ders programında on bir ünite yer almaktadır. Programın öğretiminde çeşitli eğitim tekniklerinden yararlanılmıştır.

Türkiye'de Karakter Eğitimi

Bir ülkenin eğitim sistemi, o ülkenin önem verdiği ve eğitim sistemine de yansıttığı değerler ile başlar. Bu değerler eğitimin amaçlarını, yönünü ve sınırlarını belirler (Doğan, 1997). Son yıllarda Türkiye'de değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar hız kazanmıştır. Özellikle 2003 yılından itibaren başlanan ders programlarının yenilenmesi çalışmalarında sosyal bilgiler, Türkçe, hayat bilgisi başta olmak üzere birçok ders programının içeriğinde değerler eğitimine doğrudan yer verilmiştir. Ders kitaplarında ise programda yer alan değerler ile ilgili metinlere yer verilmesi istenmiştir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012; Akkaya, 2014).

Türkiye'de değerler eğitimine ilişkin çalışmalar konusunda 2010 yılı bir dönüm noktası olmuştur. 18. Milli Eğitim Şurası'nda "Eğitimde 2023 Vizyonu" kapsamında değerler eğitimine özel bir yer verilmiştir. Bu bağlamda:

- Değerler eğitimine, okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dâhil olmak üzere eğitim öğretimin her kademesinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer

verilmeli ve bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmeli, farkındalık oluşturulması için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılması,

- Tüm eğitim-öğretim kademelerinde değerler eğitimine yönelik, sivil toplum kuruluşları (STK) ile iş birliği yapılarak, alan öğretmenlerinin ortak kullanabileceği program ve materyal geliştirilmesi yönünde kararların alınması değerler eğitimi açısından önemlidir (MEB, 2010).

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2010-2011 öğretim yılı "İlk Ders" konulu 2010/53 nolu Genelgesi'nde:

> Eğitim sistemimiz öğrencilerimize; bilgi, beceri, tutum kazandırma yanında onların dengeli, sağlıklı, gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip, temel ve insanî değerleri kazanmış iyi insan, iyi vatandaş olarak yetişmelerini sağlamak görevini üstlenmiştir. Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlâkî, insanî, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken eğitimdir. Bu kazanımlarımızın öğrencilerimize aktarılması da değerler eğitimini oluşturmaktadır. (…) Bakanlığımız değerlerimizi geliştirmeyi temel alan kültürel birikimimizi, 2003 yılından itibaren geliştirilen öğretim programlarına yansıtmıştır. Uygulamaya konulan programlarımızın temel ögeleri arasında değerlerimize de yer verilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerimizin bir taraftan yüksek düzeydeki kazanımlarımız olan değerlerimizi yaşamalarını sağlayarak toplumsal dayanışma ve bütünleşmeye katkı sağlamak, diğer taraftan da bu kazanımlarımızın gelecek nesillere aktarılmasındaki önemli görevi yerine getirerek artan ve değişen risk ve tehditlerden bireysel ve toplumsal korunmayı sağlamak amaçlanmaktadır.

açıklamaları yer almaktadır. Uygulamaya dönük bu girişimlerin başlatması kayda değer bir aşamadır. Halen okullarımızda Milli Eğitim Bakanlığı'nca da desteklenen birçok değerler eğitimi programı, çeşitli üniversitelerin de katkılarıyla ulusal ve yerel düzeyde uygulanmaktadır.

Karakter Eğitiminde Ailenin Rolü

Her aile, çocuğunu en iyi şekilde yetiştirmek ve erdemli bir insan olarak topluma kazandırmak ister. Dürüstlük, sevgi, saygı, yardımseverlik ve adalet gibi değerler her yerde ve her çağda bireylerde aranan karakter özellikleri olmuştur. Bu özelliklere sahip bireyleri doğumdan başlayarak yetiştirmek ise öncelikle ailenin görevidir (Akman, 2011).

St Augustine'nin "Bana başka anneler verin, ben size başka bir dünya vereyim" (Aktaran Elkind, 1999) sözü genelde çevrenin; özel olarak da ailenin eğitimdeki kritik rolünü vurgulanmaktadır. Çocuğun ilk eğitim kurumu ailedir. Çocuk ilk eğitimini anne ve babasından alır ve ileriki yıllardaki davranışlarına anne babasından aldığı eğitim yön verir. Montagu (1964)'ya göre karakter eğitimindeki, ilk ders çocuğun daha sonraki dersleri için bir hazırlıktır. Çocuk kendisine verilmek istenen karakter özelliklerini kazanma sürecinde ilk derse ihtiyaç duyar, gerekli desteği ilk dersten almaya çalışır. Bu ilk ders anne ve babasının kendisine gösterecekleri "sevgi"dir.

Ailede karakter eğitiminin amacı; çocukları kendisi ile barışık ve topluma çeşitli şekillerde katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirmek ve çocukların günlük hayatta kendilerini ve çevrelerini etkileyen konularda iyi-kötü ve doğru-yanlış arasında uygun seçimler yaparak hareket etmelerini sağlamaya yardımcı olmaktır (Akman, 2011).

Karakter eğitiminde ailelere de çok önemli görevler düşmektedir. Tarihi süreçte de bu durum böyle kabul edilmiştir. Aile üyeleri, hem kısa hem de uzun erimli olarak değişen sorumluluk derecelerinde çocuklarda iyi alışkanlıklar ve doğru-yanlış duygusunu geliştirmeye yardımcı olurlar (Ryan ve Bohlin,1999).

Anne ve babalar farkında olsun veya olmasın, vicdan eğitimi anlamında, kişinin kendi ahlâk değerleri üzerine dolaysız ve kendiliğinden yargılama yapmasını sağlama yeteneğinin tohumları ailede kendileri tarafından atılmaktadır (Zulliger, 1977). Bu bakımdan çocukta vicdan gelişirken, anne ve babanın çocuğun davranışlarını yönlendirdikleri normlar ve değerler örnek olmalıdır. Bu da bir gerçek ki, çok az sayıda anne ve baba günlük davranışlarıyla, çocuklarını tüm ikaz ve tehdit yaptırımlarından çok daha fazla etkilediklerinin farkındadırlar. Ebeveynler gerçekten de çocuklara kendi değer yargılarını ikna ve baskıyla değil yaşantılarıyla örnek olarak benimsetebilirler (Beil, 2003).

Erken çocukluk döneminden başlayarak eğitimin önemli bir kısmı, çocuğun yakın çevresi ve toplum içindeki etkileşim ve pratikler ile başlar (Masmuzidin, Jiang ve Wan, 2011). Çocuğa yönelik davranışlar ve ona karşı takınılan tavırlar, tutumlar, onun karakterini ve sosyal gelişimini şekillendirmektedir (Başal, 2012; Çağdaş ve Seçer, 2002).

Fromm (1993)'a göre karakter, bir insana tutarlı ve akla uygun bir biçimde hareket etme imkânını vermekle birlikte o insanın topluma uyması için gereken temeli de sağlar. Anne ve babanın karakteri, çocuğun karakterine şekil verir ve karakter, çocuğun anne ve babası karşısında gösterdiği tepkiye bağlı olarak gelişir. Anne ve babaların kullanmış oldukları

çocuk yetiştirme yöntemleri ise kendi kültürlerinin sosyal yapısı ile belirlenmiştir. Ortalama bir aile, toplumun "ruhsal aracısı"dır ve çocuk ailesine ayak uydurmakla, ilerideki sosyal hayatta üzerine alması gereken görevleri yerine getirmesini sağlayacak karakter yapısını kazanmış olur. Böylece çocuk yapmak zorunda olduğu şeyleri yapmak istemesini sağlayacak bir karaktere sahip olur ve bu karakterin çekirdeğini aynı sosyal sınıfın ya da kültürün çoğu üyesi ile paylaşır.

Bunun için anne ve babanın çocuğunu tanımasını gerektirir. Ancak çocuğunu tanıyan anne baba çocuğunun eğitimine gereken katkıyı sağlayabilir. Rastlantıların gerekli katkıyı sağlaması beklenemez. Bugün çocuk eğitiminde bilimsel bulgular çocuğun eğitiminin doğumla, hatta doğumdan önce başladığı ve ölüme kadar devam ettiği yönündedir. Günümüzün çocuk merkezli eğitim yaklaşımları, çocuğun eğitiminin doğumla başladığı ön kabulünden yola çıkarak, çocukla birlikte ailenin de eğitime katılmasını gerekli görmektedirler (Tezel Şahin ve Özyürek, 2011). Alpöge (2011a) de karakter eğitiminde başarının aile ile işbirliği yapılmasına bağlı olduğuna vurgu yapmaktadır. Anne ve babayı yapılacak çalışmalar hakkında bilgilendirmek, onların görüşünü almak, katkısını sağlamak kazandırılmak istenen değerin içselleştirilmesini sağlar.

Yörükoğlu (2011)'nun ifadesiyle de aile, insan ilişkilerinin sergilendiği bir sahne gibidir. Çocuk, bu sahnede insan ilişkilerini bütün karmaşık yönleriyle gözlemler ve etkilenir. İnsan ilişkilerini belirleyen anlaşma, uzlaşma, bağlılık, işbirliği gibi nitelikler ile anlaşmazlık, çekişme ve çatışma gibi olumsuz durumlarda takınacağı tutumlar aile içerisinde öğrenilir.

Hollingsworth ve Hoover (1999), çocukları doğrudan ve dolaylı yollardan eğittikleri için, anne babayı çocuğun evdeki öğretmenleri olarak görmekte ve okulda öğretmen tarafından kazandırılacak olumlu bir davranışın evde anne ve baba tarafından kolaylıkla bozulabileceğini belirtmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin, çocukların evdeki öğretmenleri olarak velilerin rolünü ve önemini anlamaları gerekmektedir. Bu anlamda belli kuralları bilmek ve açıklamak her ne kadar gerekli olsa da çocukların gerçekten buna göre davranıp davranmayacakları genellikle anne ve babanın tavrına bağlıdır (Beil, 2003).

Spancer (2013), çocukların anne ve babalarından öğrendiklerini yansıttıklarını, ahlâk eğitimi konusunda anne ve babaların hatalı davrandıklarına çok sık tanık olduğunu, anne ve babaların çocuğun ahlâkî eğitimi konusunda her zaman yeterli olmadıklarını ve meydana gelen olumsuz sonuçların anne ve babaların hataları ve bilgisizliklerinden kaynaklandığını belirtmektedir.

Akman (2011)'a göre, davranışların doğru veya yanlışlığı konusunda kişiden kişiye, toplumdan topluma ve kültürden kültüre değişen yargılar vardır. Ailenin olumlu desteği ve model olması, çocuğa değerleri doğrudan ya da dolaylı olarak sunması çok önemlidir.

Aile ortamında kazanılan temel değerler çocukların çevre ile olan iletişim ve etkileşiminde de önemli rol oynar. Değerlere sahip olan bireyler karşısındaki ile iletişime geçerken sosyal beceriler içerisinde yer alan nezaket kurallarına uyma, başkalarının haklarına saygı gösterme, empati kurma, kendini açıkça ifade etme gibi davranışları sergiler (Neslitürk, 2013).

Aileler kendi değerlerini, ahlâk anlayışlarını çocuklarına baskı ve zor kullanarak benimsetmeye çalıştıklarında; çoğu kez onların kendi vicdan anlayışlarını geliştirmelerini ve kendisiyle barışık olmalarının engellendiğini dikkate almalıdırlar. Araştırmalar göstermektedir ki, katı bir şekilde eğitilen çocukların çoğu başka bir gelişme gösteremedikleri durumda kendilerini yaşam boyu gördükleri otoriter eğitimin davranış biçimlerine bağlı hissederek, kendi başına bir yaşam sürmeyi başaramamaktadırlar. Bu şekilde yetişen çocuklar; "Yakalanmadığım sürece her şey mubahtır" anlayışıyla, sorumluluk bilincinden uzak; cezalandırılma korkusuyla ahlâkî kurallara uyacaklardır (Beil, 2003). Bu da karakter eğitiminin "sorumluluklarını taşıyabilecekleri makul seçimler yapabilme" anlayışına uygun değildir. Ailenin önemsedikleri değerleri yaşayarak çocuklarına model olmaları değer aktarımının doğal ve en etkili yöntemidir.

Karakter Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Okullar sadece akademik eğitimin verildiği kurumlar değil, öğrenciler için sosyal bir ortam olma özelliği de taşımaktadır. Öğretmenler de okullarda yürütülen akademik ve sosyal her türlü etkinlikte çocuklara ve gençlere toplumun ihtiyaç duyduğu değerleri aktarmakta olumlu roller alabilirler (Karatay, 2011a; Tunca ve Sağlam, 2013).

Montessori, anne babaları hiçbir zaman eleştirmemiş, Plato gibi çocukların ana babalar tarafından değil profesyonellerce eğitilmesini istemiştir. Ona göre çocuk eğitimi, çocukların gittikçe gelişen zihinsel güçleri eğitilmemiş ana babalara bırakılmayacak kadar önemli bir iştir (Elkind, 1999).

Çocuğun ahlâkî gelişim üzerinde en çok ailenin etkili olması doğaldır. Fakat okul çocuğun hayatında bir dönüm noktasıdır. Artık çocuğun yaşamında anne baba kadar etkili olan biri daha var ki, bu da öğretmendir. Çocuğun sosyal çevresi okul ile birlikte gelişir.

Öncelikleri, ödev ve sorumlulukları değişir. Kazandığı bazı alışkanlıklarını da değiştirmek zorunda kalır. Bu aşamada öğretmene düşen en önemli görev çocuğu sevmek ve davranışları ile ona iyi örnek olmaktır. Öğretmenin çocuğa ve başkalarına göstereceği davranış tarzı ile örnek olma, çocuğun karakter eğitiminde pusula rolü olacaktır (Montegu, 1964). Bir başka ifade ile öğretmenler değerler eğitiminin kaynağında bulunduklarından, değerleri kendi rollerinin bir bölümü olarak göstermek istemeseler de öğrenciler öğretmenlerinin değer yargılarından mutlaka etkilenirler (Halstead ve Taylor, 2000).

Çocuklar özdeşleşmeye başvurarak herhangi bir kişiye veya her hangi bir olaya öykünebilmekte, bu öykünme kimi zaman çocuğun karakter yapısına kök salarak, özdeşim kurduğu kişinin özelliğini kendi varlığına katarak benimsemektedir (Zulliger, 1977). Russel (2002), değerlerin programlı bir biçimde öğretilebileceğini ve öğretilmesi gerektiğini, değerlerin öğretilmekten çok "görerek" öğrenildiğine vurgu yaparak, öğretmenin rol model olma rolüne dikkat çekmektedir.

Bu nedenle öğretmenlerin, okul ortamında ve dışında değerleri doğru yansıtan örnek model olmaları, ahlâkî sınıf ortamları oluşturmaları, değişik stratejiler kullanarak formal olarak sınıf içinde, informal olarak da sınıf dışında değerlerin kazandırılmasına ilişkin çeşitli uygulamalar yaptırmaları gerektiği önemle vurgulanmaktadır (Yıldırım, 2009). Bu anlamda, toplumun öğretmenlerden beklentileri içerisinde karakter eğitimi kapsamındaki temel ahlâkî değerleri öğrenciye aktarması, bir rehber ve örnek olması da yer almaktadır. Öğretmen çocukların yaptığı istenmeyen davranışları gözden kaçırmamalı ve düzeltmeye çalışmalıdır. Fıkra, masal, öyküler veya gerçek hayattan kesitler anlatarak, çocukların karakter eğitimi kapsamında çıkarımlarda bulunmalarını desteklemelidir (Acat ve Aslan, 2012; Ulusoy, 2007).

İyi bir gözlemci olan öğretmen çocukların davranışlarını yargılamadan onlara sorular sorarak çocukların, doğruyu, iyiyi, güzeli bulmalarına yardımcı olur, bu konuda ailelerle işbirliği içinde çalışır (Alpöge, 2011a).

Öğretmen, mesleki ve kişisel yeterlikleri ve sahip olduğu değerleri açısından programın hedeflediklerini gerçekleştirecek bir yeterliğe sahip değilse, en mükemmel program dahi işlevselliğini kaybetme riski ile karşı karşıyadır. Çünkü öğretmenler, öğrencilere resmi programla kazandırılması öngörülen değerleri, öğretim etkinliklerini yürütürken ve bu etkinliklere rehberlik ederken kazandırmaya çalışırlar. Bir başka ifade ile öğretmenler değerleri, programda belirtilen içerik çerçevesinde, verdikleri örneklerle ve yaptıkları

uygulamalarla öğrencilere sunarlar. Öğretmenler bu süreçte, öğrencilerle etkileşim kurarak, öğrencilerin kendi değerlerini geliştirmelerinde onları cesaretlendirirler (Veugelers, 2000).

Okul öncesi eğitimde çocuk ile yoğun bir iletişim olanağına sahip öğretmen, çocuğun tutum ve davranışlarına etki ederek, temelleri atılmış ve inşa sürecindeki karakter yapısı üzerine kendisinden bir şeyler katar. Bu inşa sürecinde hoşgörü, yardımlaşma, sevgi, saygı, arkadaşlık gibi değerlerin her biri ayrı bir tuğla olarak kabul edilirse bu tuğlalar bir araya geldiğinde karakter denilen gizemli yapıyı ortaya çıkarır. Bu değerlerden hiçbiri birbirinden bağımsız değil; aksine birbirinin tamamlayıcısıdırlar. Karakter denilen bu yapının temelleri okul öncesi dönemde sağlam inşa edilirse dışarıdan gelecek her türlü olumsuz koşula, darbelere ve iç bunalımlara karşı dayanıklı olacaktır. Kuşkusuz bu binanın mimarları anne baba ve öğretmenlerdir. Bir rol model olarak anne baba ve öğretmenler karakter bakımından ne denli tutarlı ve dengeli olurlarsa, çocuk da o kadar dengeli ve tutarlı bir karakter yapısına sahip olur (Altın, 2010).

Öğretmen, oyunlar, değişik etkinlikler, uygun bir masal, öykü, şiir, şarkı ya da dramayı planına alarak kazandırmak istediği değeri verebilir, yapacağı bir kukla etkinliği ile planladığı kazanımlarını gerçekleştirebilir ve çocukların davranışlarını destekleyebilir (Alpöge, 2011a; Ryan, 2008). Öğretmenler etkinliklerde öğrencilere yardımcı olmalı ve çalışmaları başlatmalıdır. Fakat kesinlikle sorunları çözümleyen, karar ve emir veren bir konumda olmamalıdır. Aynı zamanda öğretmen öğrencilere kişilikleriyle ilgili konuları inceleme ve fikirlerine göz atmak için fırsatlar sağlayarak ahlâkî ders vermemeli, eleştirmemeli veya yargılamamalıdır. Karakter eğitimi sürecinde önemli noktalar şu şekilde sıralanabilir;

- Öğretmen, öğrencilerine sevgi ve saygıyla davranmalı, örnek olmalı, olumlu davranışları desteklemelidir.
- Öğrencilere bir başkasına karşı nasıl saygılı olunacağını, sevgi ve sorumluluğu, grup içinde karşılıklı uygulamalarla sağlamalıdır.
- Sınıf içi disiplini, gönüllü bir şekilde uyulan ve ahlâkî muhakemeyi geliştiren öz denetim yoluyla sağlamalıdır.
- Öğrencilerin sınıfta karar alması için demokratik bir ortam oluşturmalıdır.
- Ders programlarında yer alan ve kazandırılması gereken değerlere önem vermelidir.
- Öğrencilerin gelişmesi için işbirlikçi öğrenme yaklaşımdan yararlanmalıdır.
- El becerileri ile estetik ve sanat bilincini geliştirilmelidir.

- Çocukların öğrendikleri takdir edilmelidir.
- Okumada, araştırmada, yazmada, tartışmada ahlâkî düşünmeyi desteklemelidir.
- Problem çözme becerisi üzerinde durmalıdır (Yiğittir; 2009).

Çocuklara pozitif rol model olmak, program ve gelişim düzeyleri içinde ahlâkî konularda düşünme fırsatları sağlamak, ahlâka uygun bir sınıf iklimi oluşturmak ve okul dışı çeşitli etkinlikler yoluyla karakter eğitimini gerçekleştirmek öğretmenlerin görev ve sorumluluklar arasındadır (Acat ve Aslan, 2011; MEB, 2006).

Öğretmenin çalışmak için seçtiği konular, kullandığı metotlar, sınıfı organize etme tarzı, öğrencilere nasıl davrandığı, kendi değerlerini ve değer tercihlerini yansıtır (Yazıcı, 2006). Bu anlamda, öğretmenin sınıf içi etkinliklerde kullandığı yöntem ve teknikler, istenilen evrensel değerlerin, çocuklar tarafından özümsenmesini kolaylaştırabilir. Öğretmenlerin, okul ortamında ve dışında değerleri doğru yansıtan bir model olmaları, ahlâkî sınıf ortamları oluşturmaları, değişik stratejiler kullanarak sınıf içinde veya sınıf dışında da değerlerin kazandırılmasına ilişkin çocuklara çeşitli uygulamalar yaptırmaları önemlidir. Doğal olarak karakter eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip öğretmenlerin yetiştirecekleri bireyler de toplumda benimsenen değerleri kazanarak, içinde bulundukları topluma uyum ve katkı sağlayacaklardır (Yıldırım, 2009).

Karakter Eğitiminde Yaklaşımlar

Eğitim programları, problem çözen, öz yeterliği olan kendi ayakları üzerinde kalabilen, iyi, yasalara uyan öğrenciler yetiştirmek için bilginin yanı sıra değerleri de kazandırmalı, öğrenciler değerlerle donatılmalıdır. Ancak değerlerin öğretiminde alışılmış öğretim metotlarıyla birlikte istenilen sonuçlara götürecek daha gelişmiş öğretim yöntemlerine gereksinim duyulmaktadır (Hossain ve Marinova, 2004).

Eğitimde, sözlü ifadeler ve nasihatler kullanılarak, öğütler ezberletilerek hedefe uygun bir karakter inşası ve ahlâkî gelişim sağlanması olası değildir. Çünkü böyle bir eğitimde söz, duygu ve eylemlerin yerine geçer. Ancak çocukların duygu ve düşünce dünyalarına seslenebilecek sözlü, yazılı ve görsel ürünlerin tümü karakter eğitiminde kullanılabilir. Bu şekilde çocukta olumlu etki ve izlenimler bırakılabilir. Bu tip ürünler çocukta, kendini, olayları, çevreyi algılayış ile ona göre davranış geliştirme açısından olumlu gelişme ve değişmelere olanak hazırlar (Kasapoğlu, 2013).

Karakter eğitiminde yetişkinlerin zaman zaman ikilem yaşamaları kaçınılmazdır. Uysallık, çalışkanlık ve görev bilinci gibi geçmişte üstün tutulan geleneksel değerleri mi kazandırmalıyız; yoksa öz güven, eleştiri gibi modern değerleri mi? Daha da önemlisi, değerleri kabullenmeleri için çocuklar nasıl ve ne şekilde eğitilmeli? Beyinlerine işleyerek mi? Yoksa uyarılar ve katı kurallarla zor kullanarak mı? Hangi değerleri kazandırmalıyız? Ceza mutlaka gerekli mi? Yoksa bunu başarmak zorlamadan ve baskı altına almadan, demokratik yöntemlerle de bu mümkün müdür? Tüm bunlar, kendileri için de çoğu zaman ikilem yaşayan yetişkinlerin yanıtlaması gereken sorulardır görüşünü ileri süren Beil (2003)'e göre karakter eğitimi konusunda basmakalıp reçetelerin verilmesi doğru bir yaklaşım değil; bunu yerine fikir ve çözüm önerileri getirilebilir. Herkes kendi koşullarını dikkate alarak kendi tercihini kendisi yapmalıdır.

Karakter eğitimi söz konu olduğunda önemli bir değişken de eğitimde kullanılacak yöntem ve yaklaşımlardır. Hooper (2003), değerler eğitiminin nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili olarak farklı görüşler bulunduğunu ifade etmektedir. Değerler eğitiminde geleneksel öğretim metotlarıyla birlikte istenilen sonuçlara götürecek daha gelişmiş öğretim metotlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Hossain ve Marinova, 2004). Son yıllarda, değer eğitiminde dört yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Bunlar; değerlerin telkini, değerleri açıklama, değerlerin analizi ve ahlâkî muhakemedir. Bu yaklaşımların her birini destekleyen ve eleştirenler tarafından bunların uygulamalarında özel bir amaç olarak görülmektedir (Edgington, 2002; Karatay, 2011a; Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Bacanlı, (2005) da, değerler eğitimi söz konusu olduğunda en sık gündeme gelen yaklaşımların; değer aktarma (değer telkini); değerlerin açıklığa kavuşturulması; ahlâkî muhakeme ve değer analizi olduğunu söylemektedir.

Karakter eğitimde, yukarıda adı geçen yaklaşımların dışında; açıklayıcı sorular sorma, edebiyat temelli karakter eğitimi, örnek olma, bütüncül yaklaşım, uygulama yaptırma gibi farklı yaklaşımlardan söz etmek de mümkündür.

Değer Telkin Etme

Değer telkin etmenin, insan davranışlarını ve karakterini şekillendirmede en sık tercih edilen, geleneksel bir yöntem olduğu söylenebilir (Edgington, 2002; Karatay, 2011b). Karakter eğitimi yaklaşımı olarak telkin yöntemi, basitçe ifade edilirse, bir dizi belirlenmiş değerin öğrencilere aktarılma işidir. Telkin edilen değer, insan zihnine sürekli tekrar ve tavsiyelerle etkide bulunur. Bu yaklaşım, herhangi bir şeyi yeteri kadar sıklıkta duyan

birey, onu kabul edecek ve ona göre davranışta bulunacaktır kabulüne dayanmaktadır (Whitney, 1986; Edgington, 2002).

Değer telkin etme yaklaşımı, öncelikle görünen davranışlarla ilgilendiği için eleştirilmiştir. Çocuğa kendisini çevreleyen konuları hiç anlamaksızın, belirli değerleri ve davranış kalıplarını yalnızca kabul etme ve davranışa geçirmesi telkin edildiğinden çocuğun kendi kendine düşünmeye ve muhakeme etmesine fırsat vermemektedir. Ayrıca telkin yolu ile değerlerin aşılanmasının objektif olarak ölçümü kolay değildir. Çocuğun davranışlarının kaynağı olan değerlerini belirlemek önemli sorundur (Yiğittir, 2009).

Edgington (2002)'a göre, değer, çocukların seviyesine uygun, edebiyat ürünleri okunarak kazandırılabilir. Öğretmen sınıf tartışmaları yaparak bu değerleri öğrencilere yansıtıp kalıcı olmasını sağlayabilir.

Değer Açıklama

Karakter eğitiminde değerlerin açıklanması yaklaşımı, çocukların bireysel değer tercihleri ile uzlaşmasını içerir. Çocuklara tercihlerini ifade etmeleri için fırsatlar verilir ve sonrasında çocuklardan değer seçeneklerini onaylamaları ya da değiştirmeleri beklenir. Bu yaklaşımda, değer telkin etme yaklaşımına zıt olarak, öğretmen, çocuğun tercihlerinin doğru olup olmaması ile ilgili karar vermesinde bir çaba içerisine girmez, çocuğun kendi tercihi ve seçeneğini açıklaması önem kazanır (Edgington, 2002).

Bu yöntem okullarda değerlerin telkin edilmesine veya aşılanmasına bir tepki olarak geliştirilmiştir (Stanley, 1983). Çocukların kendi değerlerinin farkına varmaları sağlanarak; herhangi bir durum karşısında tercih yapmaları gerektiğinde, yönlendirme veya dayatma yapmak yerine, neden ve nasıl soruları ile olası tercih seçenekleri üzerinde açıklamalar yapılarak, kendi kendilerine, özgür iradeleri ile seçim yapmalarının sağlanmasıdır (Karatay, 2011a). Değerler açıklamasının başarıya ulaşması için öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler etkinliklerde çocuklara kişilikleriyle ilgili konuları inceleme ve fikirlerine göz atmak için fırsatlar sağlamalı; öğrencilere yardımcı olmalı ve çalışmaları başlatmalıdır (Whitney,1986). Ancak öğretmen, karar ve emir veren konumda olmamalı; ahlâkî ders vermemeli, eleştirmemeli veya yargılamamalı; çocuğun doğru cevaplarını destekleyici bir şekilde davranmamalıdır (Yiğittir, 2009).

Değer açıklaması yaklaşımı da bir takım eleştirilere maruz kalmaktadır. Değer açıklaması temelde bütün değerlerin öznel ve nesnel olduğunu kabul eder ve ahlâkî olan ya da

olmayan değerler arasındaki önemli farklılıkları önemsemez. Bu yaklaşımda, çocukların ve ailelerinin mahremiyet hakkını tehdit edebilir. Yaklaşım, çocukta kendine güveni, saygıyı geliştirir fakat çocuğun yanlış değer seçilebilmesine de neden olabilir (Yiğittir, 2009).

Değer Analizi

Değer analizi yaklaşımı, etik bir problem karşısında çocuğun mevcut alternatifleri ve sonuçları inceleyerek işe başlaması, akıl ve mantığını kullanarak karar vermesini öngörmektedir. Çocuk karar verme ile karşı karşıya kaldığında, bilişsel ve karar verme becerilerinin birlikte kullanması beklenmektedir (Edgington, 2002). Bu süreçte çocuklar, araştırma konuları veya değer konularının doğrulukları hakkında kanıtlanabilir gerekçeler elde etmeye teşvik edilmektedir (Whitney,1986).

Değer analizi yaklaşımının amacı, değerler arası ilişkileri ortaya çıkarmak, herhangi bir olay veya durum karşısında bunlar arasındaki önem sırasına göre akılcı düşünme ilkelerini kullanarak davranmak ve harekete geçme becerisi edinmelerini sağlamaktır (Karatay, 2011a). Ayrıca, değer konularıyla ilişkili bilimsel araştırma yöntemlerinde ve mantıklı düşünmenin kullanılmasında çocuklara yardımcı olmaktır. Ancak, özellikle okul öncesi ve ilkokul dönemi çocukları için uygun olmadığına dikkat çekmek gerekir (Yiğittir, 2009).

Değer analizi ile çocuklar problem çözme, mantıksal düşünme becerilerini sosyal olay ve durumlara uygulamayı öğrenirler. Dürüstlük, cömertlik ve yardımseverlik gibi değerler arasındaki ilişkiler örnek olay ve durumlarla analiz edilerek öncelikli doğru davranışın hangisi olduğu verilir. Borcu olan birinin başkasına yardım etme düşüncesi ile cömertlik yapıp yapamayacağı gibi örnek kurgular üzerinde tartışılır. Bu durumda doğru davranışa kaynak olacak değerin analizine dayalı değer aktarımı gerçekleştirilir.

Ahlâkî Muhakeme

Ahlâkî muhakeme, karakter eğitiminde Kohlberg'in önermesine dayalı farklı bir yaklaşımdır (Edgington, 2002). Kohlberg'in çalışmalarında, Piaget'in, çocuğun bilişsel gelişimi ile ilgili süreçleri esas aldığı bilinmektedir. Bundan dolayıdır ki, ahlâkî muhakeme yaklaşımı, bireyin ahlâkî muhakeme yeteneğinin bilişsel kapasitesiyle doğrudan ilişkili olduğu tezini ileri sürmektedir (Stanley,1983).

Bu yaklaşımda öğretmen tarafından öğrencilere ikilemli durumların yer aldığı öyküler, örnek olaylar verilerek düşünmeleri, tartışmaları, ideal olan değere ulaşmaları sağlanır.

Öğretmen kendi ahlâkî seçimini öğrenciye söylemez. Bu yöntem, akıl yürütme olarak da bilinir ve mantıksal düşünme ilke ve süreçlerini esas alır. Çocuklar önlerine konan ikilemi tartıştıktan sonra, durumu bir sonraki seviyede muhakeme etmek için yönlendirilirler. Bu yöntemde öğrencilerin vardıkları ideal değerden çok düşünme ve tartışma sürecinde nelerin konuşulduğu ve tartışıldığı önem kazanmaktadır. Öğrencilere aktarılacak değerler için uygun öyküler kullanılarak öğrencilerin grup olarak tartışmaları ve düşünmeleri sağlanır (Edgington, 2002; Karatay, 2011a).

Çocukların ahlâk muhakemelerini geliştirmeleri için Türk ve Dünya çocuk edebiyatında yeteri kadar kaynak bulunmaktadır (Yiğittir, 2009). Ahlâkî muhakeme yöntemi ile çocuk, değer aktarımı sürecinde öğretmen tarafından kurgulanan ahlâkî bir ikilemle karşı karşıya getirilir, diğer öğrencilerin bununla ilgili söylediklerini duyma olanağı sağlanır ve öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları çıkmazların çözülmesine yardımcı olunur. Bu yaklaşımda öğrencilere belli değerler aktarmak yerine, ikilemli durumlar aracılığıyla rehberlik edilerek, ahlâkî ilkeler edinmeleri amaçlanır: Bu durumda çocuğun verdiği kararı gerekçeleri ile açıklamaya çalışması da önemlidir (Edgington, 2002; Karatay, 2011a).

Açıklığa Kavuşturan Sorular Sorma

Çocuğun değerleri düşünebilmesi için öğretmen tarafından uyarıcı nitelikte sorular sorması esasına dayanan "Clarifying response" olarak adlandırılan bu yöntemde çocuk değer ya da yargı içeren bir şey söylediği zaman öğretmen çocuğun söylediğini tekrarlar. Böylece çocuğun ne söylediğini anlamasını sağlar. Öğretmen soru sorarken hiçbir şekilde yargılama yapmaz, çocuğun yargısını sorgulamaz (Raths, Harmin ve Simon'dan aktaran Alpöge, 2011a). Bu yöntemde öğretmenin soru sorarken takındığı tavır, ses tonu ve vurgulamaları çok önemlidir. Yargılamadan sorulan sorular, çocuğun kendi yanlışını kendisinin görmesini sağlar. Bu yöntem, çocuğun söylediklerinin ne anlama geldiğinin farkına varması, söylediklerinin olumlu veya olumsuz yansımalarını görmesi, konuyla ilgili söylenenler hakkında düşünmesini sağlaması açısında önem kazanmaktadır. Örneğin; "Bu söylediğin övünülecek bir şey mi?", "Başka seçenekleri düşündün mü?", "Bu yaptığının bir amacı var mı?" gibi sorular çocuğun söylediklerinin farklı algılanabileceğini anlamasına yardımcı olur (Alpöge, 2011a).

Edebiyat Temelli Karakter Eğitimi

Edebiyat eserleri insana özgü bazı değer ve niteliklerin yerleşip kökleşmesi, toplumsal yaşamın ve çağın gerektirdiği değerlerin benimsenmesi yolunda önemli roller oynamaktadır (Akkaya, 2014). Okul öncesi çocuklar, resimli kitapların okunması ve zorbalık/sataşma konulu karakter eğitimi aktiviteleri ile sataşma davranışlarını önleyen stratejileri daha iyi anlayabilmektedirler (Freeman, 2013). İnsanların erdemli davranışları nedeniyle elde ettikleri olumlu sonuçları ve istenmeyen hareketleri nedeniyle ortaya çıkan olumsuz sonuçları konu edinen hikaye ve geleneksel halk masalları, özellikle yüksek bir ideal uğruna yapılan fedakarlığı vurgulayan macera ve keşif öyküleri, gerektiğinde cesaret ve dayanıklılığın takdir edildiği hikayelerden karakter eğitiminden yararlanılabilir. Carroll, Campoy ve Jalango'a göre çocuk edebiyatı, var olan değerlerin korunması ve yayılması için bir öğretim yöntemi olarak kullanılabileceği gibi, sosyalleşme ve geleneklerin aktarılması için de önemli bir araçtır (Aktaran Court ve Rosental, 2007).

Birçok öğretmen çocuk edebiyatını çocukların ilgi ve öğrenmelerini desteklemek amacıyla kullandığı gibi aynı zamanda karakter eğitimini desteklemek amacıyla da kullanılabilir. (Tyra, 2011). Çocuk edebiyatı örneklerinden yararlanarak yürütülen bir karakter eğitimi programında başarılı bir sonuç için metini okuyan öğretmen;

- Öncelikle iyi bir kitap seçmeli (içerik açısından),
- Öyküdeki ana karakter ve olayları tanımlamalı,
- Ana karakterin tespit edilmesinin ardından okuyucu/dinleyici ile ana karakter arasında duygusal bağ kurulması sağlanmalı,
- Karakter eğitimi açısından uygun olmayan davranışların yerine, etkili alternatif davranışları sunabilmelidir.

İleri yaştaki bir insan için cazip gelmeyen bir kitap çocuk için de cazip değildir. Çünkü dikkat süreleri sınırlı olan çocuklar, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamayan etkinlikleri sürdürmek istemezler (Treleas'den aktaran Parker ve Ackerman, 2007).

Bütüncül (Holistic) Yaklaşım

Okulu bir bütün olarak kabul eden bütüncül yaklaşımda, çocuğun okul yaşantısının her anında karakterin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin

kararlar almasını gerektiren ve mümkün olan en iyi yaklaşım olarak kabul edilen bu yaklaşımın seçilmiş bazı özellikleri vardır;

- Okuldaki her şey, öğrenciler, personel ve toplum arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi çerçevesinde organize edilmiştir.
- Okul, bünyesindeki öğrenci ve personeli ile bizzat toplum öğreticisidir.
- Sosyal ve duygusal öğrenme, akademik öğrenme kadar önemsenmiştir.
- İşbirliği ve yardımlaşma, yarışma ve rekabetten fazla vurgulanmıştır.
- Adalet, saygı ve dürüstlük gibi değerler, günlük derslerin dışındaki faaliyetlerin de bir parçasıdır.
- Öğrencilere, aktivitelerinde yeteri kadar uygulayabileceği ahlâkî davranış fırsatları verilmiştir.
- Sınıf yönetimi ve disiplin, yaptırımdan ziyade, problem çözmeye odaklanmıştır.
- Öğretmen merkezli yaklaşım yerine; öğretmen ve öğrencilerin problem çözdüğü, kurallar oluşturduğu ve bütünlük içinde oldukları demokratik sınıflar oluşturulmuştur (Elkind ve Sweet, 2004).

Uygulama Yaptırma

Karakter eğitiminde, uygulama yaptırma yaklaşımı şemsiye bir yaklaşım olarak yer almakta ve bu yaklaşım altında, okullarda ve okul dışı faaliyetlerde aşağıda yer alan farklı aktiviteler uygulanmaktadır;

- Öğrencilerin grup amaçlarını oluşturacakları, davranış kurallarına karar verecekleri, aktiviteler planlayacakları ve problem çözecekleri sınıf toplantıları düzenlenmek.
- Öğrencilerin, işbirlikçi öğrenen gruplarda çalışarak ödevlerini birlikte yapmalarını sağlamak.
- Ödev ve değişik diğer aktivitelerde, eski ve yeni öğrencilerin birlikte bire bir çalışacakları bir arkadaş programı organize etmek.
- Çatışma çözme ve diğer sosyal becerileri öğretmek.
- Öğrencilere saygı gösterme, sorumluluk alma, empati, işbirliği, vatandaşlık ve ısrarcı olma gibi önemli karakter özelliklerini işe koşmak.
- Öğrencilerin çevrelerindeki sorunlarla ilgili olarak aralarında para toplayarak, araştırma planları yaparak, kendilerinden küçük öğrencilere ders anlatarak hizmet etmelerini sağlamak.

- Saygı, sorumluluk, birlik-bütünlük gibi erdemlerin oluşturduğu bir liste çerçevesinde öğrencileri tartıştırarak, okutarak, yazdırarak, rol oynatarak, onların anlamasını sağlayacak aktiviteler yapmak (Elkind ve Sweet, 2004).

Eğitimciler, çocukların kendi kültürlerinin kural ve eğilimleri ile adalet/hakça davranmak ve insan rahatı için evrensel ahlâk sorunları arasında ayrım yapmalarına yardım edebileceğini belirten Nucci (1997)'nin eğitimsel uygulamaya dönük önerileri ise şunlardır:

- Karakter eğitimi, adalet, doğruluk ve insan refahı konuları üzerine odaklanmalıdır.
- Etkili bir karakter eğitimi için, özel program ve ünitelerden ziyade, program bütünlüğüne dikkat edilmelidir.
- Ahlâkî ikilemler üzerinden yapılan tartışmalar desteklenmelidir.
- Tutarlı, adil ve esnek sınıf yönetim uygulamaları tercih edilmelidir.
- Sınıf içinde uygulanmayan kurallardan ve karşılanmayan beklentilerden kaçınılmalıdır.

Karakter Eğitimi ve Program

Toplumların geleceklerini oluşturan çocuklar, kendilerine sunulan eğitimin niteliği ile şekillenir. Bu nedenle sahip olunan kültürel birikimin yeni kuşaklara aktarılma kaygısı "ne öğretelim?" sorusunu da gündeme getirmiş, böylece eğitim-öğretim, bağımsız bir alan olarak, bilim dünyası içerisinde kendine yer bulmuş ve gelişmeye başlamıştır (Akıncı, 2001). Toplumun geleceği iyi yetişmiş, karakter sahibi insanlara bağlıdır ve çocuklar her ne kadar bu potansiyeli taşısalar da iyi ahlâkî karakter kendiliğinden ortaya çıkmaz. İyi karakterli insan ancak kasıtlı programlar aracılığı ile yetiştirilebilir. Ekşi (2008)'ye göre, karakter eğitimi eğitim kurumlarında ayrı bir programın adı değil; okulun bütün programlarına nüfuz etmesi gereken programın adıdır.

Öğretim programı, kazanımların gerçekleştirilmesi için gerekli olan öğretmen, konular, eğitim ortamları, yöntem, teknik, fiziki imkânlar, ders araçları, ölçme ve değerlendirme gibi unsurları kapsayan bir bütünü ifade eder (Özbay, 2006). Eğitimin kadim sorusu olan "ne öğretelim?" değerler eğitimi söz konusu olunca "hangi değerleri öğretelim?" "Nasıl öğretelim?" sorularına evirilerek karşımıza çıkmaktadır. Çünkü eğitimcilerin üzerinde tam olarak anlaştıkları bir değerler eğitimi programı "henüz yoktur" denilebilir. Farklı

eğitimciler tarafından farklı değerlerin ön plana çıkarılması, farklı program ve öğretim yöntemlerin önerilmesi söz konusudur.

Okul öncesi eğitim programı çocukların çeşitli becerilere sahip olması ve içinde yaşadığı toplumun değer yargılarına uygun olarak temel değerleri edinmesi için; amaç, kazanım ve etkinlikler sunar. Öte yandan, farklı ülkelerin eğitim programlarında çeşitli evrensel değerler temelde benimsenmiş olsa da değerler eğitimi kapsamı açısından incelendiğinde, farklı kültürlerde farklı değerlerin ön plana çıktığı görülür (İnan, 2011).

Değerler eğitimi programlarının çoğu, okul öncesi dönemi de kapsayan erken çocukluk dönemine odaklanmıştır. Çünkü değerlerin küçük yaşlarda öğrenildiği ve öğretildiği öngörülmektedir (Yiğittir, 2009).

2013 yılında geliştirilerek ülke genelinde uygulamaya sunulan Okul Öncesi Eğitim Programı değerler bağlamında; çocuklarda sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmeyi temel ilke olarak ele almıştır. Programın temel özellikleri arasında evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmiştir. Evrensel ve toplumsal değerler altında ise; çocukların doğrular ve yanlışlar hakkında eleştirel bir şekilde düşünmelerini ve düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etmelerinin desteklenmesi öngörülmektedir (MEB, 2013a).

Çocuklara karakter eğitimi vermek, onlara akademik dersleri öğretmek kadar önemli ve değerlerin okulda öğretilmesi, güvenli bir toplum oluşturmak açısından gereklidir. Hill (2004) de öğretmenlerin değerleri geçiştirmemeleri için değerlerin bir disiplin olarak, özel bir çalışma başlığı altında ders programlarında yer almasının sağlanmasını önermektedir.

Karakter eğitimi programlarına rehberlik etmesi açısından Ekşi (2008)'nin önerdiği karakter eğitimi programının prensipleri şunlardır:

- Karakter eğitiminde iyi karakterin temelini, temel ahlâkî değerler oluşturur.
- Karakter eğitimi çocuğun düşünme, duygu ve davranış boyutlarını içerir.
- Etkili karakter eğitimi çocuğun eğitim kurumunda bulunduğu tüm zamanları kapsayan, maksatlı, inisiyatifi eline alan ve kapsamlı bir yaklaşımı gerektirir.
- Eğitim kurumu insancıl ve birbirine şefkat gösteren insanlar topluluğu olmalıdır.
- Karakter geliştirmek için, öğrencilere ahlâklı davranma imkanları sunulmalıdır.
- Etkili karakter eğitimi, öğrenci merkezli akademik programın içinde olmalıdır.
- Karakter eğitimi öğrencilere içsel bir motivasyon geliştirme çabası içindedir.

- Tüm eğitim personeli, karakter eğitimi için sorumlulukları paylaşan ve aynı temel değerlere bağlı bir öğrenme ve ahlâk topluluğu olmalıdır.
- Karakter eğitimi için personel ve öğrenciler arasından liderler gereklidir.
- Karakter eğitiminde ebeveynler ve çevresel imkanlar paydaş olarak görmelidir.
- Karakter eğitiminin programları mutlaka değerlendirilmelidir.

Karakter eğitimi programı hazırlanırken, öncelikle böyle bir programın hangi malzeme, personel ve süreçler ile yürütüleceği üzerine ilgili eğitim kurumunun yöneticileri bir araya gelmeli, programı yürütecek ekip belirlenmeli, belirlenen ekip öğretim yılı başlamadan önce programın taslağını hazırlamalı, taslakta kazandırılacak değerler belirlenmeli, bunların nasıl kazandırılacağı ile ilgili tüm etkinliklerin çalışma takvimi ve yıllık işleyiş programı oluşturulmalıdır (Ekşi, 2008).

Çocuk Edebiyatı

Çocuğun gelişim seviyesine uygun edebiyat ürünleri, okul öncesi dönemde somut bir nesne olarak çocukların eline alarak incelediği ve kavramsal gelişimlerini görsel öğelerle desteklediği, görsel ve işitsel algılarını geliştirdiği önemli araçlardır (Kepenekçi ve Aslan, 2011). Bu ürünler, çocukluk çağında bulunan kimselerin, hayal duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı bütün ürünleri kapsamaktadır. Resimli kitaplar, masallar, hikayeler, anılar, biyografik ürünler, gezi yazıları, şiirler ile fen ve doğa olaylarını içeren bu ürünlerin yetişkinler için hazırlanan ürünler gibi nitelikli olmaları edebiyatçılar tarafından sanat kaygısı taşınarak hazırlanması gerekmektedir (Oğuzkan, 2001).

Kitap okuma alışkanlığının küçük yaşlarda kazanıldığı bilinmektedir. Ural (2013) bir yaşından önce çocuğun kitapla tanıştırılmasını önerirken; Gönen ve Veziroğlu (2013)'na göre çocuğun kitap ile tanışıklığı, ortalama on sekizinci aydan itibaren çocuğun kazandığı sayfa çevirme becerisiyle birlikte görsel nitelikli kitapların çocuklara verilmesi veya okunması ile başlar.

Çocuk edebiyatında yer alan örtük kurallar, beklentiler ve anlayışlar çocuğun toplumsal davranışlarına rehberlik etmelerinin yanı sıra, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde de etkili olmaktadırlar. (Elkind, 1999). Çünkü resimli öykü kitapları, çocuk için başka herhangi bir oyuncakta bulunmayan sihirli özelliklere sahiptirler. Ancak çocuk bu yaşlarda kitabı eline aldığı zaman, onu tanımak ve anlamak için yardıma gereksinim duyar (Alpay, 1987). Bu anlamda, kitaptaki resimler ile ilgili soru sorabilir, metinlerle resim

arasındaki ilişkiyi bir yetişkinin kendisine anlatmasını isteyebilirler. Dolayısıyla yetişkinlerin çocuklara hikaye okuma veya anlatmaları, metinler hakkında çocuklarla konuşmaları ve sorularını cevaplandırmaları önemlidir (Elkind, 1999; Şimşek, 2004).

Kaminski (2009), çocuk edebiyatının üç ayrı kaynaktan beslendiğini ileri sürer. Bunlardan birincisi özellikle çocuklar için yazılan metinler; ikincisi yetişkin edebiyatından aktarılan metinler; üçüncüsü ise halk edebiyatına ait yazılardır. Ayrıca son iki yüzyıllık süreç içerisinde çocuk edebiyatının etkilendiği ve beslendiği konular olmuştur. Bu bağlamda; 18. yüzyıl aydınlanma döneminde ahlâkçı hikayeye; 19. yüzyılda çocuk şiirine ve masala daha fazla yer verilmiştir. 20. yüzyılın başlarında çevre hikayeleri; II. Dünya Savaşı'ndan sonra ise daha fazla fantastik ve sosyal konuları içeren hikayeler yayımlanmıştır.

Çocuk edebiyatı hakkında tespitleri olan Kamiminski (2009)'ye göre, çocuk edebiyatında philanthropy öncesi ve philanthropy sonrası olmak üzere iki farklı anlayış söz konusudur. Philanthropy öncesi anlayış, çocuğu yaşadığı dünya bütünlüğü içinde, akıllı bir varlık olarak görmekte, bu sebeple de çocuk edebiyatında, "çocuğa özgü" bir algının gerekli olmadığını ileri sürmektedir. Çünkü dış dünyanın ve eğitimin konuları daima gerçek nesneye uygun bir şekilde ele alınıp kavratılmalıdır. Philanthropy sonrası çocuk ve gençlik edebiyatında ise "çocuğa özgü" bir anlayış ve bir yönelme söz konusudur. Çocuk, "çocuk olarak görülmeli, onun gelişim düzeyi ve ilk yaşantıları önemsenmeli" anlayışı hakimdir.

Modern çocuk edebiyatındaki değişimi, Şirin (2007) de iki evrede özetlemektedir. Birinci evreye; dogmatik, çocukların masum bağımlı varlıklar olarak kabul edildiği, otoriter yaklaşımla birlikte idealize edilmiş kız ve erkek anlayışına, cinsiyet ayrımcılığına ve çocukların benzerliğine dayalı bir çocuk anlayışı egemendir. Bu evreye ait kitapları genellikle çocuk klasikleri oluşturur. İkinci evrede ise çocuk gerçekliğini, çocuk haklarını, çocuk ihmal ve istismarını, anti-otoriter ve sorun odaklı yaklaşımla yansıtan bir açılım söz konusudur.

Çocuk Edebiyatının Amacı ve İşlevi

Edebiyat sözcüğünün kökenini oluşturan ve "terbiye", yani eğitim anlamına gelen "edeb" kelimesi, edebiyatın amacı hakkında açık bir mesaj içerir. Edebiyat ve eğitim birbirini tamamlayan alanlardır. Çünkü her ikisinin de konusu insandır. İnsanı konu alma ve onu her yönüyle iyiye götürme çabası bakımından edebiyatla eğitim arasında bir yakınlıktan söz konusudur. Bu iki alan kişinin kendisini tanımasını, sürekli olarak iyiyi ve güzeli

aramasını, çevresi ile daha uyumlu yaşamasını amaçlar. Her iki alan da iyi yurttaşlar, çalışkan ve yararlı bireyler, erdemli kişiler yetiştirme çabası güder. İnsanlığa saygıyı, yurt ve ulus sevgisini, kişilik ve bağımsızlık onurunu öğretir, bunları içselleştirmeye çalışır. Bütün bunları eğitim, okul kanalıyla; bir güzel sanat olan edebiyat ise estetik yolla sağlar (Kavcar, 1982).

Çocuklar, okul öncesi dönemden başlayarak dış dünya ve dış dünyadaki olgu ve olayların büyük bir kısmı ile kitaplar aracılığı ile tanışırlar. Kitaplar onların dünyaya açılan pencereleri olur. Bundan dolayı çocuk kitaplarının en temel amacı, çocuklara kitabı sevdirmek ve onlara okuma alışkanlığı kazandırmaktır (Öztürk Samur, 2011c; Yılar ve Celepoğlu, 2011; Ekici, 2014; Sever, 2003).

Edebiyat ürünleri, eğitim programlarda yazılı soyut amaç ve kazanımların hayatla irtibatlandırılmasını sağlar. Özellikle ahlâkî değerleri kavramsal düzeyden hayatın içine, yaşantı düzeyine çekme ve bunları anlamlandırma bakımından önemli imkanlara sahiptirler. Edebiyat ürünleri, insana kendi yaşantısından ve çevresinden kesitler sunar, modern ve güncel olanla birlikte, karakter eğitimi içerisinde önemli yeri olan, tarihî kimliğin, geleneğin ve medeniyetin de taşıyıcısıdırlar (Aslan, 2010).

Çocukların, insan ve yaşam gerçekliğine ilişkin bireysel değerler oluşturmalarında, çocuk kitaplarının önemli bir işlevi vardır. Çocuk kitapları, çizginin ve dilin anlatım olanaklarıyla değişik karakter özelliklerini, dolayısıyla çeşitli kişilikleri canlandırır, karakterlerden ve onların ilişkilerinden esinlenerek yaratılan kurgularla çocukların insanı, doğayı ve yaşamı tanımasına ilişkin bir deneyim alanı oluşturulur (Sever, 2008).

Genel olarak sanatın, özel olarak ise edebiyatın, insanoğlunun düşünce ve duygu evrenini zenginleştirme gibi rolleri bulunmaktadır. Kimine göre edebi ürünler, zevk vermek ya da güzel duyusal yaşantı sağlamak; kimine göre bu duygulardan başka duygular da uyandırmaktır. Kimileri de edebiyatın birey ve toplum üzerinde eğitici etkisine vurgu yapmaktadır (Kepenekçi ve Aslan, 2011). Her nasıl olursa olsun, insan hayatının vazgeçilmezleri arasına giren edebiyat, çocukların dil, bilişsel, duygusal ve ahlâkî gelişimine katkıları açısından önemlidir (Hourcade vd., 2003; Kılıç, 2009). Bu ürünler sayesinde insan, bilgi ve deneyim sahibi olur, hayal gücü gelişir, eğlenir, yaratıcı etkinliklere yönelir, estetik duygusu gelişir ve hayata farklı açılardan bakmayı öğrenir (Gönen ve Veziroğlu, 2013; Gönen, Uzmen ve Çakman, 1995; Ural, 2013; Şimşek, 2004; Nas, 2002; Yılar ve Celepoğlu, 2011; Ekici, 2014). En önemlisi ise insan kendini sevmeyi, kendine değer vermeyi, yaşamdan zevk almayı, içinde yaşadığı topluma yararlı olmayı

benimser; çünkü edebiyat ürünlerinde, yaşamsal sorunlar ve çözümleri sanatçı bakış açısıyla betimlenip örneklendirilmişlerdir (Kepenekçi ve Aslan, 2011).

Çocuk edebiyatının, fayda sağlamak ve zevk vermek gibi iki işlevi bulunur ve bunlardan biri diğerine üstünlük sağlamadan, kısıtlamadan işlevini sürdürür (Kaminski, 2009). Çocuk edebiyatının amacı ve işlevi, Jacob (1955) tarafından altı madde de ele alınmıştır (Aktaran Oğuzkan, 2001). Yeteri kadar açıklayıcı olan maddeler şunlardır:

- Edebiyat hoş vakit geçirtici, eğlendirici bir şeydir.
- Edebiyat ruha canlılık verir, yaşama gücünü artırır.
- Edebiyat yaşamı tanımaya yardım eder.
- Edebiyat bir rehberlik kaynağıdır.
- Edebiyat yaratıcı etkinlikleri özendirir.
- Edebiyat güzel bir dil demektir.

Edebiyat ürünleri, çocukların dünyadaki farklı kültürleri tanımalarına ve anlamalarına da yardımcı olur. Öykülerde yer alan farklı kültürdeki kahramanlar yolu ile çocukların, dünyanın çeşitli yerlerindeki sosyal beklenti ve norm anlayışları gelişir; başka bir bölgede veya zamanda yaşamanın ya da kız veya erkek olmanın ne anlama geldiğini anlarlar (Singh ve Lu, 2003; Kepenekçi ve Aslan, 2011). Belirtilen bu nedenlerden dolayı çocuklar için edebiyat, yetişkinlerden çok daha gereklidir (Öztürk Çelik, 1998).

Okul öncesi eğitim programlarının öngördüğü birçok etkinlik için çocuk edebiyatının farklı türlerinden yararlanılır. Programda yer alan birçok amaç, edebiyat ürünleri aracılığı ile çocuklara kazandırılmaya çalışılır. Öğretmenler, özellikle Türkçe ve dil etkinliklerinde yoğun bir şekilde çocukların seviyesine uygun hazırlanmış resimli öykü kitaplarından yararlanırlar (Deretarla Gül ve Erden, 2003; Dağlıoğlu ve Çamlıbel Çakmak, 2009; Gönen vd., 2010).

Okul öncesi dönemde öğretmen veya anne baba tarafından okunan, çocuk tarafından da resimlerine bakılan kitaplar, yetişkin ile çocuk arasında fiziksel ve duyuşsal bir yakınlık oluşturur. Çocuk sevdiği bir kimseyle birlikte olmaktan dolayı mutlu olurken; kitabın kendisine sunduğu dilsel ve görsel olanaklarla yeni yaşantılar da kazanmaya başlar. Çocuğa resimli hikâye kitapları okunması, onun dinleme ve okuma yeteneğinin gelişmesine yardımcı olabilmekte, çeşitli dil becerilerini öğrenmede ve bir cümleyi aynı anlama gelen farklı sözcüklerle ifade etmede, anlatma ve anlamlı konuşmada oldukça faydalı bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Erbay ve Öztürk Samur, 2010; Sever, 2003).

Öyküler ile anlaşılması zor konular, kapalı problemler ve soyut kavramlar imgeleme yolu ile göz önünde tablolaştırılır. Adeta anlatılanların resmi çizilir. Böylece olayların öğrenilmesi ve kalıcı olması kolaylaşır (Akıncı, 2001). Günlük yaşamda dil ile anlatılmayan, göz ile görülmeyen, kulak ile işitilmeyen bilgilerin, sevinç ve hüznün aktarılması kolaylaştırılır (Ciravoğlu, 1999).

Çocuk Edebiyatının Karakter Eğitimi Açısından Önemi

Çocuklar, kendilerine öykü okunması ve anlatılmasından ya da bildikleri öyküleri kendileri bir başkasına anlatmaktan çok hoşlanırlar. Çünkü öyküler, çocukların hayal güçlerini uyarır, anlama ve anlatma becerilerini geliştirir, karmaşık cümle yapıları kullanmalarını sağlar. Öykülerin resimlerini yorumlama çocuklara zevk verir. Onlarda tanıma, hatırlama belleğini ve görsel okumayı geliştirir. Bunların dışında öyküler çocuklarda; anlatma, çevrelerine karşı duyarlı olma, zevk alma, toplumsal yaşamla ilgili beklentileri gerçekleştirme, başkalarına saygı duyma, dinleme, kavram öğrenme ve sebep sonuç ilişkileri kurma becerilerinin gelişimini de destekler (Damar, 2007).

Değer kazandırılmasının hedeflendiği karakter eğitimi uygulamalarında öğretmenler, aileler, yasa koyucular ve diğer bazı gruplar öğrencilere hayatta mutlu olmaları için bilginin yanı sıra karakter özelliklerini de en iyi şekilde içselleştirmelerini sağlamanın yollarını düşünmektedirler. Bunun için de ABD'de çocuk edebiyatından pedagojik bir öğretim yöntemi olarak yararlanılmasına başlanmıştır. Çünkü çocuğa okunan öyküdeki kahramanların özellikleri neredeyse gerçek insan gibi çocuğu etkilemekte, onun karakterinin oluşumunda önemli rol oynamaktadır (Yiğittir, 2009).

Duygular, değer yargıları ve anlayış tarzları, insan kişiliğinin parçalarıdır. Edebiyat ürünleri, tüm bunların şekillenmesinde önemli rol oynar (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2006). Güçlü bir toplumsal yaşam için, özellikle erken çocukluk yıllarında kullanılacak çocuk edebiyatı ürünleri, hoşgörü, çeşitlilik ve kapsayıcılık gibi değerleri aktarmada empati duygusunu geliştirmede önemli fırsatlar sunmaktadır (Linter, 2011). İçerik aracılığıyla çocuğun öz güven ve öz saygı gelişimini de destekleyen (Erdal, 2009) çocuk edebiyatı ürünleri, var olan değerlerin korunması ve yayılmasının yanında; çocuğun sosyalleşmesi ve geleneklerin bir sonraki kuşaklara aktarılmasında yararlanılan etkili bir öğretim yöntemi ve fonksiyonel bir araç rolündedirler (Court ve Rosental, 2007).

Karakter eğitimi kapsamında öz/çekirdek değerlerin iletilmesinde, edebiyatın önemli bir araç olduğuna inanılır (Edgington, 2002). Türkiye'de de edebiyat eserlerinden karakter eğitiminde yararlanma düşüncesi, değerler eğitim uygulamalarının etki düzeylerine ilişkin yapılan gözlemler sonucu ortaya çıkmıştır. Eğitim programlarında değerler eğitimine yer verilmesi ile birlikte çocuklarda gelişim seviyelerine uygun bir ahlâkî olgunluk düzeyine sahip olmasını sağlayacak yöntemlere ihtiyaç duyulmuştur. Bu anlamda, şiir, öykü, masal, tiyatro gibi farklı edebiyat türlerinden eserler pek çok fırsatı özlerinde barındırmaktadır. Çünkü edebiyat temsil ettiği alan itibariyle değerlere yakındır (Aslan, 2010).

Edebiyatın çocuklara değer kazandırılması hususunda çok önemli bir rol oynadığına inanan Choudhuri (2005)'ye göre çocuklar, edebi eserlerin okunmasından hoşlanırlar ve bu sürede örtük mesajlar yoluyla kültürel inanç ve değerlerin farkına varırlar. Bununla birlikte edebiyat, çocuklara kelimelerin dünyasını tanıtır, onlara genel tatmin duygusu sağlar ve hayatı zevkli ve eğlenceli hale getirir.

Çocuk edebiyatı ürünleri, okul öncesi dönemden başlayarak çocuğun insan ve yaşam ile ilgili kişisel yargı ve değerler oluşturmalarında çeşitli rol ve görevler üstlenmektedir (Demircan, 2007). Karakter eğitimi içeriğine sahip ürünler, çocuklara değer aktarımını kolaylaştırmakta; onların hoşgörülü, merhametli ve vicdanlı yetişkinlere dönüşmelerini desteklemektedir. Eğitim sürecinde zengin karakter eğitimi içeriğine sahip çocuk edebiyatı ürünlerini kullanmak, çocuklara farklılıkları içselleştirme fırsatı sağlar, toplumsal yaşamın gereksinim duyduğu uygar düşünce ve eylemlerin şekillendirilmesine yarar; geliştirilmesini ve güçlendirilmesini destekler (Linther, 2011).

Her yaş grubuna uygun çocuk edebiyatı eserlerinin varlığı, karakter eğitiminde çocuk edebiyatının kullanımını kolay ve etkili kılmaktadır (Edgington, 2002). Edebiyat ürünleri, üretildiği toplumun kültürel ve toplumsal değerlerinden esinlenir ve doğal olarak bunları yansıtırlar. Toplum tarafından özümsenen ya da ret edilen özellikler, masal ve öykülerde yer alan karakterlerin kendi içlerinde ya da toplumla yaşadıkları çatışmalar yoluyla okuyuculara yansıtılır. Yazarlar, yine toplumsal değerlerden yola çıkarak eserlerinde kendi duygu ve düşüncelerine yer verirler. Edebiyat eserlerinde yer alan değerler, toplum tarafından benimsenmiş davranışlar hakkında okuyuculara düşünme olanağı sunar (Sever, 2003).

Çocuklar, dinledikleri öyküler yolu ile farklı karakterlerin dünyalarını tanımakta ve bunlardan esinlenerek kendi duygu ve düşüncelerini de çekinmeden ortaya koyabilmektedirler (Zeigler, 1992). Somut öğrenme aşamasındaki okul öncesi çocuk için

öyküler, "bizzat yaşayıp göstermeden" sonra en önemli ikinci öğrenme yöntemidir (Gönen, Uygun, Erdoğan, ve Katrancı, 2012; Gülçür, 2001). Paylaşma, işbirliği yapma, teselli etme ve yardım etme gibi olumlu sosyal davranışlarla ilgili konu ve karakter içeren öykülerin çocuklara okunduktan sonra içeriklerinin tartışılması, çocukların bu davranışlar ile ilgili bilgi ve tecrübe kazanmasını sağlar (Uzmen, 2001).

Dolayısıyla çocuklarda güçlü bir karakter eğitimi için önemli bir yeri olan ahlâk gelişiminin desteklenmesi, nitelikli edebi eserlerin en önemli hedeflerinden biri olmalıdır (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Bu anlamda çocuğun seviyesine uygun yaşadığı her duygu, çocuğun anlayabileceği her olay çocuk eserlerine konu olabilir, nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri ile çocuğun anlayabileceği, çocuğa uygun her mesaj verilebilir.

Çocuk Edebiyatının Tarihsel Gelişimi

Çocuk edebiyatına artan ilgi ile birlikte Dünya'da ve Türkiye'de her geçen gün basılan çocuk kitabı sayısı artmaktadır (Işıtan, 2014). Bu bölümde Dünya'da ve Türkiye'de çocuk edebiyatının tarihsel gelişimine yer verilecektir.

Dünyada Çocuk Edebiyatının Gelişimi

Çocuk edebiyatının geçmişi ve birikiminin çok eski olmadığı ve 17. yüzyıla kadar, dünya genelinde çocuk edebiyatından söz edilemeyeceği kabul edilir (Gökşen, 1985; Kıbrıs, 2010). Aynı düşüncede olmakla beraber Kaminski (2009), özel bir çocuk ve gençlik edebiyatının başlangıcını, Alman hikayeci Thomasin von Zerclaere'ye (1186-1238); Konrad von Drangkrotzheim'in "Das Heilige Namenbuch" (Kutsal İsimler, 1435); Jörg Wickram'ın "Der Jungen Knaben Spiegel" (Delikanlının Aynası, 1554) adlı eserlere kadar uzatmaktadır.

Matbaanın icadından önce Avrupa'da okuma-yazma bilen çocuk sayısının yok denecek kadar az ve anne-babaların da okuryazarlık oranlarının düşük olması, çocuklar için özel bir edebiyatın olmaması açısından doğaldı. Matbaanın icadına kadar, okuma yazma bilenler için el yazması bir kitaba sahip olmak bir imtiyaz iken; çocuklar ve gençler, dini ve tarihi kitaplar ile yetinmek zorundaydılar. Okuma yazma bilmeyenlerin ise kendilerine anlatılan öykü ve masallar ile büyümekten başka şansları yoktu (Trigon'dan aktaran Gökşen,1985).

17. yüzyılda, Lafontaine'in yetişkinler için yazmaya başladığı fabllerin çocuklar tarafından büyük bir ilgi ile okunması; bu öyküleri çocukların da malı yapmış ve bunlar dünya çocuk edebiyatının ilk örneklerini teşkil etmiştir (Gökşen, 1985; Kıbrıs, 2010). Eski çağlara ait ortaçağın ünlü hikayeleri ve peri masallarının çocuklar için kitap olarak basılması aynı döneme rastlar (Russell, 1991; Işıtan, 2005; Kıbrıs, 2010). Daha sonra Charles ve Mary Lamb Kardeşler Shakespeare'in birkaç oyununu düz yazıya uyarlayarak, "Shakespeare'den Masallar" adıyla yayımlamışlar ve çocuk edebiyatına bir zenginlik katmışlardır (Gökşen, 1985).

18. yüzyılın ortalarına doğru, çocuk edebiyatı, pedagoji ile beraber ele alınmış, yayımlanacak kitaplarda içerik ve biçim bakımından birtakım özelliklere önem verilmeye başlanmıştır (Kaminski, 2009). Bu dönemde yalnız çocuk edebiyatı alanında yayım yapmaya başlayan ve döneminin çocuk yazarları arasında yer alan John Newbery'nin "Anne Kaz" (Mother Goose) adlı eseri, bugün bile zevkle okunan kitaplar arasındadır (Gökşen, 1985; Işıtan, 2005; Kıbrıs, 2010). Yine Daniel Defoe'nin "Robinson Crosue" adlı eserinin genç ve çocuklar için "Robinson der Jüngere" adıyla uyarlanıp yayımlanması da önemli bir aşamadır. Campe'nin "Kleine Kinderbibliotek" (Küçük çocuk kütüphanesi) adlı eserinde çocukları sanat olarak edebiyata yakınlaştırmaktan çok, edebiyatı çocukların hizmetine sunmak anlayışı vardır (Kaminski, 2009).

J. J. Rousseau'nun eğitim ve çocuk hakkındaki görüşleri, daha önce La Fontaine'in eserleriyle yetinmekte olan Fransız halkını ve yazarlarını etkilemiştir. Onun ileri sürdüğü düşünce ve ilkeleri benimseyen yazarlar, eserlerinde daha çok dürüstlük, erdem, özveri gibi temaları işlemeyerek çocuk edebiyatının gelişimini desteklemişlerdir. Bu ahlâkî-öğretici tutum, etkisini 19. yüzyılda ve hatta 20. yüzyılın başlarına kadar sürdürmüştür (Russel, 1999; Işıtan, 2005; Kıbrıs, 2010).

Almanya'da 18 ve 19. yüzyıllarda Basedow, Herbart, Froebel gibi eğitimcilerin etkisiyle çocukların ilgilerine ve gelişimlerine uygun eserler yazılmaya başlanmıştır (Kıbrıs, 2011). Masalları ilk olarak çocuklara göre değerlendirenler de Alman Grimm Kardeşler olmuştur. İki kardeşin topladıkları halk masalları 1824 yılında çocuklar için bir dizi halinde yayımlanmıştır (Gökşen, 1985).

Amerika Birleşik Devletleri'nde ilk yazılan çocuk kitaplarının başlıca özelliği ise didaktik ve belirli ahlâk kurallarının benimsetilmesine yönelik olmasıdır. 19. yüzyılın sonlarına kadar ağırlığını hissettiren dini gelenekler bu ülkede çocuk edebiyatının gelişmesini büyük ölçüde etkilemiştir. Bununla birlikte, Avrupa'da eğitim bilimi alanında ortaya çıkan yeni

görüşlerinin etkisiyle, aynı yüzyılın ortalarına doğru, çocuklara özgü eserlerin de yayımı başlamıştır (Işıtan, 2005; Kıbrıs, 2010).

20. yüzyılın başında, Batı çocuk edebiyatında, eğlenceyi önceleyen eserler ortaya çıkmış ve ünlenmişlerdir. Oldukça hayali olan bu öyküler, oyuncak hayvan maceralarından oluşmaktadır. Son elli yılda ise hayali öyküler daha çok ün kazanmıştır. Diğer bir eğilim ise yeni realizm akımıdır. Bu akım ile bazı tabular aşılmış; cinsellik, şiddet, savaş gibi konular ele alınmıştır. Sonuç olarak çocuk kitaplarına ve çocuk kitabı resimlendirmelerine bakıldığında bu dönemde çok fazla gelişme olduğu görülmektedir (Russell, 1991; Işıtan, 2005).

Türkiye'de Çocuk Edebiyatının Gelişimi

Cumhuriyet Öncesi Dönem

Okur-yazar sayısının az olması ve eğitim psikolojisi hakkında yeterli bilginin olmaması, Türkiye'de de çocuk edebiyatının gecikmesine neden olmuştur. Ancak dünyada olduğu gibi, ülkemizde de çocuklar sözlü olarak; tekerlemeler, masallar, bilmeceler, efsaneler, destanlar; Dede Korkut ve Nasrettin Hoca hikayeleri ile Karagöz-Hacivat oyunlarından yararlanmışlardır. 17. yüzyılda Nabi'nin Hayriyye'si ve 19. yüzyılda Sünbülzade Vehbi'nin, Lütfiye-i Vehbi'si ise çocukların eğitimi üzerine yazılmış ilk çocuk edebiyatı örneklerdir (Gökşen, 1985; Öztürk Çelik, 1998; Gönen, 2013).

Doktor Rüştü tarafından 1889'da yazılan ve ilk Türk alfabesi olarak kabul edilen "Nuhbetül Etfal" (Çocukların en seçkini) adlı eserin sonunda çocuklar için yazılmış bir takım eğlendirici ve ders verici hikayeler ile fabl çevirileri yer almıştır (Gökşen, 1985).

Basım tarihi kesin olarak bilinmemekle birlikte "Billur Köşk" Türkçe olarak derlenen ilk masal kitabıdır. 20. yüzyılın başlarında, çocuklar için şiir ve öykü yazanların sayısının arttığı görülür. Tevfik Fikret'in yazdığı "Ağustos Böceği ve Karınca" ile "Şermin Çocuk Şiirleri" İbrahim Alaeddin Gövsa'nın "Çocuk Şiirleri", Ali Ulvi Elöve'nin "Çocuklara Neşideler" adlı eserler bunlara örnektir (Gönen, 2013; Öztürk Çelik, 1998).

Cumhuriyet Dönemi

Çocuğun sosyal duygusal gelişimine uygun bir edebiyatın Cumhuriyet Dönemi'nde başladığı söylenebilir. Özellikle yeni Türk harflerinin kabulü ile başlayan okuma yazma

hamlelerinden, basın-yayın alanı da olumlu etkilenmiştir. Bu yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çocuk ve gençlik yayımlarına başlanmıştır. "Cihan Edebiyatından Numuneler", "Mektep Temsilleri" ve "Dünya Çocuk Klasikleri" bu dönemin ilk ürünleridir (Gökşen, 1985; Kıbrıs, 2010; Gönen, 2013).

Daha sonra da MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun çabalarıyla, çocuk edebiyatına yönelik olumlu çalışmalar gelişerek devam etmiştir. Halk edebiyatı ürünlerinden, derleme çalışmaları da bu döneme rastlar. Naki Tezel'in "Çocuk Masalları" adlı çalışması, ilk masal derlemesi olarak Türk çocuk edebiyatı tarihinde yerini alır. Eflatun Cem Güney'in kaleminden "Dertli Kaval", "Nar Tanesi", "Bir Varmış Bir Yokmuş" hikayeleri diğer önemli çalışmalarıdır (Öztürk Çelik, 1998).

1939 yılında toplanan 1. Neşriyat Kongresi'nde Gençlik ve Çocuk Edebiyatı Encümenin yer alması, Encümenin (Komisyon) "okuldan evvelki devre", "ilkokul çağı", "gençlik çağı ve "köy çocuğu" dalları olarak dört ayrı bölüm halinde çalışmalarını sürdürüp rapor hazırlaması, çocuk edebiyatının kabulü ve gelişmesi açısından önemlidir. "Okuldan evvelki" devre için hazırlanan raporda; çocukların dil gelişimleri dikkate alıp, batı edebiyatından da yararlanılarak şarkı ve şiirler üretilmesi; resimli çocuk kitaplarının şekil ve içerik olarak incelenip, resimlerin özelliklerine yer verilmesi; masallar üzerinde tartışılması, çocuğun günlük yaşantısından hareketle, gelişim seviyesine uygun masallar yazılmasının önerilmesi; özellikle mevcut Türk masallarının çocuk psikolojisi ve memleketin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yeniden yayına hazırlanması ve dünya çocuk edebiyatından örneklerin incelenerek bize uyun olanlarının basımının yapılması gibi hususların raporda yer alması kritik bir eşiktir (Maarif Vekilliği, 1939).

1940 yılına kadar yapılan iyi niyetli çabalara rağmen, çocuk edebiyatı alanında yapılan yayınların yeterli olmadığı görülmektedir. Çocuk Esirgeme Kurumu'nun 1943 yılında, çoğunlukla çeviri eserlerden oluşan 100'e yakın kitabı bastırarak dağıtması bu alandaki boşluğu doldurmaya yetmemiştir (Işıtan, 2005).

Daha sonra Türk masallarının yeni bir anlatım biçimiyle yeniden yazılması çalışmaları başlar. Bu anlamda; Orhan Şaik Gökyay'ın "Bugünkü Dille Dede Korkut Masalları" adıyla Dede Korkut öykülerini yayımlaması, Eflatun Cem Güney'in Anadolu'nun değişik bölgelerinden halk masallarını derlemesi ve önce 1956 yılında "Açık Sofram Açıl" adlı kitabı ile "Christian Andersen Payesi" şeref diploması alması; sonra 1960 yılında "Dede Korkut Masalları" adlı kitabıyla aynı ödülü tekrar alması ve "Dünya Çocuk Edebiyatı

Sertifikası"na sahip olması (Kıbrıs, 2010) ülkemizin çocuk edebiyatı tarihinde önemli dönüm noktalarıdır.

1975 yılında yapılan ikinci Türk Yayın Kongresi'nde; çocuk, genç ve yetişkinlerin okuma zevki, çocukların anlayışlarına göre kitap, çocuk dergileri, çocuklarımıza kaliteli yayınla millî kültür ve millî terbiye verilmesi konuları üzerinde çalışmalar yapılması (Kültür Bakanlığı,1987) çocuk edebiyatının gelişim süreci açısından önemli bir aşamadır.

Yetmişli yıllarda çocuk edebiyatına politik bir araç olarak bakıldığı, yaratıcılık, ürünlerin özgünlüğü ve niteliğinden çok; içerik olarak politik mesajın ön plana çıkarıldığı ve ciddi bir birikimi ve emeği olmayanların, bu alanda ürünler verdiği söylenebilir. Ancak son yıllarda çocuk edebiyatı, çocuğun gelişim özellikleri, sözcük dağarcığı ve yaratıcılık süreci dikkate alınarak geniş bir bakış açısı ile ele alınmaktadır. Ankara Üniversitesi tarafından organize edilen Çocuk Kitapları Sempozyumları ve Çocuk Vakfı'nın çabaları bu anlamda değerlendirilebilir (Güleryüz, 2006) ve denilebilir ki, ülkemizde çocuk edebiyatı ve çocuklar için yazmanın önemi anlaşılmış, çocuk edebiyatı alanında kuram ve uygulama boyutunda kendini yetiştirmeye çalışan birçok yazar tarafından çocuk edebiyatı ileri bir düzeye taşınmıştır (Kıbrıs, 2010). Ayrıca okul öncesi eğitimin gelişimine paralel olarak; sayı ve çeşit bakımından çocuk kitaplarında artış olduğu, yayınevlerinin çocuk kitapları üzerine çalışmalarını arttırdığı görülmektedir (Işıtan, 2014).

Çocuk Edebiyatının Türleri

Çocuk edebiyatı; oyuncak kitaplar, kavram ve etkinlik kitapları, masallar, biyografiler, buluş, doğa ve fen kitapları, öykü kitapları, şiirler, fabllar, çizgi romanlar, tiyatro eserleri ve resimli öykü kitaplarını kapsayan geniş bir çeşitliliğe sahiptir.

Oyuncak Kitaplar

Çocuk birinci yaşına girmeden kitapla tanıştırılması gerekmektedir. Bunun için de ilk altı aydan sonra çocuğun eline kitap verilmesi düşünülmeli ve fırsatlar değerlendirilmelidir. Bu dönem çocukları için hazırlanmış oyuncak kitaplar bulunmaktadır. Yarı kitap, yarı oyuncak görünümünde olan, kitap gibi sayfaları çevrilen fakat oyuncak özelliklerine sahip bu yayın türüne oyuncak kitaplar denilmektedir. Oyuncak kitaplar arasında yer alan; ancak yırtılmaması için sayfaları kağıt yerine bezden olan kitaplara "bez kitaplar"; banyo

yaparken veya çocuk ağzına alarak oynarken sayfaları suya dayanaklı naylon ve muşamba malzemeden yapılan kitaplara da "banyo kitapları" denilmektedir (Ural, 2013).

ABC Kavram ve Etkinlik Kitapları

Çocuğun ilk kitapları arasında yer alan ABC kitapları, çocuğun tanıdığı cisim, bitki, hayvan ve insanların resimlerini içeren kitaplardır (Gönen, 1995). Çocuk bir-bir buçuk yaşlarında, çevresinde görmeye alıştığı şeylerin resimlerini içeren kitaplardan hoşlanmaya başlar. Parlak, renkli, kalın çizgilerle sınırlandırılmış resimlerle ev ortamındaki eşyaları, kişileri, bitki ve hayvan türleri gibi doğal çevrede bulunan canlı ve cansız varlıkları tanıtan; metin olarak yalnızca bunların isimlerinin yazılı olduğu veya tamamen yazısız olan bu kitaplara ABC kitapları denir (Ural, 2013).

ABC kitapları, bir kısmında sadece resim bir kısmında ise resme karşılık gelen tek veya birkaç sözcük bulunan, çocuğun çevresindeki canlıların, nesnelerin ve kendi yaşamından olayların örneklendirildiği, basit öyküsel durumları içeren kitaplardır (Sever, 2005). İki-dört yaş grubundaki çocuklar için hazırlanan, ABC veya özel kavram kitapları olarak da adlandırılabilen kitaplar ile çocuk; renkleri, şekilleri, sayıları, mevsimleri, uzaklık ve yakınlık gibi kavramları öğrenir. Sıralama, eşleştirme gibi beceriler kazanır. Bu kitaplar renkli, etkinlik kitaplarına basit ve eğlenceli bir biçimde katkıda bulunur. Bu da ona başarabilme duygusu tattırır (Ural, 2013).

Masallar

Masal, çoğunlukla halkın içinde yaşadığı kültürden çıkıp yine halk için anlatılan bir edebiyat türdür, içinde insan yaşamını ilgilendiren sosyal, siyasi, ahlâkî, tarihî, iktisadî, dinî, estetik ve ilmî değerler yer alır. Özellikle geleneksel çocuk masallarının sadece eğlendirme ve çocuğun hayal gücünü geliştirme aracı olmayıp eğitici yanı da bulunmaktadır. Masallar, güzellik duygusunun gelişmesine, iyilik arzusunun oluşmasına fırsat verir, kapı aralar (Gökşen, 1985; Devellioğlu, 1995; Carroll, 2000; Arıcı ve Ungan, 2011).

Evrensel bir anlatım türü olan masal "hayalî hikâye" olarak da tanımlanmaktadır. Masalı masal yapan da bu olağanüstülükler ve hayalî unsurlardır (Dilidüzgün, 1996; Oğuzkan, 2001; Sağlam, 2007; Kaminski, 2009; Boratav, 2013). Çeşitli toplumsal yaşantılarla

masalda karşılaşan, onların farkına varan çocuk, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygılı olmanın, insanlar arasında eşitliğin, toplumsal adaletin, dayanışmanın, dostluğun önemini sezerek, topluma ve insana karşı duyarlı ve sorumluluk almaya daha istekli olur (Akkaya, 2014).

Masallarda çoğunlukla iyilik-kötülük, adalet-zülüm, doğruluk-haksızlık, alçakgönüllülük-kibir gibi zıt durumların temsilcisi olan kişilerin mücadelesinden ya da insanların, ulaşılması güç hedef ve gayelere varma isteğinden doğan hayaller işlenir (Kantarcıoğlu, 1991). Zengin, mutlu ve renkli bir çocuk dünyası kurabilmenin yolu biraz da masallardan geçer (Arıcı ve Ungan, 2011).

Özellikle sonu mutlu biten masalların, çocukların sosyal, duygusal gelişmesinde, kendilerini keşfetmelerinde, dünyaya umutla bakmalarında, onlara iyi ve doğru değerlerin öğretilmesinde önemi büyüktür. Dürüstlük, sabır, adalet, eşitlik, bağlılık gibi evrensel değerler en güzel bir şekilde kendilerini masallarda dile getirirler (Yılmaz, 2012).

Ancak bu konuda Montessori'nin düşüncesi farklıdır. Montessori, peri masallarını önemsiz olarak kabul etmiş ve çocuğun hayal gücünün, gerçek dünyayı öğrenmek için daha iyi bir biçimde kullanılması gerektiğini savunmuştur (Elkind, 1999).

Masallar, farklı kültürel değerleri taşıyan ortak özellikler taşısa da her toplum kendi değer yargılarına, dini inanışlarına, gelenek ve göreneklerine göre evrensel birçok masala kendi kültürel izlerini yansıtan yorumlar eklemiştir (Oğuzkan, 2001).

Biyografiler

Çocuklar bilim, fen, sanat, spor, askerlik ve devlet yönetimi gibi alanlarda yaşayışları ve yaptıklarıyla ün kazanmış kimselerin hayatlarını kendilerine model alarak, diğer insanlar hakkında bilgi edinme isteği duyarlar (Oğuzkan, 2001). Onların bu isteğine cevap verecek nitelikte hazırlanan eserlere biyografi denir. Biyografiler, yalnız farklı insanlar hakkında bilgi vermekle yetinmez, rol model edinmeleri açısından da çocuklara çeşitli örnekler sunarlar. Günümüzde biyografiler, çocuklar için sıkıcı olmadan okunması için, gerçeğe bağlı kalınarak, hikayeleştirilerek hazırlanmaktadır. Ancak bu tür biyografilerde, doğal olarak kişisel yargılar da yer alır (Dedeoğlu, 2013).

Biyografik eserlerde geçen cesaret ve kahramanlıklar, problem çözme becerileri, başarı öyküleri, çocuğu ileride karşılaşacağı benzer yaşantılara hazırlar. Çocuklar bu eserleri

zevkle dinler veya okurlar. Biyografileri dinleyen veya okuyan çocukların bilgi ve genel kültürleri artar, düşünce sınırları genişler, kişilikleri şekillenir (Oğuzkan, 2001).

Bilimsel Buluşlar-Doğa ve Fen Kitapları

Çocukların içinde yaşadıkları doğal çevreyi tanıma ve öğrenme merakının karşılanması amacıyla, çocukların seviyelerine göre hazırlanıp, yayımlanan eserler son dönem çocuk kitapları arasında önemli bir yer tutmaktadır. Mevsimler, doğa olayları, bitki ve hayvanlar, uzay, gökyüzündeki cisimler, teknolojik buluşlar, icatlar vb. yönelik yayınlar, çocuklarda bilimsel düşüncenin alt yapısını hazırlar (Oğuzkan, 2001; Tanju, 2013).

Biçim bakımından hikaye ve romana benzeyen bu kapsamındaki eserlerde, sade ve mantıklı bir düzen, basitleştirilmiş olaylar, ele alınan içeriğe uygun bir isim ve açıklayıcı resimler önemli bir yer tutar (Oğuzkan, 2001).

Şiirler

Şiirler, duygularla sesleri, satırlarda birleştiren etkileyici eserlerdir. Pek çok düşüncenin kısa ve özlü bir ifade ile sunulmasını sağlar (Tanju, 2013). Şiir aracılığı ile çocuk, dilin ritmini fark eder, bundan haz duyar ve kelimeye değer verip takdir eder (Öztürk Samur, 2011a).

Çocuklar gelişimlerinin hemen her döneminde şiire karşı ilgi duyarlar. Küçük yaşlardan itibaren şiirdeki uyumu, ritmi hisseder, bundan haz duyarlar (Tür ve Turla, 1999). Çocuk, kendisine anlatılan masal, ninni ve tekerleme gibi edebi türlerle sözlü anlatım çerçevesinde tanışır. Bu edebi ürünler aracılığıyla çocuk, ses özelliği bakımından birbirine yakın sözcükleri daha kolay fark eder ve kullanır. Çocuk, şiir ile konuşma ve anlatımda estetiği sezer, hayal gücü zenginleşir; bilişsel ve dil gelişimi hızlanır; hafızada tutma becerisi güçlenir (Oğuzkan, 2001; Arıcı ve Ungan, 2011; Tanju, 2013).

Şiirdeki hareket ve uyum, çocukları duygulandırıp heyecanlandırır. Önce küçük bir tekerlemedeki ritmin farkına varan çocuklar, bir duygunun, bir düşüncenin farklı anlatım şekillerindeki güzelliklerini seçebilirler (Demiray, 1977).

Sözcüklerin farklı anlamlara gelebilecek şekilde kullanıldığı şiirlerde amaç, çocukların şiirden zevk almaları ve eğlenmeleridir. Bu bağlamda şiir bir eğitim aracı olarak önemli bir

işleve sahiptir. Şiir aracılığı ile çocuklara aile, insan ve doğa sevgisi; vatan, bayrak, millet bilinci; dini ve millî değerler kazandırılabilmektedir (Arıcı ve Ungan, 2011).

Fabllar

Latince hikaye anlamına gelen "fabula" sözcüğünden kaynağını alan fabl, hayvan kahramanları üzerinden etik değerleri aktarmak amacıyla kurgulanmış simgesel hikayelerdir. Hayvan masalı olarak da adlandırılabilecek fabllarda hayvan kahramanların rol alması çocukların hikayeye karşı meraklarını arttırır, dikkatin yoğunlaşmasına neden olur. Ancak verilmek istenen mesajın dolaylı olarak verilmesi çocuğun bilinç düzeyini aşabilir: Bu durum çocuğun mesajı anlama ve yorumlamasında zorluklara neden olabilir (Arıcı ve Ungan, 2011).

Fabllar, hayvan ve bitki kahramanları olan, genellikle soyut bir düşünceyi, somut bir örnek etrafında benimsetmeye çalışan, planmış bir ahlâk dersini kazandırmak amacıyla kurgulanan hayal ürünü, kısa ve hareketli hikayelerdir. Soyut kavramları anlatmak ve insanların tarih boyunca edindiği deneyimleri yeni kuşaklara aktararak, onların tecrübe kazanmalarını sağlamak amacıyla yazılan fabllarda (Tanju, 2013) ahlâk dersi veya belli bir davranış kazandırma ayırıcı bir özellik olarak kendini göstermektedir (Oğuzkan, 2001).

Çocuklar kendilerine doğrudan verilen öğütlerden memnun kalmamakta ve bu tarz mesajlara olumlu tepki vermemektedirler. Fabllarda verilen öğütler, genellikle hayvanlar üzerinden ve eğlendirici bir içerik ile sunulduğundan, çocuklar tarafından daha kolay kabullenilmektedir. Ayrıca fabllarda yer alan tema, neden-sonuç ilişkisi içerisinde kurgulandığından, çocukların yorumlama güçlerini desteklemektedir. Fabllarda yer alan karakter sayısının az, metnin kısa ve basit olması da hem öğretici, hem de çocuk açısından olumlu bir fırsattır (Tanju, 2013).

Çizgi Romanlar

Çizgi romanlar öykünün görsel sunumudur. Çizgi romanlar kurguya dayanır. Resmin arka planında yer alan ya da üzerine bindirilen metin betimlemeleri ve diyaloglarıyla amaçlanan konu anlatılmaya çalışılır (Karatay, 2011b). Çizgi romanlarda önceden yazılmış ya da tasarlanmış bir olayın, bir konunun, çizgiler yardımı ile okurlara aktarılması esastır. Öykü ve kısa romanların sunulduğu bu tür eserler resim ağırlıklı oldukları için betimleme,

çözümleme gibi yazınsal özellikleri yok denecek kadar azdır. Daha çok sürükleyici ve heyecanlı konuların yer aldığı bu eserler, çocuklara okumayı sevdirmede, okuma alışkanlığı kazandırmada çok önemli bir aracıdır (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2006). Ancak çocukların bu tür kitaplara gereğinden fazla ilgi göstermeleri ve bu kitapların çocukların hayatlarında uzun süre yer alması yarar yerine zarara da neden olabilir (Kıbrıs, 2010).

Çizgi romanlarda, ardışık resimlerden yararlanılarak, eserde adı geçen kahramanların sözleri, duygu ve düşünceleri baloncuklar içerisinde ifade edilmeye çalışılır. Çizgi romanlarda metin ve grafik (resim) ayrı ayrı özellikler gösterir, ayrı özellikler gösteren metin ve resmin ortak bir kurgu etrafında bir araya gelmesi ile çizgi roman meydana gelir. Zaman zaman eleştirilere maruz kalan çizgi romanlar, çocuklar tarafından tercih edildiği için, içeriğinin bilinmesi ve yararlı içeriklerin aktarılmasında zenginleştirici bir araç olarak kullanılabilir (Tanju, 2013). Çocuk Vakfı (2006) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye'de çizgi roman yayıncılığı, televizyonun yaygınlaşmasına paralel olarak büyük ölçüde azalma eğilimi göstermektedir.

Tanju (2013)'ya göre çocuklar için çizgi romanları tümüyle zararlı yayınlar diye nitelendirmek ne kadar yanlışsa bütünüyle yararlı sanmak da o kadar yanlıştır. Çizgi romanların tek okuma aracı olmaları durumunda çocuğun duygusal ve bilişsel gelişimlerine yararlı olmayacağı gibi; ileride okuma alışkanlığını olumsuz etkileyecektir. Bu konuda yasak getirme çözüm olmadığı gibi; çekiciliği artırmaktadır. Çocuğa alternatif nitelikli yayınları sezdirmek ve onları okumaya güdülemek önemlidir.

Tiyatro

Tiyatro diyalog tekniği ile kaleme alınmış bir edebiyat türüdür. Bu tür eserlerde anlatım yerine gösteri esastır. Olaylar anlatıcının ya da yazanın ağzından değil, eserde yer alan kahramanları canlandıran oyuncuların ağzından sunulur (Şimşek, 2004). Tiyatro yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olaylardan yola çıkarak, sosyal, kültürel, ahlâkî mesaj verme amacını güder ve yaşama ayna tutma görevi üstlenir. Sözel ve görsel unsurlardan oluşması, onu diğer sanatlar içinde etkileme gücü açısından önemini arttırmaktadır. Çocuk eğitiminde, çocuk tiyatrosunun önemli yeri vardır. Çocuk tiyatro aracılığı ile sanatsal ve zihinsel becerilerini geliştirir; empati kurma, arkadaşlık ilişkileri, sosyalleşme gibi kazanımları edinir (Arıcı ve Ungan, 2011).

Oyuncuları çocuklardan oluşan ve çocuklar için yazılan eserler ise çocuk tiyatrosu olarak adlandırılmaktadır (Şimşek, 2004). Çocuklar için ayrı bir tiyatronun gerekliliği düşünce olarak, 19. yüzyılın sonlarında önem kazanmış, dünyada olduğu gibi ülkemizde de çocuk tiyatroları kurulmuştur (Oğuzkan, 2001).

Çocuk tiyatrosunda yazar, düşüncelerini söz ve hareketlerden yararlanarak kişiler aracılığı ile iletmek durumundadır. Bu nedenle çocuk tiyatrosu ürünlerinde; çocukların dil, anlama ve hatırlama düzeyleri dikkate alınarak, sözcük ve cümlelerin seçilmesi ve sürenin en fazla bir saat olması gerekmektedir (Oğuzkan, 2001).

Resimli Öykü Kitapları

Bir-yedi yaş arasındaki çocuklar için hazırlanmış olan kitaplar "resimli öykü kitapları" adı altında toplanırlar. Dil, yazı ve resim sanatlarının ortak ürünü olan bu eserler, çocuğa dili dinleyerek öğretirler. Çocuk, oyuncak ve ABC kitapları ile yaşadığı ilk kitap deneyiminden sonra seviyesine uygun yazılmış öykülere ilgi duyar. Öğretmeni veya ebeveynleri tarafından okunan öyküleri tekrar tekrar dinlerken, çocuğun sözcük dağarcığı gelişir ve giderek karmaşık öyküleri anlayabilir duruma gelir (Gönen, 1995).

Öykü, yaşanmış ya da yaşanabilir olayları anlatan kurguya dayalı yazı türüdür (Öztürk Samur, 2011a). Çocuklar için yazılı edebiyat, resimli öykü kitapları ile başlar. Bu kitaplarda resim geniş yer kaplasa da her zaman başı ve sonu olan bir öykü bulunur (Ural, 2013).

Resimli öykü kitapları, basit ve anlaşılır kelimeler ile anlatılan öykülerin kullanıldığı, farklı büyüklük ve şekillerde hazırlanan, genellikle her sayfasında renkli resimlerin kullanıldığı kitaplardır. Küçük çocuklar, resimlerden bilgi alarak ve onları yorumlayarak öğrenir, aradıkları bir bilgiye, resimlerdeki karakterlere ne olacağını ya da olayın geçtiği sahneyi yorumlayarak ulaşırlarlar. Çocuklar metni okumadan resimleri inceleyerek öyküde ne anlatılmak istenildiğini ifade edebilirler. Resimli çocuk kitabı, çocuğun ilgi ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılayan fakat her şeyden önce çocuğun zevkle okuduğu veya dinlediği edebiyat ürünüdür (MEB, 2013b)

Kamimski (2009)'ye göre, Ezop'un gravürlerle süslü fabllarından sonra modern anlamdaki resimli kitaplar 19. yüzyılın ortalarından itibaren yayımlanmaya başlanmıştır. Günümüzde ise resimli kitap ifadesinden; metin yerine resmin öne çıktığı, küçük çocuklar için yazılmış kitaplar anlaşılmaktadır. Daha genel bir tanım yapan Glazer (1986)'e göre, geniş bir konu

alanına sahip, resimlemelerin önemli olduğu, yedi yaşına kadar çocuklar için hazırlanmış kitaplar, resimli öykü kitaplarıdır.

Resimli öykü kitapları, çocukların zevk alabileceği, eğlenirken öğrenebileceği ve onlara düş dünyasının kapılarını aralamayı başaran görsel öğelerden ve dilsel metinlerden oluşur (Şahin, 2014). Öykü kitaplarının konusu, resimleri, dilin kullanımı, kahramanların özellikleri gibi öğeler, çocuğu duygusal ve bilişsel bir yolculuklara çıkarır. Bu yolculukların sonunda çocuk, insanı, yaşamın gerçeklerini ve bunların yansımasında kendini tanımaya başlar. Böylece bir tür hayat dersi alır (Ural, 2013).

Erken yaşta çocuğun dünyasını zenginleştirme işlevi de bulunan resimli öykü kitapları ile tanışan çocuk, kitapları sever, kitaplara karşı olumlu bir tutum geliştirir ve kitap okuma alışkanlığı kazanır (Ural, 2013). Bununla birlikte kendisine öyküler masallar anlatılan aile ortamından gelen çocukların, okuma yazma becerilerini büyük oranda gerçekleştirdikleri söylenebilir (Uyanık ve Kandır, 2010).

Okul öncesi dönem ve okulun ilk yıllarındaki çocuklara hitap eden bu kitapların en büyük özelliği metinden çok resim, sadece resim ya da metin kadar resim içeriyor olmasıdır (Gönen, 2000). Bu kitaplar çocuklara kitap sevgisini ilk aşılayan kitaplardır ve çocuğun ilk edebî ve estetik temellerini oluşturur. Çocuklar genellikle ilk hikâyeleri ve bilgileri kendilerine okunan kitaplar yoluyla öğrenir. Resimlerin metin kadar önemli olduğu öykü kitaplarındaki resimler ile metnin birbirini tamamlaması, eğer metin yoksa resimlerin çocuğun anlayabileceği sadelikte ve düzeyde olması, resimli çocuk kitapların en temel özelliklerindendir (Turgut Bayram, 2009).

Resimli Öykü Kitaplarının Özellikleri

Erken çocukluk döneminde çocuklara sunulan ürünlerin çocukların gelişimsel özelliklerine uygun, nitelikli ürünler olması beklenir. Çocuk kitaplarının iyi nitelikte olması için taşıması gereken çeşitli özellikler bulunmaktadır. Alan yazında çocuk kitapları daha çok fiziksel ve içerik özellikleri ile ele alınmaktadır (Oğuzkan, 2001; Karatay, 2011b; Işıtan, 2014). Ancak Gönen vd. (2014) resimli öykü kitapları, fiziksel, resimleme ve içerik özellikleri ele almış ve bu kitapların çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Gönen (1995)'e göre, okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan resimli öykü kitaplarında anlatım dili somut, sade ve doğal; kavramlar ise çocuğun yaş, yaşam ve bilişsel düzeyine uygun olmalıdır. Öyküde ses

tekrarlarına yer verilmeli, anlatım açık, cümleler dil bilgisi kurallarına uygun olmalıdır. Sözcükler doğru kullanılmalı, devrik cümleye yer verilmemelidir. Gülpınar (2010)'a göre resimli masal kitaplarının hazırlanmasında ve konunun belirlenmesinde; çocuğun yaş seviyesi, ilgi alanları, zevki, resimlemede kullanılacak renkler, yazılı veya yazısız tasarımlanma şeklinin önceden saptanması belirlenmelidir.

Resimli Öykü Kitaplarının Fiziksel Özellikleri

Çocuk kitaplarının biçimsel özellikleri içeriği kadar önemlidir (Işıtan, 2014). Resimli öykü kitaplarının biçimsel özelliklerini; kitabın biçimi, boyutları, sayfalarında kullanılan kağıdın kalitesi, kapağında kullanılan kartonun cinsi, ciltlenmesi ve metinde kullanılan resim, yazı karakteri ve harflerin büyüklüğü belirler.

Biçim ve Boyut

Resimli öykü kitaplarında biçim ve boyut yönünden herkesin kabul ettiği standart bir ölçü bulunmamaktadır. Öztürk Samur (2011a)'a göre, okul öncesi kitapları çok farklı boyutlarda olabilir. Karatay (2011b)'a göre çocuk kitaplarının boyutları, ilgi çekici olmaları kadar, kullanışlılık açısından da önemlidir. Oyuncaklar gibi farklı boyutlarda tasarlanabilir.

Ancak Ural (2013), çocuğun kendi elleriyle kontrol altında tutabilmesi için 15x15 ebadında "küçük boy" kitaplar ile kitabı okuyacak olan yetişkinin kucağında oturduğunda önlerine açabilecekleri kadar 24x30 ebadında "kucak boyu" diye adlandırılabilecek resimli öykü kitaplarına dikkat çekmektedir.

Çocukların sürekli aynı boy kitapları görmekten ve okumaktan sıkılır; farklı boyutlardaki kitaplar, çocukların ilgisini çeker ve canlı tutar; bunları karıştırmaktan ve okumaktan zevk alır (Tür ve Turla, 1999). Dolayısıyla tasarımcı, kitap boylarının farklı olmasına dikkat etmeli ve kitap boyutlarını sınırlayan kağıt ölçülerinin dışına çıkabilmelidir.

Kağıt

Okul öncesi dönemi çocukları için yayımlanan kitaplarda kullanılan her türlü malzeme, kağıt kalitesi, sayfa düzenlemesi, hatta okuma bilmeseler de kullanılan harflerin özellikleri önemlidir (Tür ve Turla, 1999).

Farklı boyutlarda yayımlanan resimli öykü kitaplarının basımında kullanılan kağıtların kalitesi çok çeşitlidir (Ural, 2013). Kağıdın niteliği, çocuğun kitabı kullanmasının süresini belirler. Çocuk kitapla tanıştırıldığında yetişkin tarafından çevrilen sayfaları seyreder. Altıncı aydan sonra da kitabı eline alıp, ona dokunup sayfalarını hissetmek, ağzına alıp çiğnemek, emmek ve oynamak ister. Kağıt sesi hoşuna gittiği için, çocuklarda yırtma davranışı çok sık gözlenir (Tür ve Turla, 1999; Öztürk Samur, 2011a).

Bir yaşından itibaren çocuklar gelişen el becerine paralel olarak, kitapların sayfalarını çevirebilecek düzeye ulaşırlar. Bu aydaki çocuklar için kalın kartondan sayfaları olan kitaplar uygundur. Çocuk yaşının ilerlemesiyle daha ince kağıt kullanılabilir, ancak sayfaların kolay açılması, sayfaya basılan resmin arka sayfadaki resme gölge yapmamasına dikkat edilmelidir (Tür ve Turla, 1999). Kağıdın ince veya kalın olmasının dışında, kağıdın rengi, parlak veya mat olması, dokusu ve dayanıklılığı, gramajının yüksek olması, en az ikinci hamur olması önemli özelliklerdir (Oğuzkan, 2001; Şimşek, 2004; Tür ve Turla, 1999). Örneğin parlak kuşe kağıdın ışığı yansıtması çocuğun gözlerini yorar, bu da çocukların kitaba odaklanma süresini etkiler (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2006).

Yazı Karakteri ve Harfler

Okul öncesi dönem çocukları için yazının kullanılmadığı kitapların olduğu da bilinmektedir. Ancak çocuk okuma yazma bilmiyorsa da kitapta tek bir sözcük veya cümle varsa bile kullanılan harflerin varlığı ve özelliği önemlidir. Çocukları okuma yazmaya hazırlama bakımından, kitaplarda kendilerine anlatılan resimlerden farklı bir şeylerin olduğunun fark ettirilmesinde yarar vardır (Tür ve Turla, 1999). Çocuklar için hazırlanan öykü kitaplarındaki harflerin boyut, biçim ve renkleri kitabın okunabilirliğini etkileyen değişkenler arasındadır. Harflerde bulunması gereken en önemli özellik rahat izlenerek okunmasıdır (Öztürk Samur, 2011a).

Çakmak Güleç ve Geçgel (2006)'e göre, okul öncesi veya okumaya yeni başlayan çocuklar için hazırlanan kitaplarda 36 punto harf büyüklüğü kullanılabilmektedir. Öztürk Samur (2011a)'un önerisi ise 20-22 veya 24 puntodur. Tür ve Turla (1999) ise 16-20 punto harf

büyüklüğünün uygun olduğu görüşündedirler. Ancak çocuğun yaşı büyüdükçe harflerin de 12-14 puntoya düşürülmesine, kitabın boyutuna göre de harf büyüklüğünün de değişebileceğine, kullanılan harf özelliğinin çocuğun okuma yazma öğretimine geçtiğinde karşılaşacağı harf özelliğini örneklemesi gerektiğine ve okul öncesi çocuklar için hazırlanan kitaplarda dekoratif yazıdan kaçınılması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Gönen vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada, çocuk kitaplarının % 43,9'ünde harf büyüklüğünün 14-16 punto olduğu anlaşılmıştır.

Okul öncesi çocuklar için hazırlanan kitaplarda yer alan harflerin büyüklüğü ve harf karakterinin, okul öncesi eğitim programında yer alan okuma-yazmaya hazırlık etkinliği ile ilişkisi ve programın, ilkokula hazırlık amacı göz önünde bulundurulmalıdır.

Kapak ve Cilt

Çocuk kitaplarında kapak, çocuğun dikkatini çeken ilk biçimsel özelliktir (Öztürk Çelik, 1998). Okul öncesi dönemde çocuk henüz kitap okumayı bilmediği için, onun kitapla iletişimini sağlayan ilk uyarıcı kapaktır. Dolayısıyla kitap kapağının özellikleri verdiği mesaj açısından içeriği kadar önemlidir. Kitap kapağının kalın ve dayanıklı malzemeden yapılması, iç sayfaların korunması ve çocuğun kolay kullanabilmesi için önemli bir özelliktir (Tür ve Turla, 1999).

Oğuzkan (2001)'a göre kapak, kitabın dayanıklılığını arttıran başlıca unsurdur. Sağlam ve çocuğun hoşuna giden çekici bir kapak ve cilt, eserin korunması ve uzun süre okunmasını sağlar. Çocuğun kitaba ilgisini çekmek ve sürdürmek, düzenli bir kitaplık oluşturma alışkanlığı için nitelikli bir kapak ve cilt önem taşımaktadır.

Kapak ve sayfaları bir araya getiren ciltleme de çocuğun kitap ile ilişkisi açısından önemlidir (Tür ve Turla, 1999). Resimli öykü kitaplarının ciltlenmesinde, tel dikiş, zımba, iplik dikiş ve yapıştırma gibi farklı teknikler kullanılır (Ural, 2013). Sağlıklı bir ciltlemenin bezle ve dikişle yapılması gerekir (Tür ve Turla, 1999). Cilt kapağının küçükler için yıpranmayı önleyen plastik kaplama olması, daha büyükler için de mukavva veya kalın karton olması kitabın uzun süre kullanılması açısından yararlı olacaktır (Gönen vd., 1995; Öztürk Samur, 2011a).

Ayrıca kitaplar çocuk tarafından kolayca taşınabilmeli, kitabın kapağı ilgi çekici ve kitapta ele alınan temaya ilişkin ipucu verir nitelikte olmalıdır (Gönen vd, 2014).

Sayfa Düzeni

Okul öncesi dönem çocukları hazırlanmış kitaplar için önemli özelliklerden biri de sayfa düzenlemesidir (Tür ve Turla, 1999). Sayfaya resimlerin yerleştirilişini, satır arası boşlukları, sayfa alt ve üst boşluklarını kapsar. Çocukta görsel ve işitsel algılamayı bütünleştirmesi açısından da sayfa düzenlemesi önemlidir. Metin ve resim düzenli ve uyumlu bir şekilde aynı sayfada ve öyküde geçen olayı açıklayıcı bir şekilde yer almalıdır (Öztürk Samur, 2011a). Kitabın sayfa düzeni, metin ve resimlerin sayfa üzerine konumlandırılırken sayfanın alt-üst; sol-sağ; kenar ve satır arası boşlukları kitaba olan ilgiyi ve kitabın okunmasını etkiler (Karatay, 2011b).

Çocuk yayınlarında normal aralıklı ve normalden çok aralıklı satırlarla dizilmiş sayfalar tercih edilmelidir. Çocuk kitaplarının sayfa kenarlarında geniş boşluklar bırakılması ise uygun olur. Paragrafın kısa tutulması, resim ve fotoğrafların da sayfanın düzenlenmesinde önemli yer tuttuğu unutulmamalıdır (Oğuzkan, 2001). Çocuğun görsel ve işitsel algıyı bütünleştirmesi için aynı sayfada metni ve resmi görebilmesi önemlidir. Sayfada resme ve yazıya ayrılan oran çocuğun kitapla tanışıklığına ve yaş gruplarına göre değişebilmektedir. İlk kitaplarda sayfa tamamen resim ile kaplı ve uygun bir yerde yazı bulunabilirken; daha sonra sayfada yazılı alanın oranı artabilir. Çocuğun ilkokula başlaması ile bu oran yazılı alan lehine bir ivme kazanır (Tür ve Turla, 1999).

Resimli Öykü Kitaplarının Resimleme Özellikleri

Okul öncesi dönemde çocuğu kitaba çeken ilk uyarıcı, ona kitabı sevdiren özellik kitabın görsel değeridir (Sever, 2008). Metinler ise resmin tamamlayıcısı olarak algılanır. Nitelikli resimli öykü kitapları çocuğa kitap sevgisi aşıladığı gibi, çocuğun bütün gelişim alanlarını olumlu yönde etkilemekte, ona yeni kavram ve deneyimler kazandırmakta, eleştirel düşünce gelişimini desteklemektedir (Gülpınar, 2010; Gönen vd., 2014). Çocuklara okunan resimli öykü kitaplarında basit bir öykü, art arda resimlerle, hem resim hem metin yoluyla çocuğa anlatılır. İçinde metin olmayan resimli öykü kitapları da olabilir. Resimler tek başına öyküyü tanımlayacak kadar güçlüdür. Metnin varlığı halinde, resim ile metin birbirlerinin tamamlayıcısı durumundadır (Gönen ve Uyanık Balat, 2002; Işıtan, 2005).

Çocuklar resimlemelerdeki saklı kalmış noktaları keşfetmekten hoşlanırlar (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Bu sayede hem bilişsel gelişimlerine hem de görsel algılarına yönelik deneyimler yaşarlar. Eğitim bilimciler, "Bir resmin bin kelimeye bedel olduğu" kabul

ederler. Bu iddialı ifade kuşkusuz bilimsel bir temele dayanır (Küçükahmet, 1987). Çünkü sayfalar dolusu yazı ile verilebilecek bir duygu, düşünce veya bilgi bir resimle kolay bir şekilde aktarılabilir. Gemalmayan (2011)'a göre, çocukta görsel dil, sözel dilden önce gelişir, sözel dili henüz konuşamadığı dönemde, görsel dile dayalı mesajları alır ve doğduğu, büyüdüğü çevrenin görsel dil ve kültür düzeyine uygun gelişim gösterir.

Kitaplardaki nitelikli resimlendirme çocukların dikkatini çekme konusunda çok etkilidir. Bu özelliğinden dolayı çocuk sadece yazılı metin ile değil; resimlerle de öyküyü daha iyi anlar (Sarı, 2006; Strasser ve Seplocha, 2007). Çocuklar herhangi bir açıklamaya gerek duymadan, resimlerle iletişim kurabilir, resimlerde bir öykü bulabilirler (Bassa, 2013).

Bu denli güce sahip öykü kitabının resimlenmesi, içerik, dil ve anlatımı kadar önemlidir. Çocuk, kitabın resimlerine bakarak okumaya başlar. Resimlerin ilgi çekici olması çocukta okumayı güdüler. Bu durum, aynı zamanda çocuğun güzel sanatlara ilgisini de artırır. Birçok çocuğun güzel sanatlarla ilk karşılaşması kitaptaki resimlerle başladığı dikkate alınarak, bu konuya gereken önem verilmelidir. Resimler, okuma bilmeyen çocuğun kendisine okunan kitabı, daha sonra resimlerine bakarak anlatmasını sağlayacak kadar anlaşılır ve renkli olmalıdır. Resimlerle yazıların üst üste konmaması, yan yana iki sayfada bulunması gerektiğini öneren uzmanlar vardır. Ancak, özellikle küçük yaştaki çocuklar için hazırlanmış bol resimli, az yazılı kitaplarda resimle yazının aynı sayfada yer almasında herhangi bir sakınca bulunmamaktadır (Öztürk Çelik, 1998).

Okul öncesi yaşlardaki çocuklara okunacak kitaplar için sayfaların ¼'ünün yazı, ¾'ünün ise resimden oluşması; resimlerin sanatsal özellikler barındırması, görsel açıdan estetik kaygı taşıması, kendi içinde hareket ve ahenk içermesi, kolay yorumlanabilir olması, metinlerle uyumlu içerik ve renkte olması, açık ve konuya uygun olması, metin ile resmin sayfa düzeni bakımında bütünlük oluşturması beklenir (Oğuzkan, 2001; Gülpınar, 2010; Alpöge, 2011b; Karatay, 2011b; Gönen vd., 2014). Kahramanların fiziksel portreleri, metinde yansıtılan kişilik özelliklerine uygun bir biçimde çizilmeli; kahramanların temel özelliklerini, yaşadıkları ruhsal, duygusal durumları, geçirdikleri fiziksel değişimleri çocuklara hissettirebilmelidir. Ayrıca kitaplardaki resimler çocuğun beğeni ve algılama düzeyine uygun olmalı, estetik nitelikleriyle görsel algılarını geliştirici bir nitelik taşımalıdır (MEB, 2013b).

Bunun yanında resimlerin gerçekçi ve somut nitelikler taşıması, çocukların resimleri yorumlaması ve anlaması açısından gereklidir. Yapılan çalışmalar, gerçekçi ve pastel renklerde hazırlanmış olan resimlerin çocukların ilgisini çektiğini göstermektedir (Gönen,

1989). Nitelikli resimlerle hazırlanmış çocuk kitapları, onların okuma alışkanlığı geliştirmelerini de olumlu yönde etkilemektedir (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2006; Çınar, 2009; Gönen vd. 2013).

Resimli Öykü Kitaplarının İçerik Özellikleri

İçerik özellikleri, çocuk kitabını oluşturan temel özelliklerdendir. Kitabın içerik özelliklerini, tema, konu, kahramanlar, plan, üslup, dil ve anlatım oluşturur.

Tema

Tema, yazarın eserinde belirtmeye çalıştığı temel düşünce ve görüşlere, gösterdiği ana yönelimlere denir. Çocuklar için hazırlanan kitapların doğal olarak bir teması veya çocuklara ulaştıracağı bir mesajı olmalıdır. Yazar eserini yazmaya başlamadan önce mutlaka temasını belirlemeli ve hangi mesajları ulaştırmak istediğine, hangi tavır ve alışkanlıkları kazandırmayı hedeflediğine karar vermelidir. Temanın birden fazla olmamasına, tek bir tema üzerinden hareket edilmesine dikkat edilmelidir. Tema basit ve açık olmalı, çocuğun bir sonuca varmasını kolaylaştırmalıdır. Öyle ki, her çocuk aynı kitaptan aynı temayı çıkarabilmelidir. Teması belirsiz olan ya da anlaşılır olmayan bir eser çocukları değişik yorumlar yapmaya götürür (Oğuzkan, 2001).

Öztürk Samur (2011a)'a göre tema; çocukta oluşması beklenen davranışların genel adıdır. Konu ise bu davranışların oluşmasında etkili olan araç niteliğindeki metinde işlenen olay, duygu, düşünce gibi durumlardır. Sever (2003)'e göre, konu yazarın okurla paylaşmak istediği duygu ve düşünceler için yalnız birer araçtır. Amaç ele alına işlenen konunun yazar tarafından kurgulanarak, çocuğa uygun bir niteliğe dönüştürülmesidir. Yazar ele aldığı konuyu yaratıcılığı ile birleştirerek eserini üretir. Konar (2004) bu durumu şu örnekle açıklamaktadır: Bir öykünün teması aile iken konusu bir kuş ailesinin yaşadığı macera olabilir. Çocukların ortak temaya varmalarını kolaylaştırmak amacıyla metnin sonunda, tema; yazar tarafından öğüt şeklinde verilmemiş olmalıdır. Eğer tema onların düzeylerine uygun ve anlayabilecekleri bir şekilde işlenmişse zaten çocuklar gerekli sonucu rahatlıkla çıkarabileceklerdir.

Tema, çocuğa göre olmalıdır. Örneğin tembellik, söz dinleme, yaramazlık gibi temalar çocuğa göredir; çünkü bunlar çocuğun yaşantısından örnekler içerir. Bu nedenle de

çocuğun algılayabileceği bir nitelik taşırlar (Alpöge, 2011b). Tema seçilirken çocuğa kazandırılması hedeflenen alışkanlık ve davranışların da doğru alışkanlıklar ve davranışlar olmasına özen gösterilmelidir. Çocukları yanlış yargılara, boş inançlara, yazgıcılığa götürecek, çıkarcılık, saldırganlık gibi davranışlara yöneltecek, düşmanlık, öç alma gibi duygular aşılayacak, kişiliklerini olumsuz yönde etkileyecek ya da bastıracak temalardan kaçınmak gerekir. Bunun yerine çocukların dünya görüşünü olumlu yönde etkileyecek, onlara doğa, insan ve hayvan sevgisi, hoşgörü, yardımlaşma, haklara saygılı olmak gibi değerler kazandıracak temalar seçmeye yönelmek çocuklar için faydalı olur (Tür ve Turla, 1999). Ayrıca çocuk kitaplarında tek bir temanın işlenmesi ve ele alınan temanın, her çocuğun aynı anlamı çıkarabilmesine olanak verecek, açık bir şekilde kurgulanması da önemlidir (Zembat, Adak Özdemir ve Özdemir Beceren, 2010).

Konu

Üzerinde söz söylenen, yazı yazılan, eser meydana getirilen düşünce, olay ya da durum; konuşmada, yazıda, eserde ele alınan düşünce, olay veya durum, mevzu, süje; konu olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1988).

Çocuk yayınlarında konu seçimi çok önemlidir. Bu seçimde, çocukların evrensel nitelik taşıyan gelişim özellikleri yanında, onların dünyasına ayrı bir renk ve karakter kazandıran ulusal kültür değerlerinin, içinde yaşadıkları toplumun benimsediği ahlâk kurallarının, gelenek ve göreneklerin de göz önünde tutulması gerekir. Yazarların ilgi çekici konulara yönelmek bakımından, çeşitli yaş gruplarındaki çocukların ilgi ve ihtiyaçları üzerine bir takım temel bilgileri edinilmesi gerekir. Eserlerin konusunu oluşturan düşünce, olay, durum ve öğelerin tema ile sıkı bir ilişkisi vardır. Zihinde tasarlanan temadan sonra eserin konusu belirlenmektedir. Temanın hangi konu içerisinde işlenirse daha ilgi çekici ya da etkili olabilir? Gerçek ya da gerçek dışı birçok olay, yaşanmış veya yaşanması olası bir takım yaşantıları kapsayan konunun tema ile bağlantısını koruyarak gelişmesi şarttır. Tema ile konu ilişkisinin zayıf veya belirsiz olduğu eserlerden amaçlanan yararın sağlanması zordur (Tür ve Turla, 1999; Oğuzkan, 2001).

Çocuk kitapları çocuğun gelişimini etkileyen çevresel faktörler arasında yer alır. Kitaplarda yer alan öyküler aracılığı ile çocuk ileride karşılaşacağı problem durumlara daha kolay çözüm bulabilmekte ve vicdani yargı içeren olaylarda doğruyu, yanlıştan daha kolay ayırt ederek doğru olanı yapmaya karar verebilmektedir. Bu bakımdan çocuk

kitaplarında yer alan öykülerin gerçek hayattan kopuk olmaması, çocuğa olumlu davranış kazandırmak açısından önemlidir (Sağlam, 2007). Konunun çocuğun gelişim seviyesine uygun olması önemlidir. Ölüm, boşanma, savaş, çevre sorunları ve benzerleri konu olarak okul öncesi kitaplara girmiştir. Burada dikkat edilecek nokta bu konuların çocuğun duygusal gelişimi üzerinde olumsuz bir tesir bırakmadan ele almaktır.

Kahramanlar

Çocuk edebiyatının önemli işlevlerinden biri, edebiyat ürününde yer alan kahramanlar aracılığı ile sunulan iyi ve kötü kavramlarını tanıtmaktır. Öykü ya da masal okuyan veya dinleyen çocuklar farkında olmadan okudukları üründe yer alan kültürü, dili, inanç esaslarını, gelenek ve görenekleri de tanır ve öğrenirler (Akkaya, 2014). Okul öncesi dönem çocuğun kişilik gelişimi açısından yetişkin davranışlarını model aldığı bir dönemdir. Çocuğun yakın çevresindeki yetişkinlerin dışında; kitaplarda, televizyon dizileri ve sinema filmlerinde yer alan kahramanlar, çocuklar için birer model olmaktadırlar. Kahramanların özellikleri çocuklar tarafından daha kolay benimsenmektedir. Bu nedenle kitapta yer alan kahramanların olumlu karakter özelliklerine sahip olması çok önemlidir (Tür ve Turla, 1999).

Öykü kitaplarında yer alan kahramanlar sayesinde çocuk, yaşamı ve insan gerçekliğini tanımaya başlar. Yazar iyi geliştirilmiş karakterleri aracılığı ile çocuğa ulaşır ve onunla iletişime geçer. O halde denilebilir ki, öykü kahramanları da eserlerde iletilmek istenen mesajlar kadar önemli bir işleve sahiptir. Öykü okuyan ya da dinleyen kimse, kahramanların rolleri ile çok hızlı bir biçimde empati kurmakta; kahramanların yerine kendini koyup mizaç ve diğer nitelikleri kendine uygun veya en yakın görünen biriyle özdeşleşmektedir (Zivtçi, 2006; Kasapoğlu, 2013). Öykülerdeki kahramanlar, öyküsel formlar içinde -örneğin komedi, trajedi, mutlu sonla biten gibi- kendilerine ait rolleri oynamaktadırlar. Bu roller ve öykünün kurgusu, okuyucunun kendi yaşamı içinde başkalarıyla olan ilişkilerinin detaylandırılmasına yardımcı olmaktadır. Öykünün eğitimde önemli ve etkin bir yöntem olması, bu özdeşleşmeden kaynaklanmaktadır (Kasapoğlu, 2013).

Edebiyat eserlerinde yer alan kadın veya erkek kahramanlar farklı güç ve kişisel özellikleri ile dikkat çekmektedirler. Fakat, bir çok eserde sıradan kişiler (karakterler) ve yaşamlar da sunabilmektedir. İyi edebiyat örneklerinde kahramanlar bir bütün olarak betimlenir, kahramanların negatif ve pozitif özellikleri bir bütün olarak dikkate alınarak analiz edilir.

Çocuk bu sayede kendi olumsuz özellikleri veya zayıflıkları üzerinde yükselmeye ve kişisel zorlukların üstesinden gelmeye cesaret eder. Çocuklar için birçok ana karakter bir rol modeldir. Çocuklarla öyküde geçen karakterler üzerinde konuşulup tartışılması çocuklara birçok fırsatlar sunmaktadır. Karakterler aracılığı ile çocuklara, kendilerinde nasıl olumlu karakter özellikleri geliştirebilecekleri sunabilir (Singh ve Lu, 2003).

Çocuk kitaplarındaki kahramanlar, erişilmez ve kusursuz olmamalı, gerçek ya da gerçeğe yakın olmalıdır. Kahraman gerçek yaşamdaki gibi eksik ve kusurları ile çocuğun karşısına çıkmalıdır. Çocuk ancak bu durumda kendisine okunan öyküdeki kahraman ile özdeşleşebilir (Oğuzkan, 2001; Ural, 2013).

Plan

Plan, bir eserin yapısını ve iç düzenini önceden tasarlamayı sağlayan ve yazma işini bir disiplin içerisinde ele almayı öngören araçtır. Plan, tema, konu ve kahramanlar tespit edildikten sonra olay, duygu ve düşüncelerin bir sıraya göre anlatılmasıdır. Dikkatle hazırlanan bir plan, eserin ana fikrinin, tema ve konusunun kolayca anlaşılmasını sağlar; giriş, gelişme ve sonuç gibi evreler birbirini doğal bir biçimde izler. Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan eserlerde planlama yapılırken; hedef kitlenin gelişim seviyesinin bilinmesi ve dikkate alınması, eserin yararlı olması açısından önemlidir (Oğuzkan, 2001).

Bir kitabın yazılmasında esas olan, kendine özgü dokusunu sağlayan planıdır. Kitaplarda giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç temel bölümün bulunması beklenir. Her bölüm birbiriyle ilişkili olmakla birlikte birbirinden farklı özellikler de taşır. Yazar, temaya bağlı olarak konu ve konuya bağlı olan kahramanları belirler. Daha sonra kahramanların yaşayacakları duygular ve yaşam tarzları belirlenir Bu sıralama içinde tasarımcının fikirleri resmedilir, yazıya dökülür. Dikkatlice yapılan planlama sayesinde, tüm olaylar birbirine bağlanır (Gülpınar, 2010).

Üslup ve Dil

Üslup, sanatçının görüş, duyuş, anlayış ve anlatıştaki özelliği veya bir türün, bir çağın kendine özgü anlatış biçimi, biçem, tarz, stil (TDK, 1988) olarak tanımlanmaktadır. Bir edebi eserde üslubun yazarın tercihlerini yansıtması, özgün olması, farklılık göstermesi doğaldır.

Üslubu belirleyen unsurların başında, kullanılan dil ve o dile ait sözcükler gelir. Cümle yapısı, seçilen sözcükler arasındaki anlam ve ses ilişkileri, başvurulan deyimler üsluba özgün bir karakter kazandırır. Çocuklar için hazırlanan eserlerde üslup ve dil önemlidir. Yapmacık, zevksiz ve sıradan bir anlatım biçimiyle hazırlanan eserlerin çocuklar tarafından zevkle okunması ve dinlenmesi beklenmemelidir. Bu anlamda çocukların dil gelişimleri, kelime dağarcıkları, anlayış kapasiteleri, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır (Oğuzkan, 2001; Karatay, 2011b).

İlgili Araştırmalar

Çocuk edebiyatı ve karakter eğitimi konularında Türkiye'de ve yurtdışında yapılan araştırmalar, farklı yönleri ile ele alınıp incelenmiştir.

Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Çakmak (1994) tarafından yapılan araştırmada, ülkemizdeki 411 resimli çocuk kitabı resimleme ve fiziksel özellikleri yönünden incelenmiştir. Araştırma sonucunda 1974-1993 yılları arasında Türkçe basılmış resimli öykü kitabı sayısında artış olduğu, kitapların çoğunda kullanılan malzemenin iyi nitelikte olmadığı, ancak kitaplarda resim metin ilişkisi, yazının punto büyüklüğü, ebat büyüklüğü, renklendirme ve resim yoğunluğu yönünden yıllar itibariyle daha iyi duruma geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dilmaç (1999)'ın araştırmasında, öğrencilere insanî değerler eğitimi vererek bu eğitimin öğrencilerin ahlâkî olgunluk düzeylerinin gelişimine etkisine bakılmıştır. Araştırmanın örneklemini ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıfa giden 18'i deney 18'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 36 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubunda yer alan 18 öğrenciye 36 oturum süren insanî değerler eğitimi verilmiştir. İnsanî Değerler Eğitimi Programı'nın etkililiği, araştırmacı tarafından geliştirilen Ahlâkî Olgunluk Ölçeği ile sınanmış ve insanî değerler eğitimi programının ilköğretim çocuklarının ahlâkî olgunluk düzeylerini geliştirdiği anlaşılmıştır.

Uzmen ve Mağden'in (2002) Okul öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları İle Desteklenmesi konulu araştırmalarının sonuçlarına göre; deney grubuna okunan kitapların çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerine etkisi olduğu, verilmiş olan eğitimin kız

çocuklarının yardım etme davranışları, erkek çocukların ise paylaşma davranışları üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. Aileler ile eğitimcilerin sorulara vermiş olduğu cevaplar arasında tutarlılık olmadığı, aile ve eğitimcilerin ifadeleri ile çocukların davranışları arasındaki uyumun düşük olduğu belirlenmiştir.

Işıtan (2005) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye'de yayımlanan Türkçe resimli çocuk kitaplarında yer alan konuların benlik kavramıyla ilgisi araştırılmıştır. Çalışmada resimli çocuk kitaplarının benlikle ilgili akran ve çevre ilişkileri genel konusu dışında hiçbir konuda, benlik konusunu yeteri kadar ele almadıkları tespit edilmiştir.

Gökçe (2007) yaptığı araştırmada, 5–6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ailelerin büyük bir çoğunluğunun karakter eğitiminin eğitim programında yer alması gerektiğini ve karakter eğitiminin çocuğun pozitif karakter geliştirmesine yardımcı olacağını düşündükleri; karakter eğitiminin okul öncesi eğitimin bir parçası olması gerektiğine inandıkları anlaşılmıştır.

Dağlıoğlu ve Çakmak (2009) tarafından yürütülen araştırmada, Türkiye'de 1995-2005 yılları arasında 9 yayınevi tarafından basılmış 52'si çeviri, 122'si yerli olmak üzere toplam 174 hikaye kitabının metin ve resim kısımlarında bulunan şiddet ve korku öğeleri araştırmacılar tarafından oluşturulan bir değerlendirme formu ile incelenmiştir. Genel olarak hikâye kitaplarının metin ve resimlerinde ortalama %8 şiddet, %11 korku öğesi olduğu bulunmuştur. Söz konusu korku ve şiddet öğelerinin daha çok çeviri ve dünya klasikleri grubundaki kitaplarda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, toplumun sahip olduğu temel değerlerin, bireylere aktarılmasını sağlayan en önemli unsurlardan biri olan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri alınarak, değerlerin kazandırılması sürecine yönelik düşünceleri ve deneyimleri betimlenmeye çalışılmış. Araştırmada sınıf öğretmenlerince çocukların kazanmalarını arzu ettikleri değerlerden vatanseverlik, çalışkanlık, aileye önem verme, duyarlılık, saygı, sevgi, dürüstlük, özgürlük, hoşgörü, yardımseverlik, dayanışmacılık, sağlığa önem verme ve bilimselliğin ön plana çıktığı anlaşılmıştır.

Yiğittir ve Öcal (2010)'ın yaptığı araştırmada, velilerinin okullarda kazandırılmasını istedikleri değerler araştırılmış. Ankara/Altındağ Atatürk İlköğretim Okulu'nda 317 öğrenci velisi ile yürütülen araştırmada, ailelerin okulda en çok aile birliğine önem verme, çalışkanlık, doğruluk, saygı, yardımseverlik ve cesaret değerlerine öncelik verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Maltepe (2009) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerinde bulunması gereken ilkeleri öğrenip öğrenemediklerinin ve çocuk edebiyatı ürünlerinin eğitsel niteliklerine yönelik farkındalıklarının oluşup oluşmadığının ortaya konulabilmesi için yapılan araştırmada; kitapların daha kolay okunmasına ve anlaşılmasına olanak tanıyan ölçütleri ön plana çıkardıkları; çocuk kitaplarının okuma kültürü edindirme, duygu evrenini genişletme, anadili bilinci ve duyarlılığı sağlama, estetik gelişime katkı getirme vb. işlevlerine yeterince önem vermedikleri sonucuna varılmıştır. Araştırmada nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme konusunda kendini yeterli ve yetersiz gören öğretmen adaylarının hemen hemen eşit sayıda olduğu; kitap seçimi konusunda kendini yeterli gören öğretmen adaylarının ise yeterliklerini, nitelikli çocuk kitaplarının özelliklerine ilişkin bilgileriyle yansıtamadıkları tespit edilmiştir.

Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş (2011) tarafından yürütülen bir araştırmada, ilköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitapları, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri bakımından incelenmeye tabi tutulmuştur. Rasgele örnekleme yoluyla 2005–2009 yılları arasında basılmış çeşitli türdeki yüz adet çocuk kitabı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. doküman incelemesi yöntemi ile yapılan araştırmada; kitap boyutlarının çoğunlukla aynı ölçülerde olduğu, kapaklarının ve ciltlerinin dayanıksız olduğu, kitaplarda konu çeşitliliğinin olmadığı, bazı önemli karakter özelliklerine yer verilmediği, bazı kitapların mesaj içermediği ve kitaplarda dilbilgisi hatalarının bulunduğu tespit edilmiştir.

Karatay, Demirbaş ve Destebaşı (2011)'ın araştırmalarında, ilköğretim 6, 7 ve 8'inci sınıf öğrencilerinin sevgi, saygı, dürüstlük, sorumluluk, yardımseverlik, duyarlılık, mutluluk, sabır, cesaret, temizlik ve ileri görüşlülük gibi temel değerleri edebi eserler aracılığıyla edinimi ve pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrencilerin karakter gelişimine etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma deneysel modelde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2010-2011 öğretim yılında, Düzce ilinde okuyan 6, 7 ve 8'inci sınıf öğrencileri; örneklemini Düzce Merkez ve Kaynaşlı ilçelerinde tanımlanan dört ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8'inci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veriler Ahlâkî Olgunluk Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin ahlâkî gelişim düzeylerini artırmaya yönelik yapılan edebiyat temelli karakter eğitiminin etkili olduğunu; Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi gibi derslerde yapılan öğretim etkinliklerinin öğrencinin ahlâkî gelişimlerinde yeteri kadar etkili olmadığı görülmüştür.

Uyanık Balat ve Özdemir Beceren (2011) tarafından yürütülen çalışmada, paylaşma ve işbirliği değerleri hakkında çocukların önbilgileri incelenmiştir. Çocukların bu iki temel değere ilişkin görüşleri nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş grubu 114 çocuk oluşturmuştur. Çocukların ifadeleri temelinde yapılan nitel analizler sonucunda; çocuklar tarafından işbirliği kavramının birlikte iş yapmak, çalışmak olarak tanımlanması ve paylaşma kavramının güzel bir şey ve oyuncakların paylaşılması olarak algılandığı; ayrıca işbirliğini oyun oynarken gerçekleştirdikleri; hasta, yorun ve uykusuz olduklarında işbirliği yapmak istemedikleri; çocukların oyuncakları paylaştıkları; ancak yeni ve çok sevdikleri oyuncakları paylaşmak istemedikleri anlaşılmıştır.

Gönen, Uygun, Erdoğan, ve Katrancı (2012) tarafından yapılan araştırmada, resimli çocuk kitapları fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmiş. Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda dayanıklı cilt kullanılmadığı, konu çeşitliliğinin bulunmadığı, resimlerin dörtte üçünün hayali öğelerden oluştuğu, yazı/resim oranının istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiş; buna karşılık kitapların çoğunda dilbilgisi kurallarına uyulduğu ve resim-metin ilişkisine dikkat edildiği saptanmıştır.

Akyol (2012)'un araştırmasında, okul öncesi çocuklarına yönelik hazırlanan resimli çocuk kitaplarında değerlere yer verme durumu incelenmiştir. Araştırmada okul öncesi çocuklarına yönelik hazırlanan resimli çocuk kitaplarında en fazla kişisel değerlere yer verildiği, bunları sırasıyla kişiler arası ve toplumsal değerlerin izlediği; incelenen resimli çocuk kitaplarında kişisel ve kişiler arası değerler kategorisindeki; mutluluk, kibarlık, duyarlılık, sevgi, arkadaşlık, işbirliği değerlerine yüksek oranda; alçakgönüllülük, samimiyet, dürüstlük, özgürlük, saygı ve uyum değerlerine ise düşük oranda yer verildiği; resimli çocuk kitaplarında en fazla doğa temasının, en az ise ben temasının işlendiği ortaya çıkmıştır.

Dirican (2013) tarafından yapılan çalışmada, 3-6 yaş grubu çocuklar için değerlere yönelik olarak yayımlanan, Türk yazarlar tarafından yazılmış resimli öykü kitaplarında yer alan değerlere bakılmıştır. Araştırmada resimli öykü kitaplarında sevgi, paylaşmak, arkadaşlık, mutluluk, nezaket, yardımseverlik, temizlik, saygı, adalet, tutumluluk, estetik, empati, hoşgörü, dürüstlük, çalışkanlık, öz güven, sorumluluk, cesaret, liderlik ve barış değerlerine yer verildiği, Kitaplarda yer alan cümlelerin %28,69'unun; resimlerin ise %53,04'ünün değer ifade ettiği belirlenmiştir. Kitaplarda bu oranda değer ifade eden cümle ve resim bulunması oldukça anlamlı olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Kitapların metin kısmında en

fazla sevgi, paylaşmak, arkadaşlık, mutluluk ve nezaket içeren değerlerin; en az ise öz güven, sorumluluk, cesaret, liderlik ve barış içeren değerlerin bulunduğu; resim kısımlarında ise en fazla paylaşmak, sevgi, mutluluk ve arkadaşlık içeren değerlerin; en az ise tutumluluk, sorumluluk, öz güven ve barış içerikli değerlere yer verildiği ortaya çıkmıştır.

Tarkoçin, Berktaş ve Balat Uyanık (2013) araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi eğitim etkinliklerinde hangi değerlere yer verdiklerini ve en çok kullandıkları değerleri incelemişler. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin etkinliklerde, nezaket, yardımlaşma, sorumluluk, saygı, sabır, işbirliği, paylaşma, adalet, sevgi/ şefkat, hoşgörü, doğruluk ve merhamet olmak üzere on iki değere farklı oranlarda yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde çocuklarla olan iletişimlerinde; işbirliği, paylaşma, adalet, sevgi/ şefkat, hoşgörü, doğruluk/ dürüstlük ve merhamet değerlerine; nezaket, yardımlaşma, sorumluluk, saygı, sabır gibi diğer evrensel değerlerden daha az yer verdikleri görülmüştür. Bir başka ifade ile okul öncesi öğretmenleri sınıf içi etkinliklerde çocuklarla olan iletişimlerinde en çok kullandıkları evrensel değerler sırasıyla nezaket, yardımlaşma, sorumluluk, saygı ve sabır olduğu; en az kullandıkları değerlerin ise merhamet, doğruluk, hoşgörü, sevgi/şefkat, adalet, paylaşma ve işbirliği olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, değerler eğitimi ile ilgili kısmen bilgi sahibi oldukları anlaşılmıştır.

Neslitürk (2013)'ün yaptığı araştırmada, Anne Değerler Eğitimi Programı'nın beş-altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırmada anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarının annelerine verilen Anne Değerler Eğitimi Programı'nın çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ekici (2014) tarafından yapılan çalışmada, Ankara'daki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık açısından yeterlilikleri araştırılmıştır. Çalışmada Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan altı ilçe, 50 okul ve 249 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, anaokulları okuma alışkanlığına hazırlık anlamında hem olumlu hem de olumsuz durumlara sahiptir. Öğretmenlerin okul öncesi dönemin önemi ve okuma alışkanlığına hazırlık uygulamalarının bu dönemde gerçekleştirilmesi konusundaki tutumları ve farkındalıkları, çocukların bu dönemde okumaya karşı olumlu tutumlara sahip olması, olumlu durumlara örnek olarak gösterilmektedir. Ailelerin bu konudaki yetersizlikleri, öğretmenlerin bu konudaki eğitim eksikleri, okulların fiziki yetersizlikleri ve kütüphane, materyal anlamındaki eksiklikleri

okuma alışkanlığına hazırlık eğitimini olumsuz etkileyen durumlardır. Elde edilen sonuçlara göre, Ankara'da bulunan devlet anaokulları, çocuklarda okuma alışkanlığına hazırlık açısından işlevlerini tam olarak yerine getirebilecek durumda olmadığı görülmüştür.

Akkaya (2014) tarafından yapılan araştırmada; Tahir Alangu'nun "Keloğlan Masalları" adlı kitabında yer alan her bir masaldaki değerler; Schwartz'ın Değerler Ölçeği'ne göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre masallarda en sık; geleneksellik değeri; sonra da sırasıyla güç, başarı, haz, uyarılma, güvenlik, uyum, yardımseverlik ve öz denetim değerlerinin yer aldığı; değerler listesinde yer alan evrensellik değerine ise hiç yer verilmediği anlaşılmıştır.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Milson ve Ekşi (2003) öğretmenlerin karakter eğitimi konusundaki algılarını ölçmek için hazırlanan bir ölçme aracının geliştirilmesi, test edilmesi ve Türkçe'ye uyarlanmasının ele alındığı bir araştırmalarında; a) Amerika'da öğretmenlerin genellikle karakter eğitiminin yetkinlikleri ile ilgili olarak olumlu bir duyguya sahip oldukları; ancak kendilerinin iyi karakterden yoksun öğrencilere karakter eğitimi sağlama yetenekleri konusunda kuşku duymaktadırlar. b) İlköğretim öğretmenleri lise öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde bir karakter eğitimi yetkinliği inancına sahiptirler. c) Personel geliştirme eğitimi ve karakter eğitimi seminerleri, öğretmenlerin karakter eğitiminin yetkinliği duyguları üzerinde olumlu bir etki yapmaktadır; ancak üniversiteye dayalı kurs çalışması öğretmen verimliliğinde önemli bir artış sağlamamaktadır. Türkçe uyarlanma çalışması ise ölçeğin gerekli istatistiki yeterlilikleri taşıdığını ortaya koymaktadır.

Court ve Rosental (2007) yapmış oldukları araştırmada, İsrail'deki resmi okul öncesi eğitim kurumlarında Eğitim Bakanlığı'nın önerdiği ve öğretmenler tarafından kullanılan çocuk kitaplarında yer alan değerleri incelemeyi amaçlamışlar. Araştırmacılar, Bakanlığın önerdiği çocuk kitaplarında yer alan değerleri inceleme ile birlikte öğretmenlerin çocuk kitaplarında yer alan değerlerle ilgili görüşlerini de öğrenmek için anket uygulamışlar. Ankette öğretmenlere çocuklara verilmesi gereken değerlerin neler olduğu, değer kazandırmada, çocuk edebiyatından nasıl faydalanılabileceği, çocuklar için üretilen edebi ürünlerden yararlanırken kullandıkları kitapların ve bu kitapları verirken kullandıkları yöntemlerin neler olduğu sorularak, öğretmenlerin kullanmayı tercih ettiği kitaplar,

Bakanlığın önerdiği kitaplar ile birleştirilerek yeni bir kitap listesi elde edilmiş ve bu listede yer alan kitaplardaki değerlerin analizi yapılmıştır. Kitapların analizinde araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel, kişiler arası ve toplumsal özelliği olan değerlerden meydana gelen bir değerler listesi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlara göre, çocuk kitaplarında en fazla, karşılıklı saygı ve arkadaşlık, ailede sevgi ve saygı ile kendini kabul değerlerinin; en az ise kurallara ve yasalara uyma değerlerinin yer aldığı anlaşılmıştır. Araştırma sonucunda incelenen kitapların %85'inde ele alınan değerlere kitap okunduktan sonra da yer verildiği anlaşılmıştır. Öğretmenlere uygulanan anket sonuçlarına göre; çocuklara en çok karşılıklı saygı ve arkadaşlık değerinin öğretilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin değerler eğitiminde sadece kitapta yer alan değerlerin kazandırılması yerine kitabın içeriği ile çocuğun yaşantılarını bütünleştiren ve bu değerlerin gerçek yaşamdaki karşılıklarını belirten kitapların okunmasından sonra yapılacak tartışma ve paylaşımların önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Scheiner ve Gorsetmen (2009) tarafından yürütülen araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin hikaye sonrası tartışmalardan sonuç çıkarmayı düşünüp düşünmedikleri incelenmiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öykü kitaplarından sonuç çıkarma işlemine dikkat edip etmediklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerden sınıfta okunan öykü kitaplarından üç-beş yaş çocuklara sorulacak sorular hazırlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, öykülerden sonuç çıkarmanın gereğini tanımlayamamış ve çocukları sonuç çıkarmaya yöneltecek analitik soruları hazırlayamamışlardır. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ve tecrübeleri ile verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış, öğretmenlerin sınıfta öykü okuma etkinliklerinden çocukların anladıklarının sınırlı olduğu, öğretmenlerin bunun farkında oldukları ve tartışmayı önemli buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Johnson (2009) tarafından yapılan araştırmada, karakter gelişiminin edebi metinler kullanılarak, uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilmesi incelenmiştir. Yorumlayıcı olgusal yaklaşım ile yürütülen araştırmada, müfredat programından bağımsız olarak, İngilizce Hristiyan fantezi edebiyatı örneklerinden yararlanılarak, katılımcıların karakter eğitimi hakkında algılarına bakılmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerde; manevi istek, idrak ve cesaret; açık fikirlilik, bilginin diğerleri ile paylaşılması ve iletişimi iyileştirme; alçakgönüllülük, güven, beklenti ve yardımseverlik; öğrenmede öz disiplin ve kendi kendine yönelim, analitik ve anlamlı öğrenme yaklaşımı, hayal gücü ve yaratıcılık, literatürü değerlendirme, eğitime devam etme güdüsü ve kendine güven duygusunun

geliştiği anlaşılmıştır. Araştırmada ayrıca, karakter gelişimine neden olan uygun yaklaşım, yöntem, faktör ve etkileri ortaya konulmuştur. Bunlar: edebi metinde yer alan, tutum ve deneyimlerin uygulanabilirliği; etkileşimli öğrenme, anlamlı öğrenme yaklaşımı, literatürü okuma ve analiz etmeye hazırlık, meşguliyet ve ilginin artırılması için seçeneklerin sunulması, analiz ve literatür ile kişisel bağları geliştiren sorular sorma, yazma için çeşitli fırsatlar verme ve zamanında sağlama, cesaretlendirme ve yararlı geri bildirim; öğrenen ile öğreten arasında güvenilir ve samimi bir ilişki; öğreticinin merak uyandıran yazma tarzı; yardımsever olma ve ilgi gösterme; bağımsız çalışma fırsatı (zaman ve mekanda esneklik ve daha bağımsız öğrenme deneyimi) ve öğrencilerin hazır bulunma durumları ve faaliyetleridir.

Zhang ve Morrison (2010) tarafından 1980-2010 yılları arasında Çin'de en popüler çocuk dergilerinde son 30 yılda yer alan 145 halk ve kurgu öyküde yer alan değerler incelenmiştir. Araştırma kapsamında küreselleşmenin etkisindeki Çin toplumunda yaşanan kültürel değişimlerin çocuk kitaplarına nasıl yansıtıldığı düşüncesinden hareketle geleneksel Çin değerleri ile batı değerlerine kitaplarda ne kadar sıklıkla yer verildiğinin saptanması amaçlanmıştır. Öykülerde yer alan Çin ve batı değerleri ile sosyal-ahlâkî değerler, kontrol listeleri kullanılarak incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Çin çocuk öykülerinde Çin geleneksel değerlerinin, batı kültürel değerlerine göre daha az yer verildiği yönünde daha önce yapılan tespitlerin devam ettiği, son yıllarda öykülerde yer alan batı kültürüne ait değerlerin arttığı, bazı Çin geleneksel değerlerine daha az yer verildiği, ancak bazı geleneksel Çin değerlerinin (sabır-kendini kontrol etme) ise eski yerini koruduğu saptanmıştır. Halk öykülerinde geleneksel Çin değerleri korunurken kurgu öykülerde Batılı değerlere daha çok yer verildiği; Batı kültürünün Çin çocuk öykülerini etkilediği, ancak Çin kültürünün hala çok güçlü bir şekilde çocuk öykülerinde korunduğu yönünde sonuçlarına ulaşılmıştır.

Pentimonti, Zucker ve Justice (2011) tarafından yürütülen araştırmada, okul öncesi eğitim öğretmelerinin sınıflarında neler okudukları incelenerek, bir öğretim yılı boyunca 13 okul öncesi öğretmeni tarafından çocuklara yüksek sesle okunan 426 başlık altındaki metin ile beraber bu metinleri okuyan öğretmenlerin özellikleri ve sınıfta okudukları metinler arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin en fazla öykü okudukları, çocukların okunan kitaplar arasından, alfabe kitaplarını, çocuk şiirlerini ve matematik ile ilgili kitapları tercih ettikleri, öğretmen özellikleri ile okunan kitabın niteliği arasında anlamlı ilişki bulunduğu anlaşılmıştır.

Tyra (2011) tarafında yürütülen araştırmada, çocuk edebiyatının, bir karakter özelliği olarak adalet değerini vermede, etkili bir yöntem olup olmadığını değerlendirmiştir. Araştırmada ön-son test çalışma deseni kullanılmıştır. Araştırma Maryland'ın kırsal bir kesimindeki bir ilkokulda yaşları beş ile yedi arasında değişen 21 anasınıfı öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonrasında t-testi kullanılarak yapılan analizlerde, sonuçlar anlamlı çıkmamıştır. Araştırmacıya göre, örneklemin sayısı, nitel verilerin olmaması ve çoktan seçmeli değerlendirmenin kullanılması gibi kısıtlamalar sonuçları etkilemiş olabilir. Daha sonra yapılacak araştırmalar ile çocuk edebiyatını kullanmanın karakter eğitiminde etkili bir yöntem olduğu ortaya konulabilir.

Barry, Rice ve Dipman (2013) tarafından yürütülen araştırmada, karakter eğitimine ilham veren bir kaynak olarak birtakım kitapların potansiyeli ve karakter eğitimine uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada son on yılda (2001-2011) Newbery ödülü kazanan kitaplar incelenmiştir. Bu kitaplar, çocuk edebiyatının en prestijli kitaplarıdır ve yaygın olarak bulunmaktadır. Araştırmada anlatımsal analiz yöntemi benimsenmiştir. Katz ve Braly tarafından geliştirilen "Sözlü Stereotipler Listesi" bu öykülerdeki ahlâkî ikilemlerin tespit edilmesinde kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; incelenen 10 kitabın karakter eğitimi için uygulanabilir araçlar olduğu anlaşılmıştır.

Besson-Martilotta (2013) tarafından, Amerika Birleşik Devletler Eğitim Bölümü Yönergeleri'ne göre, bir anaokulundaki karakter eğitimi özelliklerini öğretmede popüler çocuk edebiyatı antolojisinin ne boyutta kullanılabildiği incelenmiştir. İçerik çözümlemesi yöntemi ile yürütülen bu araştırmanın amacı; deneyimli bir grup öğretmen ile ABD Eğitim Bölümü Yönergelerinde yer alan 10 değeri (şefkat, dürüstlük, adalet, öz disiplin, iyi yargı, başkalarına saygı, öz saygı, cesaret, sorumluluk ve vatandaşlık) öğrenciler ile birlikte keşfetmektir. Bu amaçla 320 sayfalık antoloji (20. Yüzyıl Çocuk Kitabı Hazinesi: Bilinen Sesli Okuma Resimli Kitapları ve Öyküleri) kapsamındaki 44 kitabın her biri değerlendirmiş ve incelemiştir. Araştırmada, karakter eğitiminde uygulanabilirliği belirlemek amacı ile her kitap için bir de özet sağlanmıştır. Antolojideki 44 kitabın içerik çözümlemesinde; kitaplardaki öykülerin %59'unun ABD Eğitim Bölümü tarafından önerilen karakter özelliklerinden en az birini içerdiği belirlenmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Yöneldiği amaç ve bu amaç doğrultusunda toplanan veriler açısından, araştırma için genel tarama modeli kullanılmıştır.

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak üzere evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2012).

Araştırmada tarama yapılırken betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel yöntem, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışmaktadır. Betimleme araştırmaları mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedeflemektedir. Bu yönteme dayanan araştırmalarla "durum nedir? Neredeyiz? Ne yapmak istiyoruz? Nereye, hangi yöne gitmek istiyoruz? Nasıl gideriz?" gibi sorulara mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulmak istenmektedir (Kaptan, 1989). Araştırma, üç ayrı grup öğretmenle yapılan "odak grup görüşmesi" yönteminin uygulandığı nitel bir çalışmayla da desteklenmiştir.

Evren ve Çalışma Grubu

Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür Bu bütün, ortak özellikleri olan canlı veya cansız her türlü elemanı içerebilir (Karasar, 2012). Bir başka ifade ile incelenmek istenen birimlerin meydana getirdiği, gözlenebilir ortak karakteristiklere sahip objelerin oluşturduğu, belli bir kurala uyan öğelerden oluşmuş topluluktur (Kaptan, 1989).

Araştırmanın iki evreni bulunmaktadır.

Birinci evren; Ankara ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız anaokullarında 2013-2014 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlerdir.

İkinci evren; Ankara ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız anaokullarında 2013-2014 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde kullandıkları yerli ve yabancı yazarlara ait resimli öykü kitaplarıdır.

Çalışma Grubu/Örneklem

Örneklem belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçileceği evreni temsil yeterliliği kabul edilen küçük kümedir. Örneklem almanın belli ve bilinen kuralları vardır. Ancak o zaman, alınan örneklemenin evreni temsil edebileceği kabul edilir (Karasar, 2012; Kaptan, 1989).

Araştırmanın üç örneklemi bulunmaktadır.

Birinci örneklem; Ankara ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 70 resmi bağımsız anaokulunda 2013-2014 öğretim yılında görev yapan 245 öğretmendir. Örneklemi oluşturan öğretmenler; Kalkınma Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması ile İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması verileri esas alınarak, kurumsal kapasite ve hizmet gerekleri bakımından oluşturulan hizmet bölgelerine göre Ankara ilinin 1. hizmet bölgesi [gelişmişlik Grubu] içerisinde yer alan dokuz ilçesinde bulunan 70 resmi bağımsız anaokulundan gönüllülük esasına göre belirlenmiştir.

Örneklem seçilen ilçelerdeki okul ve öğretmen sayıları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Örneklem Olarak Belirlenen Okul ve Öğretmen Sayıları

İlçeler	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Çankaya	12	33
Etimesgut	14	63
Gölbaşı	3	8
Keçiören	10	25
Mamak	5	20
Altındağ	9	26
Yenimahalle	10	36
Pursaklar	2	6
Sincan	5	28
Toplam	70	245

Araştırmaya alınan öğretmenlerin %99,6'sının kadın olduğu ve %92,2'sinin kadrolu olarak görev yaptığı belirlenmiştir.

Öğretmenlere ve sınıflarındaki çocuklara ilişkin diğer bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlere ve Sınıflarındaki Çocuklara İlişkin Dağılım (n=245)

Mesleki Kıdem	f	%
1-5 Yıl	78	31,8
6-10 Yıl	79	32,2
11-15 Yıl	37	15,1
16 yıl ve üzeri	51	20,8
Öğrenim düzeyi		
Kız Meslek Lisesi mezunu	2	0,8
Çocuk gelişimi ön lisans programı mezunu	13	5,3
Çocuk gelişimi lisans programı mezunu	33	13,5
Okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunu	184	75,1
Yüksek lisans/doktora programı mezunu	7	2,9
Diğer	6	2,4
Sınıflardaki Çocuk Sayısı		
10-15 çocuk	37	15,1
16-20 çocuk	77	31,4
21-25 çocuk	131	53,5
Sınıflardaki Çocukların Yaş Grubu		
36-48 ay	70	28,6
49-60 ay	175	71,4

Tablo 9 incelendiğinde araştırma kapsamındaki öğretmenlerin; %31,8'inin 1 ile 5 yıl arasında, %32,2'sinin 6 ile 10 yıl arasında, %15,1'inin 11 ile 15 yıl arasında, %20,8'inin ise 16 yıl ve üzeri kıdemli oldukları saptanmıştır.

Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine bakıldığında; %75,1'inin okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunu olduğu, %13,5'inin çocuk gelişimi lisans programı mezunu olduğu, %5,3'ünün çocuk gelişimi ön lisans programı mezunu olduğu, %2,9'unun alanda lisansüstü eğitim yapmış olduğu, %0,8'inin kız meslek lisesi mezunu olduğu, %2,4'ünün diğer programlardan (sınıf öğretmenliği, sosyal hizmet, hemşirelik vb.) mezun olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunu öğretmenler ile çocuk gelişimi programı lisans mezunu öğretmenlerin grubun büyük çoğunluğunu oluşturduğu dikkati çekmektedir.

Öğretmenlerin; %53,5'inin sınıfında 21-25 arasında çocuk olduğu, %31,4'ünün sınıfında 16-20 arası çocuk olduğu ve %15,1'inin sınıfında ise 10-15 arası çocuk olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9'a göre araştırma kapsamındaki öğretmenlerin; %71,4'ünün 49-60 aylık çocuklar, %28,6'sının ise 36-48 aylık çocuklar ile çalıştıkları belirlenmiştir.

İkinci örneklem; 245 anaokulu öğretmeninin eğitim etkinliklerinde en sık kullandıkları resimli öykü kitapları arasından; kullanma sıklığına göre sıralanan kitap listesinde ilk 100 sırada yer alan kitaplarıdır (EK: 2).

Üçüncü örneklem; odak grup görüşmelerine esas olmak üzere; birinci örneklem grubunda yer alan okullar arasından öğretmen sayısı temel alınarak belirlenen Çankaya, Mamak ve Altındağ ilçelerindeki okullarda görev yapan ve gönüllülük esası ile çalışmaya katılan toplam 24 öğretmendir.

Odak grup görüşmelerinin yapıldığı ilçe, okul ve öğretmen sayıları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Odak Grup Görüşmesi İçin İlçe-Okul ve Öğretmen Sayıları

İlçeler	Okul	Öğretmen Sayısı
Çankaya	Z… Anaokulu	8
Mamak	M… Anaokulu	8
Altındağ	K… Anaokulu	8
Toplam	3	24

Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde; %100.0'ının kadın olduğu %45,8'inin 1 ile 5 yıl arasında, %29,2'sinin 6 ile 10 yıl arasında, %8,3'ünün 11 ile 15 yıl arasında, %16,7'sinin ise 16 yıl ve üzeri kıdemli oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine bakıldığında; %50,0'ının okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunu olduğu, %2,2'sinin çocuk gelişimi lisans programı mezunu olduğu, %4,2'sinin çocuk gelişimi ön lisans programı mezunu olduğu, %4,2'sinin kız meslek lisesi mezunu olduğu, %12,5'inin diğer programlardan (Ev ekonomisi, rehberlik ve işletme) mezun olduğu, alanında lisansüstü eğitim yapan öğretmen bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin; %58,3'ünün sınıfında 21-25 arasında çocuk olduğu, %33,3'ünün sınıfında 16-20 arası, %8,3'ünün sınıfında ise 10-15 arası çocuk olduğu ve %62,5'ünün 49-60 aylık çocuklar, %37,5'inin ise 36-48 aylık çocuklar ile çalıştıkları belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri duyu organlarına dayalı olarak elde edilir. Araya girebilecek araçlar, bu gerçeği değiştirmez. O halde veri gözlenen ve kaydedilen şeydir (Karasar, 2012).

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanması amacıyla; okul öncesi öğretmenlerinin öykü kitapları ve karakter eğitimi hakkında görüşlerini ve uygulama bilgilerini içeren *"Öğretmenlerin Karakter Eğitimine İlişkin Görüş ve Uygulamalarını Belirleme Formu"***,** resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi açısından incelendiği *"Resimli Öykü Kitaplarındaki Değerleri İçeren Kontrol Listesi"* ve odak grup görüşmesi için de "*Odak Grup Görüşmesi Uygulama Yönergesi"* kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanması amacıyla hazırlanan veri toplama araçları aşağıda kısaca tanıtılmıştır.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimine İlişkin Görüş ve Uygulamalarını Belirleme Formu

Araştırmanın amacına yönelik olarak öğretmenlere, eğitim ortamlarına, kullandıkları öykü kitaplarına, karakter eğitimi hakkında görüş ve uygulamalarına ilişkin sorular yer almaktadır.

Formun hazırlanması ve geliştirilmesinde "uzman incelemesi" stratejisi benimsenmiştir. Veri toplama aracı hazırlanırken öncelikle çocuk edebiyatı ve karakter eğitimi alanında yayınlanmış yerli ve yabancı kaynaklar incelenerek taslak bir bilgi toplama formu oluşturulmuştur. Hazırlanan formun kapsam geçerliliğini arttırmak amacıyla, üniversitelerin eğitim fakültelerinin okul öncesi eğitimi bölümlerinde görevli üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınmış ve önerilen düzeltmeler yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir.

"Öğretmenlerin Karakter Eğitimine İlişkin Görüş ve Uygulamalarını Belirleme Formu" da çoktan seçmeli soruların yanında açık uçlu sorular da bulunmaktadır ve Form dört bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde; öğretmenler hakkında demografik bilgiler;

İkinci bölümde; eğitim ortamı ve resimli öykü kitapların teminine ilişkin görüşler**;**

Üçüncü bölümde; resimli öykü kitaplarının kullanımına ve karakter eğitimine ilişkin görüş ve uygulamalar;

Dördüncü bölümde; öğretmenlerin en sık kullandıkları resimli öykü kitaplarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmada öngörülen verileri toplamak üzere Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 03/10/2013 tarih ve 2824146 sayılı araştırma izin onayı alınmıştır (EK: 1). *"Öğretmenlerin Karakter Eğitimine İlişkin Görüş ve Uygulamalarını Belirleme Formu"* ilçe milli eğitim müdürlükleri aracılığı ile okullara iletilmiş ve geri alınmıştır. Bu süreçte araştırmacı tarafından mümkün olan okullara bizzat gidilmiş, formların doldurulmasında öğretmenlere rehberlik edilmiştir.

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde en sık kullandıkları resimli öykü kitapları arasından; kullanma sıklığına göre sıralanan kitap listesinde yer alan ilk 100 resimli öykü kitabının, okullardan temin edilmesi yolu tercih edilmiş, böylece

öğretmenlerin en sık kullandıkları resimli öykü kitaplarına ilişkin bilgilerin teyidi sağlanmıştır.

Resimli Öykü Kitaplarındaki Değerleri İçeren Kontrol Listesi

Bu form ile resimli öykü kitaplarında karakter eğitimini karşılayan anlatım, olay veya olgular belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi açısından incelenmesi amacıyla kontrol listesi hazırlanması için, konu ile ilgili literatür taraması yapılmış, araştırma sonucunda resimli öykü kitaplarındaki karakter eğitimine dönük herhangi bir kontrol listesi veya ölçme aracı olmadığı anlaşılmıştır. Bunun üzerine özgün bir kontrol listesinin geliştirilmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır. Kontrol listesi hazırlanırken karakter eğitimi alanında yayınlanmış yerli ve yabancı kaynaklar incelenerek kapsam geçerliğine özen gösterilmiş ve taslak bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Taslak kontrol listesi, üniversitelerin okul öncesi eğitimi ve Türkçe bölümlerinde görevli yedi öğretim üyesine uzman görüşü alınmak üzere iletilmiştir. Uzman öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda taslakta yer alan benzer değerler çıkarılmış; kalan değerler ise "okul öncesi için öngörülen değerler" ve "genel değerler" olarak iki ayrı bölümde listelenmiştir.

*"Resimli Öykü Kitaplarındaki Değerleri İçeren Kontrol Listesi'*nin birinci bölümünde "okul öncesi dönem çocukları" için öngörülen 25 değer; ikinci bölümünde ise; 22 genel değere yer verilmiştir. Kontrol listesinde yer alan her bir değer için tanımlama yapılmıştır.

Odak Grup Görüşmesi Uygulama Yönergesi

Okul öncesi öğretmenlerinin, karakter eğitimi ve karakter eğitiminin resimli öykü kitapları ile verilmesine ilişkin görüşlerini" tespit etmek amacıyla yapılan odak gurup görüşmelerinde uygulanacak yöntemi, süreci ve işlem basamaklarını göstermek üzere öncelikle bir yönerge planlanıp hazırlanmıştır. Nielsen'e göre odak grup görüşmelerinde yönetici, ulaşması gereken hedef etrafında önceden planlanmış bir yönerge doğrultusunda görüşmeyi yönetmelidir (Aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Odak grup görüşmesi için hazırlanan yönerge kapsamında yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Literatür ve uzman görüşünden yararlanılarak geliştirilen görüşme

soruların hazırlanmasında; soruların kolaylıkla anlaşılması, çok boyutlu olmaması ve yanıtlayıcıyı yönlendirici olmaması gibi ilkelere dikkat edilmiştir.

Bu araştırma için hazırlanan yönerge iki bölümden oluşmuştur.

Birinci bölümde; uygulama süreci ayrıntıları ile planlanmış;

İkinci bölümde ise; görüşmede sorulacak sorulara yer verilmiştir.

Odak grup görüşmesi için hazırlanan yönerge doğrultusunda üç ayrı okulda ve her okuldan sekiz öğretmen olmak üzere toplam 24 öğretmen ile birer oturumluk görüşme yapılmıştır. Bir görüşme süreci yaklaşık 90 dakika olarak planlanmış ve planlanan süreye uyulmuştur. Görüşme anı baştan sona kadar ses kayıt cihazları ile kaydedilmiş ve ses kaydının çözümlenmesi yapılarak, görüşme içeriği yazılı olarak da kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Karasar (2012)'a göre, araştırma, gerekli verilerin toplanması ile bitmemekte, toplanan bu verilerin, araştırma problemine, teorik ya da pratik yönden, çözüm önerileri geliştirilmesine olanak hazırlayacak bir şekilde, işlenerek çözümlenmesi, yorumlanıp değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada da elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemlerine uygun kodlama ve gruplamalar yapılmış; elde edilen bulgulardan literatür desteğiyle yorum ve sentezler yapılarak bulgular anlamlandırılmıştır. Araştırma verileri aşağıdaki şekilde analiz edilmiştir;

1.*"Öğretmenlerin Karakter Eğitimine İlişkin Görüş ve Uygulamalarını Belirleme Formu"*ndan elde edilen veriler incelenmiş, elde edilen veriler;

- *"*Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk yayınları ile ilgili katıldıkları etkinlikler ve kitap ortamlarına ilişkin veriler,
- Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitaplarını temin etme yolları ve kullanımlarına ilişkin veriler,
- Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde kullandıkları resimli öykü kitaplarında yer alan değerlere ilişkin veriler,
- Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitapları ile karakter eğitimi hakkında görüş ve uygulamalarına ilişkin veriler olarak gruplanmış, frekans ve yüzde değerlerini içeren tablolar halinde açıklanmıştır.

2. Karakter eğitimi açısından incelenecek kitapları belirlemek için, öğretmenler tarafından ilk 10 sırada yer verilen öykü kitapları en sık okunan hiçbir sınıflamaya tabi tutulmadan listelenmiştir. Elde edilen ham listede toplam 904 ayrı kitabın 1633 kez yer aldığı görülmüştür. Resimli öykü kitapları tekrar sıklığına göre en sık olandan başlamak üzere listelenmiş. Böylece ilk 100 kitap tespit edilmiştir. 100 resimli öykü kitabının özelliklerine ilişkin veriler frekans ve yüzde değerlerini içeren tablolar halinde açıklanmıştır.

3. *"Resimli Öykü Kitaplarındaki Değerleri İçeren Kontrol Listesi"* kullanılarak 100 kitabın içerdiği değerler belirlenmiştir. Bunun için "sayısallaştırma" analiz birimlerinden "var" veya "yok" tekniği kullanılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek 2006). Okunan her bir öykü için karakter eğitimini (kontrol listesinde yer alan değerleri) karşılayan olay, olgu ve anlatım var ise kontrol listesi üzerinde "evet" anlamında (1); olay, olgu ve anlatım yok ise kontrol listesi üzerinde "hayır" anlamında (0) ile kodlanmıştır. Okunan her bir öyküde karakter eğitimini karşılayan olay, olgu ve anlatım tekrarlanıyor ise her bir tekrar için (+1) ilave edilerek öykü kitapları incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde kullandıkları resimli öykü kitaplarında yer alan değerlere ilişkin veriler frekans ve yüzde değerlerini içeren tablolara dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır.

Kontrol listesi ile incelene 100 kitap arasında yer alan 24 kitap, altı ayrı uzman tarafından da incelenerek araştırmacı incelemelerinin tutarlılığı desteklenmiştir.

Araştırmada, zamana bağlı güvenirliği sağlamak için, öyküler araştırmacı tarafından farklı zamanlarda üç defa okunup öykü ile yeterli etkileşim sağlandıktan sonra kodlanmıştır. Böylece araştırmacının öznel etkisi en aza indirilmiştir.

Araştırmacı dışında altı ayrı uzman tarafından da incelenen 24 kitap için araştırmacı ve uzmanlar arasında Phi korelasyon katsayısına bakılmıştır.

Araştırmacının değerlendirmesi ile uzmanların değerlendirmesi arasındaki Phi korelasyon (tutarlılık) katsayısına ilişkin sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Araştırmacı ve Uzman Değerlendirmesi Arasında Korelasyon

	1. öykü	2. öykü	3. öykü	4. öykü
Araştırmacı ile 1.uzman tutarlılık:	1,00	1,00	0,87	0,81
Araştırmacı ile 2.uzman tutarlılık:	0,86	0,86	0,96	0,95
Araştırmacı ile 3.uzman tutarlılık:	0,93	0,74	0,96	0,88
Araştırmacı ile 4.uzman tutarlılık:	0,86	0,86	0,86	0,90
Araştırmacı ile 5.uzman tutarlılık:	0,86	0,94	1,00	1,00
Araştırmacı ile 6.uzman tutarlılık:	0,91	0,90	1,00	1,00

Korelasyon katsayısının +1'e yakın olması korelasyonun mükemmel olduğunun, bir başka ifade ile değişkenler arasındaki tutarlılığın yüksek olduğunun göstergesidir. Katsayının 0,30'dan az olması zayıf bir ilişkiyi; 0,30-0.70 arasında olması orta düzeyde bir ilişkiyi; 0,70'den büyük bir katsayı ise yüksek düzeyde bir ilişkiyi gösterir. Yine katsayının pozitif olması doğrusal bir ilişkinin olduğunu, negatif olması ise zıt yönlü bir ilişki olduğunu gösterir (Karasar, 2012; Büyüköztürk vd., 2012).

Sonuçlar incelendiğinde araştırmacı ile her bir uzman arasında hesaplanan korelasyon katsayılarının pozitif olduğu ve 0,70 değerinden yüksek olduğu gözlenmiştir. Araştırmacının her bir uzman ve her bir kitap için yapmış olduğu değerlendirmeler yüksek tutarlılık göstermiştir. Bunun üzerine tespit edilmiş olunan diğer 76 kitabın incelenip değerlendirilmesi araştırmacı tarafından tamamlanmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2006), dokümanlardan elde edilen verilerin sayısallaştırılmasının araştırmacının bir tercihi olabileceğini ifade etmektedirler. Araştırmanın örneklemini oluşturan resimli öykü kitapları geliştirilen kontrol listesine göre değerlendirildikten sonra elde edilen nitel veriler sayısallaştırılarak frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile ifade edilmiştir.

4. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, karakter eğitimi ve karakter eğitiminin resimli öykü kitapları ile verilmesine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan odak grup görüşmelerinde elde edilen ses kayıtlarının yazılı çözümlemesi yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006), dokümanlardan elde edilen verilerin sayısallaştırılmasının araştırmacının bir tercihi olabileceğini ifade etmektedirler. Bu araştırmada da odak grup görüşmesinde elde edilen verilerin analizleri yapılmış veriler gruplandırılmış, ancak sayısallaştırılarak tablo halinde gösterilmemiştir. Ses kayıtları ve yazılı dokümanlarda yer alan verilere

araştırmanın Bulgular bölümünde araştırmanın amacına uygun olarak yer verilip değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmacı çözümleme sonuçlarını doğrudan alıntılarla destekleyerek görüşleri zenginleştirmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde; okul öncesi öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde kullandıkları resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi-öğretmen görüşü ve uygulamaları açısından incelenmesi sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmadan ele edilen bulgular;

- Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk yayınları ile ilgili katıldıkları etkinlikler ve kitap ortamlarına ilişkin bulgular (Tablo 12-17),
- Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitaplarını temin etme yolları ve kullanımlarına ilişkin bulgular (Tablo 18-23),
- Okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerde en sık kullandıkları kitaplar arasından belirlenen 100 resimli öykü kitabının özelliklerine ilişkin bulgular (Tablo 24-31),
- Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde kullandıkları resimli öykü kitaplarında yer alan değerlere ilişkin bulgular (Tablo 32-35),
- Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitapları ile karakter eğitimi hakkında görüş ve uygulamalarına ilişkin bulgular (Tablo 36-45) şeklinde beş ayrı başlık altında gruplanarak ele alınmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Yayınları ile İlgili Katıldıkları Etkinlikler ve Kitap Ortamlarına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk yayınları ile ilgili katıldıkları etkinlikler ve kitap ortamlarına ilişkin bulgular Tablo 12 ile Tablo 17 arasında verilmiştir.

Araştırmaya alınan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk yayınları ile ilgili katıldıkları etkinliklere ilişkin bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Çocuk Yayınları ile İlgili Herhangi Bir Etkinliğe Katılma Durumlarının Dağılımı

Etkinliğe katılma durumu	f	%
Evet	73	29,8
Hayır	172	70,2
Toplam	245	100

Tablo 12'de öğretmenlerin; %29,8'inin çocuk yayınları ile ilgili seminer, hizmet içi eğitim vb. etkinliklere katıldığı, %70,2'sinin ise herhangi bir etkinliğe katılmadığı saptanmıştır.

Ekici (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin yaklaşık 2/3'ünün çalışmaya başladıktan sonra genelde çocuk edebiyatı, özel olarak da okuma alışkanlığına hazırlık, konusunda herhangi bir etkinliğe katılmadıkları belirtilmiştir. Ekici, bu sonucu "olumsuz" bir durum olarak değerlendirmektedir. Bu durumda öğretmenlerin göreve başladıktan sonra kendilerini çocuk yayınları ile ilgili olarak geliştiremedikleri söylenebilir.

Çocuk yayınları ile ilgili etkinliklere katılmış olan 73 okul öncesi eğitim öğretmenin katıldıkları etkinliklere ilişkin bulgular Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Çocuk Yayınları İle İlgili Etkinliklere Katılan Öğretmenlerin Katıldıkları Etkinliklerin Dağılımı

Çocuk yayınları ile ilgili etkinlik	f	%
Yayınevlerince düzenlenen seminer ve yazarlar ile söyleşiler	39	53,4
Üniversitelerin düzenledikleri sempozyum, seminer vb.	27	37,0
Milli Eğitimin düzenlediği hizmet içi eğitim seminerleri	7	9,6
Toplam	73	100

Tablo 13'e göre çocuk edebiyatı ile ilgili etkinliğe katılan 73 öğretmenin; %53,4'ünün yayınevleri tarafından düzenlenen seminer ve yazarlar ile söyleşilere, %37,0'ının üniversitelerin düzenledikleri sempozyum, seminer vb. etkinliklere, %9,6'sının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen seminerlere katıldıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin çocuk yayınları ile ilgili etkinliklere katılımları odak grup toplantılarında da görüşülmüştür.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin (n=24) çocuk yayınları ile ilgili etkinliklere katılımlarına yönelik görüşleri:

Odak grup görüşmelerinde öğretmenler, çocuk yayınları ile ilgili etkinliklere katılmak istediklerini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin katılmak istedikleri etkinliklerin içeriğine bakıldığında; hikaye yazma ve anlatımı, sınıfta oluşan bir problem ile ilgili hikaye

oluşturma, etkili hikaye anlatımı, hikaye okuma teknikleri, güncel yayınlar hakkında bilgi sahibi olma, kitapların dış yapı özellikleri ve öykü kitabı yazarlarını tanıma gibi etkinliklere katılmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca yayınevlerince düzenlenen etkinliklerin "ticari kaygı güdülmesinden dolayı" verimli olmadığını ifade etmişlerdir.

Ekici (2014), öğretmenlerin 2/3'ünün kısmen veya tamamen hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını belirtmektedir. MEB (2011b) "Ulusal Öğretmen Yetiştirme Strateji Belgesi"nde, öğretmen kalitesinin geliştirilmesi için hizmet içindeki öğretmenlere ulaşmanın önemine vurgu yapılmakta, ancak öğretmenlerin, gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarından memnun olmadıkları belirtilmektedir. Ayrıca TALIS (Uluslararası Eğitim ve Öğrenme Anketi/Teaching And Learning International Survey) Raporu (2008)'na göre; OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü/Organisation for Economic Co-operation and Development) ülkeleri arasında en az hizmet içi eğitim alanlar arasında Türk öğretmenler ilk sıralarda bulunmakta ve öğretmenlik hayatı boyunca hiçbir hizmet içi eğitim almadan emekli olan öğretmenlerin sayısının azımsanmayacak kadar fazla olduğu bilgisi yer almaktadır. Ergün ve Gündüz (2011)'ün araştırmasında; okul öncesi öğretmen adaylarının, öğrenim sürelerince teorik bilgiyi aldıkları, fakat çocuk kitaplarıyla ilgili hizmet öncesinde uygulamaya dönük her hangi bir faaliyette bulunmadıkları için tecrübe birikimine sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin yaşam boyu desteklenmesi için hizmet içi eğitimler aracılığı ile devamlı desteklenmeleri gerekmektedir (Ekici, 2014; Çakmak Güleç ve Geçgel, 2006).

Araştırma kapsamındaki okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kitap merkezi bulunma durumuna ilişkin bulgular Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. Sınıflarda Kitap Merkezi Bulunma Durumunun Dağılımı

Kitap merkezinin bulunma durumu	f	%
Sınıflarda kitap merkezi var	235	95,9
Sınıflarda kitap merkezi yok	10	4,1
Toplam	245	100

Tablo 14'de araştırma kapsamındaki okul öncesi öğretmenlerinin; %95,9'unun (f=235) sınıfında kitap merkezi bulunduğu, %4.1'inin sınıfında ise kitap merkezi bulunmadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyebilecek ve onların ihtiyaçlarına cevap verebilecek öğrenme merkezleri bulunur. Bu merkezlerin sayısı ve niteliği, okulun olanaklarına ve öğretmenin yaratıcılığına bağlı olarak farklılık gösterebilir (Gönen vd., 2010). Eğitim ortamında kitap merkezinin düzenlenmesinin gerekliliği MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilmektedir (MEB, 2013a). Ayrıca sınıflarda kitap merkezi bulunması okul öncesi eğitim kurumlarının rehberlik ve denetim rehberinde de yer almaktadır (MEB, 2014). Dolayısıyla sınıflarda kitap merkezinin olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Gönen ve Uyanık Balat (2002)'a göre, çocuğun kitap ile ilişkisinde birinci derecede sorumluluk sahibi olan yetişkinler, çocukları sık sık kitaplar ile bir araya getirmelidirler. Çocukta kitap sevgisi evde ve okulda bu tür çalışmaların yapılması ile gerçekleşir. Okul öncesi eğitim ortamlarında kitap merkezlerinin işlevsel oluşturulması çocuk kitap ilişkisinin ve ileriye dönük olarak da okuma alışkanlığının kazandırılmasında yararlı olabilecektir.

Öğretmenlerin sınıflardaki kitap merkezlerinde bulunan kitap sayılarına ilişkin bulgular Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. Kitap Merkezlerinde Bulunan Kitap Sayısının Dağılımı

Kitap sayısı	f	%
10'a kadar	15	6,1
11-20 arası	53	21,6
21-30 arası	72	29,4
31-40 arası	51	20,8
41 ve daha fazla	54	22,0
Toplam	245	100

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin; %29,4'ünün 21-30 kitap, %22,0'ının 41 ve daha fazla kitap, %21,6'sının 11-20 arası kitap, %20,8'inin 31-40 arası kitap, %6,1'inin ise 10 ve daha az kitaba öğrenme merkezinde yer verdiği tespit edilmiştir.

Bu durumda araştırma kapsamındaki öğretmenlerin sınıflarındaki kitap merkezlerinde en fazla (f=71) 21-30 arası kitap; en az (f=15) 10'a kadar kitap bulunduğu görülmektedir. Gönen vd. (2010)'ne göre günümüzde çocuk kitaplarına erişim eskiye oranla oldukça kolaylaşmıştır, sınıfların çoğunda kullanılabilir nitelikte çocuk kitabı bulmak mümkündür. Ancak eğitim sürecinin iki yarıyıldan ve toplam 180 işgününden oluştuğu ve etkinlikler

için farklı kitap türlerinden yararlanma gereksinimi göz önüne alındığında kitap merkezlerinde bulunan kitap sayılarının az olduğu da düşünülmektedir.

Öğretmenlerin sınıflardaki kitap merkezlerinde bulunan kitapların türlerine ilişkin bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Kitap Merkezlerinde Bulunan Kitap Türlerinin Dağılımı (n=245)

Kitap merkezlerinde bulunan kitap türleri	f	%
Resimli öykü kitapları	235	95,9
Masallar	153	62,4
Kavram kitapları	118	48,2
Boyama kitapları	79	32,2
Diğer eserler	24	9,8
Çizgi roman	18	7,3
Müracaat kitapları	16	6,5
Tiyatro eserleri	7	2,9

Tablo 16'ya göre öğretmenlerin; %95,9'unun resimli öykü kitabı, %62,4'ünün masal kitabı, %48,2'sinin kavram kitapları, %32,2'sinin boyama kitapları, %7,3'ünün çizgi roman, %6,5'inin müracaat kitapları, %2,9'unun tiyatro eseri ve %9,8'inin ise diğer (çocuk dergileri, broşür/katalog, vb.) türden kitaplara sınıflarındaki kitap merkezlerinde yer verdiği saptanmıştır.

Araştırmalar öğretmenlerin etkinliklerinde çoğunlukla resimli öykü kitaplarını kullandıklarını ortaya koymaktadır (Gül ve Erden, 2003; Gönen vd., 2010).

Okul öncesi dönemde çocukların yazı okumaları amaç olmadığından, resimli öykü kitapları ile merak ve öğrenme isteklerinin desteklenmesi gerekmektedir (Veziroğlu ve Gönen, 2012; Gündüz, 2007). Çocuklar kitaplardaki resimleri zevk alarak inceler ve yorumlarlar (Gönen vd, 2013). Bu nedenle kitap merkezlerinde resimli kitaplar daha fazla yer almalıdır.

Öğretmenlerin sınıflardaki kitap merkezlerinde bulunan kitapları değiştirme sıklığına ilişkin bulguları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Kitap Merkezinde Bulunan Kitapların Değiştirilme Sıklığını Gösteren Dağılım

Kitapların değiştirilme sıklığı	f	%
İlgi ve ihtiyaca göre	30	12,2
Öğretim yılı başında (yılda 1 kez)	32	13,1
Her yarıyıl başında (yılda 2 kez)	45	18,4
İki ayda bir kez	15	6,1
Ayda bir kez	51	20,8
İki haftada bir	19	7,8
Her hafta	32	13,1
Hiç	21	8,5
Toplam	245	100

Tablo 17'ye göre araştırma kapsamındaki öğretmenlerin; %20,8'inin ayda bir kez, %18,4'ünün her yarıyıl başında, %13,1'inin öğretim yılı başında, %13,1'inin her hafta, %12,2'sinin ilgi ve ihtiyaca göre, %7,8'inin iki haftada bir, %6,1'inin ise iki ayda bir kez kitap merkezlerindeki kitapları değiştirdiği, %8,5'inin ise kitap merkezlerindeki kitapları hiç değiştirmediği saptanmıştır. Öğretmenlerin kitap merkezindeki kitapları çok sık aralıklarla değiştirmediği dikkati çekmektedir.

Öğretmenlerin kitap merkezinde bulunan kitapları değiştirmeye yönelik görüşleri odak grup toplantısında da görüşülmüştür.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin (n=24) kitap merkezinde bulunan kitapları değiştirmeye yönelik görüşleri:

Odak grup görüşmelerinde öğretmenler, kitap merkezindeki kitapları değiştirmeyi, kitap merkezini güncellemek, kitap merkezine yeni kitaplar ilave etmek olarak ifade etmişler ve kitapları nadiren değiştirdiklerini bildirmişlerdir.

Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013a)'nda öğrenme merkezlerinin güncellenmesi hakkında; "öğrenme merkezleri; kazanımlara uygun olarak yeni materyaller eklenmesi, bazı materyallerin kaldırılması, bazılarının da tekrar yerine konması şeklinde güncellenmelidir." ifadesi ile güncellemenin gerekliliği vurgulanmaktadır. Bulgulara göre öğretmenler kitap merkezindeki kitapları çok uzun aralıklarla değiştirmektedirler. Öğretmenlerin çocukların ilgilerini merkeze çekebilmeleri için burada bulunan kitapları sık sık değiştirmeleri gereklidir (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitaplarını Temin Etme Yolları ve Kullanımlarına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitaplarını temin etme yolları ve kullanımına ilişkin bulgular Tablo 18 ile Tablo 23 arasında verilmiştir.

Öğretmenlerin resimli öykü kitaplarını temin etme yolları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Öykü Kitaplarını Temin Etme Yollarını Gösteren Dağılım (n=245)

Öykü kitaplarının temini yolları	f	%
Ebeveynlerin desteği	147	60,0
Okul yönetiminin desteği	122	49,8
Bireysel imkânlar	107	43,7
Diğer öğretmenlerin desteği	27	11,0
Yayın evlerinin desteği ve promosyonları	4	1,6
Hepsi	39	15,9

Tablo 18'e göre öğretmenlerin; %60,0'ının ebeveynlerin desteği, %49,8'inin okul yönetiminin desteği, %43,7'sinin kendi bireysel imkanları, %15,9'unun seçeneklerin hepsinden yararlanarak, %11,0'ının diğer öğretmenlerin katkıları, %1,6'sının da yayınevi desteği ve promosyonu yoluyla sınıflarındaki öykü kitaplarını temin ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin resimli öykü kitaplarının temininde ebeveynlerin desteği de önemli katkı sağlamaktadır.

Öğretmenlerin kitapları temin etmeye yönelik görüşleri odak grup toplantısında da görüşülmüştür.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin (n=24) kitapları temin etmeye yönelik görüşleri:

Odak grup görüşmelerinde öğretmenler, kitap temininde ebeveynlerden ve gazetelerin verdiği promosyon kitaplarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

Ebeveynlerin desteği; eğitim için kitabı doğrudan temin etmek veya kitap alımında maddi katkı sağlamak olarak değerlendirilebilir. Ebeveynlerden kitap temin etmek kitap çeşitliliği açısından önemli olmakla birlikte rehberlik gerektiren bir durumdur. Ebeveynler kitap seçiminde bilgili ve deneyimli olmayabilir, kitapları eğitimsel değerinden çok maliyetine göre temin edebilirler. Çocuk Vakfı (2006) tarafından hazırlanan Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi adlı çalışmada; kitap seçiminde %50 oranında yetişkin, %10 oranında

ise çocukların karar veriyor olması, anne babanın kitap seçimindeki rolünü ortaya koymaktadır. Yazıcı Okuyan (2009) da okuma alışkanlığını kazandırmanın temel aracı niteliğinde olan kitaplarının seçilmesi ve çocuklarla buluşturulmasında, anne-babalara ve özellikle öğretmenlere önemli sorumluluklar düştüğüne vurgu yapmaktadır. Bu durumda kitap temini konusunda öğretmenlerin desteklenmesi, ailelerin çocuklarına kitap temin etme ve seçme konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %84,5'i (f=207) resimli öykü kitaplarını temin ederken sorunla karşılaştıklarını bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde kullandıkları resimli öykü kitaplarını temin ederken karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Öykü Kitaplarını Temin Etmede Karşılaştıkları Sorunların Dağılımı

Karşılaşılan sorunlar	f	%
Okulun maddi imkânlarının yetersizliği	125	60,4
Yayınevlerine ulaşamama	36	17,4
Çocuk seviyesine uygun kitap seçme imkânının kısıtlı olması	28	13,5
Diğer	18	8,7
Toplam	207	100.0

Tablo 19'da resimli öykü kitabı temin ederken sorunla karşılaştıklarını belirten 207 öğretmenin; %60.4'ünün okulun maddi imkanlarının yetersizliği, %17,4'ünün yayınevlerine ulaşamama, %13,5'inin çocuk seviyesine uygun kitap seçme imkanının kısıtlı olması, %8,7'sinin ise "diğer" nedenlerle (kaliteli kitapların maliyetinin yüksek olması, kaliteli kitapların her yerde bulunmaması vb.) kitap temininde güçlükler yaşadıklarını bildirmiştir.

Bulgular, öğretmenlerin öykü kitaplarını temin ederken okulun maddi imkânlarının yetersizliği sorunuyla daha çok karşılaştıklarını göstermektedir. Ekici (2014)'ye göre kitap fiyatları çocuklarının okuma alışkanlığını etkilemektedir. Odabaşı vd. (2008) gelişmekte olan ülkelerde, okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanım oranının düşük olmasının nedenleri arasında; insan, para ve yönetim unsurlarından kaynaklanan olumsuzluklar ve gelişmiş hizmetler sunmak için bütçe kısıtlarını saymakta, ancak toplumun elektronik araç-gereçlere harcadıkları para ve emeğin okuma eyleminin önüne geçtiğine de dikkat çekmektedir. Bu bağlamda ilkokulda ders kitaplarının ücretsiz sağlandığı gibi okul

öncesinde de kitap desteğinin sağlanması çocukların daha çok ve çeşitli kitaba ulaşmalarını kolaylaştıracaktır.

Öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde kullandıkları resimli öykü kitabı tercihini belirleyen faktörlerin dağılımına ilişkin bulgular Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Resimli Öykü Kitabı Tercihini Belirleyen Faktörlerin Dağılımı (n=245)

Öykü kitabı tercihini belirleyen faktörler	f	%
Kitabın içeriği	216	88,2
Zümre öğretmenlerinin tavsiyeleri	155	63,3
Önceki deneyimler	146	59,6
Yayınevlerinin tanıtımı	104	42,4
Medyada (internet, gazete, televizyon vb.) yer alan reklamlar	91	37,2
Bilinen yayınevlerinin kitapları	78	31,8
Ailelerin önerileri	62	25,3
Okul yönetiminin önerileri	61	24,9
Maliyet	51	20,8
Kitabın dış görünüşü	41	16,7
Diğer	13	5,3

Tablo 20 incelendiğinde, resimli öykü kitaplarını temin ederken öğretmenlerin; %88,2'sinin kitabın içeriğine, %63,3'ünün zümre öğretmenlerinin tavsiyelerine, %59,6'sının önceki deneyimlerine, %42,4'ünün yayınevi tanıtımlarına, %37,2'sinin medyada yer alan reklamlara, %31,8'inin bilinen yayınevlerine ait kitaplara, %24,9'unun okul yönetiminin önerilerine, %25,3'ünün ailelerin önerilerine, %20,8'inin kitabın maliyetine, %16,7'sinin kitabın dış görünüşüne ve %5,3'ünün ise diğer (yazı, resim kalitesi, kitabevleri vb.) yollarla kitaplarını belirledikleri görülmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin sınıflarındaki resimli öykü kitaplarını tercih ederken, en fazla kitabın içeriğine dikkat ettikleri söylenebilir.

Ekici (2014) çalışmasında, öğretmenlerin tamamına yakınının çocuk kitabı seçerken içeriğine dikkat ettiklerini, kitapları öncelikle yayınevi/kitapevinde inceleyerek ve internet araştırmaları yaparak belirlediklerini, bir kısmının da kütüphaneleri, ailelerin tavsiyelerini, okul ve sınıf kitaplığını dikkate aldıklarını saptamıştır. Yazıcı Okuyan (2009) ise öğretmenlerin, kitap seçerken kitapların boyutlarına, sayfa düzenine ve kitapta yer alan resimlere yeterince dikkat etmediklerini, kitapların eğitsel boyutuna daha çok önem verdiklerini tespit etmiştir. Öztürk Samur (2011c) okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk

kitaplarının iç ve dış yapı özellikleri, çocuk kitaplarının isimleri ve yazarları konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığını, çocuk kitaplarının sadece bilişsel gelişimi desteklediğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Yapılan araştırmalar, özellikle öğretmenlerin çocuk edebiyatı ürünlerinden yoğun bir biçimde yararlandığını, ancak bu alanla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermektedir (Kuran ve Ersözlü, 2009; Ergün ve Gündüz, 2011; Yazıcı Okuyan, 2009).

Çocuk kitabı seçerken kitabın içeriği ve fiziksel özellikleri incelenmeli ve yazarı hakkında bilgi edinilmelidir (Yazıcı, 2011). Bir başka ifade ile çocuk kitaplarını seçerken reklamdan, tanıtımdan çok yazar ve kitaplar doğrudan belirleyici olmalıdır. Ancak, konu ile ilgili olarak, çocuk kitaplarını tanıtıcı yeterli yayın olmadığını da belirtmek gerekir (Çocuk Vakfı, 2006).

Öğretmenlerin yapacakları eğitim etkinlikleri için resimli öykü kitabı seçerken dikkat ettikleri noktaların dağılımına ilişkin bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Resimli Öykü Kitabı Seçerken Dikkat Ettikleri Faktörlerin Dağılımı (n=245)

Resimli öykü kitabı seçiminde dikkat edilen faktörler	f	%
Çocukların ilgi ve ihtiyaçları	185	75,5
Eğitim programındaki kazanım ve göstergeler	181	73,9
Planda yer alan kavram veya konular	160	65,3
Özel gün ve haftalar	114	46,5

Tablo 21'e göre eğitim etkinliği için öykü kitabı seçiminde öğretmenlerin; %75,5'inin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına, %73,9'unun eğitim programındaki kazanım ve göstergelere, %65,3'ünün etkinlik planında yer alan kavram ve konulara, %46,5'inin özel gün ve haftalara dikkat ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin etkinlik için kitap seçmeye yönelik görüşleri odak grup toplantılarında da görüşülmüştür.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin (n=24) etkinlik için kitap seçmeye yönelik görüşleri:

Odak grup görüşmelerinde öğretmenler, okuyacakları kitabın seçiminde "çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını" göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın sonuçları ile benzer olarak Ekici (2014) de programda yer alan kazanımları çocuk kitapları aracılığıyla desteklemek amacıyla kitap okuyan öğretmen oranının oldukça yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Okul öncesi öğretmeninin etkinlik planlarken veya eğitim ortamı hazırlarken çocukların gelişimlerine, ilgi ve ihtiyaçlarına ve MEB okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelere göre hareket etmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda etkinlik için seçilen kitapların da çoğunlukla çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına ve kazanım/göstergelere göre belirlenmesi beklenen bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin çocuklara gün içinde okudukları resimli öykü kitabı sayısına ilişkin bulgular Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Gün İçinde Çocuklara Okudukları Resimli Öykü Kitabı Sayısının Dağılımı

Kitap sayısı	f	%
1 kitap	176	71,8
2 kitap	64	26,2
3 kitap	2	0,8
4 ve daha fazla	3	1,2
Toplam	245	100

Tablo 22'de öğretmenlerin çocuklara gün içinde okudukları kitap sayısı incelendiğinde; %71,8'inin bir kitap, %26,1'inin iki kitap, %0,8'inin üç kitap ve %1,2'sinin dört ve daha fazla kitap okudukları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin gün içinde okudukları resimli öykü kitabı sayısı odak grup görüşmelerinde de ayrıntılı olarak görüşülmüştür.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin (n=24) gün içinde okudukları resimli öykü kitabı sayısına yönelik görüşleri:

Odak grup görüşmelerinde öğretmenler, çocuklara günde en az bir resimli öykü kitabı okuduklarını ve ihtiyaca/ilgiye göre iki veya üç kitap okunabildiğini bildirmişlerdir. Öykü "çok seviliyor ve çocuklar tarafından isteniyorsa" veya "bir sorun karşısında kitapta yer alan öyküye gereksinim duyulması halinde" aynı kitabı ikiden fazla da okuduklarını ifade etmişlerdir. Aynı öyküyü tekrar okuduklarında ses tonlarını değiştirdiklerini, tekrar okumanın; öyküdeki farklı yönlerin ortaya çıkmasına, çocukların daha bilinçli davranmalarına, öyküde verilmek istenen mesajın daha iyi kavramasına olanak sağladığını,

bütün bunlara rağmen iki okuma arasında belli bir süre geçmesine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin %97,6'sının (n=245) öykü kitabı okunduktan sonra öykünün içeriği ve kahramanları hakkında çocuklarla konuşup tartıştıkları anlaşılmıştır.

Ekici (2014) ve Gönen vd. (2010) de öğretmenlerin öykü sonrasında olay sıralaması, ana fikri ve kahramanlarının özellikleri ile ilgili sorular sorma, hikâyedeki resimleri yorumlama, öyküyü dramatize etme, başlık bulma, tamamlama, sonucunu değiştirme, vb. çalışmalarının sık sık yapıldığını belirtmektedirler. Yılmaz (2004) çocuğun özellikle eleştirel okuma becerisini kazanmasında okunan kitapların içeriği hakkında çocuklar ile konuşmanın önemine değinmektedir. Bu durumda araştırmada ortaya çıkan, öğretmenlerin öykü kitabını okunduktan sonra öykünün içeriği hakkında çocuklarla konuşup tartıştıkları sonucunun olumlu olduğu söylenebilir.

Resimli öykü kitabı okuduktan sonra çocuklarla konuşup tartıştığını söyleyen öğretmenlerin sordukları sorulara ilişkin bulgular Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Resimli Öykü Kitabını Okuduktan Sonra Sordukları Soruların Dağılımı (n=239)

Soruların içeriği	f	%
Kahramanların davranışları ile ilgili konuşma ve tartışma	230	96,2
Kahramanın yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız? şeklinde sorma	64	26,8
Öyküde yer alan kahramanları sorma	39	16,3
Kahramanların rollerini canlandırma	33	13,8
Tercih ettikleri kahramanı ve nedenlerini sorma	27	11,3
Kahramanların ne/nasıl hissettiklerini sorma	15	6,3

Tablo 23 incelendiğinde; öykü sonrasında öğretmenlerin; %96,2'sinin kahramanların davranışları ile ilgili konuşma ve tartışma yaptığı, %26,8'inin kahramanın yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız? şeklinde sorular sorduğu, %16,3'ünün öyküde geçen kahramanları sorduğu, %13,8'inin kahramanların rollerini canlandırmalarını sağladıkları, %11,3'ünün çocuklara tercih ettikleri kahramanı ve nedenlerini sorduğu, %6,3'ünün de öyküdeki kahramanların ne/nasıl hissettiklerini sorduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin soruları kahramanların duygu, düşünce ve davranışları üzerine odaklı olmakta ve çocukların onları anlaması sağlanmaktadır.

Singh ve Lu (2003)'ya göre, çocuklar için birçok ana karakter bir rol modeldir. Çocuklarla beraber karakterler üzerinde konuşulup tartışılması çocuklara birçok fırsatlar sunmaktadır.

Kepenekçi Karaman ve Aslan, (2011) çocukların, çevrelerindeki modellere öykünerek, onlarla özdeşim kurarak öğrendiğini, bu nedenle de etkili, doğru ve sağlıklı uyaranlara gereksinim duyduklarını ifade etmektedirler. Kasapoğlu (2013)'na göre öykü okuyan ya da dinleyen kimse, oradaki kahramanların rolleri ile çok hızlı bir biçimde empati kurmakta, kahramanların yerine kendini koyup kişilik ve diğer nitelikleri kendine uygun veya en yakın görünen biriyle özdeşleşmektedir. MEB (2013b)'göre, resimli çocuk kitapları, çocukların kahramanlarla özdeşim kurmalarına fırsat vererek onların empati becerilerini geliştiren önemli materyallerdir.

Çocukların önemsedikleri kişilerin duygu, düşünce ve davranışlarını benimseyip taklit etmeye çalıştıkları bir dönemde kitaplar, yarattığı kahramanlarla, öykünebilecek yeni modeller yaratır. Bu modellerin çocuk gerçekliğine uygun ve onların girişimciliğini destekleyecek eylemleri, çocukları da benzer davranışları göstermeye yönlendirir. Bu süreç çocuklara kendilerini tanımaları, önemli olduklarına inanmaları, başkalarına saygı duymaları gibi kişilik gelişimi için önemli olan yaşantıları edinme fırsatı sunar (Sever, 2003).

Çocukların öykülerde geçen duygu, düşünce, davranış ve olayları daha iyi anlamaları, öyküde verilmeye çalışılan değerlerin farkına varmaları açısından öykü okuduktan sonra içinde geçen olay ve kahramanları ile ilgili çocuklara sorular sorulabilir, tartışma yapılabilir. Fakat öğrenme sürecini daha etkin tutmak için öyküde geçen değerler ile ilgili resim yapma, pantomim, doğaçlama vb. yollar da kullanılmalıdır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkinliklerde En Sık Kullandıkları Kitaplar Arasından Belirlenen 100 Resimli Öykü Kitabının Özelliklerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerde en çok kullandıkları kitaplar arasından belirlenen 100 resimli öykü kitabının özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 24 ile Tablo 31 arasında açıklanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerde en çok kullandıkları kitaplar arasından belirlenen 100 resimli öykü kitabının yerli ve yabancı yazara ait olma durumuna ilişkin bulgular Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24. Resimli Öykü Kitaplarının Yerli ve Yabancı Yazara Ait Olma Durumunu Gösteren Dağılım

Resimli öykü kitapları	f	%
Yerli yazarlara ait kitaplar	69	69,0
Yabancı yazarlara ait kitaplar	31	31,0
Toplam	100	100

Tablo 24'de okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerde en çok kullandıkları kitaplar arasından belirlenen 100 resimli öykü kitabının; %69,0'ının yerli yazara ait, %31,0'ının ise yabancı yazara ait olduğu görülmektedir.

Son yıllarda çocuk edebiyatı alanında araştırma yayın sayısında artış görülmektedir (Çocuk Vakfı, 2006; Kıbrıs, 2010; Işıtan, 2014). Bu yayınlar alan uzmanları desteği ile hazırlanabildikleri gibi denetimsiz de olabilmektedir (Güleryüz, 2006). Gönen vd. (1995) kitap maliyetini düşürmek için genellikle yabancı çeviri kitapları basıldığına işaret etmektedir. Çatalcalı Soyer (2009) ise kitapların küreselleşmeye bağlı olarak ortaya çıkan küreselleşmenin neden olduğu ekonomik, kültürel ve politik değişim ve dönüşümlerden etkilendiğini vurgulamaktadır.

Araştırma kapsamında ayrıca incelenen 100 resimli öykü kitabının 25 farklı yayınevi tarafından hazırlandığı ve bu yayınevlerinin tamamının özel sektöre ait olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre okul öncesi dönem çocukları için yayın yapan geniş bir yayınevi yelpazesinin olduğu görülmektedir. Ancak, yayınevlerinin tamamının özel sektöre ait olması, MEB, Kültür Bakanlığı ve ya diğer bakanlıkların yayınevlerine ait bir herhangi bir yayınının bulunmaması kitap tercihince öğretmenlerin ve ebeveynlerin özenli olmaları gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin eğitim etkinliklerde kullandıkları resimli öykü kitaplarının yayın yıllarını gösteren dağılım Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25. Resimli Öykü Kitaplarının Yayın Yıllarına Göre Dağılımı

Yayım Yılı	f	%
Yazılmamış	14	14,0
2001 yılı	1	1,0
2002 yılı	3	3,0
2003 yılı	1	1,0
2004 yılı	3	3,0
2005 yılı	5	5,0
2006 yılı	5	5,0
2007 yılı	22	22,0
2008 yılı	8	8,0
2009 yılı	3	3,0
2010 yılı	10	10,0
2011 yılı	9	9,0
2012 yılı	9	9,0
2013 yılı	7	7,0
Toplam	100	100

Tablo 25 incelendiğinde; kitapların %22,0'ının 2007, %10,0'ının 2010, %9,0'ının 2011 ve 2012, %8,0'ının 2008, %7,0'ının 2013, %5,0'ının 2005 ve 2006, %3,0'ının 2002, 2004 ve 2009 yıllarında, %1,0'ının 2001, 2003 yılarında yayımlanmış olduğu, %14,0'ının ise yayım yılının bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre 2007-2013 yılları arasında yayımlanan kitapların çoğunluğu oluşturduğu söylenebilir.

İncelenen kitapların önemli bir kısmına yayın yılının yazılmamış olması, yayınevlerinin hazırladıkları yayınlar hakkında özensiz davrandıklarını düşündürmektedir. Ayrıca, kitapların cilt, kapak ve kağıt özellikleri gibi nedenler, yayınevi sayısının artması gibi nedenlerle 2007'den sonraki kitapların sayısında artış olmuş olabilir.

Öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde en sık kullandıkları resimli öykü kitaplarının sayfa sayısını gösteren dağılım Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Resimli Öykü Kitaplarının Sayfa Sayısına Göre Dağılımı

Sayfa sayısı	f	%
12 sayfa	1	1,0
14 sayfa	11	11,0
16 sayfa	61	61,0
20 sayfa	3	3,0
22 sayfa	1	1,0
24 sayfa	3	3,0
26 sayfa	1	1,0
28 sayfa	1	1,0
30 sayfa	1	1,0
32 sayfa	6	6,0
34 sayfa	3	3,0
36 sayfa	6	6,0
38 sayfa	2	2,0
Toplam	100	100

Tablo 26'da görüldüğü üzere; öğretmenlerin en sık kullandıkları ilk 100 kitabın %61,0'ının 16 sayfa, %11,0'ının 14 sayfa, %6,0'ının 32 ve 36 sayfa, %3,0'ının 20, 24 ve 34 sayfa, %2,0'ının 38 sayfa, %1,0'ının ise 12, 22, 26, 28 ve 30 sayfa olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara göre en sık okunan kitapların büyük oranının 14 ve 16 sayfadan oluştuğu söylenebilir.

Öğretmenlerin resimli öykülerin sayfa sayısı ve uzunluklarına yönelik görüşleri odak grup görüşmelerinde de görüşülmüştür.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin (n=24) resimli öykü kitaplarının sayfa sayısı ve uzunluğuna ilişkin görüşleri:

Öğretmenler, kitaplarda yer alan bazı öykülerin çok uzun olduğunu ve çocukların dikkatinin belli bir süre sonra dağıldığı için öykünün süresine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırma bulgusundan farklı olarak Işıtan (2014) incelediği kitapların %85'inin 24 sayfa olduğunu belirlemiş ve resimli öykü kitaplarında en fazla 32 sayfa olabileceğini önermiştir. Öykü kitabında toplam sayfa sayısının çocukların ilgilerine göre olması gereklidir.

Araştırmada 14-16 sayfa aralığındaki kitapların bulunması öğretmenlerin çocukların ilgi sürelerinden hareket ettiklerini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde en sık kullandıkları resimli öykü kitaplarında bulunan resim-yazı oranını gösteren dağılım Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Kitaplardaki Resim-Yazı Oranının Dağılımı (n=100)

Kitap sayısı	Resim (%)	Yazı (%)
12 kitap	95,0	05,0
33 kitap	90,0	10,0
19 kitap	85,0	15,0
10 kitap	80,0	20,0
6 kitap	75,0	25,0
4 kitap	70,0	30,0
3 kitap	65,0	35,0
4 kitap	60,0	40,0
7 kitap	55,0	45,0
2 kitap	50,0	50,0

Tablo 27'ye göre; öykü kitaplarının 33'ünde resim oranı %90,0; 19'unda resim oranı %85,0; 12'sinde resim oranı %95,0; 10'unda resim oranı %80,0; 7'sinde resim oranı %55,0; 6'sında resim oranı %75,0; 4'ünde resim oranı %70,0; 4'ünde resim oranı %60,0; 3'ünde resim oranı %65,0; 2'sinde resim oranı %50,0 olduğu görülmektedir. Sonuçlar, kitaplardaki resim oranının yüksek olduğuna dikkati çekmektedir.

Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan kitapların kimi zaman tamamı resim ile kaplı olabilirken, kimi zaman ¼'i yazı ve ¾' ü ise resim olacak şekilde hazırlanması gerektiği belirtilmektedir (Tür ve Turla, 1999; Kaya, 2011; Karatay, 2011b; Gönen vd., 2014). Gönen vd. (1995) inceledikleri kitapların %77,61'inin "bol resimli" olduğunu, yıllar itibari ile resim yönünden zengin kitap sayısının arttığını belirtmektedirler. Işıtan (2014) kitapların hepsinde "bol resim, az yazı" kullanıldığını ortaya koymuştur. Gönen vd. (2013) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, kitaptaki resimlerin %99,1'inin "Kitaptaki resimler basittir, konuya uygundur ve anlaşılabilir" kriterine; %82,0'ının ise "Resmin anlatımı güçlüdür" kriterine sahip olduğu saptanmıştır. Bu durumda zaman içerisinde resimli öykü kitaplarında resim yazı oranı açısından olumlu bir gelişme sağlandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde en sık kullandıkları resimli öykü kitaplarının hitap ettikleri yaş grubunu gösteren dağılım Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Resimli Öykü Kitaplarının Hitap Ettikleri Yaş Grubuna Göre Dağılımı[1]

Yaş Grubu	f	%
2-7 yaş	1	1,0
3-6 yaş	6	6,0
3-7 yaş	5	5,0
3-8 yaş	2	2,0
4-6 yaş	37	37,0
5-6 yaş	49	49,0
Toplam	100	100

Tablo 28'de öğretmenlerin etkinliklerinde en sık kullandıkları 100 kitabın; %49,0'ının 5-6 yaş grubuna, %37,0'ının 4-6 yaş grubuna, %6,0'ının 3-6 yaş grubuna, %5,0'ının 3-7 yaş grubuna, %2,0'ının 3-8 yaş grubuna ve %1,0'ının da 2-7 yaş grubuna hitap ettiği tespit edilmiştir. Erdal (2008), uygun kitabı seçme konusunda yetişkinlere yardımcı olmak amacıyla, çocuk kitaplarının kapağında hitap ettiği yaş düzeyinin yazılmasının uygun olacağını belirtmektedir. Ancak araştırma kapsamındaki kitaplarda standart bir yaş aralığının belirtilmediği görülmektedir. Yayınevlerinin bu alanda bağımsız çalışmaları ve belirlenmiş standartların olmamasının bu duruma neden olduğu düşünülmektedir.

[1] Kitapların hitap ettiği yaş grubunun tespitinde öncelikle yazarın veya yayınevinin kitabın kapağında veya iç kapağında önerdiği yaş aralığı esas alınmış; üzerinde herhangi bir yaş önerisi yoksa, araştırmacının inceleme ve tespiti belirleyici olmuştur.

Öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde en sık kullandıkları resimli öykü kitapların boyutlarını gösteren dağılım Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. Resimli Öykü Kitaplarının Boyutlarına Göre Dağılımı[2]

Boyut	f	%	Boyut	f	%
30x21,5cm.	2	2,0	20,5x27,5 cm.	1	1,0
27,5x17,5 cm.	4	4,0	21x24 cm.	5	5,0
27,5x19,5 cm.	21	21,0	11,5x16,5 cm.	4	4,0
22x22 cm.	1	1,0	25,5x20 cm.	1	1,0
13,5x19 cm.	2	2,0	19x21,5 cm.	1	1,0
27x19 cm.	2	2,0	33,5x23 cm.	1	1,0
30x22 cm.	1	1,0	19x26 cm.	1	1,0
29x20 cm.	2	2,0	19,5x29,5 cm.	1	1,0
28,5x21,5 cm.	1	1,0	15x15 cm.	1	1,0
17x19 cm.	1	1,0	30x24 cm.	1	1,0
20x21 cm.	1	1,0	20x20 cm.	2	2,0
24x17 cm.	7	7,0	22x24 cm.	1	1,0
42x29 cm.	6	6,0	23,5x30 cm.	1	1,0
26x20 cm.	2	2,0	27x20 cm.	3	3,0
23x16 cm.	3	3,0	34x48 cm.	1	1,0
33,5x44 cm.	1	1,0	20x23 cm.	2	2,0
24x24 cm.	7	7,0	21x30 cm.	1	1,0
32x23 cm.	1	1,0	21,5x20 cm.	1	1,0
18x26 cm.	1	1,0	24x32 cm.	1	1,0
33,5x23,5 cm.	3	3,0	24x27 cm.	1	1,0
			Toplam	100	100

Tablo 29'da öğretmenlerin en sık kullandıkları 100 kitabın; %21,0'ının boyutu 27,5x19,5cm; %7,0'ının boyutu 24x24cm ve 24x17cm; %6,0'ının boyutu 42x,29cm; %5,0'ının boyutu 21x24cm; %4,0'ının boyutu 11,5x16,5cm ve 27,5x17,5 cm; %3,0 kitabın boyutunun 23x16 cm ve 27x20 olduğu belirlenmiştir.

Tür ve Turla (1999)'ya göre, okul öncesi dönem çocukları için, sürekli aynı boyutlardaki kitaplar yerine farklı boyutlardaki kitaplar tercih edilmelidir. Çünkü çocuklar değişik büyüklükte kitaplarını ilginç bulur, okumaktan zevk alırlar. Gönen vd. (1995) de yaptıkları araştırma kapsamında inceledikleri kitapları boyutlarına göre; büyük boy, orta boy ve

[2] Ölçümlerde 0,5'in altındaki uzunluklar 0,5'e tamamlanmıştır.

küçük boy olarak sınıflandırmış, kitapların %59,69'unun büyük boy, %24'ünün orta boy, %19'unun ise küçük boy olduğunu ortaya koymuşlardır. Ural (2013) farklı boyutlarda çocuk kitaplarına dikkati çekmekte ve dikdörtgen, kare, sekizgen, üçgen, telefon, ayakkabı, kedi, köpek şeklinde kitapların olduğunu da belirtmektedir. Demircan (2006)'a göre, çocuk kitaplarının dikdörtgen veya kare biçiminde, çocuğun seviyesine göre 16x23cm büyüklüğünde ve kolay taşınabilir olması gereklidir. Bu durumda araştırma kapsamındaki öğretmenlerin en sık okudukları kitapların boyutlardaki çeşitliliğin olağan olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde en sık kullandıkları resimli öykü kitaplarında yer alan cümle sayılarını gösteren dağılım Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Resimli Öykü Kitaplarının Cümle Sayılarına Göre Dağılımı

Cümle sayısı	f	%	Cümle sayısı	f	%
25-30 cümle	5	5,0	101-110 cümle	3	3,0
31-40 cümle	9	9,0	111-120 cümle	2	2,0
41-50 cümle	15	15,0	121-130 cümle	2	2,0
51-60 cümle	21	21,0	131-140 cümle	0	0,0
61-70 cümle	16	16,0	141-150 cümle	0	0,0
71-80 cümle	13	13,0	151-160 cümle	0	0,0
81-90 cümle	6	6,0	161-179 [166] cümle	2	2,0
91-100 cümle	6	6,0	-	-	-
Toplam				100	100

Tablo 30'a göre öğretmenlerin en sık kullandıkları 100 kitabın; %21,0'ının cümle sayısı 51-60 arasında; %16,0'ının cümle sayısı 61-70 arasında; %15,0'ının cümle sayısı 41-50 arasında; %13,0'ının cümle sayısı 71-80 arasında; %9,0'ının cümle sayısı 31-40 arasında; %6,0'ının cümle sayısı 81-90 ve 91-100 arasında; %5,0'ının cümle sayısı 25-30 arasında; %3,0'ının cümle sayısı 101-110 arasında; %2,0'ının cümle sayısı 111-120 ve 121-130 arasında ve %2,0'ının cümle sayısı 161-170 arasında olduğu; cümle sayısı 131-160 arasında olan kitap bulunmadığı görülmektedir.

Bu bulgular resimli öykü kitaplarının cümle sayısının en fazla 51-60 cümle arasında olduğunu ortaya koymaktadır. Kitaplardaki cümle sayısı kitapta yer alan öykünün uzunluğu ile ilgilidir. Ural (2013), okul öncesi dönem çocuklarının dikkat süreleri kısa olduğunu ve resimli öykü kitaplarının çocuğun dikkat süresini aşmaması gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin resimli öykü kitaplarının cümle sayılarına yönelik görüşleri odak grup görüşmelerinde de görüşülmüştür.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin (n=24) resimli öykü kitaplarındaki cümle sayılarına yönelik görüşleri:

Öğretmenler uzun ve fazla cümleli öykülerde çocukların dikkatlerinin azaldığını ve öyküleri kısaltmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

Çeçen ve Aydemir (2011)'e göre okul öncesi dönemde çocuklar, metinleri okumamaktadırlar, ancak onlardan kendilerine okunan öykü kitaplarını anlamaları beklendiğinden okul öncesi dönem için hazırlanan metinlerin de okunabilirlik düzeyleri (kelime ve cümle uzunlukları) önemli olmaktadır. Bu araştırma kapsamındaki kitapların cümle sayılarının normal olduğu kabul edilebilir.

Öğretmenlerinin eğitim etkinliklerde en sık kullandıkları resimli öykü kitaplarında yer alan konuların dağılımı Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31. Resimli Öykü Kitaplarında Ele Alınan Konuların Dağılımı (n=100)

Konu	f	%	Konu	f	%
Sosyal İlişkiler	24	24,0	Bağımsızlık-Özgürlük	4	4,0
Öz güven	20	20,0	Temizlik	3	3,0
Yardımlaşma	17	17,0	Sabır	3	3,0
Aile	14	14,0	Mevsimler	3	3,0
Duygular	12	12,0	Bilgelik	3	3,0
Arkadaşlık-Dostluk	11	11,0	Adalet	3	3,0
Empati	8	8,0	Fedakarlık	3	3,0
Kurallara uyma	8	8,0	Doğruluk/Dürüstlük	3	3,0
Azim/çalışkanlık	8	8,0	Taşıtlar	2	2,0
Yaratıcılık	7	7,0	Oyuncak	2	2,0
Sorumluluk	7	7,0	Bitkiler	2	2,0
Paylaşma	5	5,0	Saygı	2	2,0
Sevgi	5	5,0	Cesaret	2	2,0
Okul	4	4,0	Nesneler	2	2,0
Hoşgörü	4	4,0	Alçakgönüllülük	2	2,0
Meslekler	4	4,0	Barış-uzlaşı	2	2,0
İşbirliği	4	4,0	Diğer	6	6,0

Tablo 31 incelendiğinde, öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde en sık kullandıkları ilk 100 kitabın; %24,0'ının sosyal ilişkiler, %20,0'ının öz güven, %17,0'ının yardımlaşma,

%14,0'ının aile, %12,0'ının duygular ve %11,0'ının arkadaşlık konularını, daha sonra sırasıyla empati, kurallara uyma, azim/çalışkanlık, yaratıcılık, sorumluluk, sevgi, paylaşma, okul, hoşgörü, meslekler, işbirliği, bağımsızlık/özgürlük, temizlik, sabır, mevsimler, bilgelik, adalet, fedakarlık, doğruluk/dürüstlük, taşıtlar, oyuncak, bitki, saygı, nesneler, alçakgönüllülük, barış, cesaret ve diğer (kitap, çevre-doğa, yılbaşı, şekiller, liderlik, sağlık) konuları ele aldığı görülmektedir.

Oğuzkan (2001)'a göre çocuklar için hazırlanmış iyi bir öykü kitabı, yazarın vurgulamak istediği bir temayı içermelidir. Uzmen (1993)'in 1970-1993 yılları arasında basılmış olan Türkçe ve İngilizce resimli öykü kitaplarının konularının incelendiği çalışmada; Türkçe 125 kitabın 210 konuyu, 125 İngilizce kitabın ise 245 ayrı konuyu içerdiği, Türkçe kitaplarda en fazla "sosyal ilişkiler" İngilizce kitaplarda ise "ben" konusunun ele alındığı belirlenmiştir. Işıtan (2005; 2014) resimli öykü kitaplarında en fazla "akran ve çevre ilişkileri" konularının ele alındığını, son araştırmasında ise olumlu aile ilişkilerine yönelik konuların fazla olduğunu, bunu sırasıyla özel durumlar, gezi, ben, toplumsal kurallar ve arkadaşlık/dostluk konularının takip ettiğini saptamıştır.

Araştırma bulguları öğretmenlerin çoğunlukla sosyal-duygusal içerikli öykü kitaplarını tercih ettiklerini göstermektedir. İncelenen resimli öykü kitaplarında içerik yelpazesi geniş görünse de bazı konuların daha çok tercih edildiği bazılarının daha az tercih edildiği dikkati çekmektedir.

Öğretmenlerin resimli öykü kitaplarında yer alan konulara yönelik görüşleri odak grup toplantılarında da görüşülmüştür.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin (n=24) resimli öykü kitaplarında yer alan konulara yönelik görüşleri:

Odak grup görüşmelerinde öğretmenler öykü kitaplarında; okulun ilk günü vb. gibi özel günleri, teknolojinin doğru kullanımını, öğretmenleri içeren konulara da yer verilmesini istediklerini ifade etmişlerdir. Gönen vd. (2014)'in araştırmasında da, çocukların belli yaşlarda belli konulara karşı ilgi ve merakını karşılamak için makineler, taşıt ve trafik, cinsiyet, haberleşme, dünya ülkeleri, aile bireyleri, ev, zaman ve hastalık kavramıyla ilgili konulara yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu durumda resimli öykü kitabı tercihinde aynı içerikte değil farklı içerikte kitaplara yer verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkinliklerde Kullandıkları Resimli Öykü Kitaplarında Yer Alan Değerlere İlişkin Bulgular

Bulgular Tablo 32 ile Tablo 35 arasında verilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen 100 resimli öykü kitabında bulunan değerler "okul öncesi çocuklara yönelik değerler" ve "genel değerler" olarak ele alınmıştır. Araştırmaya alınan kitaplarda toplam 742 değerin yer aldığı; bunun 536'sının doğrudan okul öncesi dönem çocuklarına yönelik, 206'sının ise genel değerleri içerdiği tespit edilmiştir. Kitaplarda yer alan değerlerin sıklığına bakıldığında; her bir resimli öykü kitabında ortalama olarak 7,42 kez değerlere yer verildiği görülmüştür.

Akyol (2012)'un, Türkçe basılmış 250 resimli çocuk kitabında yaptığı incelemede; 769 kişisel değer, 328 kişiler arası değer ve 92 toplumsal değer olmak üzere toplam 1189 değere, her bir kitapta ortalama 4,76 kez yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Dirican (2013) ise 135 öykü kitabında, 20 ayrı değerin 2162 kez yer aldığını, her bir kitapta ise 16,01 kez değer ifade eden olay, olgu ve anlatımın bulunduğunu tespit etmiştir. Örneklem tespiti, incelenen (örneklem) kitaplar, kontrol listeleri ve analiz yöntemindeki farklılıklar dikkate alındığında araştırma bulgularının normal olduğu kabul edilebilir

Resimli öykü kitaplarında, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak tespit edilen değerlerinin dağılımına ilişkin bulgular Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32. Resimli Öykü Kitaplarında Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Olarak Tespit Edilen Değerlerin Dağılımı (n=100)

Değerler	f	%	Değerler	f	%
Öğrenme	73	73,0	Yaratıcılık	15	15,0
Araştırma	56	56,0	Kurallara Uyma	13	13,0
Mutluluk	49	49,0	Sabır	13	13,0
Nezaket/Kibarlık	37	37,0	Hoşgörü	11	11,0
Sorumluluk	34	34,0	Dürüstlük	10	10,0
Arkadaşlık/Dostluk	33	33,0	Alçakgönüllülük	10	10,0
Sevgi	28	28,0	Başarı	7	7,0
Empati	26	26,0	Saygı	5	5,0
Çalışkanlık	23	23,0	Barış-Uzlaşı	5	5,0
Kendini kabul/Öz güven	23	23,0	Liderlik	5	5,0
İşbirliği	21	21,0	Doğayı sevme	4	4,0
Özgürlük/Bağımsızlık	17	17,0	Tutumluluk	2	2,0
Paylaşma	16	16,0	-	-	-

Tablo 32'de incelenen 100 resimli öykü kitabında; okul öncesi dönem çocukları için tespit edilen 25 değerin 536 kez yer aldığı belirlenmiştir. Değerlerin dağılımı incelendiğinde; öğrenme (%73,0), araştırma (%56,0), mutluluk (%49,0), nezaket/kibarlık (%37,0) değerlerine yüksek oranda; başarı (%7,0), saygı (%5,0), liderlik (%5,0) ve barış/uzlaşı (%5,0), doğayı ve çevreyi sevme (%4,0), tutumluluk (%2,0) değerlerine ise düşük oranda yer verildiği belirlenmiştir.

Akyol (2012)'un araştırmasında da mutluluk, öğrenme, kibarlık, sorumluluk, arkadaşlık, sevgi, işbirliği değerlerine daha fazla yer verildiği, kendini kabul, çalışkanlık, yaratıcılık, saygı, alçakgönüllülük, dürüstlük, hoşgörü değerlerine az yer verildiği, toplumsal değerler arasında en fazla kurallara uyma, doğayı sevme ve koruma değerine yer verildiği tespit edilmiştir. Dirican (2013)'ın çalışmasında ise sevgi, paylaşma, mutluluk, nezaket, arkadaşlık, değerlerinin çok fazla olduğu, hoşgörü, empati, öz güven, çalışkanlık, barış, saygı, liderlik ve tutumluluk değerlerinin ise az yer aldığı belirlenmiştir. Işıtan (2005) resimli çocuk kitaplarında mutluluk ve doyum, akran ve çevre ilişkileri değerlerinin çok fazla olduğunu belirtmiş, sonraki çalışmasında (Işıtan, 2014) ise sorumluluk, işbirliği, sevgi değerlerine daha fazla yer verildiğini ortaya koymuştur. Tuğrul ve Feyman (2006), öykü kitaplarında en fazla yardımlaşma ve paylaşma temalarının yer aldığını belirlemişlerdir. Gönen vd. (2011) ilköğretim öğrencilerine yönelik resimli çocuk kitaplarında da toplumsal kuralların yer aldığını ortaya koymuştur. Ancak, Court ve Rosental (2007) kurallara ve yasalara uyma değerinin resimli kitaplarda çok az bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tosunoğlu ve Kayadibi (2006), hoşgörü temasına çocuk kitaplarında oldukça az bir oranda rastladıklarını belirtmekte, Karatay (2011a) da, araştırma kapsamındaki kitapların sadece birinde alçakgönüllülük değerinin bulunduğunu bildirmektedir.

Resimli öykü kitaplarında sadece belirli değerlere değil, çocukların gelişimleri ve ihtiyaçları doğrultusunda tüm değerlere yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Zhang ve Morrison, 2010; Uzmen ve Mağden, 2002; Gönen vd., 2013; Court ve Rosental, 2007; Linter 2011; Yağcı, 2007; Sever, 2002).

Dolayısıyla çocuk kitapları, deneyim kazandırıcı bir eğitim aracı olarak, çocukların kendilerini geliştirmelerine ve gerçekleştirmelerine katkı sağlayacak özellikleri içinde barındırmalıdır.

Öğretmenlerin resimli öykü kitaplarında yer alan değerlere yönelik görüşleri odak grup toplantılarında da görüşülmüştür.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin (n=24) resimli öykü kitaplarında yer alan değerlere yönelik görüşleri:

Odak grup görüşmelerinde öğretmenler öykülerde daha çok empati ve öz güven değerlerinin ele alınmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre, okul öncesi çocuklarına yönelik resimli öykü kitaplarında, öğrenme, araştırma/öğrenmeye isteklilik, mutluluk, nezaket gibi belirli değerlerin yanı sıra, çocukların özellikle karakter gelişimi açısından gereksinimlerine cevap verebilecek nitelikte başarı, saygı, liderlik, barış/uzlaşı, doğayı ve çevreyi sevme ve tutumluluk gibi farklı değerlerin de daha fazla ele alması ve öğretmenlerin de bu tür kitapları tercih etmeleri gerektiği söylenebilir.

Resimli öykü kitaplarında yer alan genel değerlerin dağılımına ilişkin bulgular Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 33. Resimli Öykü Kitaplarında Yer Alan Genel Değerlerin Dağılımı (n=100)

Genel Değerler	f	%	Genel Değerler	f	%
Yardımseverlik	49	49,0	Vicdan	7	7,0
Özeleştiri	24	24,0	Evrensellik	7	7,0
Samimiyet	20	20,0	Güvenilirlik	6	6,0
Merhamet	13	13,0	Güç	5	5,0
Duyarlık	11	11,0	Fedakarlık	4	4,0
Kadirşinaslık	9	9,0	Eşitlik	3	3,0
Azim	9	9,0	Adalet	2	2,0
Cesaret	9	9,0	Öz saygı	2	2,0
Uyum/Birlik	8	8,0	Vatanseverlik	1	1,0
Bilgelik	8	8,0	Vefa	1	1,0
Estetik	8	8,0	Cömertlik	0	0,0

Tablo 33'e göre araştırma kapsamındaki 100 resimli öykü kitabında, genel değerler olarak kabul edilen 22 ayrı değerin 206 kez yer aldığı tespit edilmiştir. Değerlerin dağılımı incelendiğinde; yardımseverlik (%49,0), özeleştiri (%24,0), samimiyet (%20,0) değerlerinin yüksek oranda; güç (%5,0) fedakarlık (%4,0) eşitlik (%3,0) öz saygı (%2,0), adalet (%2,0) vefa ve vatanseverlik (%1,0) değerlerine ise düşük oranda bulunduğu; cömertlik değerine ise hiçbir resimli öykü kitabında yer verilmediği belirlenmiştir.

Çalışma bulgusuna paralel olarak diğer araştırmalarda da yardımseverlik ve özeleştiri değerlerine çok fazla, samimiyet ve uyum/birlik, cesaret ve estetik değerlerine ise çok az yer verildiği görülmektedir (Akyol, 2012; Dirican, 2013; Işıtan, 2014).

Gülay (2009)'a göre işbirliği, nezaket, yardımseverlik gibi olumlu sosyal davranışlar, okul öncesi dönemde başlar ve yıllar ilerledikçe gelişir. Bulach ve Butler (2002), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin en çok verilmesi gerektiğini düşündükleri değerler arasında yardımseverlik değeri de yer almaktadır. Singh ve Lu (2003) cesur, azimli, iyi yürekli, becerikli ve yardımseverlik değerlerinin evrensel olma özelliklerine dikkat çekmektedirler.

Okul öncesi çocukların gelişimsel özellikleri doğrultusunda resimli öykü kitaplarında genel değerlere yer verilerek çocukların değer yelpazesi genişletilebilir.

Araştırmada değerlerin dağılımı, yerli ve yabancı yazarlara göre de yapılmıştır. Buna göre araştırma kapsamında incelenen 100 resimli öykü kitabında yer alan 742 değerin %68,7'si (f=510) yerli yazarlara ait kitaplarda; %31,3'ü (f=232) ise yabancı yazarlara ait kitaplarda yer almaktadır. Okul öncesi çocuklar için tespit edilen değerlerin %68,7'si (f=368) yerli yazarlara ait kitaplarda; %31,3'ü (f=168) ise yabancı yazarlara ait kitaplarda; genel değerlerin %69,0'u (f=142) yerli yazarlara ait kitaplarda, %31,0'i (f=64) de yabancı yazarlara ait resimli öykü kitaplarında yer almaktadır.

Yerli ve yabancı yazarlara ait resimli öykü kitaplarında okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak tespit edilen değerlere ilişkin bulgular Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34. Yerli ve Yabancı Yazarlara ait Resimli Öykü Kitaplarında Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Olarak Tespit Edilen Değerlerin Dağılımı

Yerli Kitaplardaki Değerler (n=69)	f	%	Yabancı Kitaplardaki Değerler (n=31)	f	%
Öğrenme	56	81,2	Araştırma/ Öğrenmeye isteklilik	18	58,1
Araştırma/ Öğrenmeye isteklilik	38	55,1	Öğrenme	17	54,8
Mutluluk	35	50,7	Mutluluk	14	45,2
Nezaket/Kibarlık	28	40,6	Öz güven	14	45,2
Sorumluluk	27	39,1	Arkadaşlık/Dostluk	10	32,3
Arkadaşlık/Dostluk	23	33,3	Nezaket/Kibarlık	9	29,0
Empati	21	30,4	Sevgi	8	25,8
Sevgi	20	29,0	Çalışkanlık	8	25,8
İşbirliği	18	26,1	Özgürlük	8	25,8
Çalışkanlık	15	21,7	Sorumluluk	7	22,6
Kurallara Uyma	12	17,4	Alçakgönüllülük	7	22,6
Paylaşma	12	17,4	Sabır	7	22,6
Özgürlük	9	13,0	Yaratıcılık	6	19,4
Öz güven	9	13,0	Hoşgörü	5	16,1
Yaratıcılık	9	13,0	Empati	5	16,1
Dürüstlük	7	10,1	Saygı	4	12,9
Hoşgörü	6	8,7	Paylaşma	4	12,9
Sabır	6	8,7	Barış-Uzlaşı	3	9,7
Başarı	4	5,8	Liderlik	3	9,7
Doğayı sevme	4	5,8	Başarı	3	9,7
Alçakgönüllülük	3	4,3	Dürüstlük	3	9,7
Barış-Uzlaşı	2	2,9	İşbirliği	3	9,7
Liderlik	2	2,9	Kurallara Uyma	1	3,2
Saygı	1	1,4	Tutumluluk	1	3,2
Tutumluluk	1	1,4	Doğayı sevme	0	0,0

Tablo 34 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki yerli yazarlara ait 69 resimli öykü kitabında okul öncesi çocuklar için tespit edilen 25 değerin 368 kez yer aldığı saptanmıştır. Değerlerin dağılımına bakıldığında; öğrenme (%81,2), araştırma/öğrenmeye isteklilik (%55,1), mutluluk (%50,7), nezaket/kibarlık (%40,6) değerlerine yüksek oranda; doğayı sevme (%5,8), başarı (%5,8), alçakgönüllülük (%4,3), liderlik (%2,9), barış/uzlaşı (%2,9),

saygı (%1,4) ve tutumluluk (%1,4) değerlerinin ise düşük oranda ele alındığı görülmektedir.

Tablo 34'de, yabancı yazarlara ait 31 resimli öykü kitabında, okul öncesi dönem çocukları için tespit edilen 23 değerin 168 kez yer aldığı saptanmıştır. Yabancı yazarlara ait kitaplarda; araştırma/öğrenmeye isteklilik (%58,1), öğrenme (%54,8), mutluluk ve öz güven (%45,2), arkadaşlık/dostluk (%32,3), nezaket/kibarlık (%29,0) değerlerine yüksek oranda; barış/uzlaşı (%9,7), liderlik (%9,7), başarı (%9,7), dürüstlük (%9,7), işbirliği (%9,7), kurallara uyma ve tutumluluk (%3,2) değerlerinin düşük oranda bulunduğu, doğayı sevme değerine ise hiç yer verilmemiş olduğu görülmektedir.

Okul öncesinde yer alan değerler karakter gelişiminde temel olan, evrensel özellik taşıyan değerlerdir. Öykü kitaplarında dil, din, ırk ayrımı güdülmeden evrensel değerlerin yer alması ve değerlerin gelişimine katkı sağlanması gerekmektedir (Çatalcalı-Soyer, 2009). Bu nedenle karakter eğitimini destekleyen, özellikle de barış, saygı, liderlik ve tutumluluk değerlerini içeren hem yerli hem de yabancı öykü kitaplarından yararlanılabilir.

Yerli ve yabancı yazarlara ait resimli öykü kitaplarında yer alan genel değerlerin dağılımına ilişkin bulgular Tablo 35'de verilmiştir.

Tablo 35. Yerli ve Yabancı Yazarlara Ait Resimli Öykü Kitaplarında Yer Alan Genel Değerlerin Dağılımı

Yerli Yazarlara Ait Kitaplardaki Genel Değerler (n=69)	f	%	Yabancı Yazarlara Ait Kitaplardaki Genel Değerler (n=31)	f	%
Yardımseverlik	39	56,5	Yardımseverlik	10	32,3
Özeleştiri	18	26,1	Cesaret	6	19,4
Samimiyet	14	20,3	Samimiyet	6	19,4
Merhamet	9	13,0	Özeleştiri	6	19,4
Kadirşinaslık	8	11,6	Duyarlık	5	16,1
Estetik	7	10,1	Uyum/Birlik	4	12,9
Vicdan/Öz denetim	6	8,7	Merhamet	4	12,9
Duyarlık	6	8,7	Azim	4	12,9
Azim	5	7,2	Bilgelik	3	9,7
Evrensellik	5	7,2	Güvenilirlik	3	9,7
Bilgelik	5	7,2	Güç	2	6,5
Uyum/Birlik	4	5,8	Evrensellik	2	6,5
Güvenilirlik	3	4,3	Özveri/Fedakarlık	2	6,5
Cesaret	3	4,3	Adalet	1	3,2
Güç	3	4,3	Estetik	1	3,2
Eşitlik	2	2,9	Vatanseverlik	1	3,2
Özveri/Fedakarlık	2	2,9	Eşitlik	1	3,2
Vefa/Sadakat	1	1,4	Kadirşinaslık	1	3,2
Öz saygı /onur, şeref	1	1,4	Vicdan/Öz denetim	1	3,2
Adalet/Hakça davranmak	1	1,4	Öz saygı /onur	1	3,2
Vatanseverlik	0	0,0	Cömertlik	0	0,0
Cömertlik	0	0,0	Vefa / Sadakat	0	0,0

Tablo 35' de yerli yazarlara ait 69 resimli öykü kitabında; 22 genel değerin 142 kez yer aldığı saptanmıştır. Yerli öykü kitaplarında; yardımseverlik (%56,5), özeleştiri (%26,1), samimiyet (%20,3), merhamet (%13,0) değerlerinin yüksek oranda; eşitlik (%2,9), özveri/fedakarlık (%2,9), vefa/sadakat, öz saygı/onur ve adalet (%1,4) değerlerinin düşük oranda bulunduğu, vatanseverlik ve cömertlik değerlerinin ise hiçbir kitapta yer almadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 35'e göre, araştırma kapsamındaki yabancı yazarlara ait 31 resimli öykü kitabında, 22 genel değerin 64 kez yer aldığı saptanmıştır. Yabancı yazarlara ait resimli öykü

kitaplarında; yardımseverlik (%32,3), cesaret, samimiyet ve özeleştiri (%19,4), duyarlık (%16,1) değerlerinin yüksek oranda olduğu; güç (%6,5), evrensellik (%6,5), özveri/fedakarlık (%6,5), adalet (%3,2), estetik (%3,2), vatanseverlik (%3,2), eşitlik (%3,2), kadirşinaslık (%3,2), vicdan/özdenetim (%3,2), öz saygı/onur (%3,2) değerlerinin düşük oranda bulunduğu; ancak vefa ve cömertlik değerinin hiçbir kitapta yer almadığı görülmektedir.

Singh ve Lu (2003) cesur, azimli, iyi yürekli, becerikli olma değerlerinin yanında yardımsever olmanın da evrensel olarak benimsenmiş karakter özelliği olduğunu belirtmişlerdir. Yıldırım (2009) ise öğretmenlerin kazandırılması gereken temel değerler arasında vatanseverlik değerini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Türk toplumunun temel değerlerinden birisi olan yardımseverlik değerinin kitaplarda çok fazla bulunması olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Diğer değerlerin ise kitaplarda az sayıda olması "genel değerlerin" okul öncesi çocuklar için daha soyut kategoride yer almasından kaynaklanmış olabilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitapları ile Karakter Eğitimi Hakkında Görüş ve Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitapları ile Karakter Eğitimi Hakkında Görüş ve Uygulamalarına İlişkin Bulgular Tablo 36 ile Tablo 45 arasında verilmiştir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %93,9'unun karakter eğitimini önemsediği anlaşılmıştır. Aristo'dan beri, eğitimin öncelikle erdemli, ahlâklı iyi karakter sahibi insan yetiştirme süreci olduğu ifade edilmektedir (Şişman, 2010). Dewey'e göre de eğitim bilimi, karakter kurma bilimidir (Bender, 2005). Öğretmenler de karakter eğitimini öncelik tutarak eğitimin asıl işlevini yansıtmaktadırlar.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %87,8'inin karakter eğitimi içeren resimli öykü kitapları ile karakter eğitiminin verilebileceği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin öykü kitaplarının değerler içerdiğinin farkında olduklarına ve eğitimde etkili araçlar gördüklerine işaret etmektedir. Kepenekçi Karaman ve Aslan (2011) okullarda öğrencilere kişilik eğitimi vermek için öğretim programlarının çocuk edebiyatıyla bütünleştirilmesi ve öğrencilere kişilik eğitimi vermede çocuk edebiyatından yararlanılması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Öğretmenlerin karakter eğitimine yönelik görüş ve uygulamaları odak grup toplantılarında da ele alınmıştır.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin (n=24) karakter eğitimine yönelik görüş ve uygulamaları:

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin tamamı karakter eğitimine önem verdiklerini belirtmiş, okul öncesi eğitimin tamamen karakter geliştirmeye ve kazandırmaya odaklanması gerektiğini vurgulamışlardır. Karakter eğitiminin okul ve ailenin işbirliği ile başarılı olacağını, planlı olarak okulda verilen değerin aileye de bildirilmesi ve ailenin desteğinin de alınması gerektiğini, aile ile okul arasında tutarsızlık olması halinde karakter eğitiminin amacına ulaşamayacağını ve ebeveynlerin de bu konuda eğitime ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenler ayrıca görsel medyadaki program içeriklerinin de çocukların karakterini etkilediğini, eskiden hayvan taklidi yapan çocukların son zamanlarda görsel medyanın etkisiyle, çizgi film kahramanlarının taklitlerini yaptıklarını, kitapların aile ve televizyon kadar etkili olmadığını belirterek endişelerini dile getirmişlerdir. Yıldırım (2009)'ın araştırmasında da öğretmenler, değerler eğitiminin ailede başlaması ve bu süreçte ailenin daha etkin bir rol üstlenmesi daha sonra çocukların okula başlaması ile bu görevi okulun üstlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler resimli öykü kitapları ile karakter eğitimi verme konusunda kendi yeterlilikleri hakkındaki görüşleri Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Öğretmenlerin Resimli Öykü Kitapları ile Karakter Eğitimi Verme Konusundaki Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Karakter eğitiminde öğretmenin yeterliliği	f	%
Çok yeterliyim	62	25,3
Kısmen yeterliyim	177	72,2
Hiç yeterli değilim	6	2,5
Toplam	245	100

Tablo 36'da öğretmenler resimli öykü kitabı ile karakter eğitimi verme konusunda yeterliliklerini değerlendirdiklerinde; %72,2'sinin kendisini "kısmen" yeterli bulduğu, %25,3'ünün "çok" yeterli bulduğu, %2,5'inin ise "hiç" yeterli bulmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre karakter eğitimi konusunda kendilerini "kısmen yeterli" gören öğretmenlerin oranın yüksek olduğu, dolayısıyla öğretmenlerin karakter eğitimi verme konusunda desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Öğretmenlerin resimli öykü kitapları ile karakter eğitimi verme konusundaki görüşleri odak grup toplantılarında da görüşülmüştür.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin (n=24) karakter eğitimi verme konusundaki yeterliklerine yönelik görüşleri:

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin karakter eğitimine yönelik destek programlarına ihtiyaç duydukları, karakter veya değerler eğitimi ile ilgili programların kendilerinde farkındalık yarattığını, unuttukları değerlerin hatırlandığını, değerler eğitimine olan ihtiyacı fark ettiklerini, uygulamaların çocuklar üzerindeki yansımalarını gördüklerini bildirmişlerdir.

Maltepe (2008)'in çalışmasında nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme konusunda kendini yeterli ve yetersiz gören öğretmen adaylarının hemen hemen eşit sayıda olduğu; kitap seçimi konusunda kendini yeterli gören öğretmen adaylarının ise yeterliklerini, nitelikli çocuk kitaplarının özelliklerine ilişkin bilgileriyle yansıtamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Demirel (2009) öğretmenlerin karakter eğitiminde kendi yetenek ve becerileriyle ilgili olarak daha olumlu yeterlik inancına sahip olduğunu belirlemiştir.

Bir öğretmenin yeterlik inancı, kişisel etki algıları ile sınıf dışı faktörlerin etkilerinin algılanmasının birleşimidir. Karakter eğitiminde öğretmenlik yeterliği, öğretmenin kendine güvenmesi bu tür girişimlerin başarısı için son derece önemlidir. Karakter eğitimi konusunda kendine güvenen öğretmen, çocuğun karakterini inşa etmekte kendi iç güçlerine ve çevreden gelen olumsuz etkilerle baş etme yeteneklerine inanacak ve eğitim sürecini etkili hale getirebilecektir (Milson'dan aktaran Demirel, 2009).

Araştırmaya alınan öğretmenlerin %90,4'ünün karakter eğitimi özelliği gösteren resimli öykü kitaplarını kullandıkları belirlenmiştir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin karakter eğitimi içeren resimli öykü kitaplarına karşı olumlu bir tutum içerisinde oldukları düşünülebilir.

Karakter eğitimi özelliği gösteren resimli öykü kitaplarını kullandıklarını belirten öğretmenlerin, bu kitapları tercih etme nedenlerine ilişkin bulgular Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37. Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Özelliği Gösteren Resimli Öykü Kitaplarını Tercih Etme Nedenlerinin Dağılım (n=221)

Tercih Nedenleri	f	%
Çocuklar kendilerini öyküdeki karakterler ile özdeşleştiriyorlar	62	28,1
Öykü kitaplarındaki resimler farkındalık yaratarak öğrenmeyi kolaylaştırıyor	31	14,0
Öyküler, soyut olan karakter eğitimi ile ilgili kavramları somutlaştırıyor	31	14,0
Öykü kitapları karakter eğitimi açısından etkili ve faydalı oluyor	208	94,1
Öykünün içeriği ve kahramanlar, öğrenmede kalıcılığı sağlıyor	11	5,0

Tablo 37'de öğretmenlerin resimli öykü kitaplarını tercih etme nedenlerine bakıldığında; öğretmenlerin %94,1'inin öykü kitaplarını karakter eğitimi açısından etkili ve faydalı buldukları, %28,1'inin öyküdeki kahramanların çocuklar için rol model oldukları ve çocukların bu kahramanlar ile özdeşleştikleri, %14,0'ının öykü kitaplarındaki resimlerin farkındalık yaratarak çocukların daha kolay öğrenmelerine neden olduğunu, diğer %14,0'ının öykülerin karakter eğitiminin soyut olan kavramlarını somutlaştırmada yardımcı olduğunu, %5,0'ının ise öykülerin ve kahramanların kalıcılığı sağladığını belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2012)'a göre öyküler, örnek davranışların insan bilincine aktarılıp yerleştirilmesinde yardımcı olacak önemli eğitim araçlarıdır. Dilidüzgün (1996)'e göre, çocuklar gerçekler arasında yetişkinler gibi mantıksal ilişkiler kuramazlar. Onların zihin dünyasında kendilerince bir işleyiş vardır ve bu dönemde hayal gücü büyük önem taşır. Öykülerin bir yönüyle gerçek bir yönüyle hayal ürünü öğeler içermesi bu dönem çocuğunun büyük ölçüde ilgisini çeker. Okul öncesinde çocukların hayal gücü oldukça yüksektir. Bu noktada öyküde kurgulanan mantık ile çocuğun mantığı birbirine yakındır. Bu bağlamda resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi için kullanılması kalıcı ve etkili sonuçlar sağlayacaktır.

Araştırma kapsamındaki okul öncesi eğitim öğretmenlerinin %69,4'ünün (n=170) sınıflarında bulunan ve halen kullandıkları resimli öykü kitaplarının içeriğinin karakter eğitimi ile ilgili olduğu anlaşılmıştır.

Sınıflarında mevcut resimli öykü kitaplarının içeriğinin karakter eğitimi ile ilgili olduğunu belirten ve bu kitapları kullanan öğretmenlerin sınıflarındaki karakter eğitimi içeren resimli öykü kitaplarının sayılarına ilişkin bulgular Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. Karakter Eğitimi İçeren Resimli Öykü Kitabı Sayısının Dağılım

Kitap sayısı	f	%
1-10 kitap arası	71	41,8
11-20 kitap arası	54	31,8
21-30 kitap arası	26	15,3
31-40 kitap arası	19	11,1
Toplam	170	100

Tablo 38'e göre; sınıflarında bulunan resimli öykü kitaplarının içeriğinin karakter eğitimi ile ilgili olduğunu ve bu kitapları kullandıklarını belirten öğretmenlerin %41,8'inin sınıfında 1-10 arası kitap olduğu, %31,8'inin sınıfında 11-20 arası kitap olduğu, %15,3'ünün sınıfında 21-30 arası kitap olduğu, %11,1'inin sınıfında 31-40 arası kitap olduğu saptanmıştır.

Aslan (2010)'a göre değer aktarımında çocuk edebiyatının farklı türleri, değerleri, günlük yaşantılarla ilişkilendirme kolaylığı sağladıkları için eğitimcilere önemli fırsatlar sunmaktadırlar. Eğitim ortamında karakter eğitimi içeren öykü kitaplarının çok olması öğretmenlerin çocuklar için hedefledikleri kazanımlara ulaşmalarında kolaylık sağlayacaktır. Bu nedenle araştırmaya alınan öğretmenlerin karakter eğitimi içeren öykü kitabı sayısının az olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin karakter eğitimi açısından resimli öykü kitaplarının içeriğinde bulunmasını istedikleri özelliklere ilişkin bulgular Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. Öğretmenlerin Resimli Öykü Kitaplarının İçeriğinde Bulunmasını İstedikleri Değerlerin Dağılımı (n=245)

Karakter Özellikleri	f	%	Karakter Özellikleri	f	%
Sorumluluk	197	80,4	Sabır	98	40,0
Sevgi	173	70,6	Barış	89	36,3
Dürüstlük-Doğruluk	171	69,8	Cesaret	79	32,2
Saygı	168	68,6	Alçakgönüllülük	75	30,6
Arkadaşlık/Dostluk	158	64,5	Özgürlük	68	27,8
Yardımseverlik	158	64,5	Başarı	57	23,3
Paylaşma	156	63,7	Birlik	52	21,2
Hoşgörü	140	57,1	Liderlik	51	20,8
Öz güven	137	55,9	Bilgelik/ Sağduyu	47	19,2
İşbirliği	111	45,3	Sadelik	39	15,9
Mutluluk	109	44,5	Diğer	7	2,9
Adalet	105	42,9	-	-	-

Tablo 39'da öğretmenlerin öykü kitaplarında bulunmasını istedikleri değerler incelendiğinde; sorumluluk (%80,4), sevgi (%70,6), dürüstlük (%69,8), saygı (%68,6) değerlerini yüksek oranda tercih ettikleri; başarı (%23,3), birlik (%21,2), bilgelik/sağduyu (%19,2), sadelik (%15,9) değerlerini ise düşük oranda tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin resimli öykü kitaplarının içeriğinde en fazla bulunmasını istedikleri sorumluluk, dürüstlük, sevgi, saygı, arkadaşlık/dostluk değerleri temel evrensel değerler arasında yer almaktadır (Rokeach, 1973; Court ve Rosental, 2007; Ryan, 2008; Acat ve Aslan, 2011). Okul öncesi eğitim programına göre okul öncesinde karakter eğitiminde evrensel değerlerin benimsetilmesi temel özellik olarak aldığından bu sonuçların elde edilmesi olası olabilir (MEB, 2013a).

Araştırma kapsamındaki okul öncesi öğretmenlerinin %62,9'unun (f=154) karakter eğitimi özelliği içeren resimli öykü kitabı temin etmede herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları, ancak %37'1'inin (f=91) karakter eğitimi özelliği gösteren resimli öykü kitabı temin etmekte sorunla karşılaştıkları anlaşılmıştır.

Karakter eğitimi özelliği gösteren resimli öykü kitabı temin etmekte öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40. Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Özelliği Gösteren Resimli Öykü Kitabı Temin Etmekte Karşılaştıkları Sorunların Dağılımı (n=91)

Karşılaşılan Sorun	f	%
Her zaman her yerde aranılan nitelikte kitap bulunmaması	79	86,8
Kitap fiyatların yüksek ve mali kaynakların kısıtlı olması	28	30,8
Yazarlar ve eserlerinin yeterince tanımıyor olması	5	5,5
Yayın çeşitliliğinin az olması	6	6,6

Tablo 40 incelendiğinde, karakter eğitimi özelliği gösteren resimli öykü kitabı temin etmekte sorunla karşılaşan öğretmenlerin; %86,8'inin her zaman her yerde aranılan nitelikte kitap bulunmamasını, %30,8'inin kitap fiyatlarının yüksek ve mali kaynakların kısıtlı olmasını, %6,6'sının yayın çeşitliliğinin az olmasını, %5,5'inin ise yazarlar ve eserlerin yeterince tanınmıyor olmasını belirttikleri görülmektedir.

Bu bulgulara göre öğretmenler kitaplara ulaşmada güçlük yaşamaktadırlar. Oysa internet aracılığı ile birçok yayın evinden kitap temin edilebilmeleri mümkün olmaktadır. Kitap fiyatlarının yüksekliği ve mali kaynakların kısıtlı olmasının yine ikinci sırada yer alan sorun olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Çocuk Vakfı (2006)'nın okuma alışkanlığını etkileyen nedenler arasında ekonomik nedenler altıncı sırada yer almaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin bildirimlerini destekleyici olarak piyasada ekonomik birçok kitap yer alsa da karakter eğitimi içeren kitapların maliyetinin arttığı dikkati çekmektedir.

Araştırmadaki öğretmenlerin %67,0'ı mevcut resimli öykü kitaplarını nicelik olarak yetersiz bulurken, %60,0'ı da kitapları içerik/nitelik olarak yeterli bulmadıklarını ayrıca belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin mevcut resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi özellikleri açısından eksiklerine ilişkin bulgular Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41. Öğretmenlerin Mevcut Resimli Öykü Kitaplarında Karakter Eğitimi Açısından Belirttikleri Eksikliklerin Dağılımı (n=245)

Resimli öykü kitaplarının eksiklikleri	f	%
Öykülerde sıklıkla aynı değerlere yer veriliyor	126	51,4
Resimler öyküde yer alan olumlu karakter özelliklerini tam yansıtmıyor	78	31,8
Öyküde çocuğun seviyesine uygun olmayan değerler var	59	24,1
Olumlu karakter özellikleri içeren mesajlar bulmak zor	49	20,0

Tablo 41'e göre resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi açısından eksikliklerine yönelik olarak öğretmenlerin; %51,4'ü sıklıkla aynı değerlerin vurgulandığını, %31,8'i resimlerin öyküde yer alan olumlu karakter özelliklerini tam yansıtmadığını, %24,1'i öykülerde çocuğun seviyesine uygun olmayan değerler bulunduğunu, %20,0'ı olumlu karakter özellikleri içeren mesajlar bulmanın zor olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre resimli öykü kitaplarında içerik/nitelik olarak, sıklıkla aynı değerlerin vurgulandığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin mevcut öykü kitaplarının karakter eğitimi açısından eksiklikleri odak grup toplantılarında da görüşülmüştür.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin (24) mevcut öykü kitaplarının karakter eğitimi açısından eksikliklerine yönelik görüşleri:

Öğretmenler kitapların karakter eğitimi açısından eksikliklerini; "kitaplar çocuğu düşündürmeli ve analize yöneltmeli", "daha fazla örnekler olmalı", "görsellik önemsenmeli", "değerler eğitimini ön plana çıkaran, paylaşma, yardımlaşma, işbölümü gibi temalar ele alınmalı", "öyküler ve resimler sosyo-kültürel yapıya uygun olmalı", "bazı öykü kitaplarında sonuç yeteri kadar açık değil, eksik kalıyor, öyküde verilmek istenen mesaj anlaşılmıyor, seçenekli sonuçlara yer veren (olumlu/olumsuz) öyküler hazırlanabilir", "öyküler çocuğun seviyesine uygun değil, kitaplarda genelde prenses, prens gibi kavramlara çok yer veriliyor" şeklinde ifade etmişlerdir.

Bu durumda resimli öykü kitaplarının ele aldığı değerler açısından çeşitlendirilmesinin, çocukların bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim seviyelerine uygun hazırlanmasının ve seçilmesinin gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlere; "Siz çocuklara yönelik öykü yazarı olsaydınız, karakter eğitimi bağlamında öykünüzde nelere dikkat ederdiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler; bazı öykülerin çok uzun olduğunu ve çocukların dikkatinin belli bir süre sonra dağıldığı için öykünün uzunluğuna, öyküleri çocukların gelişim seviyelerine göre gruplandırmaya, öyküde adalete, hakkın yerini bulmasına, iyilerin ödüllendirilmesine dikkat edeceklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler ayrıca, öykülerin gerçekçi, hayatın içinden olmasını, çocuğun yaşantısından örnekler içermesini, çocuğu hayal kırıklığına uğratmamasını, yaptığı davranışın karşısındakine ne hissettirdiğinin farkına varmasını, problem çözme araştırma, keşfetme, sorgulama becerilerini geliştirmesini, sevgi, saygı, merhamet değerlerine yer vermesini,

yaratıcılığı destekleyen kurgularının olmasını, (örneğin; çeşitli nesnelerden hikaye oluşturma gibi yaratıcı etkinliklere fırsat vermesini) belirtmişlerdir.

Öğretmenler; "Öykülerimde empatiyi ele alırdım.", "Olumlu düşün olumlu olsun" ilkesini hayata geçirirdim.", "Sürdürülebilir insanlık için değerler eğitimine, hoşgörü, yardımseverlik ve iyimserlik konularına yer vermek isterdim.", "Öz güven gelişimini ele almak isterdim.", "Akrabalık ilişkilerinin ve sosyal bağların önemini vurgulayıcı içeriklere yer vermek, kendi kültürümüzden gelen öğeleri ön plana çıkarmak, doğruluk ve saygı konularına yoğunlaşırdım.", "Okulun ilk günü gibi günün anlam ve önemine göre öyküler ve öğretmenler ile ilgili hikayelere yer verirdim.", "Çocuklara çocukluklarını doya doya yaşamaları gerektiğini anlatan öyküler, gündelik hayat, teknolojinin doğru kullanımını gerektiren öyküler kurgulardım.", "Çocukların özgün, yaratıcı, çevreye duyarlı yetişmelerini destekleyecek bir içerik hazırlardım." şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Resimli öykü kitaplarında karakter eğitiminin neden yer alması gerektiği konusunda öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42. Resimli Öykü Kitaplarında Karakter Eğitiminin Yer Alma Nedenlerinin Dağılımı (n=245)

Öykü kitaplarında karakter eğitiminin nedenleri	f	%
Öykü kitapları değer aktarımında etkili bir yöntem/araç olduğu için	162	66,1
Çocuklar öykü kahramanları ile özdeşleştikleri ve onları rol model aldıkları için	93	38,0
Değerleri yaşatmak ve gelecek kuşaklara aktarmak için	88	35,9
Empati kurmayı ve hoşgörülü olmayı sağladığı için	52	21,2
Karakter eğitiminin çocukların kişilik gelişiminde oldukça önemli olduğu için	43	17,6
Çocuklar görsellerle daha kolay düşünüp öğrendikleri için	18	7,3
Öykü kitapları televizyon ve internet bağımlılığına karşı alternatif olduğu için	6	2,4

Tablo 42'ye göre okul öncesi öğretmenlerinin; %66,1'inin öykü kitaplarının değer aktarımında etkili bir yöntem/araç olduğu için, %38,0'ının çocuklar öykü kitaplarında yer alan kahramanlar ile özdeşleştikleri ve onları rol model aldıkları için, %35,9'unun değerleri yaşatmak ve gelecek kuşaklara aktarmak için, %21,2'sinin empati kurma ve hoşgörülü olmaya fırsat sağladığı için, %17,6'sının karakter eğitiminin çocukların kişilik gelişiminde oldukça önemli olduğu için, %7,3'ünün çocuklar, görsellerle daha kolay düşünüp öğrendikleri için, %2,4'ünün ise öykü kitaplarının televizyon ve internet bağımlılığına karşı alternatif olduğu için resimli öykü kitaplarında karakter eğitiminin yer alması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Bulgulara göre, öğretmenlerin çoğunlukla öykü kitaplarının değer aktarımında etkili bir yöntem/araç olduğu, çocuklar kitaplardan

özdeşim kurdukları ve değerleri yaşatmak için resimli öykü kitaplarında karakter eğitiminin yer alması gerektiğini belirttikleri görülmektedir.

Resimli öykü kitaplarında karakter eğitiminin yer alma nedenleri odak grup toplantılarında da görüşülmüştür.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin (n=24) mevcut öykü kitaplarında karakter eğitiminin yer alma nedenlerine yönelik görüşleri:

Odak grup görüşmelerinde öğretmenler; bireylerin bencilleştiğini ve ben merkezli bir topluma yönelim olduğunu, toplumda değer aşınmasının hızlandığını, resimli öykü kitaplarında yer alan karakter eğitimi mesajlarının çocuk ve öğretmenlerde değerlerle ilgili farkındalık yaratacağını, "sürdürülebilir bir toplumsal yaşam" veya "insanlığın sürdürülebilirliği" için karakter eğitiminin çok önemli olduğunu bildirmişlerdir.

Boratav (2013)'a göre öyküler, toplumu eğiten temel öğelerden biridir. İnsanoğlu, kendi yaşam gerçeğini, çözüm önerilerini, beklentilerini, öykülere ve öykü kahramanlarına yükleyerek anlatmış ve yüzyıllar boyu, bu yolla gelecek kuşakları uyarmaya, eğitmeye, yaşamın zorluklarına karşı onları donatmaya çalışmıştır. Geçgel ve Ak (2007)'a göre çocuklar, okudukları eserlerdeki kahramanlarla kendilerini özdeşleştireceklerinden, çocuklara yönelik öykü ve romanların kahramanları da son derece önemlidir. Bu nedenle çocuk eserlerindeki kahramanların olumlu nitelikler taşımaları gerekmektedir. Yılmaz (2012)'a göre, öykü, her ne kadar doğrudan doğruya bir öğüt ve uyarı aracı değilse de dolayısıyla ahlâkî özellikleri içermektedir. Bu durumda öykü kitapları çocukların sadece eğlendikleri değil, düşündükleri, hayatı öğrendikleri araçlar olarak karakter eğitiminde de vazgeçilmez bir eğitim materyali olmaktadırlar.

Öğretmenlerinin resimli öykü kitaplarında karakter eğitiminin nasıl yer alması gerektiği konusundaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 43'de verilmiştir.

Tablo 43. Resimli Öykü Kitaplarında Karakter Eğitiminin Nasıl Yer Alması Gerektiğini Gösteren Dağılım (n=245)

Resimli öykü kitaplarında karakter eğitimi	f	%
Öyküler çocukların günlük yaşantılarındaki örnekler üzerinden verilmeli	96	39,2
Çocuğun gelişim özellikleri ve düzeyine uygun olmalı	76	31,0
Öykü kitabındaki resimler içeriğe uygun, ayrıntılı ve çekici olmalı	74	30,2
Öğüt ve mesaj kaygısı gütmeden, örtük öğrenme ve alt metinlerden yararlanılmalı	51	20,8
Kahramanlar çocuklara rol model olacak şekilde verilmeli	43	17,6
Değerler, olumlu karakterler üzerinden, tekrarlar ile pekiştirilmeli	40	16,3
Değerler çeşitlendirilmeli / aynı değerlerin tekrarlanmamalı	39	15,9
Öykü, anlaşılır, kısa, öz, açık ve net mesajlar vermeli	37	15,1
Mesaj çocukların dikkatini çekecek, farkındalık yaratacak şekilde verilmeli	26	10,6
Öğretim ilkelerine uygun olmalı	26	10,6
Bilgilendirici ve eğlendirici olmalı	14	5,7
Çocuğu düşündüren, kendisine ders çıkaracağı öyküler kurgulanmalı	14	5,7
Çocuk edebiyatı ilkelerine uygun olmalı	9	3,7
Drama yapmaya, canlandırmaya imkân verecek şekilde olmalı	8	3,3
Mizahtan da yararlanılmalı	6	2,4
Türk aile yapısına, toplumsal değerlere uygun kahramanlar ile vermeli	5	2,0
Çocuğun hayal dünyasını destekleyecek kurguya yer verilmeli	4	1,6
Karakter eğitimi temel alınarak, her öykü kitabında bir değer ele alınmalı ve sonunda örnek etkinlik ve sorular yer almalı	3	1,2

Tablo 43 incelendiğinde, resimli öykü kitaplarında karakter eğitiminin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin olarak öğretmenlerin; %39,2'sinin öykülerin çocukların günlük yaşantılarındaki örnekler ile hazırlanmasını, %31,0'ının çocuğun gelişim özellikleri ve düzeyine uygun olmasını, %30,2'sinin öykü kitabındaki resimlerin içeriğe uygun, ayrıntılı ve çekici olmasını yüksek oranda belirttikleri; %2,0'ının Türk aile yapısına, toplumsal değerlere uygun kahramanlar ile verilmesini, %1,6'sının çocuğun hayal dünyasını destekleyecek kurgulara yer verilmesini, %1,2'sinin karakter eğitimi temel alınarak her öykü kitabında bir değer ele alınması ve sonunda örnek etkinlik ve sorulara yer verilmesini düşük oranda belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin bu bulguları öykü kitabı ile karakter eğitiminde dikkat edilecek tüm aşamaları kapsadığından önem taşımaktadır. Öykü kitabı ile karakter eğitimini amaçlayan araştırmacılar ve yazarlar için rehber olabilecek özelliklerdir.

Öğretmenlerin resimli öykü kitaplarında karakter eğitiminin nasıl yer alması gerektiğine ilişkin görüşleri odak grup toplantılarında da ele alınmıştır.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin (n=24) karakter eğitiminin nasıl yer alması gerektiğine yönelik görüşleri:

Öğretmenler odak grup toplantılarında; planlanan ve verilen değerlerin davranış panoları ve aile mektupları ile kalıcı hale getirilmesi, okulda verilen karakter eğitiminin aile tarafından desteklenmesi, karakter eğitiminin o günkü günlük eğitim akışı içerisinde yer alan Türkçe, drama, oyun, müzik gibi etkinliklerle bütünleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ayrıca huzurevlerine ziyaret, toplum katılımı, çocuklar ile beraber ağaç dikimi kampanyaları, kardeş okul uygulaması, kağıt, pil, kullanılabilir atık, mavi kapak toplama gibi tasarruf yapılan projeler ile karakter eğitimi için alternatif uygulamaların yapılabildiğini, mavi kapak toplanması sonrasında alınan sandalyelerin çocuklara gösterilmesini "yapılan işlemi somutlaştırma" açısından önemli olduğunu bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin karakter eğitiminde öğretmenin rolünün ne olması gerektiğini konusundaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 44'de verilmiştir.

Tablo 44. Karakter Eğitiminde Öğretmenin Rolünü Gösteren Dağılım (n=245)

Karakter eğitiminde öğretmenin rolü	f	%
Öğretmen rol model olmalı	174	71,0
Öğretmen liderlik yapmalı, yol gösterici ve rehber olmalı	73	29,8
Etkili öğretim yöntemlerini kullanmalı	47	19,2
Hedefleri aileler ile paylaşmalı ve işbirliği yapmalı	30	12,2
Çocukları cesaretlendirmeli ve motive etmeli	25	10,2
Olumlu davranışlarını desteklemeli, olumsuz davranışları düzeltmeli	20	8,2
Öğretmen öyküyü anlatırken iyi dramatize etmeli	19	7,8
Çocuğu gerçek yaşama hazırlamalı	13	5,3

Tablo 44'de karakter eğitiminde öğretmenin rolü incelendiğinde, araştırma kapsamındaki okul öncesi eğitim öğretmenlerinin; %71,0'ının rol model olmalı, %29,8'inin liderlik yapmalı, yol gösterici ve rehber olmalı, %19,2'sinin etkili öğretim yöntemlerini kullanmalı, %12,2'sinin hedeflerini ailelerle de paylaşmalı, aile ile işbirliği yapmalı, %10,2'sinin çocukları cesaretlendirmeli ve motive etmeli, %8,2'sinin çocukların olumlu davranışlarını desteklemeli ve olumsuz davranışları düzeltmeli, %7,8'inin öyküyü anlatırken iyi dramatize etmeli, %5,3'ünün çocuğu gerçek yaşama hazırlamalı şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Karakter eğitiminde öğretmenin rolü odak grup toplantılarında da görüşülmüştür.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin (n=24) karakter eğitimindeki rolüne yönelik görüşleri:

Odak grup görüşmelerinde öğretmenler karakter eğitiminde öğretmenin rol model olması gerektiğini özellikle vurgulamış, bunu "etkili öğretmenlik" olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenin tutarlı olması, sürekliliğe önem vermesi ve çocukların davranışlarını takip etmesi, etkili bir gözlemci olması, aile katılımını sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, karakter gelişiminde çok önemli bir etken olarak kabul edilmektedir (Yiğittir, 2009; Yıldırım, 2007). Öğretmenlerden olumlu rol modeller olarak hizmet etmeleri, karakter eğitimi programlarından yararlanmaları ve çocuklara, kulüpler, akran öğretimi vb. sınıf dışı etkinlikler yolu ile pratik yapacakları olanaklar sunmaları beklenmektedir (Milson ve Mehlig'den aktaran Demirel, 2009). Bu anlamda, öğretmenin davranışları, tutumu, etkinliklerde kullandığı yöntem ve teknikler, istenilen değerlerin, çocuklar tarafından özümsenmesini kolaylaştırabilir. Karakter eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip öğretmenlerin yetiştirecekleri bireyler de toplumda benimsenen değerleri kazanarak, içinde bulundukları topluma uyum ve katkı sağlayacaklardır (Yıldırım, 2009).

Yaşar ve Çengelci (2012)'nin çalışması kapsamında gerçekleştirilen gözlemler ve görüşmeler sonunda, öğretmenin değerler eğitimi konusunda öğrencilere model olmaya çalıştığı görülmüştür. Ergun ve Gündüz, (2011) öğretmenlerin değer eğitiminde sorumluluklarının farkında oldukları, öğrencilere model olacak biçimde davranışlar sergilemeye özen gösterdikleri ve değerler eğitiminde en iyi yöntemlerden birinin model olma olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenini bireye yaşama hazırlayan yerine yaşamın kendisini çocuğa sunan, buna göre eğitim sürecini planlayan ve yürüten kişi olarak kabul etmek gerekmektedir (Ergun ve Gündüz, 2011).

Araştırma sonuçları da değerlerin öğretiminde öğretmenlerin etkin rolünü ortaya koymaktadır. Öğretmenler, değerleri programda belirtilen kazanımlar çerçevesinde yaptıkları uygulamalarla çocuklara sunarlar. Çocuklarla etkili iletişim halindedirler, kendi değerlerini geliştirmelerinde onları cesaretlendirirler (Veugelers, 2000).

Öğretmenlerinin etkili bir karakter eğitimi için tercih ettikleri öğretim yöntemlerine ilişkin bulgular Tablo 45'de verilmiştir.

Tablo 45. Etkili Bir Karakter Eğitimi İçin Tercih Edilen Yöntemlerin Dağılımı (n=245)

Tercih edilen öğretim yöntemi	f	%
Drama	220	89,8
Oyun	180	73,5
Soru-cevap	131	53,5
Beyin fırtınası	105	42,9
Örnek olay incelemesi	90	36,7
Grup tartışması	87	35,5
Anlatım	83	33,9
Değer açıklama	34	13,9
Değer analizi	23	9,4
Ahlâkî muhakeme	23	9,4
Değer telkin etme	23	9,4

Tablo 45 incelendiğinde, etkili bir karakter eğitimi için öğretmenlerin; %89,8'inin drama, %73,0'ının oyun, %53,5'inin soru-cevap, %42,9'unun beyin fırtınası, %36,7'sinin örnek olay incelemesi, %35,5'inin grup tartışması, %33,9'unun anlatım, %13,9'unun değer açıklaması, %9,4 değer analizi, ahlâkî muhakeme ve değer telkin etme yöntemlerini tercih ettikleri görülmektedir.

Son yıllarda, değer eğitiminde dört yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Bunlar; değerlerin telkini, değerleri açıklama, değerlerin analizi ve ahlâkî muhakemedir (Edgington, 2002; Bacanlı, 2005; Karatay, 2011a; Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Araştırma bulguları, değerler eğitimi ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin değerlerin telkini, değerleri açıklama, değerlerin analizi ve ahlâkî muhakeme yaklaşımlarını tercih ettiklerini, değerler eğitimi ile ilgili eğitim almayan öğretmenlerin de drama, oyun, soru cevap, beyin fırtınası vb. yöntemleri tercih ettiklerine işaret etmektedir.

Drama ve oyun, çocukların hareket, yaşantı ve eğlence ile etkin öğrendikleri etkinliklerdir. Gerçek hayatta yaşanan olaylar drama veya oyunda yeniden kurgulanır, çeşitli roller ve materyaller ile yaşantıya dönüştürülür (Adıgüzel, 2006). Drama etkinlikleri sağladığı yararlar yönünden çocuğun donanımlı bir birey olarak topluma katılmasında önemli rol oynar. Bu etkinlikler ile çocuk kendi kimliğini, bedenini tanır. Çevresinde yaşayan bireylerle iletişim kurar, uyum gösterir, onlara güvenmeyi öğrenir. Yaptığı işlerde

arkadaşları ile kaynaşır, paylaşır, problemlere çözüm yolları arar ve bulur (MEB, 2007). Bu bağlamada öğretmenler en çok drama ve oyunu karakter eğitiminde tercih etmiş olabilirler.

Öğretmenlerin etkili bir karakter eğitimi için tercih ettikleri yöntemlere ilişkin görüşleri odak grup toplantılarında da alınmıştır.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin (n=24) etkili bir karakter eğitimi için tercih ettikleri yöntemlere yönelik görüşleri:

Öğretmenler, karakter eğitiminde çoğunlukla tekerleme, şarkı, kukla, drama, gerçek yaşantı kazandırma, eğitim gezileri, proje çalışması ve bilgisayar oyunlarını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak, örnek olay, oyun ve canlandırmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, karakter eğitiminde çocuğun etkin katılımına ve değerleri yansıtmasına olanak sağlayacak, didaktik olmayan bir tarzda sezdirme ve düşündürme yoluyla (örtük program) geliştirilen uygulamalar üzerinden gidilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Değer eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip öğretmenlerin yetiştirecekleri bireyler de demokratik yurttaşlık becerilerini kazanarak, içinde bulundukları topluma gerekli katkıları sağlayacaklardır. Dolayısıyla öğretmenlerin çocuklara temel değerlerin kazandırılması sürecine ilişkin görüş ve deneyimleri önem arz emektedir (Yıldırım, 2009).

Akbaş (2009) araştırmasında, öğretmenlerin değer öğretimi yaparken öğüt verme, telkinde bulunma ve güzel sözler paylaşma gibi etkinlikleri kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Yaşar ve Çengelci (2012), öğretmenlerin değerleri kazandırmak için genelde soru-yanıt yöntemini kullandıklarını, öykü, drama ve örnek olaylardan yararlandıklarını, sınıfta günlük yaşamdan örnekler üzerinde tartışmalar yaptıklarını belirtmektedirler. Bunun yanı sıra gazete ve televizyondan elde edilen güncel olaylarla ilgili konuştuklarını, geziler düzenlediklerini ve aileleri de etkinliklere katmaya çalıştıklarından söz etmektedirler.

Değerler eğitiminde geleneksel öğretim metotlarıyla birlikte istenilen sonuçlara götürecek daha gelişmiş öğretim metotlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Hossain ve Marinova, 2004). Karakter eğitimi özelliklerini tanımlayan değerler, didaktik bilgi aktarımı yerine, aile katılımı ve toplum hizmeti gibi etkinlikler kapsamında tutum ve davranışları geliştirecek şeklide verilmesi daha etkili sonuçlar doğuracaktır (Yıldırım, 2007).

Bu araştırmada da öğretmenlerin, drama, canlandırma, oyun, soru-cevap, beyin fırtınası, grup tartışması gibi çocukları aktif tutacak yöntemlerle karakter eğitimini verdikleri düşünülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde; okul öncesi eğitim öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde kullandıkları resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi-öğretmen görüşü ve uygulamaları açısından incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitaplarında yer alan karakter eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim yıllarında Ankara'da yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu/örneklemini; Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 70 resmi bağımsız anaokulunda 2013-2014 öğretim yılında görev yapan 245 öğretmen; bu öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde en sık kullandıkları resimli öykü kitapları arasından kullanma sıklığına göre ilk 100 sırada yer alan resimli öykü kitapları ve odak grup görüşmeleri için belirlenen Çankaya, Altındağ ve Mamak ilçelerindeki üç ayrı okulda görevli 24 öğretmen oluşturmuştur.

Veriler "Öğretmenlerin Karakter Eğitimine İlişkin Görüş ve Uygulamalarını Belirleme Formu", "Resimli Öykü Kitaplarındaki Değerleri İçeren Kontrol Listesi" ve odak grup görüşmesi için de "Odak Grup Görüşmesi Uygulama Yönergesi" kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgular frekans ve yüzde değerler olarak yorumlanmıştır.

Sonuçlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Yayınları ile İlgili Katıldıkları Etkinlikler ve Kitap Ortamlarına İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerin %70,2'sinin çocuk yayınları ile ilgili seminer, hizmet içi eğitim vb. herhangi bir etkinliğe katılmadığı,

- Çocuk edebiyatı ile ilgili seminer, hizmet içi eğitim vb. herhangi bir etkinliğe katılan öğretmenlerin %53,4'ünün yayınevleri tarafından düzenlenen seminer ve yazarlar ile söyleşilere, %37,0'ının üniversitelerin düzenledikleri sempozyum, seminer vb. etkinliklere katıldıkları, öğretmenlerin, çocuk yayınları ile ilgili; hikaye yazma ve anlatımı, sınıfta oluşan bir problem ile ilgili hikaye oluşturma, etkili hikaye anlatımı, hikaye okuma teknikleri, güncel yayınlar hakkında bilgi sahibi olma, kitapların dış yapı özellikleri ve öykü kitabı yazarlarını tanıma gibi etkinliklere katılmayı istedikleri,
- Öğretmenlerin %95,9'unun sınıfında kitap merkezi bulunduğu,
- %29,4'ünün 21-30 kitap, %22,0'ının 41 ve daha fazla kitap, %21,6'sının 11-20 arası kitap, %20,8'inin 31-40 arası kitaba, kitap merkezinde yer verdiği,
- Kitap merkezinde %95,9'unun resimli öykü kitabı, %62,4'ünün masal kitabı, %48,2'sinin kavram kitapları, %32,2'sinin boyama kitaplarının bulunduğu,
- %20,8'inin ayda bir kez, %18,4'ünün her yarıyıl başında kitap merkezindeki kitapları değiştirdiği tespit edilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitaplarını Temin Etme Yolları ve Kullanımlarına İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerin %60,0'ının ebeveynlerin desteği, %49,8'inin okul yönetiminin desteği, %43,7'sinin kendi bireysel imkanları ile kitapları temin ettikleri, kitapları temin ederken sorunla karşılaştıklarını belirten öğretmenin; %60.4'ünün okulun maddi imkanlarının yetersizliğini sorun olarak belirttikleri,
- Resimli öykü kitaplarını temin ederken; %88,2'sinin kitabın içeriğine, %63,3'ünün zümre öğretmenlerinin tavsiyelerine, %59,6'sının önceki deneyimlerine, %42,4'ünün yayınevi tanıtımlarına önem verdikleri,
- Öykü kitabı seçiminde öğretmenlerin; %75,5'inin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına, %73,9'unun eğitim programındaki kazanım ve göstergelere, %65,3'ünün etkinlik planında yer alan kavram ve konulara, %46,5'inin özel gün ve haftalara dikkat ettikleri,
- Öğretmenlerin %71,8'inin gün içinde çocuklara bir kitap okudukları, Öykü "çok seviliyor ve çocuklar tarafından isteniyorsa" veya "bir sorun karşısında kitapta yer alan öyküye gereksinim duyulması halinde" aynı kitabı ikiden fazla da fakat değişik şekillerde okudukları,

- Öykü sonrasında öğretmenlerin; %96,2'sinin kahramanların davranışları ile ilgili konuşma ve tartışma yaptığı, %26,8'inin kahramanın yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız? şeklinde sorular sorduğu ortaya çıkmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkinliklerde En Sık Kullandıkları Kitaplar Arasından Belirlenen 100 Resimli Öykü Kitabının Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerin etkinliklerde en çok kullandıkları kitaplar arasından belirlenen 100 resimli öykü kitabının; %69,0'ının yerli yazara ait, %31,0'ının ise yabancı yazara ait olduğu,
- Kitapların %22,0'ının 2007 yılı basımı olduğu, %14,0'ının ise yayım yılının bulunmadığı, %61,0'ının 16 sayfa olduğu, resim oranının yüksek olduğu, cümle sayısının en fazla 51-60 cümle arasında olduğu, %49,0'ının 5-6 yaş grubuna, %37,0'ının 4-6 yaş grubuna yönelik olduğu,
- Kitapların %24,0'ının sosyal ilişkiler, %20,0'ının öz güven, %17,0'ının yardımlaşma, %14,0'ının aile, %12,0'ının duygular ve %11,0'ının arkadaşlık konularını içerdiği, öğretmenlerin öykü kitaplarında okulun ilk günü vb. gibi özel günleri, teknolojinin doğru kullanımını, öğretmenleri içeren konulara da yer verilmesini belirttikleri tespit edilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkinliklerde Kullandıkları Resimli Öykü Kitaplarında Yer Alan Değerlere İlişkin Sonuçlar

- Okul öncesi dönem çocukları için tespit edilen değerlerin dağılımı incelendiğinde; öğrenme (%73,0), araştırma (%56,0), mutluluk (%49,0), nezaket/kibarlık (%37,0) değerlerine yüksek oranda; başarı (%7,0), saygı (%5,0), liderlik (%5,0) ve barış/uzlaşı (%5,0), doğayı ve çevreyi sevme (%4,0), tutumluluk (%2,0) değerlerine ise düşük oranda yer verildiği, odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin öykülerde daha çok empati ve öz güven değerlerinin ele alınmasını istedikleri,
- Genel değerlerin dağılımı incelendiğinde; yardımseverlik (%49,0), özeleştiri (%24,0), samimiyet (%20,0) değerlerinin yüksek oranda; güç (%5,0) fedakarlık (%4,0) eşitlik (%3,0) öz saygı (%2,0), adalet (%2,0) vefa ve vatanseverlik (%1,0) değerlerine ise düşük oranda yer verildiği,
- Yerli yazarlı kitaplarda okul öncesine yönelik olan değerlerden; öğrenme (%81,2), araştırma/öğrenmeye isteklilik (%55,1), mutluluk (%50,7), nezaket/kibarlık (%40,6) değerlerine yüksek oranda; doğayı sevme (%5,8), başarı (%5,8),

alçakgönüllülük (%4,3), liderlik (%2,9), barış/uzlaşı (%2,9), saygı (%1,4) ve tutumluluk (%1,4) değerlerinin ise düşük oranda yer verildiği,

- Yabancı yazarlara ait kitaplarda okul öncesine yönelik olan değerlerden; araştırma/öğrenmeye isteklilik (%58,1), öğrenme (%54,8), mutluluk ve öz güven (%45,2), arkadaşlık/dostluk (%32,3), nezaket/kibarlık (%29,0) değerlerine yüksek oranda; barış/uzlaşı (%9,7), liderlik (%9,7), başarı (%9,7), dürüstlük (%9,7), işbirliği (%9,7), kurallara uyma ve tutumluluk (%3,2) değerlerinin düşük oranda görüldüğü,
- Yerli yazarlı kitaplarda genel değerlerden; yardımseverlik (%56,5), özeleştiri (%26,1), samimiyet (%20,3), merhamet (%13,0) değerlerinin yüksek oranda; eşitlik (%2,9), özveri/fedakarlık (%2,9), vefa/sadakat, öz saygı/onur ve adalet (%1,4) değerlerinin düşük oranda yer aldığı,
- Yabancı yazarlı kitapların genel değerlerden; yardımseverlik (%32,3), cesaret, samimiyet ve özeleştiri (%19,4), duyarlık (%16,1) değerlerinin yüksek oranda olduğu; güç (%6,5), evrensellik (%6,5), özveri/fedakarlık (%6,5), adalet (%3,2), estetik (%3,2), vatanseverlik (%3,2), eşitlik (%3,2), kadirşinaslık (%3,2), vicdan/özdenetim (%3,2), öz saygı/onur (%3,2) değerlerinin düşük oranda içerdiği belirlenmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitapları ile Karakter Eğitimi Hakkında Görüş ve Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerin %87,8'inin karakter eğitimi içeren resimli öykü kitapları ile karakter eğitiminin verilebileceği görüşünde olduğu, odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin tamamı karakter eğitimine önem verdiklerini belirttikleri, okul öncesi eğitimin tamamen karakter geliştirmeye ve kazandırmaya odaklanması gerektiğini ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin öykü kitabı ile karakter eğitimi verme konusunda yeterliliklerini değerlendirdiklerinde; %72,2'sinin kendisini "kısmen" yeterli bulduğu, odak grup görüşmelerinde de karakter eğitimine yönelik destek programlarına ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin %94,1'inin öykü kitaplarını karakter eğitimi açısından etkili ve faydalı bulduğu, %41,8'inin sınıfında karakter eğitimini içeren 1-10 arası kitap olduğu, %31,8'inin sınıfında karakter eğitimini içeren 11-20 arası kitap olduğu görülmüştür.

- Öğretmenlerin öykü kitaplarında; sorumluluk (%80,4), sevgi (%70,6), dürüstlük (%69,8), saygı (%68,6) değerlerinin bulunmasını yüksek oranda istedikleri belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin %37'1'inin (f=91) karakter eğitimi özelliği gösteren resimli öykü kitabı temin etmekte sorunla karşılaştıkları, bunların %86,8'inin her zaman her yerde aranılan nitelikte kitap bulunmamasını kitap temininde sorun olarak belirttikleri ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin %51,4'ü kitaplarda sıklıkla aynı değerlerin vurgulandığını, %31,8'i resimlerin öyküde yer alan olumlu karakter özelliklerini tam yansıtmamasını kitapların eksiklikleri olarak verdikleri görülmüştür.
- Öğretmenlerin %66,1'inin öykü kitaplarının değer aktarımında etkili bir yöntem/araç olduğu için, %38,0'ının çocuklar öykü kitaplarında yer alan kahramanlar ile özdeşleştikleri ve onları rol model aldıkları için, %35,9'unun değerleri yaşatmak ve gelecek kuşaklara aktarmak için, resimli öykü kitaplarında karakter eğitiminin yer alması gerektiğini bildirmişlerdir.
- Öykü kitaplarında karakter eğitiminin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin olarak öğretmenlerin; %39,2'sinin öykülerin çocukların günlük yaşantılarındaki örnekler ile hazırlanmasını, %31,0'ının çocuğun gelişim özellikleri ve düzeyine uygun olmasını, %30,2'sinin öykü kitabındaki resimlerin içeriğe uygun, ayrıntılı ve çekici olmasını yüksek oranda belirtmişlerdir.
- Karakter eğitiminde öğretmenlerin %71,0'ının öğretmenin rol model olması gerektiğini bildirdikleri, odak grup görüşmelerinde de öğretmenin tutarlı olması, sürekliliğe önem vermesi ve çocukların davranışlarını takip etmesi, etkili bir gözlemci olması, aile katılımını sağlaması gerektiğini ifade ettikleri saptanmıştır.
- Etkili bir karakter eğitimi için öğretmenlerin; %89,8'inin drama, %73,0'ının oyun, %53,5'inin soru-cevap, %42,9'unun beyin fırtınası, %36,7'sinin örnek olay incelemesi, %35,5'inin grup tartışması, %33,9'unun anlatım yöntemlerini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde kullandıkları resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi-öğretmen görüşü ve uygulamaları açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Eğitimcilere yönelik olarak;

- Öğretmenlerin karakter eğitimi ve çocuk edebiyatı konusundaki yeterliklerini artırmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin işbirliği ile hizmet içi eğitim programları hazırlanabilir ve öğretmenlerin katılımları sağlanabilir.
- Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde kullandıkları resimli öykü kitaplarını temin etmede karşılaştıkları maddi sorunların aşılması için, öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın desteği ile sosyal içerikli projeler geliştirilebilir, çocukların öykü kitaplarına ücretsiz ulaşması sağlanabilir.
- Üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığı, Kültür Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlıklarının destekleriyle geliştirilecek projeler ile çocuk edebiyatı yazarları, öğretmen, aile ve çocuklarla buluşturulabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin işbirliği ile ilköğretim dönemi öğrencileri için yapıldığı gibi; okul öncesi dönem çocukları için de ailelere ve öğretmenlere rehberlik edecek 100 temel eser tavsiye edilebilir.
- Karakter eğitimi konusunda ailelere bilgilendirici eğitim ve seminerler verilebilir, okul-aile işbirliğini geliştirmeye yönelik projeler hazırlanıp uygulanabilir.

2. Çocuk edebiyatı yazarlarına yönelik olarak;

- Kitaplarda keşfederek öğrenmeye dayalı içeriğe ve değerlere yer verilebilir.
- Araştırma kapsamında incelenen resimli öykü kitaplarında çok az yer alan merhamet, duyarlık, kadirşinaslık, azim, cesaret, uyum/birlik, bilgelik, estetik, vicdan, evrensellik, güvenirlik, güç, fedakarlık, eşitlik, öz saygı, adalet, vefa, tutumluluk, vatanseverlik ve cömertlik değerlerine resimli öykü kitaplarında daha fazla yer verilmesi sağlanabilir.
- Kitapların içeriği kadar resim, boyut, kağıt gibi fiziksel özelliklerinin de okul öncesi çocuklar için uygun ve çekici olması sağlanabilir.
- Çocuk edebiyatı yazar ve ressamları, çocuk kitapları hazırlayan yayınevleri, okul öncesi dönem çocukları için öngörülen değerleri içeren resimli öykü kitaplarının hazırlanıp yayımlanması konusunda desteklenebilir.

3. Yayınevlerine yönelik olarak;

- Karakter eğitimine yönelik yayınlar artırılabilir.
- Çocuk edebiyatı ürünlerinin üzerlerine hitap ettikleri yaş grubunun yazılmasına özen gösterilebilir.

- Okul öncesi dönemi çocuklarına yönelik hazırlanan kitapların yayınlanmasından önce yayınevleri bünyesinde kitapları değerlendirmek üzere, alan uzmanları, psikolog ve sosyologların yer aldığı kurullar oluşturulabilir veya yayımlanacak olan kitaplar, çocuk edebiyatı ve çocuk gelişimi konusunda yetkin bir editör tarafından değerlendirilebilir.
- Doğu Çocuk Edebiyatı'na ait örnekler, karakter eğitimi özellikleri açısından incelenerek, nitelikli tercümeler ile çocuk edebiyatımıza kazandırılabilir.
- Kitapların daha çok çocuğa ve öğretmene ulaşması için internet ve basılı medyada yaygın tanıtım çalışmaları yapılabilir, uygun maliyette ve koşullarda satışa sunulabilir

4. Eğitim programcılarına yönelik olarak;

- Eğitim fakültelerinin, çocuk edebiyatı dersi öğretim programları, kuramsal bilgilerle beraber; öğrencilerine farklı türlerde çocuk edebiyatı ürünleri hazırlamaya olanak sağlayacak şekilde geliştirilebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda karakter eğitimini kapsayacak kazanım ve göstergeler daha açık ve daha fazla yer alabilir. Programda karakter eğitimine ilişkin ayrıntılı bilgi, açıklama ve örnek etkinliklere yer verilebilir.
- Eğitim Fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği programında karakter eğitimine yönelik derse yer verilebilir.

5. Araştırmacılara yönelik olarak;

- Karakter eğitimine yönelik araştırmalarda değer içerikli resimli öykü kitaplarının çocukların değer kazanımlarına etkisini inceleyen deneysel araştırmalar yapılabilir.
- kitaplarının hazırlanması konusunda anne-babaların ve alan uzmanlarının görüşlerinin incelenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Ülkemizde yayımlanan, karakter eğitimi içerikli, yerli ve yabancı resimli öykü kitaplarını güçlü ve zayıf yönleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Batı ve Doğu Çocuk Edebiyatı'na ait örnekler, karakter eğitimi özellikleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

KAYNAKLAR

Acat, M. B. ve Aslan, M. (2011). Okulların karakter eğitimi yetkinliği ölçeği. *Değerler Eğitimi Dergisi, 9*(21), 7-27.

Acat, M. B. ve Aslan, M. (2012). Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* [Ek Özel Sayı] *12*(2), 1461-1474.

Adıgüzel, H. Ö. (2006). *Yaratıcı drama ve çocukların tiyatrosu.*2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi 6*(16) 9-27.

Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 403-414.

Akıncı, A. (2001). *Din eğitiminde etkili bir yöntem: Hikaye.* İstanbul: Feza Gazetecilik.

Akkaya, N. (2014). Keloğlan masallarında yer alan değerlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *2*(1), 312-324.

Akman, B. (2011). Okulöncesi dönem değerler eğitiminde ailenin rolü. Arzu Arıkan, (Ed.), *Okulöncesi dönemde değerler eğitimi* içinde (s.149-164). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Akyol, T. (2012). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Alpay, M. (1987, Eylül). *Çocuk kitaplarının okul öncesi dönemde dil gelişimine etkisi ve okul döneminde okul başarısına etkisi.* Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri'nde sunulmuş bildiri, YA-PA, Antalya.

Alpay, M. (1991). Ona kitabı sevdirelim. *Kütüphane: Dünü yarına bağlayan köprü* içinde (s.76-78), İstanbul: TKD.

Alpöge, G. (2011a). *Okul öncesinde değer eğitimi*. İstanbul: Bilgi.

Alpöge, G. (2011b). Okul öncesinde çocuk edebiyatı. Suat Hayri Küçük (Ed.), *Okul öncesi dönem çocuk edebiyatı* içinde. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Altın, T. F. (2010). *Mevlana'nın eserlerinde dostluk ve samimiyet değerlerinin işlenişi ve eğitim açısından tahlili.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Arıcı, F. ve Ungan, S. (2011). Çocuk edebiyatı türleri. Tacettin Şimşek (Ed.) *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı* içinde (s. 215-315). Ankara: Grafiker.

Aslan, Z. Ş. (2010, Mayıs). *Değerler eğitiminde bir yöntem önerisi: edebiyat metinlerinden Yararlanma*. Değerler Eğitimi Uluslararası Konferansı'nda sunulmuş bildiri, İstanbul, EDAM.

Aydın, M. S. (2006). *İslam'ın evrenselliği, insan yetiştirme modelimiz: Din ve değer Eğitimi.* İstanbul: Ufuk Kitapları.

Aydın, B. (2010). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Ankara: Nobel.

Aydın, A. (2005).*Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi öğrencilerinin değer hiyerarşileri ile ilahiyat fakültesi öğrencilerinin değer hiyerarşilerinin karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bacanlı, H. (2005). *Duyuşsal davranış eğitimi.*Ankara: Nobel.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*. *52*, 1-26.

Bassa, Z. (2013). Çocuk kitaplarında resimleme. M. Gönen (Ed.). *Çocuk edebiyatı* içinde (s.179-221). Ankara: Eğiten Kitap.

Başaran, İ.E. (2005). *Eğitim psikolojisi,gelişim, öğrenme ve ortam*. Ankara: Nobel.

Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Başal, H. A. (2012). *Nasıl mutlu ve başarılı bir çocuk yetiştirebilirim?* Bursa: Ekin.

Bayhan, P. S. ve Artan, İ. (2011). *Çocuk iletişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.

Barry, A. L., Rice, S. & Dipman, M.Mc.D. (2013). Books with potential for character education and a literacy-rich social studies classroom: A research study. *The Journal of Social Studies Research* 37, 47–61.

Beil, B. (2003). *İyi çocuk, zor çocuk.*(C. Yorulmaz, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınları.

Bender, M. T. (2005). John Dewey'in eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(6), 13-19.

Besson-Martilotta, S. F. (2013). *More than just a good book: employing u.s. Department of educatıon guidelınes to teach character education using literature.* Phd dissertation. Liberty University, Lynchburg, VA.

Boratav, P.N. (2013). *100 Soruda Türk halk edebiyatı*. İstanbul: Bilgesu.

Brannon, D. (2008). Character education- a joint responsibility. *Condensed from Kapa Delta Pi Record, (44)*, 62-65.

Bulach, C.R. & Butler J.D. (2002). The occurence of behaviors associated with sixteen character values. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development 41*(2), 200-214.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, D. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara, Pegem.

Cafoğlu, Z., Akar, Ö. (2007). Üniversitelerde ahlakî değerlerin davranışa yansımasının oluşturduğu örgüt ikliminin algılanması. Kaymakcan, R., Hökelekli, H., Arslan, Ş., Zengin, M. (Ed.). *Değerler ve eğitimi* içinde (s. 773-798) İstanbul: Dem.

Character Education. (2000). ERIC Digest. 20.10.2014 tarihinde http://files.eric.ed.gov /fulltext/ED444932.pdf sayfasından erişilmiştir.

Character Education Informational Handbook and GuideII. (2006). Office of the State Super intendent, North Carolina Public Schools, Raleigh. Retrieved.19.10.2014 tarihinde www.ncpublicschools.org/docs/charactereducation/handbook/content 2.pdf. Sayfasından erişilmiştir.

Character Education Partnership (2010). Eleven Principles new, 2010.

Carrol, D. (2000). *Çocuğunuzun ruhsal eğitimi.* (S. Tuna, Çev.). İstanbul: Ege Meta.

Cesur, S. (2006). Toplumumuzda ahlakın kavramsallaştırılması: Bir ön çalışma. Yurdagül Mehmedoğlu, Ali Ulvi Mehmedoğlu. (Ed.). *Küreselleşme ahlak ve değerler* içinde(s. 321-249), İstanbul: Litera.

Choudhuri, I. (2005). Promoting value education through children's literature. *Journal of Value Education, January/July,* 29-36.

Ciravoğlu, Ö. (1999). *Çocuk edebiyatı*, İstanbul: Esin.

Crick, R. E. D. (2010, Mayıs). *Farklı kavramlar mı, madalyonun iki değişik yüzü mü?* (Çev. Yayın Komisyonu) Değerler Eğitimi Konferansı'nda sunulmuş bildiri. İstanbul, EDAM.

Court, D., & Rosental, E. (2007). Values embodied in children's literature used in early childhood education in Israeli State schools. *EarlyChildhood Education Journal, 34*(6),407-414.

Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). R. Arı (Der.). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel.

Çağlar, A. (2005). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. M. Sevinç (Der.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde. İstanbul: Morpa.

Çakmak, H. (1994). *1974-1993 Yılları arasında Türkçe basılmış olan resimli öykü kitaplarının resimlendirme ve fiziksel özellikler yönünden incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çakmak Güleç, H. ve Geçgel, H. (2006). *Çocuk edebiyatı.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Çatalcalı Soyer, A. (2009). Okul öncesi dönem çocuk hikâye kitapları: stereo tipler ve Kimlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(1),13-27.

Çeçen, M.A. ve Aydemir, F. (2011). Okul öncesi hikâye kitaplarının okunabilirlik açısından incelenmesi.*Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16), 185-194.

Çengel, Y. (2010, Mayıs). *Özlü sözlerle güvenli bir gelecek için insani değerler.* Değerler Eğitimi Konferansı'nda sunulmuş bildiri. İstanbul, EDAM.

Çetin, Ş. (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi.* 161, 5-16.

Çınar, İ. (2009). Çocuk kitaplarında bulunması gereken bazı özellikler.*Eğitişim Dergisi, (22),* 25.10.2014 tarihinde http://www.egitisim.gen.tr/site/arsiv/56-22/372-ikram-cocuk-kitaplarinda-bulunmasi-gereken-baziozellikler.html.sayfasından erişilmiştir.

Çimen, İ.T. (2007). *İlköğretim okullarındaki din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında ahlak öğretimi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çocuk Vakfı (2006), *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. 19.07.2014 tarihinde http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/pdf/Raporlar/14okuma_aliskanligi_karnesi 2006.pdf. sayfasından erişilmiştir.

Çokdolu, N. (2013). *Karakter eğitimi programının ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin çatışma çözme ve saldırganlık düzeylerine etkisi.*Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Dağlıoğlu, H.E. ve Çamlıbel Çakmak, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayımlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi,23*(3), 510-534.

Damar, M. (2007). *İsviçre'de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarına yönelik geliştirilen "Türkçe dili etkinlikleri gözlem formu" geçerlik ve güvenirlik çalışması.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dedeoğlu, H. (2013) İlkokullarda çocuk kitapları ve dergileri. M. Gönen (Ed.). *Çocuk edebiyatı* içinde (s. 285-303). Ankara: Eğiten Kitap.

Demiray, K. (1977). *Açıklamalı çocuk edebiyatı antolojisi*. İstanbul: İnkılap ve Aka.

Demircan, C. (2007). Köy enstitüleri eğitim-öğretim programlarında çocuk edebiyatı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*, 17- 26.

Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 12-27.

Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, *37*, 36-49.

Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003).*Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı.

Deretarla Gül, E. ve Erden, Ş. (2003, Ekim). *Anasınıfı öğretmenlerinin anadili etkinliklerini ve kitap köşesinin niteliğini değerlendirmeleri.* 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı'nda sunulmuş bildiri. OMEP, Kuşadası.

Deveci, H. ve Ay, T. (2009*).* İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *2*(6), 167-181.

Devellioğlu, F. (1995). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat*. Ankara.

Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Dilmaç. B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlâkî olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması.*Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dirican, R. (2013), *3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikaye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, H. (1997) *Eğitimde program ve öğretim tasarımı.*Ankara: Önder Matbaacılık.

Durmuş, A. (2010, Mayıs). *EDAM karakter eğitimi modeli*. Değerler Eğitimi Konferansı'nda sunulmuş bildiri*.* İstanbul, EDAM.

Edgington, D. W. (2002). To Promote character education, use literature for children and adolescents. *The Social Studies*, *93*(3), 113–116.

Ekici, S. (2014). *Ankara'daki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi*,* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(1), 79-96.

Ekşi, H. (2008). Karakter eğitimi, A. Durmuş (Ed.). *Kara tahtayı aşmak, öğrenci merkezli Öğretmenlik.* İstanbul: Edam Eğitim Kitaplığı.

Elkind, D. (1999). *Çocuk ve toplum gelişme ve eğitim üzerine denemeler.* (Demet Öngen, Çev.). Ankara Üniversitesi Çocuk Araştırmaları ve Uygulama Merkezi Yayınları. 19.09.2012 tarihinde http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/378.pdf sayfasından erişilmiştir.

Elkind, D.H. & Sweet, F. (2004). *You are A Character Educator.* Today's School *3*(2), 2-6. 20/10/2014 tarihinde http://www.goodcharacter.com/Article_4.html sayfasından erişilmiştir.

Enç, M. (1980). *Ruhbilim terimleri sözlüğü.*Ankara: TDK.

Erbay, F. ve Aydoğan, Y. (2006, Ekim). *Okulöncesi çocuklar için hazırlanan resimli hikâyekitaplarının konu ve zaman kullanımı açısından incelenmesi.* 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Erbay, F. ve Öztürk Samur, A. (2010). *Anne ve babaların çocuk kitapları hakkındaki genel görüşleri ile çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/4.* 02.07.2014 tarihinde http://www.Turkishstudies.net/Makaleler/1602712846_50Erbay_Filiz.pdf sayfasından erişilmiştir.

Erdal, K. (2009). Eğitim değerleri açısından çocuk kitapları. *Akademik Bakış, 17.* 02.07.2014 tarihinde http://www.akademikbakis.org/eskisite/17/4cocuk.htm. sayfasından erişilmiştir.

Erdal, K. (2008). Çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları.*Milli Eğitim Dergisi.178,* 156-165.

Ergün, M. ve Gündüz, A. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi, *Dünya'daki Eğitim Ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 1*(1) 23-28. 02.07.2014 tarihinde http://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/04.mustafa_ergun.pdf sayfasından erişilmiştir.

Frankena, W. (2007). *Etik.*(A. Aydın, Çev.). İstanbul: İmge.

Freeman, G. G. (2013). The Implementation of Character Education and Children's Literature to Teach Bullying Characteristics and Prevention Strategies to Preschool Children: An Action Research Project. *Early Childhood Educ J.* 42, 305–316.

Fromm, E. (1993). *Erdem ve mutluluk ahlak psikolojisi üzerine bir inceleme.*(Ayda Yörükan, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Geçgel, H. ve Ak, N. (2007). Aziz Nesin'in öykülerinde çocuk ve eğitim teması.*Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*.

Glazer, J. I. (1986). *Literature for young children.*New York: Merril.

Gemalmayan, R.Y. (2011). *Çocuğun imgelemi ve görsel dilin önemi.* 3.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri.Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gökçek, B. S. (2007). *5–6 Yaş Çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gökşen, E. N. (1985). *Örnekleriyle çocuk edebiyatımız.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Gönen, M. (1989). Beş ve altı yaş çocuklarının resimli çocuk kitaplarındaki değişik resimleme tarzlarına tepkileri. *Türk Kütüphaneciliği, 3*(1), 32-35.

Gönen, M. (1995, Nisan). *Okulöncesi eğitimde dil gelişimi açısından resimli çocuk kitaplarındamuhteva.* Birinci Çocuk Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Ankara.

Gönen, M., Uzmen, S. ve Çakman, H. (1995, Mayıs). *Türkiye'de resimli çocuk kitaplarının fizik, içerik ve resimlendirme yönünden incelenmesi.* Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri'nde sunulmuş bildiri, YA-PA, Ankara.

Gönen M. ve Uyanık Balat, G. (2002). Çocuk kitaplarında yeni bir yaklaşım: internette resimli çocuk kitapları (e-books), *Türk Kütüphaneciliği, 16*(2), 163-170.

Gönen, M. (2000, Ocak), *Resimli çocuk kitaplarının içerik, resimleme, fiziksel özellikleri ve Türkiye'de son on yılda çocuk kitapları alanında yapılmış tezler.* I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven,
G. ve Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi.*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(19), 23-40. 02.07.2014 tarihinde https://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/ efd /article/view/184/81 sayfasından erişilmiştir.

Gönen, M., Katrancı, M., Uygun M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim.36*(160), 250-265.

Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö. ve Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi.*Milli Eğitim Dergisi. 196,* 258-272.

Gönen, M. (2013) Cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet döneminde okul öncesi çocuk Edebiyatı. M. Gönen (Ed.). *Çocuk edebiyatı* içinde(s. 15-31). Ankara: Eğiten Kitap.

Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2013). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. Gönen (Ed.). *Çocuk edebiyatı* içinde (s. 1-12). Ankara: Eğiten Kitap.

Gönen, M., Aydos, E. H., Şentürk, Ç., Karacan, G., Kahraman, C. ve Tuna, P. (2013, Temmuz). *Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi*. Shangai, Çin'de düzenlenen '65th OMEP World Assembly and Congress'de sözlü olarak sunulmuş bildiri. 27.06.2014 tarihinde http://www.susbid.com/Makaleler/515414717_emine%20hande.pdf sayfasından erişilmiştir.

Gönen, M., Uludağ, G., Tüfekçi, E. ve Tanrıbuyurdu, F. (2014). 0-3 Yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi.*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education),29*(1), 126-139.

Gülay, H. (2009).Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(22), 82-93.

Gülçür, M. K. (2001). *Çocuğun din eğitimi.* İstanbul: Feza Gazetecilik A.Ş.

Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem.

Gülpınar, F. (2010). *Görsel kavramlar, illüstrasyon ve çocuk kitapları.* Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.

Gündüz, A. (2007). *Anne – baba ve öğretmenlerin okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Gündüz, T. (2010). Üstün zekâlı çocuklarda ahlak gelişimi ve eğitimi. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi,1*(1), 157-177.

Gündüz, M. (2013). Pozitivizmden radikal sekülerizme uzanan felsefi süreçte cumhuriyetin yeni nesli ve eğitim. *Eğitime Bakış Dergisi, 9(26), 56-75.*

Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar: Ahlâk psikolojisi, ahlâkî değerler ve ahlâkî gelişme*. İstanbul: Ötüken.

Güngör, E. (1997). *Ahlâk psikolojisi ve sosyal ahlâk*. İstanbul: Ötüken.

Halstead, J. M. & Taylor, J. M. (2000). Learning and Teaching About Values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education, 30*(2), 169-202.

Hill, B.V. (2004). Values education in schools: Issues and challenges.*Primary &Middle Years Educator, 2*(2), 8-20.

Hollingsworth, P. M. & Hoover, H. H. (1999). *İlköğretimde öğretim yöntemleri.* (Tanju Gürkan vd. Çev.). Ankara Üniversitesi Yayınları.

Hossain, A. & Marınova, D. (2004). Values education: A foundation for sustainability. *Teaching and Learning Forum.*10 Ekim 2014 tarihinde https://otl.curtin.edu.au/events/conferences/tlf/tlf2004/hossain.html sayfasından erişilmiştir.

Hourcade, J.B., Bederson,B.B., Druin, A., Rose, A., Farber, A. & Takayama, Y. (2003). The international children's digital library: viewing digital books online. Interacting with computers, *15(2), 151-167.*

Hooper, C. (2003). *Values education definition.* Values Education Study, Final Report. (Ed. Wilson, B. Zibar, V., Brown, D., Bereznicki, B.), Australia: Curriculum Corporation. 33-37.

Işıtan, S. (2005). Resimli *çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Işıtan, S. (2014). Caillou çizgi film karakteri ile ilgili Türkçe resimli öykü kitaplarının biçimsel ve içerik özelliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 13*(1), 191-204. 14.10.2014 tarihinde http://ilkogretim-online.org.tr sayfasından erişilmiştir.

İnan, Z. H. (2011). Okulöncesi eğitim programında değerler eğitiminin kapsamı. Arzu Arıkan (Ed.), *Okulöncesi dönemde değerler eğitimi* içinde. (s. 95-120) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Johnson, M.C. (2009). Character development in a distance education literature course: perspectives on independent study English 395r—Christian fantasy literature. phd dissertation. Department of Instructional Psychology & Technology Brigham Young University.

Jung, C.G. (2005). *Kişiliğin gelişimi-kişilik oluşumu ve sorunları.* A. Aydoğan (Ed. ve Çev.). İstanbul: İz Yayıncılık.

Kaminski, W. (2009). *Çocuk ve gençlik edebiyatına giriş.*(Y. Baş, Çev.). Ankara: MEB. Yayınları.

Kantarcıoğlu, S. (1991). *Eğitimde masalın yeri*. İstanbul: MEB Yayınları.

Kaptan, S. (1989). *Bilimsel araştırma ve gözlem teknikleri.*Ankara: Tekışık A.Ş.

Kara, C. (2012). Çocuk kitabı seçiminde resimlerle ilgili olarak ebeveynin dikkat etmesi gereken başlıca unsurlar. *Yaşam Bilimleri Dergisi, 1*(1), 225-232.

Karatay, H. (2011a). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume6*(1), 1398-1412.

Karatay, H. (2011b). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. Tacettin Şimşek (Ed.). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı* içinde. (s.77-126). Ankara: Grafiker Yayınları.

Karatay, H., Demirbaş, M. ve Destebaşı, F. (2011). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi*. Değerler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler.*Milli Eğitim Dergisi,* 198, 99-111.

Kavcar, C. (1982). *Edebiyat ve eğitim.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Kaya, M. (2011)Çocuk edebiyatı kitaplarında resim, okul öncesinde çocuk edebiyatı.Suat Hayri Küçük (Ed.). *Okul öncesi dönem çocuk edebiyatı* içinde Ankara: Eğitim- Sen Yayınları.

Kepenekçi Karaman, Y. ve Aslan, C. (2011). *Okul öncesi döneme seslenen kitaplarda çocuk hakları.*Ankara: Ankara Üniversitesi ÇOGEM Yayınları 05.07.2014. tarihinde http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/839.pdf sayfasından erişilmiştir.

Keskinoğlu, M. Ş. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kıbrıs, İ. (2010). *Çocuk edebiyatı.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Kılavuz, M. A. ve Gürses, İ. (2009, Eylül). Kuşakların *ahlakî değerleri birlikte öğrenmesi: Kohlberg'in ahlakî gelişim kuramı açısından bir değerlendirme.* Süleyman Demirel Üniversitesi Uluslararası Davraz Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Kılıç, A. İ. (2009). *Yüz temel eserde dini ve ahlaki değerler.* Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Kızılçelik, S. ve Erdem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimleri sözlüğü*. Ankara: Atilla Kitapevi.

Konar, E. (2004). *1995-2002 yılları arasında yayımlanan okul öncesi hikaye kitaplarındaki bazı kavramların içerik ve biçimsel olarak incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kuçuradi, İ. (1999), *Etik*. Ankara: Meteksan A.Ş.

Kuçuradi, İ. (1998), *İnsan ve değerleri*. Ankara: Meteksan A.Ş.

Kuran, Ş. B. ve Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 1-17.

Küçükahmet, L. (1987). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Kültür ve Turizm Bakanlığı (1987).*İkinci Türk Yayın Kongresi*. Ankara: 12.08.2014 tarihinde http://www.kygm.gov.tr/TR,993/ikinci-turk-yayin-kongresi-24-27-ocak-1975.html sayfasından erişilmiştir.

Lake, K. (2011). Character education from a children's rights perspective: An Examination of Elementary Students' Perspectives and Experiences. *International Journal of Children's Rights.19* (4), 679-690.

Lickona, T. (1991). *Educating For Character: How our schools can teach respect and Resposibility,*New York: Bantam. 10.10.2014 tarihinde http://www.amazon.com/dp/0553370529/ref=rdr_ext_tmb sayfasından erişilmiştir.

Lickona, T. (1993). The return of character education.*Educational Leadership*. *51*(3).6-11.

Linter, T. (2011). Using "Exceptional" children's literature to promote character education in elementary social studies classrooms.*The Social Studies, 102*(5), 200-203.

Maarif Vekilliği (1939, Mayıs). Birinci Türk Neşriyat Kongresi Raporlar, Teklifler, Müzakere Zabıtları. Maarif Vekilliği Neşriyat Müdürlüğü.

Maltepe, S. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme Yeterlilikleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(*21), 398-412.

Masmuzidin, M.Z., Jiang, J. & Wan, T. (2011). Learning moral values through virtual technology: the development and evaluation of malaysian virtual folktales- hikayat land. *Social and Behavioral Sciences 3, 315 – 322.*

Milson, A. J. ve Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru: karakter eğitimi yetkinlik inancı skalası (KEYİS) ve Türkçe'ye uyarlanma çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi. 1*(4), 99-124.

Mac lntyre, A. (2001), *Ethik'in kısa tarihi.*(Hakkı Hünler ve Solmaz Zelyüt Hünler, Çev.) İstanbul: Paradigma.

Meinhardt, J. & Kühn-Popp, N. (2011). *Moralische Entwicklung.* 17.06.2014 tarihinde http://www.psy.lmu.de/epp/studiumlehre/lehrmaterialien/lehrmaterial.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB (2006). 37-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı. 10.10.2014 http://kesan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/19115157_ulusalogr.docx sayfasından erişilmiştir.

MEB (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi drama uygulamaları.* 24.09.2014 tarihinde http://ismek.ibb.gov.tr/ismek-el-sanatlarikurslari/webedition/file/2013_hbo_ program_modulleri/Drama%20Uygulamalar%C4%B1.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB (2008). *Öğrencilerin şiddet algısı.*Ankara: MEB Kaynak Kitapları Dizisi. 21.08.2014 tarihinde http://www.meb.gov.tr/earged/earged/siddet_algisi.pdf. sayfasından erişilmiştir.

MEB (2010). *18. Milli Eğitim Şurası kararları.*11.10.2014 tarihinde http://www.Ogretmenlersitesi.com/files/misc/18sura_kararlari_tamami.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB (2012). Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. 12.09.2012 tarih ve 28409 sayılı Resmi Gazete. 10.10.2014 tarihind http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-2.htm sayfasında erişilmiş tir.

MEB (2011a) *Çocuk gelişimi ve eğitimi çocuk ruh sağlığı.*23.10.2014 tarihinde http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim /moduller/cocukruhsagligi.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB (2011b). *Ulusal öğretmen stratejisi belgesi.* 14.10.2014 tarihinde http://kesan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/19115157_ulusalogr.docx sayfasından erişilmiştir.

MEB (2013a). *Okul Öncesi Eğitim Programı.* 09.10.2014 tarihinde http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB (2013b). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim Rehberi.* http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/obader.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB (2014). *Okulöncesi eğitim kurumları rehberlik ve denetim rehberi.*Ankara: MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı.

Montagu, A. (1964). *Çocuklarınıza ahlaki değerleri nasıl kazandırabilirsiniz?* (Remzi Öncül, Çev.). Ankara: MEB Yayınları.

Nas, R. (2002). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitapevi.

Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Nucci, L. (1987). Synthesis of research on moral development. *Educational Leadership*. February, 86-92. 10.10.2014 tarihinde http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles/nuccimoraldev.html. sayfasından erişilmiştir.

Odabaşı, H., Odabaşı Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası, 9*(2). 431-465.

Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.

Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Oktay, A. (1982). Okul öncesi dönemde öğrenme ve okumaya hazırlıklı olmak. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *7*(39), 11-18.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.

Onur, B. (2000). Gelişim *psikolojisi yetişkinlik yaşlılık ölüm*. Ankara: İmge.

Ökmen, M. (2002). *Herodot tarihi. İstanbul:*İş Bankası Kültür Yayınları.

Önder, M. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının aile eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 15*(1), 377-386.

Özbay, M. (2006), *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.

Özen, Y. (2011) Etik mi? Ahlak mı? Modernite mi? Medeniyet mi? (Değerler eğitimine sosyal psikolojik bir yaklaşım).*Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *3*(5), 63-87.

Özer, A. (2006, Ekim). *Çocuk kitaplarındaki resimlerin 'çocuğa göre'liği.*2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Öztürk Samur, A. (2011a). *Çocuk edebiyatı ve medya.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Öztürk Samur, A. (2011b). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Öztürk Samur, A. (2011c). *Okul öncesi öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini seçebilme yetkinlikleri.*3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Öztürk Çelik, S. (1998). *Çağdaş çocuk edebiyatı.* Anadolu Üniversitesi Yayınları 08.06.2014 tarihinde https://www.academia.edu/6830352/Cocuk_Edebiyati sayfasından erişilmiştir.

Özyurt, C. (2013). Türkiye'de eğitim ideolojisi ve kimlik inşası. *Eğitime Bakış Dergisi, 9*(26), 8-21.

Parker, K. L. & Ackerman, B. E. (2007). Character education in literature-based instruction. *Faculty Publications and Presentations, Paper 33,* 1-3. 23.06.2014 tarihindehttp://digitalcommons.liberty.edu/educ_fac_pubs/33 sayfasından erişilmiştir.

Pehlivanoğlu, K. (Ekim 2004). *3 D Eğitim modeli (3 DEM) ve sıfır merkez karakter eğitimi (zerocenteredo) karakter eğitimi.* AB Sürecinde Eğitimde Reform İhtiyac Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Eğitim Bir-Sen, Ankara.

Pentimonti, J. M., Zucker, T. A. & Justice, L.M. (2011)What are preschool teachers readıng ın theır classrooms?*Reading Psychology,32*, 197–236.

Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş.* (Veysel Ataman-Gönül Sezer, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Poyraz, H. (2006). Ahlakın dikotomisi iç ahlak/dış ahlak. Yurdagül Mehmedoğlu, Ali Ulvi Mehmedoğlu (Ed.). *Küreselleşme ahlak ve değerler* içinde. (s. 169-195). İstanbul: Litera.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values.* The Free Press, New York.

Russel W. G. (2002), Karakteriniz kaderinizdir, kişisel ahlâkın günlük hayatımızdaki yeri, (G. Sezgi, Çev.). Ankara: HYB Yayıncılık.

Russell, L. D. (1991). *Literature for children:A* short introduction. White Plains, NY: Longman.

Ryan, K. (2008). Character education walks again. 04.07.2013 tarihinde http://www.mercatornet.com/articles/view/character_education_walks_again#sthash.x156 hcez.dpuf sayfasından erişilmiştir.

Ryan, K. & Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools: Practical ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sağlam, A. (2007). *Anne-baba ve öğretmenlerin okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Sarı, N. (2006). *Çocuk kitapları illüstrasyonları bir araştırma ve bir örnekleme*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi"ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma.* Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Scheiner E. Y. & Gorsetmen C. (2009). Do preschool teachers considerin ferences for book discussions? *Early Child Development and Care. 179* (5) , 595–608.

Schopenhauer, A. (2005). Yaradılış yahut mizaç üzerine. Ahmet Aydoğan (Ed.), (M. Sırrı Erer, Çev.) *Kişilik oluşumu ve sorunları* içinde. İstanbul: İz Yayıncılık.

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the schwartz theory of basic values. Article 11 Onlinereading in psychology and culture, *International Association For Cross-Cultural Psychology, 2*(1). 1-11.09.10.2014 tarihinde http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/ sayfasından erişilmiştir.

Seçer, Z. ve Sarı, H. (2006) Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmalı olarak analizi.*Milli Eğitim Dergisi. 35*(172), 126-142.

Seçer, Z., Sarı, H. ve Olcay, O. (2006). okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerine göre ahlaki ve sosyal kural anlayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* (16), 539-559.

Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya.* Ankara: Özsen Matbaası.

Seyyar, A. (2007). İnsan ve toplum bilimleri terimleri ansiklopedik sosyal bilimler sözlüğü. İstanbul: Değişim Yayınları.

Sever, S. (2002) Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet (Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme bağlamında bir değerlendirme). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35*, 1–2.

Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sever, S. (2005). Çocuk, yazın ve yaşam. *Çoluk Çocuk Dergisi*, *1*, 30-34.

Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat.* İzmir: Tudem.

Singh, M. & Lu, M. (2003). *Exploring the function of heroes and heroines in children's literature from around the world.* 30.06.2014. tarihinde http://www.ericdigests.org/2004-1/heroes.htm sayfasından erişilmiştir.

Spencer, H. (2013). *Zihin, ahlak ve beden eğitimi.*(Mehmet Münir, Çev.), Ankara: Pegem.

Stanley, W.B. (1983). *Training teachers to deal with values education : A critical look at social studies methods texts. Social Studies.74*(6). 242-246.

Strasser, J., & Seplocha, H. (2007). Using picture books to support young children's literacy. *Childhood Education*, *83*(4), 219–224.

Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 9*(3), 1309-1324.

Şimşek, T. (2004). *Çocuk edebiyatı.* Konya: Suna Yayınları.

Şimşek, T., Yalçın, F. ve Yakar, Y.M. (2011). Çocuk ve edebiyat. T. Şimşek (Ed.). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı* içinde (s. 11-41). Ankara: Grafiker.

Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatı kültürü.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Şişman, M. (2010, Mayıs). *Değerlerimiz ve eğitime yansımaları.* Değerler Eğitimi Konferansı'nda sunulmuş bildiri. İstanbul, EDAM.

TALİS (2008). *Technical report.*10.07.2014 tarihinde http://www.oecd.org/education/school/44978960.pdfsayfasından alınmıştır.

Tanju, E. H. (2013). Edebi türler açısından çocuk edebiyatı. M. Gönen (Ed.). *Çocuk edebiyatı* içinde (s.93-155). Ankara: Eğiten Kitap.

Tarkoçin, S., Berktaş, D. ve Uyanık Balat, G. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde çocuklarla olan iletişimlerinde kullandıkları değerlerin incelenmesi. *Pegem Journal of Education & Instruction.3*(2), 37-49.

TBMM (2007).*Çocuklar ve gençler arasında artan şiddet eğilimleri ile okullarda yaşanan şiddet olaylarını araştırma komisyonu raporu.*Ankara. 21.03.2014 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.53bcf73ec02a64.53968115sayfasından ulaşılmıştır.

T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (2006). *TBMM Araştırma Komisyonu Raporu.* Ankara: Can Ofset.

TDK (1988), *Türkçe sözlük.*Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. (2011). *Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı.* İstanbul: Morpa.

Tosunoğlu, M. ve Kayadibi, N. (2006, Ekim). *Türkiye'de 2000-2005 yılları arasında devlet tarafından yayımlanmış çocuk kitaplarının biçim ve içerik analizi*. 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri,Ankara Üniversitesi, Ankara.

Tuğrul, B. ve Feyman, N. (2006, Ekim). *Okul öncesi çocukları için hazırlanmış resimli öykü kitaplarında kullanılan temalar.*2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri,Ankara Üniversitesi, Ankara.

Turiel, E. (2002). *Çocukluk çağında toplumsal uslamlamanın doğası ve temelleri, etiğin doğal temelleri.* Changeux,J-P. (Ed.) (N. Acar, Çev.), İstanbul: Doruk Yayınları.

Tunca, N. ve Sağlam, M. (2013). İlköğretim öğretmenlerine yönelik mesleki değerler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, (uluslararası e-dergi),3*(1), 139-164.

Turgut Bayram, Z. (2009). *Resimli çocuk kitaplarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tür, G. ve Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: YA-PA.

Tyra, C. (2011). *Bringing books to life: teaching character education through children's literatüre,* 12.10.2014 tarihinde https://www.smcm.edu/educationstudies/pdf/rising-tide/volume-5/Tyra.pdf. sayfasından erişilmiştir.

Uğurlu, Y. (2013). Toplum mühendisleri/mimarları: öğretmenler.*Eğitime Bakış Dergisi, 9*(26), 22-27.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi.*Ankara: Pegem.

Ulusoy, K. (2007). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlâk eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri (Sakarya il örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi, 5*(13), 155-177.

Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanıtımı. M. Gönen (Ed.). *Çocuk edebiyatı* içinde. (s.33-55) Ankara: Eğiten Kitap.

Uyanık Balat, G. ve Balaban Dağal, A. (2009) *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Uyanık Balat, G. ve Özdemir Beceren, B. (2011).*Anasınıfındaki çocukların paylaşma ve işbirliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.*Değerler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Uyanık Balat, G. (2012). *Okul öncesinde değerler eğitimi ve etkinlik örnekleri.* Ankara: Pegem.

Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 8*(2), 118-134.

Uzmen, F. S. (1993). *1970–1993 yılları arasında basılan Türkçe ve İngilizce resimli hikaye kitaplarının konu yönünden incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uzmen, F. S. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*,193-212.

Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values.*Educational Review. 52*(1), 37-46.

Veziroğlu, M. ve Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının M. E. B. okul öncesi eğitim, programındaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi.*Eğitim ve Bilim Dergisi, (37)*163, 226-238.

Whitney, I.B. (1986). *The status of values education in the middle and junior high schools of tennesse.*Ph.D Thesis, Tennesse State University.

Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler. *Türk Kütüphaneciliği 21*(1), 62-71.

Yaşar, Ş. ve Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(9), 1-23.

Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi.*İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yayla, A. (2005). Eğitim kavramının etik açıdan analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi.11*(1). 28.07.2013 tarihinde http://efdergi.yyu.edu.tr. sayfasından erişilmiştir.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi 19, 499-522*.

Yazıcı Okuyan, H. (2009). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma saatlerinde kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerini seçme ölçütleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(18), 135-159.

Yazıcı, S. ve Yazıcı, A. (2011). *Felsefi, psikolojik ve eğitim boyutlarıyla karakter.* Konya: Çizgi Kitapevi.

Yazıcı, V. (2011, Ekim). *Çocuk romanlarında yayınevi, editör, yazar üçgeninde yaşanan denetim sorunlarına bir yaklaşım denemesi.* 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yılar, Ö. ve Celepoğlu, A. (2011). Çocuk yayınları ve bu yayınlarda bulunması gereken temel unsurlar. Ö. Yılar ve L. Turan (Ed.). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı* içinde. (s.38-65). Ankara: Pegem.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, G. (2007). *İlköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi model önerisi ve Uygulanabilirliği.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Yıldırım, K. (2009). Türk sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin deneyimleri: fenemolojik bir yaklaşım. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, 35*, 165-184.

Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası, 5*(2), 115-136.

Yılmaz, A. (2012). Çocuk eğitiminde masalın yeri (Binbir gece masalları örneği). *Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, *25,* 299-306.

Yiğittir, S. (2009).*İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.

Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2010). İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *24*, 407-116.

Yörükoğlu, A. (2011) *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Zembat, R., Adak Özdemir, A. ve Özdemir Beceren, B. (2010). Hikaye ve öyküleştirmenin okul öncesi eğitim yöntemi olarak kullanılması. R. Zembat (Ed.). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* içinde, (s.345-364). Ankara: Anı.

Zeigler, G. R.(1992). *Hommade books to help kids cope*. New York: Magination Press.

Zhang, C. & Morrison, J. W. (2010). ımparting cultural values to chinese children through literatüre, *IJEC*, 42, 7–26.

Zivtçi, N. (2006, Ekim). *Çocuk edebiyatı çevirisinde kültürel değerlerin aktarılması.* 2.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Zulliger, H. (1977). *Çocuk vicdanı ve b*iz, (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Bozak.

EKLER

EK -1. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Araştırma İzin Onayı

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/2824146 03/10/2013
Konu: Araştırma İzni
(Fethi TURAN)

Sayın: Fethi TURAN
Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü
İl Eğitim Denetmeni

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu genelgesi
b) 01/10/2013 tarih ve bila sayılı yazınız.

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığı Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Fethi TURAN'ın "Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öykü Kitaplarında Yer Alan Karakter Eğitimi Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" konulu tez önerisi kapsamında uygulama yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anketlerin uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme-1 Şube Müdürlüğüne gönderilmesini arz ederim.

İlhan KOÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır.
04../10./2013

Yaşar SUBAŞI
Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 7610-b23c-37ab-9a1b-3d4b kodu ile yapılabilir.

Emniyet Mh. Alparslan Türkeş Cd. No: 4/A Yenimahalle/ANKARA
www.ankara.meb.gov.tr
istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Murat YILMAZER
Tel: (0 312) 212 36 00
Faks: (0 312) 212 02 16

EK – 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin En Sık Kullandıkları Resimli Öykü Kitapları

Sıra	Kitabın Adı	Yazarı/Hazırlayan	Yayınevi
1	Zizi ve Arkadaşları	Gülay Üner	SMG
2	Kırmızı Başlıklı Kız	Grimm Kardeşler	Gönül
3	Davetsiz Misafir	Ayşe Turla	Morpa
4	Ejderha Ejo Serisi	Niyal Akmanalp	Şiir Çocuk
5	Tavşan İle Kaplumbağa	Ezop Masalları	Gönül
6	Mumi Serisi	Haz: Ercan Dinçer	Zambak
7	Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler	Grimm Kardeşler	TİMAŞ
8	Ayşegül Ormanda	Gılbert Delehaye	Yapı Kredi
9	Sihirli Sözcükler	Seçkin Tabar	SMG
10	Pinokyo	Carlo Collodi	TİMAŞ
11	Kültürlü Kurt	Becky Bloom	TUBİTAK
12	Tali Hatasını Anlıyor	Berrin G. Işıkoğlu	Nesil Çocuk
13	Tali'nin kardeşi doğuyor	Berrin G. Işıkoğlu	Nesil Çocuk
14	Tali Eşyalarını Paylaşıyor	Berrin G. Işıkoğlu	Nesil Çocuk
15	Tali Doğruyu Söylüyor	Berrin G. Işıkoğlu	Nesil Çocuk
16	Fırfır mevsimleri öğreniyor	Özgün Karaca	Koza
17	Dostum Badi	Emine Bora	Morpa
18	Balcan Doğruyu söylüyor	Meltem Çelebioğlu	Zambak
19	Şimdi Ben Ne Olacağım	Alev Önder	Morpa
20	Paylaşalım	S. Özlem Demir	Morpa
21	Anne Ayı ile Sarı Yumak	Şükran Oğuzkan	Ya-Pa
22	Ninemin Arkadaşı	Aysel Gürmen	Uçanbalık
23	Sihirli sözcükler	Nalan Aktaş	Nasa
24	On Küçük Fare	Ayşe Turla	Morpa
25	Bremen Mızıkacıları	Grimm Kardeşler	Barış
26	Nasrettin Hoca Hikayeleri	Anonim	Damla
27	Ağustos Böceği İle Karınca	Ezop Masalları	Gönül
28	İki İnatçı Keçi	Ezop Masalları	Gönül
29	Bütün Oyuncaklar Benim	Aytül Akal	Uçanbalık
30	Renkli Çoraplar	Asuman Demirtaş	Morpa
31	Hepimiz İyiyiz	Nalan Aktaş	Nasa
32	İstersen Başarırsın	Nalan Aktaş	Nasa
33	Kahvaltı Etmeyen Kimi	Şükran Oğuzkan	Ya-Pa
34	Kimi'nin Doğum Günü	Şükran Oğuzkan	Ya-Pa
35	Üç Arkadaş	Vildan Başer	SMG
36	Bay Sivri Bay Küt	Nimet Ş. Yılmazer Ayşegül Pökön	Morpa
37	Çalışkan Marangoz Taktak	Ayşe Turla	Morpa
38	Kurdele ve Tato	Ayşe Turla	Morpa
39	Canı sıkılan Aydede	Aytül Akal	Uçanbalık
40	Bilge Adamın Yolu	Aleix Cabrera	TUBİTAK

41	Her Zaman Her İstediğimiz Olmaz	Heidi Howard	TÜBİTAK
42	Annem Beni Hala Eskisi Gibi Seviyor mu?	H. D. Hawerth	TUBİTAK
43	Fareli Köyün Kavalcısı	Grimm Kardeşler	TİMAŞ
44	Tilki İle Leylek	Ezop Masalları	Gönül
45	Sinek ve Karınca	Ezop Masalları	Gönül
46	Hansel Grantel	Grimm Kardeşler	TİMAŞ
47	Ben Olsaydım	Nalan Aktaş	Nasa
48	Sevginin Gücü	Nalan Aktaş	Nasa
49	Kendime Güveniyorum	Nuray Güneyli	SMG
50	Bir Fırsatta siz Tanıyın	Nuray Güneyli	SMG
51	Temiz Ol Hasta Olma	Nuray Güneyli	SMG
52	Şekillerin Eğlencesi	Ayşe Turla	Morpa
53	Üç Kedi Bir Dilek	Sara Şahinkanat	Yapı Kredi
54	Kırmızı Fili Gördün mü?	Ferit Avcı	Kök
55	Zeynep Kayboldu	Alev Önder	Morpa
56	Geceyi Unutan Fil	Aytül Akal	Uçanbalık
57	Dağınık Çocuk	Aytül Akal	Uçanbalık
58	Buruşuk Kağıt Parçası	Aytül Akal	Uçanbalık
59	Ben minicik bir bebektim	Aytül Akal	Uçanbalık
60	Kendim Olmaktan Mutluyum	Christina Falcón Maldonado	TÜBİTAK
61	Karga ile Tilki	Ezop Masalları	Gönül
62	Beni Cesur Yapan Ne	Heidi Howard	TÜBİTAK
63	Gülücükler Şatosu	Aleix Cabrera	TUBİTAK
64	Cesur Tonti	Şokuh Gasamnia	TİMAŞ
65	Mutluluğun Doğduğu Yer	Nalan Aktaş	Nasa
66	Mutlu Kaplumbağa	Akram Ghasempour	ODTÜ
67	Pamuk İle Tekir	Müjgan Şeyhi	TİMAŞ
68	Bıcırık Todi	Müjgan Şeyhi	TİMAŞ
69	Keloğlan Masalı -Keloğlanın Aklı-	Anonim	TİMAŞ
70	Aslan İle Fare	Ezop Masalları	Gönül
71	Tarla Kuşu ve Yavruları	Ezop Masalları	Gönül
72	Komşularımız	Nuray Güneyli	SMG
73	Pati ve sınıfı	Nalan Aktaş	TİMAŞ
74	Sarı Vosvosun Karın Ağrısı	Nurşen Şirin	TİMAŞ
75	Kurbağa Hanım'ın Lokantası	Ayşe Turla	Morpa
76	Küçük Kirpi	Koray A. Çakman	Ya-Pa
77	Farklıyız Ama Arkadaşız	Koray A. Çakman	Ya-Pa
78	İyi Kalpli Ayçiçeği	Koray A. Çakman	Ya-Pa
79	Sabırsız Kardelenler	Koray A. Çakman	Arı Çocuk
80	Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan	Sara Şahinkanat	Kır Çiçeği
81	Kara Karga	Aziz Sıvaslıoğlu	Ya-Pa
82	Kahraman Fil	Aziz Sıvaslıoğlu	Ya-Pa
83	Gürültücü Ali	Serpil Ural	Kök

84	Uçmak İsteyen Kaplumbağa	İsmail Kaya	Kök
85	Sevimli Sincap Minik	Özden Özer	Gendaş
86	Kırmızı Elma	Feridun Oral	Yapı Kredi
87	Tıkır Top	Berna Atik Tuğrul	Ya-Pa
88	Yumurta ile Gelen Sorumluluk	K. Mediha İnan	Morpa
89	Cemile'nin kardeşi oluyor	Aline de Petingy	Kaknüs Çocuk
90	Kar yağıyor	Nur İçözü	Morpa
91	Pofuduk Tavşan	Nurefşan Çağlaroğlu	Zambak
92	Gökkuşağının Tüm Renkleri	Jennifer M. Mallinos	TUBİTAK
93	Minik Misafir	Ercan Dinçer	Zambak
94	Uyku Ağacı	Seza Aksoy	Kök
95	Begüm'ün Köpeği Olmalı mı?	Ayşe Bumin	Kök
96	Küçük Mor Balık	Ayla Çınaroğlu	Uçanbalık
97	Annem İçin	Hümeyra Bektaş	Erdem
98	Çirkin Ördek Yavrusu	Anderson Masalları	Barış
99	Mutlu Su Aygırı	Richards Edwards	İş Bankası
100	Şarkı Söylemeyen Cırcır Böceği	Farideh Khalatbaree	ODTÜ



...