

**T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**HİKAYE TEMELLİ EĞİTİM PROGRAMININ 60-72 AYLIK  
ÇOCUKLARIN SORUMLULUK VE İŞBİRLİĞİ BECERİLERİNİN  
GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Neriman BAŞ  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**İstanbul, 2011**

**T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**HİKAYE TEMELLİ EĞİTİM PROGRAMININ 60-72 AYLIK  
ÇOCUKLARIN SORUMLULUK VE İŞBİRLİĞİ BECERİLERİNİN  
GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

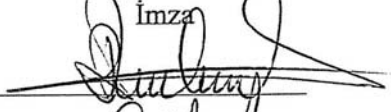
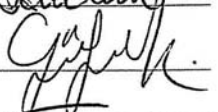

**Neriman BAŞ  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman  
Doç Dr. Rengin ZEMBAT**

**İstanbul, 2011**

## ONAY

Neriman Baş tarafından hazırlanan ‘‘Hikaye Temelli Eğitim Programı’nın 60-72 Aylık Çocukların Sorumluluk ve İşbirliği Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi’’ konulu bu alışma, 28 Eylöl 2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIşMANI	Doç. Dr. Rengin ZEMBAT	
JÜRİ ÜYESİ	Doç Dr. Gülden Uyanık BALAT	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Semai TUZCUOğLU	

## ÖZGEÇMİŞ

- 1999-2003 Nişantaşı Nuri Akın Lisesi
- 2003-2004 Uludağ Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü  
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
- 2004-2007 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü  
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
- 2007-2008 FMV Özel Ayazağa Işık Anaokulu / Okul Öncesi Öğretmeni
- 2009- Kılıçalipaşa İlköğretim Okulu / Okul Öncesi Öğretmeni
- 2008-2011 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim  
Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans  
Programı

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada, Hikaye Temelli Eğitim Programı'nın, 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Hikayelerin benim hayatımda her zaman özel bir yeri olmuştur. Umarım hikayelerin etkileyici dünyası bütün çocukların hayatlarında yer alır.

Öncelikle çalışmam boyunca beni desteği ve görüşleri ile yönlendiren tez danışmanım Doç. Dr. Rengin Zembat'a teşekkür ederim.

Tezimi zaman ayırarak okuyup değerlendiren ve değerli görüşleriyle yönlendiren tez jüri üyeleri Doç. Dr. Gülden Uyanık Balat'a ve Yard. Doç. Dr. Semai Tuzcuoğlu'na teşekkür ederim.

Tez çalışmalarım süresince desteğini esirgemeyen ve değerli görüşlerini benimle paylaşan hocalarım Yard. Doç. Dr. Oya Ramazan'a, Öğr. Gör. Zerrin Çetindağ'a teşekkür ederim. İstatistiksel çözümlemelerdeki yardımlarından dolayı Öğr. Gör. Elif Kurtuluş Küçükoğlu'na teşekkür ederim.

Her türlü desteklerini ve bilgilerini sonsuz sabırla ve dostlukla benimle paylaşan arkadaşlarım Elif Kılavuz'a, Ezgi Çebi'ye, Araç. Gör. Duygu şallı'ya, Asiye Burcu şentuna'ya, Özlem Yeliz Özbek'e, Gülcan Gül Balçık'a, Ferhan Washington'a, Kader Yeşiltepe'ye ve yardımcı olan bütün öğretim arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Son olarak beni hiç yalnız bırakmayan ve her zaman yüreklendiren sevgili aileme çok teşekkür ederim.

Neriman BAş

İstanbul, 2011

## ÖZET

### HİKAYE TEMELLİ EĞİTİM PROGRAMININ 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SORUMLULUK VE İŞBİRLİĞİ BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmada, “Hikaye Temelli Eğitim Programı’nın, 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi” amaçlanmıştır. Hikaye Temelli Eğitim Programı’nın etkililiğinin sınanması amacıyla, araştırmacı tarafından araştırma kapsamında geliştirilen Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği ve İşbirliği Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği’nin ve İşbirliği Değerlendirme Ölçeği’nin geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır ve geçerli-güvenilir birer ölçek oldukları sonucuna varılmıştır. Hikaye Temelli Eğitim Programı, sorumluluk ve işbirliği becerilerini konu alan 10 tane hikaye sunumunu ve etkinliklerini içermektedir. Hikayeler araştırmacı tarafından yazılıp, resimlendirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, anasınıfına devam eden 60-72 aylık toplam 60 çocuğun yer aldığı deney 1, deney 2 ve kontrol grubu olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır. Her grupta 10 kız ve 10 erkek çocuk bulunmaktadır. Deney 1 grubuna 10 hafta süreyle Hikaye Temelli Eğitim Programı (sırasıyla 5 hafta sorumluluk ve 5 hafta işbirliği becerilerinin yer aldığı eğitim) uygulanmıştır. Deney 2 grubuna Hikaye Temelli Eğitim Programı’nda yer alan sırasıyla 5 sorumluluk ve 5 işbirliği becerilerini konu edinen hikayeler okunmuştur. Kontrol grubu ise kendi günlük etkinlik programlarına devam etmişlerdir. Uygulama öncesinde ve sonrasında üç gruba da veri toplama araçları uygulanmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Grupların ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) yapılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında grupların ön test ile son test puan ortalamalarındaki değişimler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkili örneklem (tekrarlı ölçümlerde) iki yönlü varyans analizi (repeated measures two-way ANOVA) yapılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimi üzerinde; Hikaye Temelli Eğitim Programı’nın anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Hikaye, sorumluluk, işbirliği.

## **ABSTRACT**

### **THE EXAMINATION OF THE EFFECT OF THE STORY BASED EDUCATION PROGRAM ON THE DEVELOPMENT OF THE RESPONSIBILITY AND COOPERATION SKILLS OF 60-72 MONTHS OLD CHILDREN**

This research was based on the effect of the Story Based Education Program (SBEP) on the development of the responsibility and cooperation skills of 60-72 months old children. The Responsibility Evaluation Scale and the Cooperation Evaluation Scale, which were developed by the researcher, were used in this research in order to evaluate the effectiveness of the program. The reliability and validity of the Responsibility Evaluation Scale and the Cooperation Evaluation Scale were done and it was concluded that they are valid and reliable scales. The Story Based Education Program has 10 stories presentations and activities, which include responsibility and cooperation skills. Stories were written and illustrated by the researcher.

The working group consists of 3 groups, which are experiment 1, experiment 2 and a control group. In these three groups there are 60 children who are 60-72 months old and who go to preschool. Each group has 10 boys and 10 girls. The SBEP was applied to the experiment 1 group for 10 weeks (5 weeks for responsibility and 5 weeks for cooperation, respectively). Stories in the SBEP, which include 5 responsibility and 5 cooperation skill subjects were read to the experiment 2 group. The control group continued to their daily routine. Data collection tools were applied to all 3 groups before and after program.

SPSS 15 software was used to evaluate the data. One way ANOVA was done to test whether there was a significant difference in the means of pretests of the groups. Repeated measures two way ANOVA was done to test whether there was a significant difference in changes of means of pretest and posttests of the groups before and after the implementation.

In light of the results it was acknowledged that there is a significant effect of the SBEP on the responsibility and cooperation development of children 60-72 month old.

**Keywords:** Story, responsibility, cooperation.

## İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ .....	ii
ÖNSÖZ .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	v
TABLolar LİSTESİ .....	ix
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem .....	1
1.2. Amaç .....	3
1.3. Önem .....	3
1.4. Sınırlılıklar.....	4
1.5. Tanımlar .....	4
<b>BÖLÜM II: LİTERATÜR.....</b>	<b>6</b>
2.1. Çocuk Edebiyatı.....	6
2.1.1. Çocuk Edebiyatının Tanımı .....	6
2.1.2. Çocuk Edebiyatının Özellikleri ve Önemi.....	7
2.1.3. Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı.....	7
2.2. Resimli Çocuk Kitapları .....	8
2.2.1. Resimli Çocuk Kitaplarının Tanımı.....	8
2.2.2. Resimli Çocuk Kitaplarının Özellikleri .....	9
2.2.2.1. Biçimsel Özellikleri .....	9
2.2.2.1.1. Boyut ve Ağırlık .....	9
2.2.2.1.3. Sayfa Düzeni ve Punto.....	10
2.2.2.1.4. Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri.....	10
2.2.2.1.5. Kapak ve Cilt .....	10
2.2.2.2. İçeriksel Özellikleri.....	12
2.2.2.2.1. Tema .....	12
2.2.2.2.2. Konu.....	13
2.2.2.2.3. İleti (Anafikir).....	13



2.2.2.2.4. Karakterler .....	14
2.2.2.2.5. Üslup, Dil ve Anlatım .....	14
2.3. Çocuk Hikayeleri .....	14
2.4. Hikaye Anlatım Yöntemi .....	19
2.5. Sosyal Beceriler .....	23
2.5.1. Sosyal Becerilerin Tanımı ve Sınıflandırılması .....	23
2.5.2. Sosyal Becerilerin Özellikleri ve Önemi .....	25
2.5.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimi .....	26
2.5.4. Sosyal Beceri Eğitimi .....	31
2.6. Sorumluluk .....	34
2.6.1. Sorumluluğun Tanımı .....	34
2.6.2. Okul Öncesi Dönemde Sorumluluk Becerisinin Gelişimi .....	36
2.6.3. Okul Öncesi Dönemde Sorumluluk Eğitimi .....	40
2.7. İşbirliği .....	45
2.7.1. İşbirliğinin Tanımı .....	45
2.7.2. Okul Öncesi Dönemde İşbirliği Becerisinin Gelişimi .....	46
2.7.3. Okul Öncesi Dönemde İşbirliği Eğitimi .....	49
2.8. İlgili Araştırmalar .....	53
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM .....</b>	<b>59</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	59
3.2. Çalışma Grubu .....	59
3.3. Veri Toplama Araçları .....	59
3.3.1. Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği .....	59
3.3.1.1. Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği'nin Maddelerinin Oluşturulması .....	60
3.3.1.2. Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği'nin Geliştirilmesine İlişkin Uygulamalar .....	60
3.3.1.3. Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması Sonuçları ..	61
3.3.1.4. Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği'nin Geçerlik Çalışması Sonuçları .....	62
3.3.2. İşbirliği Değerlendirme Ölçeği .....	64
3.3.2.1. İşbirliği Değerlendirme Ölçeği'nin Maddelerinin Oluşturulması .....	64
3.3.2.2. İşbirliği Değerlendirme Ölçeği'nin Geliştirilmesine İlişkin Uygulamalar	64

3.3.2.3. İşbirliği Değerlendirme Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması Sonuçları .....	65
3.3.2.4. İşbirliği Değerlendirme Ölçeği'nin Geçerlik Çalışması Sonuçları.....	66
3.3.3. Çocuk Bilgi Formu .....	67
3.4. Uygulama.....	67
3.4.1. Hikaye Temelli Eğitim Programı.....	67
3.4.2. Deneysel İşlem.....	68
3.5. Verilerin Toplanması .....	69
3.6. Verilerin Çözümlemesi .....	69
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR.....</b>	<b>71</b>
4.1. Deney 1 Grubu, Deney 2 Grubu ve Kontrol Grubunun Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Ön Test Ortalamalarına İlişkin Bulgular.....	71
4.2. Deney 1 Grubu, Deney 2 Grubu ve Kontrol Grubunun İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Ön Test Ortalamalarına İlişkin Bulgular.....	72
4.3. Deney 1 Grubu, Deney 2 Grubu ve Kontrol Grubunun Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Ön Test İle Son Test Puan Ortalamalarındaki Değişimlere İlişkin Bulgular.....	73
4.4. Deney 1 Grubu, Deney 2 Grubu ve Kontrol Grubunun İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Ön Test İle Son Test Puan Ortalamalarındaki Değişimlere İlişkin Bulgular.....	76
<b>BÖLÜM V: SONUÇ .....</b>	<b>79</b>
5.1. Yargı .....	79
5.2. Tartışma .....	79
5.3. Öneriler .....	82
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	82
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	82
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>83</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>92</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1.1. Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Ön Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....	71
Tablo 4.1.2. Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Ön Test Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları .....	71
Tablo 4.2.1. İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Ön Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....	72
Tablo 4.2.2. İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Ön Test Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları .....	73
Tablo 4.3.1. Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	73
Tablo 4.3.2. Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Ön Test – Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	74
Tablo 4.3.3. Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Ön Test - Son Test Puanlarının Gruplar Arası Farklarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.4.1. İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....	76
Tablo 4.4.2. İşbirliği Değerlendirme Ölçeği ön test – son test puanlarının ANOVA Sonuçları .....	77
Tablo 4.4.3. İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Ön Test - Son Test Puanlarının Gruplar Arası Farklarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	78
Tablo 1: Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları.....	92
Tablo 2: Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Genelinde Madde Toplam – Madde Kalan Sonuçları .....	92
Tablo 3: Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Genelinde Ayırdedicilik Sonuçları .....	95
Tablo 4: Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Madde Toplam, Madde Kalan ve Ayırdedicilik Sonuçlarının Karşılaştırılması .....	99
Tablo 5: Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği KMO ve Bartlett Testi (KMO and Bartlett's Test) .....	101
Tablo 6: Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Açıklanan Toplam Varyans .....	101
Tablo 7: Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri .....	101
Tablo 8: İşbirliği Değerlendirme Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları .....	103
Tablo 9: İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Genelinde Madde Toplam – Madde Kalan Sonuçları .....	104
Tablo 10: İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Genelinde Ayırdedicilik Sonuçları.....	106
Tablo 11: İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Madde Toplam, Madde Kalan ve Ayırdedicilik Sonuçlarının Karşılaştırılması .....	110
Tablo 12: İşbirliği Değerlendirme Ölçeği KMO ve Bartlett Testi (KMO and Bartlett's Test) .....	111
Tablo 13: İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Açıklanan Toplam Varyans .....	112
Tablo 14: İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri .....	112

## BÖLÜM I: GİRİŞ

### 1.1. Problem

Çocukların erken çocukluk dönemindeki gelişiminin, onların bütün hayatını etkileyecek kadar önemli olduğu gerçeği, aileleri ve eğitimcileri, çocukların gelişimlerini her alanda desteklemek için harekete geçirmiştir.

Çocuğun kişiliğinin %70'inin, çocuğun öğrenme hızının ve kapasitesinin en yüksek olduğu okul öncesi döneme denk gelen hayatının ilk 7 yılında oluştuğu düşünülürse, çocuğu hayat başarısına götüren sosyal beceri eğitimi, sonraki dönemlere ertelenirse bu becerileri kazandırmak için geç kalınmış olur. Okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitimi, çocuğun hayat başarısını olumlu yönde etkileyeceği gibi, okul-ev-sosyal ortamlarda gösterdiği istenmeyen davranış sayı ve sıklığını da en az düzeye indirecek ve daha kaliteli zamanlar geçirmesini sağlayacaktır (İnan, 2005:164).

Gresham ve Elliott (1990) sosyal becerileri işbirliği, atılganlık, öz-kontrol, empati ve sorumluluk olmak üzere beş alt boyutta incelemiştir (Akt. Karayılmaz, 2008:24-25; Akt. Seven, 2006:12-14). Sosyal becerilerin özellikleri: Öğrenme (örneğin gözlemlenme, örnek alma, canlandırma ve geribildirim) yoluyla kazanılır. Etkin ve uygun tepkileri içerir. Sosyal çevreden gelen olumlu tepkiler, sosyal becerilerin gelişmesine olanak tanır. Çevrenin özelliklerinden etkilenir. Sosyal başarıdaki yetersizlikler belirlenebilir ve duruma uygun eğitim programları hazırlanabilir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2003:29).

Çocuklara küçük yaşlardan başlayarak üzerlerine aldıkları görevleri yerine getirme ve tamamlama olanakları sunulmalıdır. Bu yapılmazsa geleceğin yetişkinlerinin üzerlerine aldıkları görevleri yerine getiremeyen bireyler haline gelmesi kaçınılmaz olur. Bugün sorumluluk eğitimi alan çocuklar yarın toplum bilinci oturmuş, ahlaki olgulara sahip çıkan, ülkesini, insanları, doğayı seven ve koruyan, herkese saygı gösteren yetişkinler haline gelecektir (Öncü, 2002: 14).

İşbirliği, insanların birbirleriyle yardımlaşması, dostça davranması demektir. Çocuk da içinde yaşadığı toplumun kurallarını ve işbirliğini öğrenmelidir. Çocukluğunda oyunun kurallarını benimseyen, arkadaşlarının haklarına saygı duyan çocuk, yetişkinliğinde de toplum normlarına uyan sosyal bir insan olacaktır (Vaizoğlu, 2008:8).

Okul öncesi dönem çocukları öğrenme süreçlerini yaşantılar yoluyla kazanırlar. Bu yaşantılar gerek çocuğun kendi yaşamı, gerekse kendisine aktarılan, model alınan gerçek olaylardan oluşmaktadır. Çocuk hikayeleri, farklı yaşam deneyimleri ve yaşantılar aracılığıyla çocuğun yaşamdaki hazır bulunuşluk düzeyini artırarak, yaşama etkin katılımına ve problem çözme becerisine katkıda bulunarak tutum ve davranış geliştirmesini sağlamaktadır. Çocuklar, hikayelerdeki karakterlerle kendi gibi duyan, düşünen ve hareket eden ya da etmek isteyen başka çocukların da olabileceğini anlar, güven duygusu gelişir. Çocuk, hikaye karakteri ile özdeşleşirken etkileşim yoluyla kendisini tanıma ve değerlendirme, davranışlarını sorgulama ve bunun sonucunda onları değiştirebilme, sosyalleşme, ulusal ve evrensel değerleri tanıma ve özümseme ve bu sayede de toplumla uyum içinde olma gibi onaylanan yetişkin özelliklerinin alt yapısını oluşturabilir (Kıran, 2008:19-21; Sever, 2007:64,70).

Çocuklara gerekli becerileri veya davranış biçimlerini öğretmek için eğitim programı hazırlarken, programa çocuk edebiyatını dahil etmek mükemmel bir tekniktir. Çocuklar hikayedeki karakterleri model alırlar; karakterlerin sorunlarını nasıl çözdüklerini ve birbirleriyle nasıl iletişim kurduklarını öğrenirler. Hikayeler, çocuktaki empati hissini uyandırır; çocukların kendilerinkinden farklı olabilecek başkalarının duygularına, ilgilerine ve bakış açlarına dikkatlerini çeker. Hikayeler, çocukları bir davranışın alternatif yorumlarını tartışmaya yöreklendirir ve onların ortak noktayı bulmalarına yardımcı olur (Burke vd. 2001:33).

Her yaş grubundaki çocuklar kendilerine hikaye okunmasından, anlatılmasından hoşlanırlar (Güleç ve Geçgel, 2006:77; Tür ve Turla, 1999:72). Özellikle okul öncesi dönem çocuklarına okullarda hikayelerin okunması, çocuğun eğlenceli vakit geçirmesinin yanında, çocuklara arkadaşları ile beraber öğrenme ortamı da sağlayacaktır. Hikayenin çocuklara uygun öğrenme koşullarını sağlayabilmesi ve gelişimlerini de olumlu yönde etkileyebilmesi için, doğru hikayeler seçilmeli, hikayeler canlı ve hareketli olmalı, planlı bir hikaye anlatımı yapılmalıdır (Gündüz, 2007:23).

Hikaye anlatım yöntemi, müfredatların tüm bölümlerinde kullanılabilen yardımcı bir yoldur (Kayahan, 2010:21). Araştırmacılar, hikaye temelli eğitimlerin, çocukların gelişimine olumlu etkileri olduğu sonucuna varmışlardır (Kayahan, 2010; Palamut, 2008; Omoegun vd., 2009; Dege, 2008; Uzmen, 2001; Yeatts, 1990).

Yetersiz akran ilişkilerinin ve sosyal beceri eksikliğinin yaygınlığına ilişkin gözlemler, sosyal becerileri öğretmek üzere eğitim programlarının hazırlanması gereğini doğurmuştur (Dereli, 2008:38). Araştırmalar incelendiğinde, çocuklara uygulanan eğitimlerde çocuk hikayelerinin önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Buradan hareketle; Hikaye Temelli Eğitim Programı'nın, 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

## 1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Hikaye Temelli Eğitim Programı'nın, 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olup olmadığını bulmaktır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Deney 1 grubu, deney 2 grubu ve kontrol grubunun Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney 1 grubu, deney 2 grubu ve kontrol grubunun İşbirliği Değerlendirme Ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney 1 grubu, deney 2 grubu ve kontrol grubunun Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği ön test ile son test puan ortalamalarındaki değişimler arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney 1 grubu, deney 2 grubu ve kontrol grubunun İşbirliği Değerlendirme Ölçeği ön test ile son test puan ortalamalarındaki değişimler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## 1.3. Önem

İlk çocukluk döneminden başlayarak çocukların, insan ve yaşam gerçekliğine ilişkin bireysel değerler oluşturmalarında çocuk hikayelerinin önemli bir yeri vardır. Çocuk hikayeleri, resmin ve dilin anlatım olanaklarıyla, değişik karakter özelliklerini canlandırır. Karakterlerden ve onların ilişkilerinden esinlenerek yaratılan kurgularla, çocukların insanı, doğayı ve yaşamı tanımaya ilişkin bir deneyim alanı oluşturulur. Çocuğun kişiliğinin geliştiği okul öncesi döneminde model alma en etkili ve hızlı

öğrenme yoludur. Çocuklar dinledikleri hikayelerin kahramanlarıyla özdeşim kurarlar. Kahramanların özelliklerinden ve davranışlarından etkilenirler (Sever, 2007:47-48).

Çocukların hikaye anlatma sürecine aktif olarak katılmaları, onların hikayeden öğrendiklerini daha iyi özümsemelerini ve bu özümstediklerinin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Bu amaçla oluşturulan Hikaye Temelli Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olması beklenmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular;

- MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun okul öncesi eğitim programı geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması,
- Okul öncesi eğitimcilerin hazırlayacakları eğitim planlarına ve öğretim yöntemlerine kaynak oluşturması,
- Araştırmacıların konu ile ilgili yeni çalışmalarına ışık tutması açısından önemlidir.

#### 1.4. Sınırlılıklar

Araştırmada elde edilen bulgular;

- Konu açısından, çocukların sorumluluk ve işbirliği becerileri ile sınırlıdır.
- Zaman açısından, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Çalışma grubu açısından, Esenler 125. Yıl İlköğretim Okulu'nun anasınıflarına devam eden 60-72 aylık 60 çocuk ile sınırlıdır.

#### 1.5. Tanımlar

Bu araştırmadaki temel kavramlar aşağıda tanımlanmıştır.

**Çocuk Hikayeleri:** Çocukların gelişim düzeyine ve ilgilerine uygun, dikkatlerini çekebilecek olayların anlatıldığı, eğlendirici ve öğretici özellikleri taşıyan kısa yazılardır (Arpacı, 2006:31).

**Sorumluluk:** Kendini ve başkalarını umursamayı, zorunlulukları yerine getirmeyi, toplumlara katkıda bulunmayı ve daha iyi bir dünya yaratmayı içerir (Amish, 2001:23).

**İşbirliği:** Belli bir hedefe ulaşmak için, amaç ve çıkarları bir olan kişilerin enerjilerini birleştirilerek oluşturdukları çalışma ortaklığıdır (Balat ve Dağal, 2006:75).



## **BÖLÜM II: LİTERATÜR**

### **2.1. Çocuk Edebiyatı**

#### **2.1.1. Çocuk Edebiyatının Tanımı**

Çocuk edebiyatının farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımları yapılmıştır. Bu tanımlara göre çocuk edebiyatı;

- Çocuğun okul öncesi zaman dilimi ile ergenliğe ulaştığı dönemi kapsayan ve bu döneme yönelik olarak; çocuğun anlama düzeyi, dili, imgeleri ve eğitim gereksinimi de göz önünde tutularak hazırlanan yazınlardır (Dilidüzgün, 2004:18).
- Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2007:9).
- Çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlılıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacı ile gerçekleştirilen, çocuğa özgü bir edebiyattır (Şirin, 2000:9).
- Çocuk çağında bulunan kimselerin hayal, duygu ve düşüncelerine seslenen sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsar (Kıran, 2008:9).
- Çocuğu anlatan, çocuğu küçümseyen, ona çocuk olduğunu hatırlatan bir edebiyat değil; onun hayal, duygu ve düşünce dünyasını genişleten, çocuğu başka dünyalara götürebilen, ona yeni ufuklar açabilen bir edebiyattır (Biçici, 2006:5).
- Çocuğun ilişkilerini düzenleyen, yaş grubuna göre, duygu ve düşüncelerini eksiksiz olarak anlatmasını sağlamayı amaç edinen edebi bir türdür (İştan, 2005:10).
- Henüz yetişkin olmayan ve eğitilmesi gereken, toplumumuzun en genç üyelerinin düşünce dünyasına seslenebilecek sözlü ve yazılı ürünlerin tümüne verilen isimdir (Arpacı, 2006:22).

### 2.1.2. Çocuk Edebiyatının Özellikleri ve Önemi

Çocuk edebiyatında “çocuğa göre”liğin ölçüsünü dil ve anlatım belirler. Sadelik, anlatımla uyumlu olduğu oranda edebiyat tadı oluşur. Çocuk edebiyatı, çocukluk çağının duyarlılıklarını yansıtır. Bunu başarabilmesi halinde çocuklara yönelik edebiyat olma özelliğini taşır. Çocuk kitabı yazarının başarısı “neleri yazmalıyım” sorusundan önce, “nasıl yazmalıyım” sorusunda gizlidir. “Nasıl yazarsam çocukların ilgisini çekebilirim” sorusunu yorumlayabilen yazar, çocuk edebiyatı alanı içine girebilir. Çocuk bakışını, sanatçı bakışıyla bütünleştirebilen yazar ve çizerler gerçek çocuk kitabı yazar ve çizerleridir (Şirin, 2000:10-14).

Çocuk edebiyatının temel sorumluluğu çocuklara resmin ve dilin anlatım olanaklarıyla kurgulanmış yeni yaşantılar sunmaktır (Sever, 2003:29).

Nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinde, sözcükler ve çizgiler, çocuğun yaşamını bütünleyen bir araçtır. İnsanın günlük yaşamında sesiyle, jest ve mimikleriyle, bedensel hareketleriyle yansıttığı sevinç, korku, öfke; nitelikli yazınsal ürünlerde sözcük ve çizgilerle yaşam bulur (Sever, 2007:11).

Çocuk edebiyatı, çocukların yakın çevrelerini tanıma fırsatı verebilecek nitelikte olmalıdır. Böylece çocuk, bu yolla “hayatı keşfetmeye” başlayabilecektir (Kıran, 2008:14). Çocuk edebiyatı, eğlenceli ve ilgi çekici bir üsluba sahip olmalıdır.

Çocuk edebiyatı hep güler yüzlü olmalı, aynı zamanda da yaşamın zor ve acı yanlarından da kaçmamalıdır. Bunları anlatırken de umuda, yaşama sevincine açık olmalı, çocuğu korku ve acılara boğmamalıdır. Çocuk edebiyatı, sevecen olmalı ve insani değerleri kucaklamalı, imgeleri, düşleri, fantezileri gerçeğe dönük çoğaltmalı, eğitici ve öğretici olmasının yanında estetik de olmalıdır. Çocuk edebiyatında basitlik yerine yalınlık seçilmeli, tümcelerin kısa olmasına dikkat edilmeli, şiirsel bir dil tadı da bulunmalıdır (Saçkesen, 2008:11).

### 2.1.3. Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı

Okul öncesi çocuk edebiyatı, 0-6 yaş grubundaki çocuklara yönelik, görsel nitelikli bir edebiyat türüdür (Göknil, 2000:138).

Okul öncesi çocuk edebiyatı, çocukları renk, çizgi ve sözcüklerin estetik diliyle tanıştıran, onlara anadilinin güzelliklerini duyumsatan ilk araçtır. Çocuklara dil bilinci ve duyarlılığı edindirme, edebiyat dünyasının kapısını aralama gibi temel işlevleri göz önüne alındığında, okul öncesi çocuk edebiyatının, çocuğun gelişiminde önemli bir değişken olduğu gerçeği ortaya çıkar (Sever, 2007:13).

Okul öncesi çocuk edebiyatının başlıca amaçları, çocuğun öğrenme, algılama, yorumlama yeteneğini geliştirmek, çevresini tanımasını sağlamak, çevresi ile ilişki kurmasına yardımcı olmak, çevresine karşı duyarlılığını artırmak, dil gelişiminde ekili olmak ve çocuğa ulusal ve evrensel değerleri tanıtmaktır. Okul öncesi edebiyatı amaçlarına resim yolu ile ulaşır. Resimler, anlatılan metinle bütünleşmelidir. Sadece resimlerden oluşan, yazısız okul öncesi kitapları da mevcuttur. Burada önemli olan, çizerin çocuklara, onların hayal güçlerini kullanabilecekleri, onları düşündürebilen, yoruma açık ve sade resimler sunmalarıdır (Göknil, 2000:140-141).

Okul öncesi dönem çocuğuna göre olan yapıtlar vermek isteyen her yazar ya da çizer, kendisini anlatmak, anlatılacak olanı ve onu nasıl anlatacağını bulmak için öncelikle çocuk gerçekliğini iyi bilmeli, anlatımını yaparken böyle bir sorumluluğu olduğunu duyumsamalıdır (Sever, 2007:22).

Okul öncesi dönem çocuklarına yazınsal metinlerle kurdukları iletişimin ilk evresinde daha çok ilgi ve beğenilerine yanıt veren; resim, dil, kitap sevgisi kazandıran, konuşma ve dinleme isteği uyandıran, eğlendirici, bellekte kalıcı özelliği olan kısa metinler sunulmalıdır (Sever, 2007:26).

Çocuklar, onlara okunan kitaplar aracılığıyla başkalarını tanımayı ve onların farklı olabileceğini, farklı düşünebileceğini öğrenirler; insan ilişkileri hakkında bilgi edinirler (Alpöge, 2003:33).

## **2.2. Resimli Çocuk Kitapları**

### **2.2.1. Resimli Çocuk Kitaplarının Tanımı**

Sıfır-yedi yaş arasındaki çocuklar için hazırlanmış olan kitaplar “Resimli Kitaplar” adı altında toplanırlar. Bunlar, resimlerin metnin ayrılmaz parçası olduğu ve yazılara resimden az yer verilen kitaplardır (Şirin, 2000:157).

Resimli hikaye kitapları ise, 0-7 yaş çocukları için belirgin bir teması olan, çözülmesi gereken problemleri içeren, resimlerle metnin aynı derecede öneme sahip olduğu, ortalama 200 sözcükten oluşan kitaplardır (Uzmen, 2001:50).

## **2.2.2. Resimli Çocuk Kitaplarının Özellikleri**

Çocukların yaşamlarının ilk yıllarından itibaren hem çok sayıda hem de yüksek kalitede kitaplara sahip olmaları sağlanmalıdır. Burada kaliteden kastedilen özellikler, resimli çocuk kitaplarının biçimsel özellikleri ve içeriksel özellikleridir (Tuğrul ve Feyman, 2006:391).

### **2.2.2.1. Biçimsel Özellikleri**

#### **2.2.2.1.1. Boyut ve Ağırlık**

Okul öncesi çocuğunun ilgisi uzun süreli olmadığından, onlar için hazırlanmış kitapların sayfa sayıları az olmalıdır (Göknil, 2000:139). Çok küçük veya çok büyük boyutlardaki kitapların korunması, basımı, kullanılması zordur. Çocuk kitaplarının büyüklükleri hakkında karar verirken, onların kapladıkları yer ve ağırlık açısından çocuğun gelişim düzeyine uygun olmalarına dikkat edilmelidir (Saçkesen, 2008:18). Kitabın ağırlığının çocuğun kaldırıp, kolayca taşıyabileceği ölçüler içinde olması, hacminin ise kalın olmaması önemlidir (Tür ve Turla, 1999:37).

#### **2.2.2.1.2. Kullanılan Malzeme**

0-4 yaşlar arasındaki çocuklar için kitap bir oyun aracıdır. Bu nedenle bu yaş çocukları için hazırlanan kitapların bez veya vinileks gibi silinip, yıkanabilen malzemelerden yapılmış olması kitabın dayanıklılığını artırır. Yine bu yaşlarda çocukların küçük el kasları gelişmediğinden sayfalarını kolay çevirebilecekleri kalın kartondan yapılmış kitaplar tercih edilmelidir. Kâğıt kalınlığı ne kadar fazlaysa baskı da o kadar iyi olur (Turgut Bayram, 2009:63). Dayanıklı bir malzemedan yapılan çocuk kitaplarının mat olması, parlamaması gereklidir (Saçkesen, 2008:20). Saman kağıt, renkleri emip, net ve canlı bir renk şekli vermediğinden ve çabuk yırtılıp dayanıksız olduğundan tercih edilmemelidir (Tokgöz, 2006:78).

Çocukların kitaplara bakarken, aynı zamanda duyu organlarını da kullanmalarına fırsat veren dokulu veya sesli kitaplarda kullanılan malzemeler onların dikkatini çeker. Tüylü hayvanları anlatan bir kitapta kuş tüylerinin olması veya kitaptaki düğmeye basınca anlatılan hayvanların seslerinin duyulması, çocukların okuma eylemine duyu organlarını da katmasını sağlar (Tür ve Turla, 1999:37).

#### **2.2.2.1.3. Sayfa Düzeni ve Punto**

Kitapların sayfa düzenlemesi yapılırken, sayfanın boğucu olmaması, resimler yerleştirilirken akıcılığın kesilmemesi, aksine desteklenmesi gerekir. Basımda baskı hatası, ters basma gibi ihtimaller bulunmamalıdır (Şirin, 2000:160).

Çocukların görsel ve işitsel algılamayı bütünleştirebilmesi açısından resim ve metinlerin aynı sayfada olması önemlidir. Kitaplardaki resim ve metinlere ayrılan yer oranı yaşlara göre değişiklik göstermektedir. 20-24 punto arasındaki harf büyüklüğü okuma yazmaya hazırlık döneminde olan çocukların metnin önemini fark etmelerine yardımcı olur. Sayfa düzenlemesi yapılırken farklı tasarımların kullanılması çocukların kitaba olan ilgisini artırır. Kitap içinde yer alan farklı büyüklükteki sayfalar, kitap kapağı açılınca ortaya çıkan 3 boyutlu resimler, sayfa içinde açılıp kapanabilen kulakçıkların olduğu sürprizli kitaplar bunlara örnek olarak gösterilebilir (Turgut Bayram, 2009:64-65).

#### **2.2.2.1.4. Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri**

Çocuk kitaplarında dilbilgisi kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat edilmelidir. Araştırmacılar, çocuk kitaplarında olabilecek en ufak bir yazım yanlışının olumsuz sonuçlara yol açabileceğini ve küçük yaşlarda yanlış öğrenilen bir konu ya da bir sözcüğün olgun yaşlara kadar etkisini devam ettirebileceğini söylemektedir (Saçkesen, 2008:21).

#### **2.2.2.1.5. Kapak ve Cilt**

Çocuğun ilgisini ilk olarak kitabın kapağı çektiğinden dolayı, çocuk kitaplarının kapak düzeni çok önemlidir (Saçkesen, 2008:21). Özellikle okul öncesi dönemlerde çocuklar henüz okuma yazma bilmediklerinden, çocukları kitaba yönelten ilk uyaran kitabın kapağıdır (Turgut Bayram, 2009:62). Kapakta olması gerekenler; kitabın adı, yazarın ve yayınevinin adı. Resimleyenin adı ise kapakta ya da iç kapakta verilebilir. Kitabın arka

kapağında ise yazar hakkında bilgi verilebilir. Bu bilgilere yazarın fotoğrafı da eklenebilir veya kitapla ilgili özet bilgi, alıntı da konulabilir (Saçkesen, 2008:21). Ayrıca iç kapakta kitabın hangi yaş grubuna hitap ettiğini gösteren bir bilgi, ebeveynlerin çocukları için uygun kitap seçimlerini kolaylaştırır. Kapağın resim ve renklendirmesi, estetik değerin yanı sıra, kitabın içeriği konusunda bilgi vermeli, içerikten kopuk olmamalıdır. Kitap adı çok uzun olmamalı ve kitap bütünlüğünü yansıtmalıdır (Turgut Bayram, 2009:62).

#### **2.2.2.1.6. Resim**

Sanat eğitiminin, duyan, düşünen, duyarlı insan yetiştirme amacına ulaşmasında, kuşkusuz en önemli uyarıcı, çocuk edebiyatı ve onun ürünleri olan çocuk kitaplarıdır. Ancak, çocuk kitaplarının, özellikle okulöncesi dönemde, sözü edilen bu amaçlara ulaşabilmesi için, sadece dilin olanaklarından yararlanmak yeterli değildir. Bu kitaplarda, sözün anlam ve anlatım değerlerine, resimler eşlik eder; hatta görev ortaklığı yapar (Özer, 2006:427).

Yerleşmiş bir kalıp olarak “resimli çocuk kitabı” söyleminde “resim” sözcüğü öncelikle vurgulanır. Resimlemeye yapılan bu vurgu, ona önemli işlevler yüklemiştir. Bu işlevler: Resimler çocuğun kitaptaki içeriği kavramasını; resimlerin özgün dili, kavranan içeriğin akılda kalmasını ve resimlerin niteliği de çocuğun estetik beğeni düzeyinin gelişmesini sağlayacaktır (Kaya, 2006:422).

Okul öncesi çocuğu henüz okuma yazma bilmediği için, kitaptaki resimlerin çocuğun zihninde anlam yaratabilecek kadar somut; ancak hayallerini besleyecek kadar kışkırtıcı ve heyecan verici olması gerekir. Resimli hikaye kitapları taşıdıkları görsel özellikler nedeniyle çocukların duygularını, düşüncelerini ve algılarını harekete geçirirler. Bu bir anlamda resimlerin çocukla konuşması demektir. Resimli kitaplardaki anlam, sözel ve görsel anlatımın birleştirilmesiyle oluşur (Tuğrul ve Feyman, 2006:388).

Resimle bir yaşantıyı, duyguları ile anlatabilir, hissettirebilirsiniz. Resmi kalıcı kılan onun estetik değeridir. Bu değer anlamsal bütünlüğü ile fiziki görünümü arasındaki güçlü, özgün bağdan gelir. Resimli kitabın tasarımında resim-yazı bütünlüğünü sağlamanın en önemli noktası; yazının resme göre doğru bölümlenmesi, mekan, zaman

ve figürlerin bu bağlantı içinde, tutarlı bir sağlamlıkla bir araya getirilmesidir (Kaya, 2006:421-422).

Özer (2006:429), çocuk kitaplarındaki resimlerin “çocuğa göre”liğini, resim sanatı bağlamında çocuğa göre olması ve edebiyat eserinin konusuna ve amacına hizmet ederken çocuğa göre olması olarak iki boyutta ele almaktadır. Çocukların gördükleri resimlere verecekleri tepkiler ya da varacakları estetik yargılar, onların yaş ve gelişim özelliklerine göre değişiklik gösterir. Daha açık bir ifadeyle, çocuğun karşılaştığı tüm uyaranlara olan tepkisi kendine göredir. Tabi ki buldukları ortam, yaşadıkları çevre, aldıkları eğitim, sanatsal uyaranlarla kurdukları iletişimin sıklığı ve diğer değişkenler de bu tepkilerinde etkili olacaktır (Özer, 2006:427).

Avcı (2006:394)’ya göre, güzel ürünler, iyi resimler, çocukların beğenilerini, zevklerini artıracaktır. Estetik zevklerini geliştirerek, ileriki yaşamlarında giyimlerinden evlerine alacakları sandalyeye kadar seçimlerinde etkili olacaktır. Çocuk eğitiminin her aşamasının ciddi bir iş olduğu unutulmayarak, olumsuz örneklerin yerine, işini bilen sanatçıların ürettikleri kaliteli resimler, çocuklarla buluşturulmalıdır. Bu konudaki sorumluluğu öncelikle aileler, eğitimciler ve yayınevleri üstlenmelidir.

## **2.2.2.2. İçeriksel Özellikleri**

### **2.2.2.2.1. Tema**

Tema, yazarın konu aracılığı ile vermeye çalıştığı temel düşünce, görüşler ve ana yönelimlerdir. Kitapların sadece resimlerle zenginleştirilmiş olması o kitapların çocuklar için etkili olacağı anlamını taşımaz. Çalışmalar küçük çocukların ilk olarak kitapların estetik özelliklerinden, resimlerinden etkilendiğini; ancak kitap kendisine okunduktan sonra temanın resimlerin önüne geçtiğini göstermektedir. Özellikle beş-altı yaşından itibaren çocukların kitabın teması ve konusuyla ilgilendiği bilinmektedir. Resimli çocuk kitaplarının temaları itibariyle taşıması gereken özellikler: Her resimli hikaye kitabında bir tema olmalıdır. Konular bu tema üzerine kurulmalıdır. Temaların çocuklar için anlaşılır ve anlamlı olması sağlanmalıdır. Resimli hikaye kitaplarında vurgulanan temaların çocukları olumlu duygulara ve düşüncelere teşvik etmesi önemlidir. Özellikle temel güven duygusunun geliştiği erken çocukluk yıllarında baskı, şiddet, onur kırıcılık, ceza, korku, rekabet, kıskançlık gibi olumsuzluk içeren temalardan

kaçınılmalıdır. Okul öncesi çocuğunun benlik, birey olma, güven, sevilme, sevme, ait olma, oyun, merak, öğrenme, estetik, başarıma, hareket, kendini tanıma ve kabul gibi temel gereksinimleri vardır. Resimli hikaye kitaplarının çocukların temel gereksinimlerini karşılama yönünde tetikleyici olması beklenmektedir (Tuğrul ve Feyman, 2006:388-389).

#### **2.2.2.2.2. Konu**

Konu, üzerinde söz söylenen, yazı yazılan, eser meydana getirilen düşünce, olay ve durumdur. Çocuk kitaplarında seçilecek konunun çocuğun ilgisini çekecek kadar ilginç, izleyebileceği kadar basit ve ilgisini tutabilecek kadar karmaşık olmasına, çocuğun sonra ne olacağını öğrenmek için okumaya devam etmek istemesine neden olacak kadar merak uyandırıcı, olaylar fantezi bile olsa mantıklı olmasına özen gösterilmelidir. Resimli çocuk kitaplarının konuları itibariyle taşıması gereken özellikler: Öğüt verici ve öğretici olmaktan kaçınılmalıdır. Öyküler çok uzun olmamalıdır. Duygular, düşünceler, alışkanlıklar ve değerler küçük çocukların kişiliğinin oluşmasında önemlidir. Konuların kişilikleri güçlendirme yönünde örnek teşkil etmesi önemlidir. Seçilen konular insanlar, olaylar, durumlar arasındaki benzerlikleri vurgulamalı ancak farklılıkların da varlığına dikkat çekerek bakış açısı kazandırmalı ve yaratıcılığı desteklemeli, çocuklarda olumlu duygular, alışkanlıklar ve düşünceler geliştirebilmelidir. Eğlenceli, düşünmeye yöneltici, mantığını geliştirici, eski bilgilerini pekiştirici, yeni deneyimlere dikkat çekici olmalıdır. Sürükleyici bir anlatıma sahip olmalıdır. Dikkat dağıtıcı ayrıntılardan kaçınılmalıdır. Çocukların gereksinimlerine uygun, ilginç ve özgün olmalıdır. Abartılı ve fanatik düşünceleri, eğilimleri destekleyici olmamalıdır. Çocuğun akıl yürütmesine, ilişki kurmasına ve mantığını geliştirmesine olanak tanınmalıdır. Öykü hayali de olsa gerçekçi de olsa çocuğa doğru bilgi vermelidir. Çocuğu korkulara yöneltmemeli, cevaplanmamış sorular bırakmamalıdır. Yaşa ve cinsiyete göre farklılaşan gereksinimlere ve ilgilere cevap vermelidir. Çocuklar kendi cinsiyetlerine ait rolleri görmeli ancak çağdaş yaşamın gerektirdiği şekilde cinsiyetlere anlamlar yüklenmelidir (Tuğrul ve Feyman, 2006:388-389; Sever, 2007:113).

#### **2.2.2.2.3. İleti (Anafikir)**

İleti (anadüşünce), yazarın okurla paylaşmak istediği asıl düşüncedir. Çocuk kitaplarındaki iletiler, doğrudan öğretme amacı güden kesin yargılar içermemelidir.



Kitaplarda sunulan örtük iletiler, anlamın oluşması için çocuklardan da katkı beklemelidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde çocuklar, kitaplarla kurdukları iletişimde özne konumundadırlar. Sanatçıların sunduğu iletilerden anlam ya da anlamlar oluşturma sorumluluğu çocuğa bırakılmıştır. Çocuk, yazar ve çizerle birlikte anlam oluşturan, bunun için de düş, düşünce ve imgeleme yetisine sürekli gereksinim duyan bir alılmayıcı konumundadır (Sever, 2007:131, 134).

#### **2.2.2.2.4. Karakterler**

Çocuk edebiyatında bir kişi, kişileştirilmiş bir hayvan, bir nesne kahraman olabilir. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklara seslenen kitaplarda, daha çok çocukların özdeşim kurabileceği, yaşlıları ile çevresinde görebileceği, izleyebileceği, sevdiği, korktuğu hayvanlar, kahraman olarak yer alabilir (Sever, 2007:66).

#### **2.2.2.2.5. Üslup, Dil ve Anlatım**

Sever (2007:136-137), çocuk kitaplarının çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli değişkeninin dili ve anlatımı olduğunu söylemektedir. Çocuk kitapları, anadilin sözcük varlığını çocuklara tanıtan, dilin anlam yapısını, özelliklerini, anlatım gücünü örneklendiren bir araç olarak çocukların karşılaştıkları, basılı ilk özgün dil modelleridir.

Çocuk kitaplarında günün yaşayan dilinin kullanılması, dili kazanmayı kolaylaştırır. Çocuk, kullanılan dil özelliği ile olayı daha iyi kavrayabilir, resimleri anlatmada dili doğru ve akıcı kullanabilir (Tür ve Turla, 1999:45).

### **2.3. Çocuk Hikayeleri**

Bu bölümde genel olarak hikaye tanımlarına yer verildikten sonra çocuk hikayeleri tanımlanmaktadır. Çocuk hikayelerini, diğer hikayelerden ayıran en önemli özellik, “çocuğa göre” olmasıdır.

Hikaye;

- Belli bir zaman ve yerde geçen gerçek ya da gerçeğe uygun bir olayı anlatan kısa yazılardır (Arpacı, 2006:32; Kıran, 2008:20).

- Belli bir zaman ve yerde birkaç kişinin başından geçen gerçeğe uygun bir olayı anlatan veya birtakım kimselerin karakterini çizen ve çoğu kez birkaç sayfa tutan kısa yazılardır (Saçkesen, 2008:15).
- Gerçek ya da gerçeğe yakın bir olayın sözlü ya da yazılı olarak ifade edilmesidir (Biçici, 2006:10).
- Yaşanmış ya da yaşanması mümkün olabilen olayları ele alan, bu olaylarda yer ve zamanı belirten, kahramanları tanıtan eserdir (Gündüz, 2007:22).

Çocuk hikayeleri, çocukların gelişim düzeyine ve ilgilerine uygun, dikkatlerini çekebilecek olayların anlatıldığı, eğlendirici ve öğretici özellikleri taşıyan kısa yazılardır (Arpacı, 2006:31).

Kendine özgü özellikleri olan okul öncesi hikayeleri ise, çocuğun etrafında olabilecek olayları, yazınsal ve görsel bir metinle bazı masalımsı unsurları da kullanarak çok kısa bir şekilde anlatan, canlı-cansız bütün varlıkların hikaye kahramanı olarak kullanılabilirdiği gibi, bilgi vermeyi, iyi davranışlar edindirmeyi, dil ve kavram geliştirmeyi amaçlayan yapıt olarak tanımlanmaktadır (Kıran, 2008:20).

Çocuk eğitimi ve gelişiminde, olağanüstü olay ve kişilere az yer verilmesi sebebiyle, hikayeler önemli bir yere sahiptir (Saçkesen, 2008:15). Hikayeler, çocuğu yönlendirmek, biçimlendirmek, hayatı doğru algılamasını sağlamak amacıyla, çocukları bilgilendirme, eğlendirme, hayata hazırlama, ruhsal gelişimine yardımcı olma, onlara merak, heyecan duygusu ve zevk verme temel ilkeleriyle yazılırlar (Biçici, 2006:10).

Çocuklar için hikaye seçiminde dikkat edilmesi gereken çok önemli noktalar vardır. Anlatılacak olan hikaye öğrencinin düzeyine uygun olmalı ve hikayenin içeriğinin eğitsel-öğretimsel açıdan uygun olması gerekmektedir. İnanılabilirlik, güvenilirlik ve bütünlük olmalıdır. Hikaye, ilgi çekici bir giriş ile gereksiz ayrıntılardan arındırılmış, macera unsurları içermelidir (Kayahan, 2010:18).

Hikayeler giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde sahne ve karakterler tanımlanarak, problemin çerçevesi çizilip, okuyucu hikayeye motive edilmektedir. Gelişme bölümünde, problem bütün çıplaklığıyla ortaya konmakta ve problemin çözümü sürecinde ana karakteri engelleyen unsurlar ortaya konmaktadır. Karakter hakkında daha çok bilgi verilmekte ve bu bölümde okuyucu

karakterle ilişki içerisinde girmekte, onu ideal bir tip olarak benimsemeye çalışmakta veya tasvip etmemektedir. Bu bölüm hikayenin en uzun bölümüdür. Sonuç bölümünde ise problem çözülmekte, dağınık bir şekilde verilen olaylar toparlanmakta ve okuyucu bu bölümde bir rahatlama içerisinde girmektedir. Çünkü okuyucu olayların akışı içerisinde özellikle gelişme bölümünde duygusal ve zihinsel olarak etkilenmekte ve bu etkilenme herhangi bir sonuca bağlanmadığı için okuyucuyu rahatsız etmektedir. İşte sonuç bölümünde bu belirsizlik (rahatsızlığın kaynağı) ortadan kaldırılmaktadır (Kayahan, 2010:17).

Hikayeleri okumak bize gerçek hayatta yaşayamayacağımız başkalarının dünyalarıyla ilişkili olan, sadece değerleri değil aynı zamanda maceraları paylaşma fırsatı verir. Hikayeler kendi duygularımızı ve diğer insanlarınkini hissetmemizi sağlar. Edebiyat kullanımı çocukların hayal gücüyle kendilerinin ötesine ulaşma yeteneklerini güçlendirmeye yardımcı olmak için mükemmel bir araçtır. Edebiyattaki karakterler tarafından sergilenen düşünce ile iç içe olma ve değerler hakkında konuşma çocuklara kendi etik kodlarını geliştirmek için uyarıcı sağlar ve hayatı anlamlandırmak için zengin örnekler sunar (Hall, 2000:7-8).

Okul öncesi çocuğu, üç yaşından sonra kitabın resimlerine dayanılarak anlatılan hikayeleri ilgiyle dinler (Alpöge, 2005:28; Arslan, 2005:27). Hikayeler çocukların sınırlı yaşam deneyimlerini zenginleştirir, türlü insan karakterlerini tanıma ve iletişim yollarını kazanmada çocuklara örnek teşkil eder (Kıran, 2008:19-20). Resimli hikaye kitapları, insanlar arasındaki iletişimi, ilişki gelişimini ya da başkalarıyla olan somut diyalogları taklit etmek için çocuklara fırsatlar sunar (Helterbran, 2009:71).

Hikayeler, çocukların yaşamında karşılaşılabileceği olayları ve aralarındaki ilişkileri anlayabilmesine, bu olayları gelişim sırasına ve neden sonuç ilişkisine göre kavrayabilmesine olanak sağlayan doğal bir öğrenme ortamı yaratır. Hikayelerde iyi kurgulanmış, çocukların doğasına uygun olaylar dizisi, çocukların hem kendi yaşamını ve birikimlerini tanımalarına hem de sanatçı tarafından kurgulanmış yaşam durumlarından yeni deneyimler edinmelerine olanak sağlar. Çocuk hikayelerinde çocukların yeni yaşantılar kazanmalarına olanak sağlayan en temel öğelerden biri de öykündükleri kahramanlar ve onların özellikleridir. Çocuklar, hikayedeki kahramanla özdeşim kurarak, onun sözlerini ve davranışlarını, karşılaştığı sorunlar karşısındaki

çözümlerini örnek alıp, onun gibi duymaya, düşünmeye ve hareket etmeye istekli olur. Çocukların eğlenme, keşfetme ve hareket etme gerçeği ile uzlaşan, bu gerçeğe uygun karakterlerle çocuğun karşısına çıkan hikayeler, çocuklar üzerinde kalıcı izler bırakır. İyi geliştirilmiş kişilik özellikleriyle gerçeklik duygusu uyandıran, merak edilen, özdeşim kurmaya değer karakterler, çocuk kitap ilişkisini kalıcı kılmaya yönelik belirleyici bir etkidir (Sever, 2007:65).

Çeşitli kişilikte ve ruhsal yapıdaki, farklı çevrelerde ve çeşitli olayların içindeki farklı hikaye kişileri ile özdeşleşen; hikaye kişinin rolüne bürünen ve onunla birlikte olayı, durumu yaşayan çocuğun, insanları ve içinde yaşadığı toplumu anlama, kavrama, değerlendirme yetisi güçlenecek; bu da insanlarla empati kurma gibi çok önemli bir iletişim becerisini kazanmada, belki ilk adımı olacaktır. Çocuklar, hikayelerde çeşitli konulara ilişkin olarak çözülmesini gerekli gördükleri birçok sorunun karşılığını, olayların nedenini ve sonucunu açıklayan bilgileri, görüş ve yorumları bulabilirler (Kıran, 2008:21).

Okul öncesi çocuklarına yönelik hazırlanan hikayelerin genel özellikleri (Arpacı, 2006:33-34; Ciravoğlu, 2000:81; Güleç ve Geçgel, 2006:82; Güteryüz, 2006:267; Kıran, 2008:22; Saçkesen, 2008:15):

- Çocuk hikayelerinde ileti ve tema olabildiğince tek olmalıdır.
- Çocuk düşüncesine aykırı olmayan, gerçekçi bir planda, mantıklı sonuçlarla biten, hareketli olaylar yer almalıdır.
- Hikayeler çocuğu güdüleyici ve ilgi uyandırıcı olmalıdır.
- Çocukları güldürücü öğelerin de yer alması gereken hikayelerde kabalığa kaçılmamalıdır.
- Çocuk hikayelerinde konu, özlü, anlaşılabilir ve net olmalıdır.
- Somut ayrıntılar verilmeli ve ayrıntılara karşı sürekli bir ilgi uyandırılmalıdır.
- Hikayelerde özellikle öğüt ve emir ifadelerinden kaçınılmalıdır. Çocuğa verilecek bilgi ve mesajlar doğrudan öğretici ve ders verir nitelikte değil, dolaylı bir şekilde aktarılmalıdır.

- Çocuk hikayelerinin başarısındaki önemli ölçütlerden birisi; iyilik, dürüstlük, çalışkanlık, erdemlilik, üretkenlik, sevecenlik, sorumluluk gibi üstün davranış özelliklerini tanıtmaya ve bu özelliklere sahip olma isteğinde olma gibi bilişsel ve duyuşsal davranışlar kazandırmadır. Yazar tarafından çocuğa gerçek yaşam bilgileri kazandırılmaya ve karşılaşacağı olası sorunlar karşısında çocuğun düşünsel ve duyuşsal hazır bulunuşluk düzeyi yükseltilmeye çalışılmalıdır.
- Kahramanlar gerçekliğe uygun ve özellikleri açıkça belirtilen nitelikte olmalıdır.
- Hikayelerin metinle ilgili güzel ve anlamlı resimleri olmalıdır.
- Eserin başlayışı ve bitişi arasında geçen zaman çocuk tarafından kavranabilir nitelikte olmalıdır.
- Konu, yazarın veya kahramanın ağzından nakledilerek çocukların dikkati canlı tutulabilir.
- Anlatım canlı, kısa cümlelerle gerçekleştirilir ve genellikle "di'li geçmiş zaman" kipi kullanılır.

Okul öncesi dönem çocuklarına okullarda hikayelerin okunması, çocuğun eğlenceli vakit geçirmesinin yanında, çocuklara arkadaşları ile beraber öğrenme ortamı da sağlayacaktır (Gündüz, 2007:23). Okul öncesi dönemdeki çocuklar, duydukları hikaye ile gerçek hayat olayları ve kendi kişisel yaşamları arasında bağlantı kurabilirler. Çocuklara hikaye aracılığı ile belirli beceriler ve kavramlar öğretilirken bu durum yardımcı olarak kullanılabilir (Naughton ve Williams, 2009:173).

Bandura'ya göre, başka insanların eylemlerini gözlemleyerek, okuyarak, izleyerek ya da duyarak öğrenebiliriz (Burger, 2006:534). Hikayeler hayatlarımızı anlamlı kılmamıza yardımcı olurlar. Aynı zamanda "iyi insan" olmak için bir arzu oluştururlar. Plato çocukların değerleri sevebilecekleri bir şekilde yetiştirilmeleri gerektiğine inanırdı. Hikayelerin ise bu arzuyu harekete geçirebilecek anahtarlar olduğunu düşünürdü. (Burke vd., 2001:33). Hikayeler, çocukların içinde buldukları kültürün değer yargıları yapısı hakkında bilgi sahibi olmalarına olanak sağlamaktadır (Palut, 2006:43).

## 2.4. Hikaye Anlatım Yöntemi

Malcolm ve Sharifian (2002)'a göre, şema fikri bellekte var olan ideal tipler olarak Plato'ya kadar dayanmaktadır. Imanuel Kant, bu kavramı geliştirmiş ve şema kavramı adı altında olmasa da ortaya koymuştur. Kant için şemalar, bir kavrama yönelik bir imajın üretildiği imajsal işlevler veya kurallardır. Şema teorisini ilk kullanan kişi Bartlett olmasına rağmen, birçok bilim adamı tarihsel olarak şema teorisinin temelini Gestalt psikolojisi ekolüne kadar uzandığı görüşünde birleşmektedirler. Piaget tarafından 1926 yılında ilk kez bu kavram “şema” adı altında kullanılmıştır. Şema teorisinin gelişmesine katkı sağlayan çağdaş araştırmacılardan birisi de Ausubel'dir. Ausubel, daha önceden bilinen genel düşüncelerin, metinlerde bulunan yeni bilgiyi içine aldığı belirtmektedir. Şema kavramı, 1970'li yıllarda R.C. Anderson tarafından geliştirilip anlamı genişletilmiştir (Akt. Özenici, 2007:10-12).

Burger (2006), şemayı, bilgiyi algılama, düzenleme, işleme ve kullanmamıza yardım eden varsayımsal bilişsel yapı olarak tanımlamaktadır. Burger'e göre, şemaların ana işlevlerinden birisi, çevremizdeki şeyleri algılamamıza yardımcı olmaktır. Çevremizdeki bazı özellikleri algılamamıza yardım etmesinin ötesinde, şemalar bize bilgiyi düzenleyebileceğimiz ve işleyebileceğimiz bir yapı verir (Burger, 2006:616-617).

Bütün kavramlar hakkında (belli başlı nesnelere, durumlar, olaylar, olay sırası, hareketler ve hareket sırası) bilgimizi sunan şemalar vardır. Şemalar bilgi paketleridir ve şema teorisi bu paketlerin nasıl sunulduğunu ve bu sunum sırasında bilginin belirli yollarla kullanılmasının nasıl yürütüldüğünü açıklar (Driscoll, 2005:129).

Küçükkaragöz (2008)'e göre şema, bireyin dış dünyaya ilişkin uyarıcıları, zihninde nasıl organize ettiğini gösteren bilgi yapısıdır. Şemalar, yeni bilgiyi anlamlandırma, dönüştürme, yerleştirme kılavuzudur. İlk yaşantılar ile elde edilen bu yapılar, sonraki yaşantıların yerleştirileceği bir çerçeve sağlar. Yeni bir nesne ya da olayla karşılaşan çocuğun, onu bir önceki şemaya dayanarak anlamaya çalışması özümseme sürecidir. Eski şema yeni olayı anlamak için yeterli olmadığında çocuk şemayı değiştirerek uyum sağlar. Piaget'e göre çocuk için yeni olan her şey bilişsel dengeyi bozar, özümseme ve uyum süreçleri ile bu denge yeniden kurulur. Böylece, keşfetme ve anlama sürecine bağlı olarak davranışlar yeniden organize edilir. Çocuk için dünyayı tanıma ve anlama

çabası; yeni şemalar oluşturarak, özümseme ve uyum sağlayarak, öğrenilenleri organize ederek sürer. Bu süreç içinde, çocuğun bilişsel dengeleri korumaya, yeniden kurarak sürdürmeye çalışması; çevreyle, dünyayla ve yaşamla uzlaşma oluşumudur. Çünkü bu uzlaşma sağlanamazsa, organizma dengeli ve sağlıklı yaşayamaz (Küçükkaragöz, 2008:85-86).

Bir durumu, örneğin okunan veya dinlenen bir hikayeyi anlamak ve kavramak için uygun şemayı seçmek, ayrıntıyı bunun içine yerleştirmek gerekir. Uygun şemayı bulmaksızın herhangi bir şeyi anlamaya çalışmak tıpkı yeni gidilen bir şehirde haritasız yol bulmaya benzer. Bu çok zor ve yavaş işleyen bir süreçtir. Şema bize belirli bir bilgiyi anlamlı bir şekilde yerleştirmemizde, organize etmemizde sorgulayıcı olarak rehberlik eder (Senemoğlu, 2011:283).

Özellikle 1970’li yıllardan günümüze kadar uzanan süreçte, şema teorisi, okuduğunu anlama ile ilgili bir çalışmada kullanılarak geliştirilmiş, içeriği zenginleştirilerek bir okuduğunu anlama stratejisi haline gelmiştir. Okuduğunu anlama sürecine içerik ve okuyucuların art alan bilgileri açısından bakan şema teorisi, bu süreçte kültürel boyutun da ön plana çıkmasını sağlamıştır (Özenici, 2007:12).

Şema teorisi, edebiyat deneyimlerinden tümüyle yararlanabilmek için, çocukların önceki deneyimlerinin ve art alan bilgilerinin, okuma sürecinde anlamının oluşması için gerekliliği kadar, aktif hale getirilmelerinin önemine de yer verir. Çocuklar hikayede sunulan kavramları anlamak için gerekli olan art alan bilgilerden yoksunsa, anlatılan hikayeyi anlamada zorluk yaşayabilirler. Bu yüzden anlatılan hikaye sonucu kazanılması beklenen potansiyel yararlar azalır (Klug, 1986:3).

Çocuklar, okula bilgi ile gelirler ve bu bilgi çocukların başarılı olmaları için keşfedilmeli ve kullanılmalıdır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, bildikleri dünyanın parçalarına tutunurlar. Öğretmenler bu bilgiyi çocukların dünya ile bağlantı kurması için kullanmalıdırlar. Öğretmenlerin çocukların bakış açılarını dinlemesi önemlidir; bu durum çocukların öz saygılarını artırır ve düşüncelerinin değerli olduğu fikrini geliştirir. Öğretmenlerin çocuklara bir şeyler öğretilmesi için, onları tanımaları gerekmektedir (Davis, 2011:11-12).

Hikaye anlatımında kullanılan üç adım: hikaye hazırlık, hikayeyi anlatma, hikaye etkinliğinin sonlandırılması (Klug, 1986; 7).

Hikayeye Hazırlık: Çocukları okunacak olan hikayeye hazırlayacak olan ön bilgiyi aktive etmek amaçlanmaktadır. Çocuklar kendi geçmiş deneyimlerini hikayede verilen deneyimlerle birleştirebilirler. Bu şekilde, çocuklar yeni bilgileri kazanmak için sahip oldukları şemaları harekete geçirirler (Klug, 1986:7). Çocuklara hikaye tanıtılırken bir kukla, oyuncak veya bir nesne kullanılması çocukları mutlu edebilir. Tanıdık, çekici ya da sevilen bir nesne (örneğin bir zil ya da müzik enstrümanı) çocukların dikkatini hikayeye çekebilir ve hikaye anlatımı için bir başlangıç sinyali oluşturabilir. Kullanılan materyaller, hikayeyi dinlemek için çocukların düzen kurmalarına yardımcı olabilir. Eğer materyaller, hikayeye giriş için kullanılıyorsa baskın olmamalıdır. Kullanılan materyal, gösterilmesi ve üzerine tartışılmasından sonra hikaye süresince bir kenara konulabilir. Örneğin çocuklara şöyle denilebilir: “Şimdi bu fareyi buraya koyuyoruz ki hikayeyi bizimle dinleyebilsin.” Bu özellikle hikaye okunması sırasında önemlidir; zaman kalırsa daha sonra bütün çocukların o materyali kullanması için izin verilebilir. Ek materyaller bazı hikayelerin okunması sırasında da gereklidir; bazen anlatan kişi tüm dinleyicilere yetecek kadar materyale ihtiyaç duyabilir (Smyth, 2005:13). Hikaye çocuğa okunmadan önce, mutlaka okunmalı, gerektiğinde jest ve mimiklerin kullanılacağı yerler ayarlanmalıdır. Çocuklarla göz kontağı kurulmalı ve hikaye anlatma tekniğine uygun olarak sınıf hazırlanmalıdır (Saçkesen, 2008:16).

Hikayeyi Anlatma: Çocukların dikkatleri, hikayeyi dinlemek için kazanıldıktan sonra okumanın ya da anlatmanın olduğu ikinci aşamaya geçilir. Hikaye anlatımı sırasında çok çeşitli materyaller kullanılabilir. Burada kullanılacak olan materyaller hikayeyi anlatan kişinin hayal gücü ve yaratıcılığı ile sınırlıdır. Örneğin hikaye anlatımı sırasında tahtaya küçük resimler asılarak hikaye anlatılabilir. Her türlü kukla ve hikaye karakterlerinin çizimleri gibi görsel yardımlar dinleyicilerin dikkatini çekmek için kullanılabilir. Çocuklara hikaye anlatımı sırasında hikaye ile ilişkili tutmaları için somut objeler verme ya da kıyafetler giyme ya da çocuklara giydirme gibi teknikler kullanılabilir. Bir hikaye sunumunda, çocuklar hikayedeki favori karakterlerini seçerek, karakterle birlikte olayları takip edebilirler. Burada vurgulanmak istenen çocukların dinleme deneyimlerine aktif bir şekilde katılmalarını sağlamaktır (Klug, 1986:8).

Hikaye Etkinliğinin Sonlandırılması: Hikayeyi hatırlamak amacıyla tekrar anlatma, organize etme, dramatize etme, kategorize etme gibi etkinlikler uygulanabilir. Çocuklara hikayeyi tekrar anlatacakları zaman hikayeyi hatırlamalarına yardımcı olacak



küçük nesnelere verilebilir. Çocuklarla yapabilecek, onlara duydukları hikayenin hatırası olacak şeyleri yaratmaya, resmetmeye ya da toplamaya yardımcı olabilecek etkinlikler uygulanabilir. Hikayede geçen ya da ana karakterlerin kullandığı bir şey yapılabilir. Örneğin köpeklerle ilgili bir hikayeyse kağıttan bir köpek kuklası yapılabilir. Kuklalar okuma sonrası etkinlikler için çok faydalıdır. Çocuklar hikayedeki karakterlerden kendi kuklalarını yapmaya ve kuklaları kullanarak hikayeyi tekrar anlatmaya bayılırlar. Kese kağıdından kuklalar, eldiven kuklaları, çubuk kuklaları ve kumaş, kartonpiyer veya çorap kuklaları olduğu kadar parmak kuklaları da çocukların favorisidir ve maliyeti ucuzdur. Çocuklarla yapılabilecek etkinlikler yine ancak uygulama yapan kişinin hayal gücüyle sınırlı olabilir (Klug, 1986:10). Hikaye hakkında çocuklarla sohbet etmek, çocukları hikaye ile ilgili kendi gözlemlerini paylaşmaları ve kendi yorumlarını geliştirmeleri konusunda yüreklendirir. Bu durum, çocukların okunan hikayeye ilgi duymalarını ve hikayenin konusunu daha iyi anlamalarını sağlar. Aynı zamanda kelime hazinelerini geliştirmelerine yardımcı olur. Çocukların hikayeleri materyaller kullanarak tekrar anlatmaları, hikyedeki kelimeleri, hikayenin konusunu ve karakterlerini anlamalarını geliştirir (Naughton ve Williams, 2009:172). Çocuklar, hikayeye ilgili yapılan tartışmalar ve paylaşılan yorumlar sayesinde; diğer bakış açılarını dinleme, yorumlama, onları kabul ya da reddetme, savunma ya da kendininkini değiştirme fırsatı yakalarlar ve bunun için çaba sarf ederler. Çocuklar, birlikte belirli bir eserin güzelliklerini tanımlarken ve ortak bir alandan bakmanın farklı yollarını önermeye başlarken ortaya hoşnut edici bir hal çıkar (Lehman, 2007:7).

Froebel, erken çocukluk eğitiminde hikaye anlatımının, eğitim programının temel bir bileşeni olduğunu söylemiştir. Birçok eğitmen erken çocukluk eğitiminde hikaye anlatımının pek çok faydası olduğunu kabul eder. Bu faydalar; hayal gücünü ve dinleme becerilerini geliştirme, eleştirel düşünmeye yardımcı olma, duyguları anlamayı sağlama ve güçlü bir öğrenen topluluğu şekillendirme gibi özellikleri içerir. Bunlar, bir öğretim yöntemi olarak hikaye anlatımının sebepleridir. Hikaye anlatımı, karmaşık ve beklenti içindeki dünyada bulunan çocuklar üzerinde müfredat içeriğinin uzun süren yansımaları etkili olması için bir araçtır. Dikkatle işlenmiş hikayeler çocukların ölüm, onur, cesaret gibi ileri seviyedeki soyut anlamları anlamasına yardımcı olur (Phillips, 2010:56). Hem öğretmenler hem de öğrenciler eğlenceli deneyimlere açık olurlar ve hikayeler konu açıklamalarında çeşitlilikleri mümkün kılar. Hikaye anlatımında

öğretmenler kendi potansiyellerinin farkına vararak tecrübe edinirler ve sınıflarında bir hikaye anlatıcısı olarak model olurlar. Böylece öğrencilerine daha iyi hikaye anlatıcıları olmaları için imkan sağlarlar. Hikaye yöntemi dramatik oyunlarla birleşerek çocuklara birçok rolü denemelerine izin verir, onların empati yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Çocuk hikayenin fikrini kavradığı sürece geri kalan tüm ayrıntıları kendi hayal dünyasına göre şekillendirip sunum yapabilir. Bu yüzden her çocuğun aynı olaya yaklaşımı farklı sonuçlar doğurabilir. Bireysel farklılıkların ortaya çıkmasına ve öğrencilerin kendi fikirlerini rahatça ifade edebilmelerine büyük bir yarar sağlayan hikayeler, çocuklar için etik, doğru ya da yanlış gibi kavramları neden sonuç ilişkisi içerisinde başka birinin hayatı üzerinden inceleme fırsatı yakalayabilecekleri bir ortam sunarlar (Kayahan, 2010:19-22). Hikaye anlatımı, dinleyen ve anlatan arasında bağ kurduğu için sosyal bir tecrübedir. Yaratıcı ve anlamlı bir etkinlik olması nedeniyle küçük çocuklar için hikaye anlatmak önemlidir (Smyth, 2005:1).

## **2.5. Sosyal Beceriler**

### **2.5.1. Sosyal Becerilerin Tanımı ve Sınıflandırılması**

Sosyal becerilerin tanımları incelendiğinde pek çok farklı tanımla karşılaşılmaktadır. Çeşitli araştırmacılar, sosyal becerileri farklı şekillerde tanımlamışlardır.

Jalongo (2006:8)'ya göre sosyal beceri, olumlu insan ilişkilerini oluşturmaya yönelik yetenek, davranış ve başka insanlara yönelik cevaplardır. Önder (2003:147)'e göre sosyal beceriler, çocukların sosyal çevrelerinde sorunlarla karşılaşmaksızın; sosyal ve fiziksel gereksinimlerini karşılayabilecekleri özel davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Şahin (2001:13-14)'e göre sosyal beceri, kişiler arası ilişkilerde, sosyal bilgiyi alma, çözümlenme ve anlamının yanı sıra uygun tepkilerde bulunma, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre değişebilen hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır. Dereli (2008:15)'ye göre sosyal beceri bireyin toplumdaki kişilerle etkili iletişimini sağlayan, sosyal kabul edilebilir davranışları sergileme, sosyal kabul görmeyen davranışlardan kaçınma ve hem kendine hem de topluma yararlı davranışları sergileme becerileridir. Sosyal beceri; başkaları ile iletişimi mümkün kılacak, sosyal açıdan kabul edilebilir ve öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanabilir (Özabacı, 2006:163). Kelly sosyal beceriyi, bireyin kişilerarası

ilişkilerde çevreden pekiştireç elde etmek veya devam ettirmek için kullandıkları öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlamıştır (Palut, 2005:312). Marlowe sosyal becerileri, kişilerarası durumlarda, kişinin kendisi dahil insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve bu anlayışa uygun davranma yeteneği olarak tanımlamıştır (Seven, 2006:7-8). Westwood sosyal becerileri, bireylerin toplum tarafından verilen görevleri veya rolleri yerine getirebilmeleri için sergilemesi gereken belirli davranışlar olarak tanımlamıştır (Günindi, 2008:7-8). La Greca sosyal becerileri, olumlu sosyal etkileşimlerin başlaması ve devam etmesi için gerekli olan sosyal davranışlar olarak tanımlamıştır (Sarı, 2007:9). McIntyre sosyal beceriyi, bireylerin diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurması ve bu ilişkileri devam ettirebilmesi için sahip olması gereken problem çözme, karar verme, kendi kendini yönetme ve kendi akranlarıyla iletişim kurabilme yetileri olarak tanımlamıştır (Bülbül, 2008:10-11).

Campbell ve Sperstein (1994)'e göre; birinin yardımı kabul etme, yardım isteme, bir etkinliği bitirme, arkadaşlığı sürdürme, akran baskısıyla başa çıkma, işbirliği içinde çalışma, gruptan ayrılma, bağımsız çalışma, sınıfta bir gruba girme, süren konuşmaya katılma, hayal kırıklığıyla başa çıkma, arkadaş edinme, çatışmadan kaçınma, işbirliği ile oynama, yeni bir grubun üyesini kabullenme gibi sosyal davranışları başarıyla yürüten bireyler, sosyal becerilere sahip olarak görülmektedir (Akt. Sarı, 2007:9-10).

Stephans (1992:14), sosyal becerileri dört ana alt boyuta ayırmıştır. Bunlar; çevresel davranışlar, kişilerarası davranışlar, kişi ile ilgili davranışlar, görev tanımlı davranışlar. Çevresel Davranışlar: Çevreye duyarlılık, acil durumlarla başa çıkabilme. Kişilerarası Davranışlar: Otoriteyi kabullenme, uzlaşmazlıkla başa çıkma, diğerlerinin farkında olma, sohbet kurma, organize oyun oynama, diğerlerine karşı olumlu tutumlar, serbest oyun oynama, aidiyet. Kişi ile İlgili Davranışlar: Sonuçları kabullenme, etik davranış, duyguları açığa çıkarma, kendine karşı olumlu tavır, sorumlu davranış, öz bakım. Görev Tanımlı Davranışlar: Soru sorma ve cevaplama, davranışa uyma, sınıf tartışmaları, görevleri yerine getirme, yönergeleri izleme, grup etkinlikleri, bağımsız çalışma, görev üzerinde çalışma, diğerlerinden önce uygulama, çalışmanın kalitesi.

Calderalla ve Merrell (1997), sosyal becerilerinin alt boyutlarını akranlarla ilişkili beceriler, kendini kontrol etme becerileri, akademik beceriler, uyma becerileri,

atılganlık becerileri olarak belirlemiştir (Akt. Bülbul, 2008:12; Akt. Karayılmaz, 2008:22-24).

Shapiro (2004)'ya göre ise, sosyal beceriler; konuşma becerileri, mizah, arkadaş edinme, bir grup içindeki işlevsellik ve terbiye olmak üzere beş gruptan meydana gelmektedir (Akt. Karayılmaz, 2008:19-20).

Gresham ve Elliott (1990) sosyal becerileri işbirliği, atılganlık, öz-kontrol, empati ve sorumluluk olmak üzere beş alt boyutta incelemiştir. İşbirliği: Diğerlerine yardım etme, materyalleri paylaşma, yönergelere ve kurallara uyma becerilerini içerir. Atılganlık: Başkalarına bilgi sorma, kendisini tanıtmaya ve diğerlerinin hareketlerine pozitif olarak hakkını arayıcı şekilde tepki verme gibi davranışları içerir. Öz-kontrol: Engel durumlarından ileri gelen, vurulduğunda veya itildiğinde uygun tepki verme, akranlarıyla çatışmaya düştüğünde sınırlarını kontrol etme ve tartışmalarda uzlaşma gibi becerileri içeren becerilerdir. Empati: Diğerlerine karşı ilgi ve sorumluluk duygusundan kaynaklanan davranışları içerir. Sorumluluk: Çocuğun diğerlerinin istekleri ve kurallar karşısında gösterdiği tepkilere işaret eden becerilerdir (Akt. Karayılmaz, 2008:24-25; Akt. Seven, 2006:12-14).

### **2.5.2. Sosyal Becerilerin Özellikleri ve Önemi**

Sosyal beceriler (Bülbul, 2008:11; Günindi, 2008:7):

- Bireyin sosyal yeterliği ile ilişkili olarak ele alınan bir konudur.
- Çevrenin özelliklerinden etkilenir.
- Öncelikle gözlem, model alma, tekrar ve geribildirim aracılığıyla elde edilen öğrenmelerdir.
- Spesifik (belirli) sözel ve sözel olmayan davranışları kapsar.
- Bireyin sosyal gereklilikleri yerine getirebilmesi için başvurduğu, amaca götüren özel yollardır.
- Davranışta bulunma ve başkalarının davranışlarına cevap vermeye ilgili uygun ve etkin başlangıçları gerektirir.
- Bireyin akranları tarafından kabul edilme düzeyini arttıran davranışlardır.

- İlişkilere hakim olmayı, duyguları başarıyla yönetmeyi, yakınlaşma kurmayı, başkalarının iyi yönlerini ortaya çıkarmayı ve iyi bir takım üyesi olmayı içerir.

Sosyo-kültürel bakış açısı eğitimin aile, okul ve oyun ortamı içinde sosyal olarak inşa edildiğini vurgular. Sosyal ve kültürel gelenek bir yaşam tarzını oluşturur. Sosyal beceri eğitimi, çocuğun tüm sosyal katılımlarını ve yükümlülüklerini yapabilmesi açısından önem taşır (Alezander ve Winne, 2006:602).

İyi ilişkiler kurabilme, başkalarının haklarına ve duygularına saygı gösterme ve uygun sosyal davranış için grup normlarını dikkate alma gibi davranışlar, çocuğun sosyal ilişkiler kurabilmesi için önemlidir (Karayıılmaz, 2008:21). Sosyal beceriler, çocukların okul başarısı ve akranları tarafından kabul edilmeleri açısından da önemlidir. Bunların yanı sıra yaşamın her aşamasında başvuru ve sosyal hayatı kolaylaştıran sosyal becerilerin birçok yararı vardır. Sosyal beceriler, etkileşimi arttırabilir; başkalarını selamlama, soru sorma, paylaşma, başkalarına yardım etme, açıklama isteme, yakınlık belirtme, bilgi sunma, ilgi gösterme. Sosyal beceri, hoş olmayan durumlarla başa çıkmamıza yardımcı olabilir; istekleri reddetme, lakap takma ve takılmayla başa çıkma, olumsuz geri bildirim verme, akran baskısına direnme, özür dileme, şikayette bulunma, engelle başa çıkma. Bazı sosyal beceriler çatışmayı ele almayı veya çözmeyi amaçlar; uzlaşma, görüşme, problem çözme (Bülbül, 2008.13).

Okul öncesi dönem sosyal becerilere oldukça fazla gereksinim duyulan dönemlerden biridir. Çünkü çocuğun bu dönemdeki sosyal yeterliliği gelecekte onun sosyal ve akademik yeterliliğini etkilemektedir. Çocuğun bu dönemdeki sosyal yeterliliğini, ailesi ile olan ilişkileri, anne-baba tutumları, akran ilişkileri, sınıf ya da aile ortamında sergilediği sosyal becerileri etkili kullanma şekli ve oyunlara katılımı etkilemektedir (Bülbül, 2008:15; Önder, 2003:147).

### **2.5.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimi**

Davranışçı yaklaşıma göre; operant koşullanma yoluyla edinilen davranışların sosyal beceriyi oluşturdukları düşünülmektedir. Bireyin olumlu davranış göstermesi sağlanmalı ve gösterdiği zaman bu davranış pekiştirilmelidir. Pekiştirilen davranışlar kalıcı hale getirilebileceği gibi, kendisini ortaya çıkaran koşullar kaldırıldığında zaman içinde silinebilir veya seyrekleştirilebilir. Sosyal becerileri olan bireyler, diğer bireyler

tarafından onay görerek, onlarda olumlu etki bırakarak ve kendilerini olumlu pekiştirerek davranışları sergileyebilir ve sürdürebilir. Sosyal beceri eksikliği ise, daha önce uygun davranış gösterilmediğinden veya gösterildiğinde pekiştirilmediğinden dolayı davranışın kazanılmamış olması demektir. Bu yüzden kişinin davranış repertuarlarında uygun sosyal davranış bulunmayabilir. Bilişsel yaklaşıma göre; bireyin sosyal becerileri öğrenmesinde bireyin bilişsel düzeyi ve sosyal çevresi etkilidir. Bireyin yeni gelen bir bilgiyi öğrenebilmesi için, öğrenme işine etkin olarak katılması, yani, kendisine sunulan uyarıcıları seçmesi, bunları anlamlı hale getirebilmesi ve en uygun tepkiyi üretmesi gerekir. Çocukların sosyal becerileri öğrenmelerinde bireysel farklılıklar vardır. Sosyal beceri eksikliği bireyin sosyal çevresinde sergilenen uygun davranış örneklerini seçmede ve bunları anlamlı hale getirip uygun tepkiyi göstermedeki yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır. Aynı sosyal çevrede aynı sosyal beceri örnekleri sergilenmesine rağmen, bazı bireylerin uygun sosyal davranışları kazanamaması bireysel farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Çünkü bireyin bu davranışları seçmesi, öğrenmesi, anlamlı hale getirmesi için hem bilişsel düzey bakımından bunu algılayabilecek düzeyde olması hem de bu davranışı sergilemesi için uyarıcıyı seçebilmesi ve uygun tepkiler gösterebilmesi gereklidir. Bilişsel öğrenme yaklaşımına göre; sosyal beceri, öncelikli olarak bilişsel bir beceridir. İnsanların zihninde şemalar vardır. Bu şemalar bireylerin olayları anlamalarına ve uygun davranışları göstermelerine yardımcı olmaktadır. Sosyal beceri eksikliği kişinin şema yetersizliğinin bir görüntüsüdür. Eğer bireyin şematik bilgilerini artırabilirsek, sosyal becerilerini arttırmış oluruz. Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre; sosyal beceri eğitiminde, beceri kazanımı ve davranış değişikliği modeli üzerinde çalışılmaktadır. Bu modelde çocuklar model alma ya da sözel yönergeleri dinleme gibi doğal deneyimlerle, bir davranışın bilişsel temsili oluştururlar. Model alma sosyal becerilerin uygun modellerini sergileyen çocuklar ve gözlemlenmiş davranışların aynısını yapan ya da taklit eden gözlemcileri içerir. Sözel yönergeleri dinlemede sosyal beceriler doğrudan yönergelerle öğretilir, bu yolla uygun sosyal davranışlarla ilgili fikirler sözel olarak iletilir ve bu fikirleri davranışa nasıl dönüştüreceklerinin belirli örnekleri verilir. Daha sonra bu kavram ya da kavramların temsillerini davranışlarını sergilerken kullanılır. Olumlu davranışlar uygun örneklerin sağlanmasıyla öğretilir. Modelleme

yönetiminde model davranışın öğrenilmesi için pekiştiricilerden yararlanır (Dereli, 2008:16-23).

Sosyal ilişkiler, bireyler dünyaya geldikleri anda başlamaktadır. Bebeklerin ilk sosyal tepkileri ağlama, bakma, gülümseme, dokunma, ses çıkarmadır. Özellikle ilk altı ay bebekle kurulacak sosyal ilişkinin önemi çok büyüktür (Karayılmaz, 2008:20). Bebekler 18-24 ay arasında işbirliği yapmaya, paylaşmaya, yardımlaşmaya ve bu arada diğer insanların duygularına empati kurarak karşılık vermeye başlarlar (Sarı, 2007:10). Çocukların üç-altı yaşlar arasında girişkenlik özellikleri gelişir (Can, 2008:142).

Sosyal beceri gelişimini etkileyen çeşitli değişkenler mevcuttur. Mavi Dervişoğlu (2007:2-3) daha önce okul öncesi eğitim almanın, özel eğitim kurumlarında eğitim görmenin, bireysel odaya sahip olmanın, anne ve babaların eğitim seviyelerinin yüksek olmasının, çocukların sosyal becerilerini yükselttiğini söylemektedir. Vaizoğlu (2008) çocuğun sosyal davranışlarında yaşın, cinsiyetin, anaokuluna devam süresinin, annenin çalışma durumunun, annenin öğrenim düzeyinin anlamlı bir farklılık yarattığını belirtmektedir. Günindi (2008)'ye göre, anne babaların öğrenim düzeylerinin yüksek olması, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi gibi değişkenler çocukların sosyal uyum becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Seven (2006:3) çocukların bağlanma güvenliğiyle sosyal beceriler ve sosyal becerilerin alt boyutları olan işbirliği, atılganlık ve öz kontrol becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ifade etmektedir.

Sosyal becerileri etkileyen en önemli değişkenlerin başında aile gelmektedir. Olumlu sosyal davranışların büyük bir bölümü, aile içindeki öğrenmeye ve aile bireyleri tarafından sağlanan modellerin örnek alınmasına dayanmaktadır (Eminoğlu, 2007:34). Anne-babalarının, doğru davranışı çocukta bekledikleri kadar, bu davranışları kendilerinin ne ölçüde gösterdikleri de son derece önemlidir; çünkü model davranışı gösterme sözel mesajlar vermeden her zaman çok daha etkili bir yoldur (Gülterler, 2007:13-14). Özabacı (2006:163)'ya göre çocukların sosyal beceri düzeyi ile ebeveynlerin sosyal beceri (kendini ifade etme, kendine güven, arkadaşlarca kabul görme, aile fertleri ve diğer bireyler tarafından kabul görme, sosyal bağımsızlık, destekleyici sosyal çevre) düzeyleri arasında bir ilişki vardır.

Çocuk, doğumuyla birlikte, içinde yer aldığı aile ortamında kişiler arası ilişkileri, toplumsal değer yargılarını, kendine ve başkalarına güven duymayı ve yaşamla ilgili

farklı deneyimler kazanmayı öğrenir. Çocuğun çevresini tanımaya çalıştığı bu dönemde aile ile kurduğu ilk etkileşimlerin sonraki yaşantısında diğer bireyler ile kuracağı iletişimlerde belirleyici rol oynayacağı belirtilmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2006:162).

Sosyal beceriler büyük ölçüde empati yeteneğine de dayanmaktadır. Duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Sosyal bir dünyada etkili işler yapabilmesi için çocuğun tanımayı, yorum yapmayı ve sosyal durumlara uygun bir şekilde tepki vermeyi öğrenmesi gerekmektedir. Kendi gereksinimlerini ve beklentilerini başkalarınınkilerle nasıl bağdaştıracağına karar verebilmelidir (Kansu ve Beceren, 2004:10). Anne-baba tarafından gösterilen sevgi, dengeli bakım ve beslenme, çocuğun temel güven duygusunu geliştirir ve bu yıllarda anne-baba ile ilişkilerinde olumlu yönde izlenimler varsa, başkalarına karşı da benzer biçimde davranır. Mutlu sosyal deneyimler, çocuğu sosyal deneyimlerini tekrarlamaya teşvik eder. Çocuk, aile içinde kendine yapılan sosyal davranışları yansıtır (Işık, 2007:5). Günindi (2008)'ye göre anne-babalarının empatik beceri düzeyleri yükseldikçe, okul öncesi çocuklarının sosyal uyum beceri düzeyleri de yükselmektedir.

Maslow'a göre sağlıklı gelişim sürecini kişinin tüm yaşamı boyunca yaşadığı özgür seçim koşulları olarak düşünebiliriz. Kişi, güvenlik ve gelişim, bağımlılık ve bağımsızlık, gerileme ve ilerleme, olgun olmamak ve olgunluk ve bunların doğuracağı sonuçlar arasında bir seçim yapmak durumundadır. Yeterli doyum, özgür seçim ve tehdit edici olmayan bir ortam sağlandığında çocuk kolaylıkla gelişecektir. Bu anlamda çocuğun olgunlaşmaya zorlanması gerekmeyecektir. Çocuğun gelişimine yardımcı olmak için yapılması gereken tek şey, yardım istediğinde ona yardım etmek ya da yeni deneyimler yaşamayı göze alabilmesi için onun kendini güvende hissetmesini sağlamak, yürümeye teşvik etmek için bebeğine kollarını açan bir anne gibi ona ileriye göstermektir (İnanç ve Yerlikaya, 2008:320). Bağımsızlık o denli bir öneme sahiptir ki; onsuz bir çocuk ve ona bunu sağlayan yetişkin her zaman her yönden yardım için dış kaynaklara bağımlı kalacaklardır. Bir kimsenin eline bakma/bağlı olma durumu hem fiziksel hem de ruhsal olabilir ki bu gelişmekte olan kişi için her iki şekilde de zararlıdır. Her türlü bağlı kalma durumu kişide doğal olarak bulunan yaratıcı yetenek ve işlevlerin çoğunu törpüleyecektir. Bir birey, birisinin dikte ettiği seçenekleri körü körüne ya da korkuyla izlemek yerine ne zaman özgür bir düşünür ve özgür bir aktör olursa işte ancak o zaman yaşadığı topluma en iyi şekilde gerçek bir katkı sağlayabilir



(Lewis, 2001:31). Ancak aşırı izin vericilik de hoş olmayan sonuçlar doğurabilir. Bazı kurallar ve eğitim, çocuğun yaşamda önemli hatalardan kaçınmasına yardımcı olmada, karmaşık dünyada hoş bir güven duygusu sağlamada ve aşırı bencil, şımarık bir yaşam tarzını önlemede önemli derecede etkilidir (İnanç ve Yerlikaya, 2008:321).

Yapılan araştırmalar farklı ebeveyn stillerinin çocukların sosyal becerilerini etkilediğini ortaya koymuştur. Altay (2007)'a göre demokratik ebeveynlere sahip çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları, izin verici anne ve babaya sahip olan çocuklara göre daha yüksektir. Laibe vd. (2004) sıcak ebeveynlik tarzını benimseyen ebeveynlerin çocuklarının olumlu sosyal davranışlarının, katı ebeveynlik tarzını benimseyen ebeveynlerin çocuklarına göre daha yüksek olduğunu; bununla birlikte, katı ebeveynlik tarzını benimseyen ebeveynlerin çocuklarının daha çok saldırgan davranışta bulduklarını belirtmektedir. Russel vd. (2003)'ne göre, otoriter ebeveyn stili, çocuklardaki saldırgan davranışların önemli yordayıcılarından biridir ve babanın otoriter olması çocukların akranlarına karşı saldırgan davranışlar göstermesine neden olabilmektedir (Akt. Altay, 2007:13-14).

Okul öncesi dönemde çocuk kendini giderek genişleyen sosyal ilişkiler ağının içinde bulmaktadır. Okul öncesi dönem, sosyal beceri geliştirmede amaçlanan önleyici stratejiler oluşturma açısından en uygun dönemdir. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki programlar yalnızca akademik becerilere odaklanmaz, aynı zamanda, özgür oyun alanları düzenlemeleriyle sosyal becerileri geliştirme fırsatları üzerinde de durur (Bülbül, 2008:15). Okul öncesi eğitim kurumunda geçirilen süre arttıkça çocuklarda gözlenen paylaşma, işbirliği yapma, arkadaşlarıyla birlikte oynama gibi olumlu sosyal davranışların sıklığı da artmaktadır (Işık, 2007:5).

Çocuğun sosyal becerilerinin gelişimde akran ilişkileri de önemli yer tutmaktadır. Çocuk sosyal yönden gelişebilmek için arkadaş grubuna girmesi gereklidir. Çünkü grup oyunları içinde, arkadaşları ile etkileşimi sonucunda çocuk sosyalleşir. Grup oyunları çocuğun yaşantısında en doğal ve en zengin ortamdır. Çocuk paylaşmayı, işbirliği kurmayı, sorumluluk almayı, kendi haklarını korumayı, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı göstermeyi, lider ya da üye olmayı, kazanıp kaybetmeyi, görgü kurallarını, yarışmayı ve dayanışmayı grup oyunları aracılığıyla kazanır. Böylece çocuk

toplumsal yaşamın yöntem ve kurallarını benimser. Bu bağlamda çocuğun akran ilişkileri büyük önem taşır (Günindi, 2008:14).

Erken dönemde gelişmesi gereken sosyal becerilerden bazıları şunlardır: kuralları öğrenme, başkalarının kendi düşünce ve hislerinin olduğunu öğrenme, başkalarının hakları olduğunu anlama, paylaşma, bekleme, başkalarının eşyalarına özen gösterme, bir grubun parçası olduğunu anlama, işbirliği yapma, sessiz oturma, yetişkini dinleme nazik olma, evden ve aileden bir süreliğine ayrı kalabilme (Balat, 2004:19).

#### **2.5.4. Sosyal Beceri Eğitimi**

Froebel'e göre, toplumun geleceği olan çocuklar, gelişimlerinin en hızlı, en yoğun ve eğitime en çok ihtiyaçları olduğu dönemlerde eğitim almalıdırlar. Bu iyi planlanmış, tesadüfe dayalı olmayan bir eğitim olmalıdır (Oktay vd., 2003:12).

Sosyal beceri eğitimi, sosyal açıdan kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlar geliştirmek amacıyla sosyal becerilerinde eksiklik olan çocuklara yapılan müdahaleler olarak tanımlanmaktadır (Woodie, 2007:5). Başka bir tanımda ise sosyal beceri eğitimi, çocukların diğerleriyle daha üretken ve olumlu ilişkiler kurmasını sağlayan; davranışsal alanlarda gerçekleştirilen eğitim için kullanılan genel bir terim olarak ifade edilmektedir (Bülbul, 2008:28).

Okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitimi verilmesinin önemi: Çocukların sosyal yeterliliğindeki bireysel farklılıklar, okul öncesi dönemde daha açık ve net fark edilir. Sosyal becerilerin erken çocukluk döneminde öğrenilmesi, çocuğun akranları tarafından reddedilme ve ihmal edilme riskini azaltabilmektedir. Ayrıca sosyal beceriler, ilköğretime geçiş sürecinde bulunan çocukların bireysel ve akademik başarıları için de önemli ön koşullardır (Kamaraj, 2008:6).

Çocuklara verilecek sosyal beceri eğitiminde, çocuğun gelişim durumu ve bireysel farklılıkları dikkate alınmalı, ilerleme için gerekli performansları belirlenmelidir (Bülbul, 2008:28).

Yapılan araştırmalar, çocukların sosyal beceri eğitimine okul öncesi dönemde başlanmasının ve sosyal beceri eğitiminde okul öncesi eğitim kurumlarının önemini vurgulamaktadır. Kandır ve Orçan (2011:40)'a göre çocukların erken öğrenme beceri ile sosyal uyum ve becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.

Çocuğa sosyal becerilerin kazandırılmasında, okul öncesi eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir. Kurum bu görevleri bazen evdeki olumlu öğretileri pekiştirerek, bazen evdeki eksiklikleri gidererek, bazen de evdeki bozuklukları dengeleyerek yapar. Erbay (2008)'a göre okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların sosyal becerileri arasında fark vardır: Anaokulunda geçirilen süre arttıkça çocuklarda gözlenen paylaşma, işbirliği yapma, arkadaşlarıyla birlikte oynama gibi olumlu sosyal davranışların sıklığı da artmaktadır (Erbay, 2008:3). Çocuğun okul öncesi eğitimden yararlanabilmesi için okul öncesi öğretmenin çocukla kurduğu ilişkinin niteliği, eğitim ortamının düzenlenmesi ve uygun programlarının hazırlanması çok önemlidir (Özdil, 2008:27). Öğretmenler, sınıfta sosyal becerileri öğretmek için önemli kararlar verebilirler. Sosyal beceri eğitimi, bütün çocukların beceri performansını geliştirir (Brodski ve Hembrough, 2007:21). Yapılan araştırmalar, sosyal beceri eğitimlerinin, çocukların sosyal etkileşim kurma düzeylerinde ve problem çözme yeterliklerinde önemli gelişmeler sağladığını göstermiştir (Bülbül, 2008:44).

Sosyal beceri eğitiminde kullanılan yöntemler: rol oynama, gösteri, model olma, antrenörlük, doğrudan öğretim, bilişsel süreç yaklaşımı, bilişsel sosyal öğrenme, akran destekli öğrenme, drama ve işbirlikçi öğrenme yöntemleri (Vural, 2006:34).

Birçok araştırma okulda sosyal beceri eğitiminde model almanın, rol oynamanın ve istenen davranışı desteklemenin önemli ve gerekli olduğunu göstermektedir (Dollman vd., 2007:42). Sosyal beceri eğitimi, dramatizasyonu ve akranlarla olumlu iletişime yol açan işbirliğine dayalı durumları içerir. Buna ek olarak dramatizasyonu takip eden bir tartışma gereklidir. Bu tartışma anlatılan, gösterilen sosyal becerilerin gözden geçirilmesini içermelidir ve canlandırmayla ilgili veya ilgisiz detaylar yerine sadece sosyal beceriye vurgu yapılmalıdır (Brodski ve Hembrough, 2007:21). Sosyal beceri eğitimi sırasında kullanılan sosyal içerikli hikayeler; istenmeyen davranışların azalmasına ek olarak, sosyal etkinliği başlatmak, sosyal etkinlikler sırasında esnekliği artırmak ve uygun davranışı öğretmek gibi sosyalliği destekleyen davranışlarda da etkilidir (Fisher ve Haufe, 2009:39).

Çocuğun oyununda olumlu sosyal davranış rollerini üstlenmesi, ona alıştırmaya imkanı sağlamakta ve böylece oyun olumlu sosyal davranışların öğrenilmesinde önemli etkenlerden sayılmaktadır. Oyunun sosyal gelişime olan etkileri: toplumsallaşmayı

öğrenmek, toplumsal ortamdaki cinsel rolünü kavramak, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı göstermeyi öğrenmek, kendi hak ve özgürlüklerini korumak, yardımlaşmayı, paylaşmayı, dayanışmayı, birlikte çalışmayı öğrenmek, görgü kurallarını öğrenmek ve uygulamak, çevresindeki nesne ve canlıları korumayı, onlara zarar vermemeyi öğrenmek, lider ya da üye olmayı kazanıp kaybetmeyi öğrenmek şeklinde özetlenebilir (Zembat ve Unutkan, 2001:32, 34).

Çocuk yaşı ve gelişimi doğrultusunda çeşitli oyun türlerine katılır. Paralel oyunlar, iki yaşında başlar, beş yaşa kadar devam edebilir. Paralel oyunda yan yana bulunan iki çocuk birlikte oynamayıp, farklı oyun etkinliklerinde bulunmaktadır. Ancak bu oyunlar, çocuğun bir başka çocukla ilişki kurma yolunda ilk adımı atmasına yardımcı olur. Çocuk diğer çocuklarla işbirliği yapabilecek düzeye erişince yaşlılarıyla iletişim kurmasına olanak veren toplu oyunlara katılmaya başlar. Oyun sırasında ilk ilişkiler kurulur; gruplar çabucak oluşur ve dağılır. Böylece çocuk toplumsallaşmaya başlar. Çocuğun yaşı ilerledikçe örgütlenmiş oyunlara katılır. Örgütlenmiş oyunlar, kurallara uyma, sabırlı olma, sırasını bekleme, arkadaşlarıyla işbirliği yapma, başkalarına saygı duyma gibi sosyal becerileri geliştirir (Başal, 2003:87-89).

Yardımlaşma, paylaşma, işbirliği vb. davranışlar çocuğun içinde bulunduğu gruba uyum sağlaması ve birlikte çalışması için önemlidir (Eminoğlu, 2007:34). Çünkü birlikte çalışma çocukların birbirlerinden etkilenmelerine farklı görüş, düşünce ve modellerle karşılaşmalarına imkan sağlar. Bu nedenle ailede ve okullarda çocukların yardımlaşma, paylaşma, işbirliği, yardımseverlik vb. davranışları geliştirmesine yardımcı olacak eğitim durumları hazırlanmalıdır (Sarı, 2007:10).

Okul ortamında sosyal beceri eğitimi için öğretmenlerin olumlu sosyal çevreyi oluştururken dikkat etmesi gerekenler (Kamaraj, 2008:7-8):

- Öğrencilerine model olma ve rol oynama aracılığıyla uygun ve etkili davranış örneklerinin sergilenmesini teşvik etmelidirler.
- Öğrencilerine başkalarının haklarına saygı duymaları için örnekler vermelidirler.
- Sıra bekleme davranışında öğrencilerine deneyimler sağlamalıdır.
- Öğrencilerine konuşma ve olumlu iletişim becerilerini örneklemelidirler.

- Öğrencilerinin oyuncakları ve materyalleri paylaşmalarına izin veren deneyimler sağlamalıdır.
- Öğrencilerinin birlikte oynayabileceği işbirlikçi oyun ortamları hazırlamalıdır.
- Öğrencilerini çeşitli sosyal ortamlarda gözlemlemelidirler; böylece öğrencilerini sosyal açıdan değerlendirebileceklerdir.
- Öğrencilerine duygularını ifade etme konusunda destek vermelidirler.
- Öğrencilerine empati kurmayı öğretmelidirler.
- Öğrencilerini çatışma çözümü becerilerini kullanarak sınıfta ortaya çıkan problemleri çözmeye dahil etmelidirler.
- Anne-babalara sosyal becerilerin gelişimi konusunda önerilerde bulunmalıdırlar.

Hem sosyal hem de akademik eğitimlerinde belirli eksiklikler nedeniyle, sosyal becerilerde zorluk çeken çocuklar bulunmaktadır. Okullardaki rehberlik servisine gönderilen çocukların büyük çoğunluğu, sosyal becerileri zayıf olduğu için yaşlıları tarafından reddedilen çocuklar olarak tanımlanmıştır. Çoğu kez çocuğun sosyal sorunları, onun öğrenme zorluğundan daha önemli hale gelmiştir. Çocuklukta yaşlıları tarafından reddedilme, okul başarısında zayıflığa, duygusal sorunlara ve ergenlik çağında ise suç işleme riskinin yükselmesine neden olabilmektedir (Karayılmaz, 2008:21). Son yıllarda sosyal beceri eğitimine yönelik yapılan çalışmalar, okul ortamında kişilerarası ilişkilerde problem yaşayan ve gelecekte uyum sorunları yaşama riski olan çocuklar üzerine odaklanmıştır (Bülbül, 2008:44).

## **2.6. Sorumluluk**

### **2.6.1. Sorumluluğun Tanımı**

Sorumluluk, kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, mesuliyet olarak tanımlanmaktadır. Sorumlu ise, üstüne aldığı veya yaptığı işlerden dolayı hesap vermek zorunda olan, sorumluluk taşıyan kimsedir (<http://www.tdkterim.gov.tr/bts/>).

EDAM (2006:2) sorumluluğu bir kimsenin kendi davranışları veya üzerine aldığı işlerin neticesini üstlenmesi hali olarak tanımlamaktadır. Özgürlükten ayrı düşünülemez

bir kavram olan sorumluluk, yapılan işin sonuçlarından doğrudan etkilenme; sonuçları üstlenme bilincidir.

Civelek (2006:20)'e göre sorumluluk; kurallara uyma, kavrama gücünü kullanma, başkalarına ve onların mülklerine saygı ve özen gösterme olarak ele alınabilir.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı kitabında sorumluluk, bireyin çevresine uyum sağlaması, üzerine düşen görevleri yerine getirmesi ve kendine ait bir olayın başkaları üzerindeki etkilerinin sonuçlarını üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006).

Sezer (2008:45) sorumluluğu, akıllı, hür insanın söylediklerinin ve yaptıklarının sonuçlarına katlanmasını zorunlu kılan ahlaki gereklilik şeklinde tanımlamaktadır.

Hayta Önal (2005:18)'a göre ise sorumluluk, bireyin özgür bir biçimde yapması gereken görevleri gerçekleştirmesi ve yapmış olduğu hatalarının, davranışlarının sonucunu üstlenmesi durumudur.

Civelek (2006:20), sorumluluğun kurallara uyma, kavrama gücünü kullanma, başkalarına ve onların mülklerine saygı ve özen gösterme olarak ele alınabileceğini söylemektedir.

Sorumluluk, çocukların kendi istekleri ile karar verip, bir işe başlamaları, aldıkları görevi başarı ile yerine getirmeleri, davranışlarının kendilerinde ve başkalarında yarattığı sonuçları üstlenmeleridir (Unutkan, 2005:196). Başka bir tanımda ise sorumluluk, erken çocukluk dönemlerinden başlayarak çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak görevlerini yerine getirmesi olarak tanımlanmıştır (Kısa, 2009:9). Sorumlu kişiler; yapmaları gereken işleri yaparlar, çok çalışırlar, en iyisini yapmak için çaba harcarlar, harekete geçmeden önce düşünürler, davranışlarının sonuçlarını hesaplarlar, seçimlerinin sonuçlarını kabul ederler, mazeret belirtmezler, bahane bulmazlar, kendi yanlışları için başkalarını suçlamazlar, başkalarının başarılarını kendisinin başarısı gibi üstlenmezler, çevresindekilerin güvenini kazanmışlardır ve özenli olurlar (Bridge, 2004:27-29).

Douglass (2001:3)'a göre sorumluluğun ilkeleri: Kişinin yaptığı her şeyden kendisi sorumludur. İyi bir iş ve hayat tarzı için kişinin eğitiminden kendisi sorumludur. Ailesindeki ve çevresindeki insanların farklı olmaları, farklı görünmeleri ya da farklı düşünmelerinin önemli olmadığını, önemli olanın her birinin değerli olduğunu bilmek

ve onlara karşı anlayışlı ve saygılı davranmak kişinin sorumluluğudur. Halkına, ulusuna ve dünyaya destek olmak kişinin sorumluluğudur. Dünyayı sevgiyle umursamak ve daima korumak kişinin sorumluluğudur.

### **2.6.2. Okul Öncesi Dönemde Sorumluluk Becerisinin Gelişimi**

Piaget'e göre, bilgi çocuklara verilmez. Çocuklar en iyi kendi somut tecrübelerinden öğrenirler (Oktay vd., 2003:18). Sorumluluk becerisini kazanmak, oldukça uzun bir süreç olmakla birlikte; bu süreç, okul öncesi dönemden itibaren çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun sorumluluklar vermekle başlar (Yavuzer, 2010:107).

Bir çocuktan içinde bulunduğu yaş grubuna ve gelişimsel düzeye uygun sorumlulukları yerine getirmesi beklenmelidir. Her çocuğun farklı yetenekleri, farklı kişilik özellikleri, farklı bir fiziksel yapısı olması sebebiyle sorumluluğun gelişimi çocuktan çocuğa değişiklik gösterir. Bireysel farklılıklar dikkate alındığında aynı yaştaki her çocuğun aynı davranışları geliştirmedeği gözlemlenir. Bu nedenle her çocuk aynı zamanda aynı sorumlulukları alır denilemez. Burada önemli olan çocuğun yapabileceği işlerin bir yetişkin tarafından yapılmaması ve kendisinin yapabilmesi konusunda ısrarcı davranılmasıdır (Civelek, 2006:20). Böyle bir yaklaşım çocukların sorumluluklarını gerçekleştirmek için çaba göstermelerini sağlayacaktır ve böylece çocuğun her deneyimi onun sorumluluk gelişimine katkıda bulunacaktır.

Sorumluluk gelişimi de diğer gelişim alanlarında olduğu gibi çocuktan çocuğa farklılık gösterir; ancak genel gelişim özellikleri açısından değerlendirildiğinde çocuklardan aşağıdaki sorumluluklar beklenebilir (Civelek, 2006:22; EDAM, 2006:8):

- **2-4 Yaş:**
  - Sofrada tek başına yemeğini yemek
  - Tek başına uyumak
  - El-yüz temizliğini yapabilmek
  - Dişlerini fırçalamak
  - Yardımla giyinmek ve soyunmak
  - Kirli kıyafetlerini sepete atmak

- Kıyafet seçimi, hazırlanacak yemek, gezmeye gidilecek yer gibi konularda karar sürecine katılmak
- Oyuncaklarını toplamak
- Oyuncaklarını korumak
- Kitaplarını yerine kaldırmak
- Alış-veriş dönüşü malzemelerin yerleştirilmesine yardımcı olmak
- Alçak raflara hafif ve kırılmayacak malzemeleri yerleştirmek
- Yemek masasına peçeteleri koymak
- Varsa evdeki hayvanları beslemek
- **5 Yaş (Yukarıdakilere ek olarak):**
  - Eşyalarına iyi bakmak
  - Temiz kıyafetlerini çekmeceye ya da dolaba yerleştirmek
  - Üzerinden çıkardığı kıyafetleri katlayıp dolabına yerleştirmek
  - Saçlarını taramak
  - Sofranın kurulmasına veya toplanmasına yardımcı olmak
- **6 Yaş (Yukarıdakilere ek olarak):**
  - Tek başına giyinip soyunmak
  - Döktüğü şeyleri toplamak
  - Evin toplanmasına yardım etmek
  - Çiçekleri sulamak
  - Sebzeleri yıkamak
  - Ayakkabılarını bağlamak
  - Evden çıkarken ışıkları ve suları kontrol etmek, açıksa kapamak

Bazı anne-babalar çocuklarının daha çok küçük olduğu düşüncesiyle çocuk okula başlayıncaya kadar ona hiçbir sorumluluk vermezler. Bu tür bir yaklaşım çocuğun rahatlığa alışmasına ve ileride büyük sorunların çıkmasına neden olur. Altı yaşına kadar



evde en ufak bir sorumluluk almamış olan çocuk, okula başladığında sorumlulukları üstlenmekte zorlanacaktır. Küçük yaşlarda başkalarının kendisine ait işleri yaptığını gören çocuk, ileriki yaşlarda da bunu devam ettirmeye çalışır ki bu da anne-baba ile çocuk arasındaki çatışmaların artmasına neden olur. Sorumluluk vermeye ne kadar geç başlanırsa, çocuğun sorumluluğu alması o kadar zor olur (Civelek, 2006:20; Sürücü, 2007:16).

Çocuk küçükken bazı işleri çocuğun yapmasını istemek, ona öğretmeye çalışmak annenin o işi tek başına daha fazla zaman ve sabır ister. Birçok anne-baba yeterince sabırlı olamama ya da zamanın kısıtlı olması gibi nedenlerle çocuğa fırsat tanımak yerine her işi kendileri yapar. Anne-babanın titiz mükemmeliyetçi tutumu da çocuğun sorumluluk almasını aksatabilir. Örneğin; yatağını topladıktan sonra annesinin beğenmeyip düzelttiğini fark eden çocuk, aynı işi tekrar yapmaya istekli olmaz. Çocuk, kendisine ait bir işi yerine getirmeye çalışırken onun çabalarını takdir etmek çocuğun sorumluluk gelişiminde önemli bir ayrıntı olabilir. Bazı anne-babalar ise, çocuğun küçükken sorumluluk alması gerektiğine inanırlar ama bunun için yeterince kararlı bir tutum gösteremezler. Örneğin, çocuğa oyuncaklarını toplamasını söylerler ama çocuk toplamayınca kendileri toplarlar. Bu gibi tutarsız yaklaşımlar çocuğun sorumluluk gelişimini engelleyici durumlar olabilir. Çocukların bazıları yaşlarına göre daha yavaştırlar. Başladıkları işleri bitirmeleri çok uzun sürebilir. Bir de okul öncesi dönemde çocuğun el becerileri henüz gelişmekte olduğu için sakarlık yapabilirler. Böyle bir çocuk karşısında anne-baba döküp saçar, iyi yapamaz diye ondan herhangi bir iş istemekten kaçınır, çocuğa sorumluluk vermez. Yemeği ağzına verir, çocuk giyinmek için neredeyse hiç kıpırdamadan ayakkabıları ya da giysileri giydirilir. Örneğin; okul öncesi eğitim kurumuna gitmekte olan bir çocuğa yavaş hazırlanıyor, okula geç kalıyoruz gerekçesiyle anne veya babası tarafında yemeği yedirilip, kıyafetleri giydirilir. Bu durum çocuk ilköğretime geçtiğinde de devam eder. Bu çocukların kendilerine güvenebilmeleri ve sorumluluk almayı öğrenebilmeleri için daha fazla fırsata gereksinimleri vardır. (Sürücü, 2007:16).

Sorumluluk gelişimi sürecinde bir çocuğun bazı işleri tek başına yapmasına olanak sağlamak ve onu cesaretlendirmek gerekir. Bazen de yanlış olduğunu bildiğimiz davranışları çocuğun yapmasına izin vermek, onun davranışının sonucunu görmesi için faydalıdır (Civelek, 2006:21).

Çocuklar küçükken anne-babalarının onlara verdiği işleri sorgulamazlar. Gerekli ya da gereksiz olarak ayıramazlar. Verilen her iş yeni bir beceri kazanma, yeterlilik ve keşif duygusu verir. Ancak büyüdükçe kendilerinden beklenen işlerin çoğu onlara göre gereksiz gelmeye başlar. Anne-babalar onları sorumsuz olmakla suçlarken, onlar bu düşünceye katılmazlar. Bir çocuk ona verilen işin gereksiz olduğuna inanıyorsa, bu konuda sorumluluk almayacaktır. Böyle durumlarda çocuğa verilen sorumluluğun gerekçeleri onun anlayabileceği şekilde çocuğa açıklanmalıdır (Sürücü, 2007:17).

Sorumluluk konusunda sorun yaşayan anne-babaların öncelikle çocukla olan iletişimlerini, evdeki kural/sınırları, çocuğa ayrılan zamanı, övgü/eleştiri dengesini ve kendi sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini gözden geçirmeleri gerekir. Çocuklar, anne-babalarının söyledikleriyle değil, onların davranışlarını gözlemleyerek öğrenirler. Yetişkinlerin çevreyi koruma, vatandaşlık görevleri, işine önem verme, aileye zaman ayırma gibi çocuğa örnek olması gereken pek çok sorumluluğu vardır. Anne-babasının sorumluluklarını yerine getirdiğini izlemek çocuğun kendi sorumluluklarını gerçekleştirme isteğini artırır (Sürücü, 2007:17).

Çocuklar, günlük yaşamlarında çevrelerindeki insanların uyguladığı sorumlu davranışları ve bu davranışların etkilerini görmelidirler. Anne-babalar, bakıcılar ve öğretmenler çocuğa model olmalı; sevgi ve saygı ile yaklaşmalı; çocuğun olumlu sosyal davranışlarını desteklemelidirler. Öğretmenler sınıf içinde sorumluluğun temel değerlerini modellemeli ve adres göstermelidir. Çocuğun kabul edilemeyen davranışlarını sonlandıran öğretmen davranışları ile istenen/kabul edilen davranışlarını fark eden ve ödüllendiren öğretmen davranışları arasında önemli bir denge olmalıdır. Öğretmenler davranışlar için açık beklentilerini iki şekilde belirlerler: açık kurallar ve prosedürler tayin ederek ve öğrenci davranışı için sonuçlar sağlayarak. Eğitimciler çocuklar için duyarlı ve umursayan bir kişinin nasıl davrandığına ve sınıf içinde sorumluluğu nasıl kabul ettiğine dair gerçek hayattan örnekler verebilirler. Gerçek hayat rol modellerinden örnekler sunmak çocuklara sorumlu ve istenen davranışların açık örneklerini gösterebilir (Dodge vd., 2007).

Başkalarına yardım etme ve sorumluluk, birbirine paralel gelişen duygulardır. Çocuklarda sorumluluğun gelişmesini sağlayan en etkili yol, onlara başkalarına yardım etme fırsatları tanımaktır. Çeşitli işlerde yardımcı olmanın keyfini yaşamak çocuk için

sorumluluğun ilk adımlarıdır. Bu ilk adımlar sırasında, çocuğun yapmadığı işlere odaklanmak yerine daha geniş açıdan bakarak onun yardımcı olduğu alanları görmek önemlidir. Yapılan yardım ne olursa olsun, bunun önemini çocukla konuşmak, onu heveslendirecektir (Sürücü, 2007:17).

### **2.6.3. Okul Öncesi Dönemde Sorumluluk Eğitimi**

Sorumluluk eğitiminin amaçları: Çocuğun sorumluluk hakkındaki bilgisini artırmak, sorumlulukla ilgili deneyimlerini artırmak ve ona sorumluluk vermektir (Tillman ve Hsu, 2000:86-87).

Sorumluluk, bireyde çocukluk aşamasında ailede tutum ve becerilerle ortaya çıkmaya başlar ve ancak yaşayarak öğrenilir. Yaşamsal gerçeklerden kaçan ve sürekli eleştirilen çocuklar sorumlu davranış kazanamazlar (Unutkan, 2005:190).

Rousseau (2006)'ya göre, bazı çocuklar sadece kendine söyleneni yaparak, kendiliklerinden bir adım bile atmazlar; ama kabahat onların değil, onları izin almadan tuvalete bile gidemeyecek kadar bağımlı yetiştiren anne-babalardır. Bu çocuklar daima anne-babaları tarafından kendilerine söyleneni yaptıkları için muhakeme yetenekleri asla gelişmez, ömürlerini kendileri ve çevrelerinde olup bitenlerle ilgili hiç düşünmeden bir kukla gibi geçirip giderler. Çocuk kendisine yemek yemesini, su içmesini, ağlamasını, gülmesini veya ayağını öne uzatmasını söyleyen bir anne-babaya sahipse, bütün bunları kendiliğinden yapmak için zahmete katlanmaz. Çocuk anne-babası onu durdurana kadar yemek yemeye alıştıysa midesinin ihtiyacını değil, anne-babasının sözünü dinler. Aynı şekilde, artık doyduğunu söyleyen bir çocuğu yemeye zorlamak da “Sen kendinin farkında değilsin, her zaman benim dediğimi yap.” mesajı verir. Böyle yetişen bir çocuk anne-babası yanında olmadığı zaman şaşkın, beceriksiz ve kararsız olur. Çocuk her zaman kendi kendine yetecek özgüvenine sahip bir şekilde eğitilmelidir. Çocuğa her şeyi kendisi deneyerek öğrenmesi için fırsat verilmelidir. Kendi kararlarını alabilme ve aldığı kararların sonuçlarına katlanabilme sorumluluğunu taşımasına olanak tanınmalıdır (Rousseau, 2006:94-95).

Anne-çocuk, ilişkisinde, annenin çocuğa karşı olan koruyucu tutumu, çocuğun kendi başına yapması gereken kendisi ile ilgili işleri bile yapmasına imkan vermez. İki buçuk yaşından başlayarak döke saça da olsa çocuğun çorbasını kendi başına içmesine fırsat

vermek, oyuncaklarını toplamasını beklemek, sofraya hazırlığı gibi konularda onun yardımını beklemek sorumluluk konusunda çocuğu cesaretlendirici ve destekleyici bir ortam sağlar (Yavuzer, 2010: 107).

Çocuğa herhangi bir şeyi dayatmak genellikle tartışma, küskünlük ve baş kaldırma ile sonuçlanır. Onun yerine yardımsever, olumlu ve sevecen olma yoluyla iletişim kurma yöntemi geliştirmeli ve zorba olunmamalıdır. Burada önemli olan fazla sıkı ya da hoşgörülü olmamak, onun yerine kararlı ve anlayışlı olmaktır. Anlayışlılık çocuğa duyulan saygıyı, kararlılık da yapılması gereken işe olan saygıyı gösterir. Çocukları motive etmek ve onları tutum ve davranışlarını değiştirmeye yönlendirmek zor bir iştir. Tek bir parlak fikir bütün çocuklar üzerinde etkili olmayacaktır. Sorumluluk eğitimi sırasında çocukların bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır (Emmett, 2003:11-12).

Civelek (2006)'e göre bireysel farklılıklar söz konusu olsa da çocuklara sorumluluk kazandırmaya yönelik sürecin temel ve değişmez öğeleri vardır. Bu öğeler; bilgilendirme, takip, geri bildirim ve hatırlatmadır. Bilgilendirme: Çocuğun davranışında istenen değişimin gerçekleşebilmesi için önce çocuğun bu değişim hakkında bilgilendirilmesi gerekir. Çocuğun bu değişimi bir gereksinim olarak görebilmesi için nedenleri hakkında bilgi sahibi olabilmesi önemlidir. Kuralların neden konduğu ve sorumluluğun önemi anlatılmalıdır. Çocuklar bazı işleri neden yapmak zorunda olduklarını anlar ve bilirlerse, ailelerine yardım etmeyi ve bağımsız davranmayı benimserler. Takip: Bilgilendirmeden sonra, çocuğun söz konusu davranışı gerçekleştirebilmesi için bir süre tanınması gerekir; bu süre içerisinde yapılan takip sonucunda sorumlu davranışın ortaya çıkıp çıkmadığına, ne sürede ortaya çıktığına, hangi zamanlarda davranışın yapıldığına-yapılmadığına dikkat edilmelidir. Geri bildirim: Çocukta beklenen sorumlu davranış sayısında artış varsa uygun pekiştiricilerle motive edilmesi, beklenen sorumlu davranışın ortaya çıkmasında sıkıntı varsa, bu sıkıntılar ve olası nedenlerinin çocukla paylaşılması gerekir. Hatırlatma: İstenen davranış eğer gerçekleşmiyorsa yeniden hatırlatma sürecine gidilmelidir (Civelek, 2006:21).

Ev işleri gibi işlerin aile üyeleri tarafından yardımlaşarak yapılmasına çocuklarla bir aile toplantısı yapıp konuşularak başlanabilir. Yapılması gereken işlerin listesi birlikte hazırlanır. Çocuğun böyle bir toplantıda söylediklerinin dinlenmesi ve dikkate alınması

onun verilen sorumluluğu üstlenmesini kolaylaştıracaktır. Çocuğun bir konuda sorumluluğu tamamen üstlenmesi için ise o işin gerçekten ona bırakıldığını görmesi gerekir. Yapılmayan işler için tekrar tekrar hatırlatmaya devam etmek, söylenmek, nutuk çekmek ya da onun yerine o işi yapmak gibi davranışlar, sorumluluğu anne-babanın taşımaya devam ettiğini gösterir. Anne-baba bu şekilde davranmaya devam ettiği sürece de çocuk hiçbir zaman tam olarak sorumluluğu üstlenmez. Devamlı hatırlatmak ya da söylenmek yerine yapılan aile toplantısında yapılması gereken işler ve bu işleri kimlerin yapacağı konuşulurken, bu işlerin yapılmaması durumunda neler olacağı da kararlaştırılmalıdır ve işlerin yapılmaması durumunda ise bu kararlar uygulanmalıdır. Bu toplantılar sırasında dikkat edilmesi gereken nokta çocuğa verilen işler ve bu işlerin yapılmaması durumunda uygulanacak olan sonuçlar çocuğun yaşına, gelişim düzeyine uygun olmalı ve kararlar çocukla birlikte alınmalıdır. Çocuklar bir süre anne-babalarının sorumluluklarını yerine getirilmesi konusundaki kararlılıklarını test edebilirler. Bu süreç içerisinde anne-babalar ancak öfkelenmeden, kararlı ve tutarlı tutumlarını sürdürmekle sonuca ulaşabilirler. Burada önemli olan kararlılıktan vazgeçmemek ve yapılmayan işlerle ilgili belirlenen mantıksal sonuçları uygulamaya devam etmektir (Sürücü, 2007:17).

Pestalozzi insanın özellikleriyle uyuşması fikrini benimsemiştir. Öğretilecek konular, çocuğun özelliğine, gücünün yettiği faaliyetlere, gelişim evresine ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Eğitimin amacı, çocukların yeteneklerini en iyi şekilde geliştirebilmesi için gerekli alıştırmaları sağlamak ve bunları ortaya çıkartabilecek ortamı hazırlamaktır (Oktay vd., 2003:11).

Sorumluluk eğitiminde dikkat edilecek noktalar: Çocuğa yaşına ve gelişim düzeyine uygun görev ve sorumluluklar verilmeli, başarması için çocuk desteklenmelidir. Çocuğun işlerini yapıp yapmadığı kontrol edilmeli, yapmadığında sorumlulukları ona uygun dille hatırlatılmalıdır. Çocuk aldığı görevi yerine getirdiğinde takdir edilmelidir. Çocuk yaptığı bir işi ağırdan alıyorsa, ona süre vererek bu süre içerisinde işini tamamlaması istenmelidir. Ev işlerinde sorumluluk alan çocuk işlerini mükemmel bir şekilde yapamıyor olabilir, bu normal karşılanmalı ve daha iyisini yapabilmesi için çocuk desteklenmelidir. Gerektiğinde çocuk görev ve sorumluluklarıyla baş başa bırakılmalıdır. Çocuğa seçim yapması için fırsat sunulmalıdır. Sorunlar çocuk adına çözülmemeli, onun sorunu çözmesine imkan verilmelidir (EDAM, 2006:8). Çocuğun

yaptığı hareketlerin sonuçlarını değerlendirmesini ve bu hareketlerin başkalarını nasıl etkileyebileceğini görmesini sağlanmalıdır. Çocuğun sorumluluk almak istediği durumlar iyi değerlendirilmeli; hevesini kırmadan sorumluluğunu yerine getirmesine destek ve yardımcı olunmalıdır. Çocuğun üzerine aldığı sorumluluğu yerine getirebilmesi için çocuk cesaretlendirilmelidir. Çocuğa kendine yetmeyi ve kendi kendini yönetmeyi öğretmeli; bunun gerçekleşebilmesi için özgür bir ortam hazırlamalıdır. Çocuğun sorumluluğunu gerçekleştirmek için gösterdiği çabaya saygı duymalıdır. Çocuk adına düşünmek yerine, kendi başına düşünmesi sağlanmalıdır (Öncü, 2002:17; Yavuzer, 2010:114).

Sorumluluk eğitiminde, sorumluluk yansıma noktaları: Sorumluluk işimi yapmaktır. Sorumluluk umursamaktır. Sorumluluk en iyisi için çabalamaktır. Sorumluluk çalışmanın bana ait olan kısmını yapmaktır. Sorumluluk bir şeylerle ilgilenmektir. Sorumluluk ihtiyacı olduğunda başkalarına yardım etmektir. Sorumluluk adil olmaktır. Sorumluluk daha iyi bir dünya yaratmaya yardım etmektir. (Tillman ve Hsu, 2000:86).

Sorumluluk eğitiminde alternatif eğitim modelleri: Özerk Öğrenen Modeli, Renzulli Modeli, Başarı Modeli (İnsancıl Model).

- Özerk Öğrenen Modeli:1991 yılında George Betts tarafından geliştirilmiştir. Çocukları öğreneme sorumluluğuna yönelten, bireysel gereksinimleri göz önünde bulundurarak, onları yaratıcı etkinlikler içine katan bir öğrenme modelidir. Bu modelde yer alan bireysel gelişme boyutu çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirir (Öncü, 2002:14-15).
- Renzulli Modeli: Renzulli modeli, Joseph Renzulli tarafından 1977 yılında geliştirilmiştir. Bu modelde çocuklar kendi ilgilerine göre istedikleri kadar derine ve ayrıntıya inerek öğrenme olanağı bulmaktadırlar (Öncü, 2002:15).
- Başarı Modeli (İnsancıl Model): Bireyin kişilik özelliklerini korumayı amaçlayan bu başarı (insancıl modelde) modelinde çocuğun öz-saygı, öz anlayışı, öz gerçekliliği, kişilerarası ilişkilerde başarılı olması bakımından en önemli unsurlar olarak görülmektedir. Çocuklar için olumlu sosyal gelişim hedeflenmektedir. Bu model bireyin duygularının önemini ve uzun süreçte hedeflerinin değerini vurgulamaktadır. İnsancıl modelin temelinde olumlu ilişkiler yoluyla bireylerin okul başarılarını yükseltme ve sorumluluk

duygusunun ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi yatmaktadır (Öncü, 2002:15).

Bu modeller çocukların eğitim ortamında sorumluluk eğitimlerini sağlayabilecek şekilde geliştirilmiş modellerdir. Modellerde bireysel gelişimler temel alındığı için, sorumluluk sahibi bireylerin gelişimi hedeflenmektedir (Öncü, 2002:15).

McCabe ve Rhodes (1992) çocuklarla sorumlulukla ilgili konuşarak, onlarda toplum ve kendileri adına sorumluluk duygusunun geliştirilmesinin beklenemeyeceğini bildirmektedirler. Sorumluluğu geliştirmenin aktif bir uygulama olduğunu; çocuklarla kendi deneyimleriyle sorumluluk duygusunu geliştirmeleri ve sorumluluğu öğrenmeleri için çoklu fırsatlar sağlanması gerektiğini ifade etmektedirler. Glasser (1999), sorumluluğun ancak durum değerlendirmesi yapılarak, kendisi ve başkaları için yardımcı olacak yolları düşünerek öğrenileceğini savunmaktadır. Ona göre okul öncesinden itibaren sorumluluğu öğrenme fırsatı verilen çocuk, toplumsal olayların farkında, sorumluluk sahibi biri olabilir. Marshall (2005) öğretmenlerin öğrencileri disipline etme rolüne dikkati çekerek, öğretmenlerin disipline etme görevini üstlendikleri zaman, öğrencilerini sorumluluk alma fırsatlarından mahrum etmiş olacaklarını ifade etmektedir. Queen, Blackwelder ve Mallen (2003)'e göre ise, çocuğa sorumluluk kazandırmak için ceza gibi dış denetimli disiplin gerektiren uygulamalar yerine, davranışının sonuçlarını yaşama fırsatı verme gibi iç denetimli disiplin geliştirici ceza içermeyen yaptırımların tercih edilmesi, öğrencilerin sorumluluk kazanmalarında daha etkili bir yol olacaktır (Akt. Yontar, 2007:89-90 ). Ceza, yetişkin-çocuk ilişkisinde bir gerilim yaratır. Yanlış doğrudan ayırt etmeyi öğretmez, yetişkinin yetkili olduğunu göstermez ve olumsuz davranışı düzeltmez (Pantley, 2004:67). Cezanın çocukların olumsuz davranışlarını değiştireceğine ilişkin geleneksel inanışın aksine çocuklarda saldırganlığa neden olduğu pek çok araştırmayla kanıtlanmıştır (Gordon, 2005:72). Ödül, ceza ve öğütler, bazen öğrenciyi sorumlu davranmaya razı eder; ancak sorumlu davranışa yöneltmez. Sorumluluğu artırmak yerine, azaltır (Yontar, 2007:92).

Dewey, baskı yoluyla, dış uyarımlarla sağlanan her çeşit disiplini reddeder. Ona göre böyle bir eğitimin başarısı daha çok rastlantılara bağlıdır. Kuralların uygulanması, ceza tehdidi gibi bazı mekanik önlemler veya bedensel cezalara dayanan bütün uygulamalar geçici ve verimsizdir. Çocuğun sosyal hayatı, onun bütün eğitiminde ve büyümede

temel oluşturur (Oktay vd., 2003:13-14). Otoriteye itaat sorumluluk duygusunu ve kendi kendini denetlemeyi yok eder. Anne-babaların ve eğitimcilerin çocukların sorumluluk eğitimi sırasında otoriter bir tutum sergilemek yerine; güç kullanmayan, baskı yapmayan, iç disiplin geliştiren, etkili beceri ve yöntemler kullanmaları gerekmektedir (Gordon, 2005:101-102).

## 2.7. İşbirliği

### 2.7.1. İşbirliğinin Tanımı

İşbirliği;

- Amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığıdır (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>).
- Ortak bir amaç ya da kar için birlikte çalışmaktır (Nichols, 2006:70).
- Belli bir hedefe ulaşmak için, amaç ve çıkarları bir olan kişilerin enerjilerini birleştirerek oluşturdukları çalışma ortaklığıdır (Balat ve Dağal, 2006:75).
- İki ya da daha fazla bireyin problemleri çözme, sıra dışı ürünler ortaya koyma ve konuyu öğrenme amacıyla birlikte çalışmasıdır (İnan, 2005:172).
- İnsanların birbiriyle yardımlaşması ve karşılıklı dostça davranması demektir (Eminoğlu, 2007:40).

İşbirliği düşüncesi insanlık tarihi kadar eskidir. İkel toplumlarda vahşi hayvanların saldırısı, doğal afet vb. olaylarla başa çıkmak, biyolojik yaşamı sürdürebilmek için avcılık, yiyecek toplama gibi etkinlikler işbirliği ile olmuştur. Bizim kültürümüzde de işbirliğine özel bir önem verilmektedir. Bu önem “imece” geleneğinde ve “bir elin nesi var, iki elin sesi var” gibi atasözleri ile açıkça görülmektedir. Bireyler gibi toplumlar da varlıklarını sürdürebilmek için işbirliği yapmak zorundadırlar. Birbirlerinden hammadde alımından, felaket zamanlarında dayanışmalarına, çevre sorunlarını çözmek için ortak bir strateji oluşturmalarına kadar birçok alanda toplumlararası işbirliği söz konusudur (Genç, 2007:7).

Bireylerin birbirleriyle işbirliği yapabilmeleri, üyeler için aynı anlama gelen tutum, düşünce, el kol hareketleri, dil gibi ortak bir takım grup bilinci özelliklerine sahip



olmaları ile mümkündür. Grup içindeki her üye, kendisi ve diğer üyelerin sorumluluk, görev ve rollerini bilmek durumundadır. Grupların devamlılığını sağlayan en önemli özellik, üyelerin rollerinin belirli olmasıdır. Rol, bireye toplumun kendisinden ne beklediğini anlatır. Böylece birey toplumda gerekli tutum ve davranışlara sahip olmaya yönelir (Özer, 2002:27).

Başarılı bir işbirliği, belirli bir amaca ulaşmak için grup üyeleri arasında kolektif enerji ve ortak güdülenme ile başlar. Grubun başarısını sağlamak için, işbirliğine engel olan problemleri ortadan kaldırmak gerekir (İnan, 2005:172). İşbirliği içinde çalışan bireyler ya birlikte kazanırlar ya da birlikte kaybederler. Amaç birliği yapmış olan grup üyelerinden birisinin amacına ulaşması diğerlerinin de amaçlarına ulaşmasına bağlıdır. İşbirliği grupları ortak öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek ve elde edilen verimden hep birlikte yarar sağlamak amacıyla bir araya gelirler. Böyle bir grupta, grup üyeleri öğrenilecek materyali anlama ve daha fazla çalışma konusunda birbirini teşvik eder, konuları aralarında tartışarak bilgi paylaşımı yaparlar. Bütün üyelerin öğrenmesi ve diğerlerinin öğrenmesine katkı sağlanması esas olduğu için bireysel başarı düzenli biçimde kontrol edilir. Hiçbir üyenin çaba sarf etmeden grup başarısından yararlanmasına izin verilmez. Sonuçta elde edilen başarının grup üyelerinin bireysel performansının toplamından daha büyük olması beklenir. Bütün üyeler, bireysel çalışmaları halinde elde edebilecekleri başarıdan daha fazlasını böyle bir grup çalışmasıyla elde edebilirler (Demir, 2008:19). İşbirliği yaparak, görevlerimizi yalnız başına yapmaktan çok daha kolay ve çabuk bir şekilde bitirebiliriz. Aynı zamanda çalışma sırasında diğer kişilerin arkadaşlığını paylaşır ve bundan hoşlanırız (Balat ve Dağal, 2006:75).

### **2.7.2. Okul Öncesi Dönemde İşbirliği Becerisinin Gelişimi**

Bebeklerin, doğumdan sonra diğer yeni doğan bebeklerin sesini duyup ağlaması, onlarla ilk etkileşimidir. Altıncı aydan itibaren bebekler, etrafındaki diğer bebekler ona dokunduğunda ya da baktığında gülümser. On iki aylık bebeklerde yan yana getirildiklerinde, karşılıklı bir ilişki kurma isteği görülür; ancak temaslar kısa sürelidir. Yaşamın ilk iki yılında, çocukların bir araya geldiklerinde daha çok ikili gruplar oluşturdukları gözlemlenmiştir. Ortamda rekabet yoksa çocuklar 14.-18. aylar arasında birbirlerine arkadaşça bir tutumla yaklaşabilmektedirler. Eşyalar ya da oyuncaklar için

yapılan kavga'nın yerini genellikle farklı oyuncaklarla yan yana oynama alabilmektedir. Çocukların etkileşimlerinde iki yaştan sonra artış görülmeye başlanır. İki buçuk-üç yaş civarında genellikle sosyal etkileşimlerde gerçek yeterliliklerin görülmeye başlandığı belirtilmektedir. Üç yaştan itibaren hem oyun gruplarındaki çocuk sayısında hem de bu grupların oluşmasında farklılıklar görülebilmektedir. Kendi cinsiyetlerinden olan akranlarıyla ilişki kurma eğilimleri de giderek artmaktadır. Üç yaşta çocuklar, akranlarıyla ilişki kurmada kendilerine özgü ve kalıcı yöntemler geliştirmeye başlayabilirler. Dört yaş çocuğunun oyunları üç yaşta olduğundan daha uzun sürelidir. Ancak oyun sırasında her çocuğun kendi isteğinin yerine getirilmesi ile ilgili talepleri dikkat çeker. Bu da bazen çatışmalara neden olur. Öğretici olma özelliği olan bu çatışmalar, çocuk için son derece önemli olan toplumsal deneyimlerdir. Çocuk, diğer çocukların da kendisi gibi isteklerinin olduğunu, onlarla birlikte olmak istiyorsa bu isteklerin bazılarının yerine getirilmesi gerektiğini, bunun için de kendi isteklerinin bazılarını vazgeçmesi veya başka bir zamana ertelemesi gerektiğini öğrenir. Kazanılan bu yaşantı onun sosyalleşmesine büyük katkı sağlar. İşbirliği becerisi ya da davranışlarının, diğer kişilerle ve hedefe uygun şekilde sergilemenin de yine dört yaş civarında başladığı öne sürülmektedir. Piaget'e göre bu dönemde oyunun yapısı sosyal izolasyondan, paylaşım ve etkileşimin bulunduğu bir yapıya dönüşmektedir. Dolayısıyla, çocukların benmerkezci davranışlarında azalma meydana gelir. Beş yaş çocuğu için arkadaşlarıyla birlikte olmak son derece önemlidir. Grup oyunlarında gerçek beraberlik önceki yaş dönemine göre daha uzundur. Oyunun kuralları, grup üyeleri ile birlikte konular. Konulan bu kurallara herkesin uymasına bilhassa dikkat edilir. Arkadaşlarını kendi seçer ve çoğunlukla onlarla işbirliği yapar. Yetişkinler ya da kendisinden küçükler yerine akranlarıyla bir arada olmayı tercih eder. Sıkıntılı ya da üzgün arkadaşlarının duygularını paylaşmaya ve onları rahatlatmaya çalışır. Beş yaştan sonra çocukların anlaşmazlıklarını çözmek için sosyal davranışlar ve sözel tartışma gibi farklı stratejiler de geliştirmeye başladıkları belirtilmektedir. Altı yaş organize edilmiş grup oyunlarında aktif olarak yer alabilir. Oyun gruplarının sayısı, yaşla birlikte artmakta, tek başına oyundan grup ve işbirlikli oyunlara geçilmektedir. Okul yıllarında çocuklar gruplara daha kolay girerler. Liderlik özellikleri olan çocuklar gruplarda diğer çocuklara oranla daha başarılı olurlar (Bülbül, 2008:15-20; Çetin, Bilbay ve Kaymak,

2003:20-21; Eminoğlu, 2007:36-40; Gülay, 2008:29-46; Önder, 2005:137-138; Palut, 2005:315; Vaizoğlu, 2008:8).

Koçak ve Tepeli (2004:9)'ye göre çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarını yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve anne eğitim düzeyi etkilemektedir.

İşbirlikçi çaba çocuklarda yetişkinlerden daha kolay uyarılabilir. Çocuklar büyüdükçe davranışlarının şekillenmesinde anne-babalarının ve diğer çocukların etkileri giderek fazlalaşır. Sosyal davranışların gelişimi, büyük ölçüde çocukların bazı özel yaşantıları tarafından tayin edilir. Çocuklar, bireysel yaşantıları sırasında yardımseverlik, işbirliği gibi olumlu sosyal becerileri kazanırlar. Çocuklara beraber olmaları için daha çok fırsat verilirse, çocuklar işbirliği içinde yaşamayı daha çabuk öğrenirler (Vaizoğlu, 2008:8).

Piaget'e göre, işbirlikçi çabalar sırasında çocuklar, bilişsel çatışmaların olduğu ve çözümlendiği tartışmalara katılırlar (Özer, 2002:32). Piaget, çocukların bu tartışmalar sırasında öğrendiklerini belirtmektedir. Piaget, akran etkileşiminin, çocukların kendilerinin ve akranlarının bilgileri arasındaki farklılıkları ortaya çıkarma ve dengeyi sağlamalarında yardımcı olduğunu belirtmiştir. Akran etkileşimleri sonucunda çocuk, diğerlerinin duygularını, düşüncelerini daha iyi anlayabilecek, kişilerarası problemleri çözme becerileri gelişecek, sosyal ilişkilerdeki sebep-sonuç ilişkisini daha iyi anlayabilecektir. Buna göre akranlar etkileşimlerle birbirlerinin rollerini öğrenirler ve kendi rollerini pekiştirirler. Akran ilişkilerinin niteliği ve kalitesi, işbirliğinin gelişimi açısından önem taşır (Gülay, 2008:13).

Vygotsky'e göre, sosyalleşme çocuk gelişiminde en önemli süreçlerden birisidir. Sosyalleşme, çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreçtir. Sosyalleşme, insanın içinde yaşadığı topluma uyması, birlikte yaşadığı insanlarla geçinmeyi öğrenmesi demektir. Bu da bireyin içinde bulunduğu toplumun kültür değerlerini kazanması ile mümkün olur (Kandır ve Orçan, 2011:41). Vygotsky'nin teorisine göre, çocuk akranlarıyla yapacağı çalışmalar sonucunda, planlama, problem çözme, işbirliği gibi alanlarda fayda sağlayacaktır. Ayrıca bir işi daha iyi yapabilen bir akranının (ya da bir yetişkinin) rehberliği becerilerin öğrenilmesini ya da daha iyi gerçekleştirilmesini destekleyebilmektedir. Vygotsky'nin kuramında, akran işbirliği önem taşımaktadır. Vygotsky, akran işbirliğini, çocukların bir

konu ya da beceride daha yeterli olan akranlarıyla işbirliği yapması olarak tanımlar. Vygotsky'nin teorisine göre akran işbirliği, çocuğun farklı bakış açılarını görmesini sağlamaktadır. Vygotsky'nin bakış açısına göre özellikle akranlarla gerçekleştirilen yapılandırılmış oyunlar çocukların becerilerini arttırmaktadır (Gülay, 2008:14-15; Özer, 2002:32).

Bandura'ya göre çocuklar taklit ile sosyal becerileri öğrenmektedirler. Çocuklar akran etkileşimleri sırasında bir çok davranış örneğini (işbirliği, saldırganlık, empati vb.) öğrenmektedirler (Gülay, 2008:15-16).

Walker (2004)'a göre dışlanmış çocuklar, diğer çocuklara oranla daha az sosyal işbirlikçi davranışlar gösterirler ve bir gruba dahil olma girişimleri konusunda daha az başarılıdırlar. Bu durum onların saldırgan davranışlar göstermelerine neden olur (Akt. Bülbül, 2008:40).

### **2.7.3. Okul Öncesi Dönemde İşbirliği Eğitimi**

İşbirliği eğitiminin amaçları: Çocuğun işbirliği hakkındaki bilgisini artırmak, işbirliğiyle ilgili deneyimlerini artırmak ve sosyal işbirliği becerilerini inşa etmek (Tillman ve Hsu, 2000:124-125).

Anne-babalar umma, söylenme, yalvarma, rüşvet teklif etme, boş tehditler savurma, emirler verme, aşağılama, ders verme, bağırma gibi olumsuz iletişim içeren pek çok yol deneyerek çocuklarının işbirliği yapmalarını sağlamak için çaba gösterirler. Ancak, bütün bu yolların tek ortak noktası, çocuğun işbirliği yapmasını sağlamada pek işe yaramamasıdır. Ayrıca aile içinde sürekli kızgınlık, kırgınlık ve gerilim dolu bir ortam oluşmasına neden olurlar. Anne-babalar çocuklarının işbirliği yapmaması karşısında, çocuklar da anne-babalarının onları kontrol etme çabaları karşısında hayal kırıklığına uğralar. Bu yollarla ilgili diğer bir problem de bazen kısa vadede etkili gibi görünebilir ve anne-babayı her şeyin yolunda gittiği konusunda yanılgıya düşürürler. Çocuğun işbirliği yapmasını sağlayacak pek çok yol vardır: Açık, net ve kısa cümleler kullanma, seçenekler sunma, bazı nesnelere konuşurma, belirli bir süre tanıma, yardımcı olacak sorular sorma, sözcükleri kağıda dökme, espri gücünü kullanma, kurallar ve ilkeler koyma (Pantley, 2004:38-58).

Çocuklar, örneklerden öğrenirler. Anne-babalar, çocuklarına saygılı bir şekilde yaklaşırlarsa, çocukları da onlara karşı saygı duyarlar. İşbirliği, bu karşılıklı saygının sonucunda gerçekleşir. Çocuklarının işbirliğini isteyen anne-babalar, ortak noktada buluşmak için onların görüşlerini dinlemelidirler. Çocuklar işbirliği yapmayı seçebilir; ancak bu kendi sesleri duyulduğu ve anlaşıldığı zaman gerçekleşecektir (Nichols, 2006:71). Çocuklarına olumlu sosyal davranış olanakları yaratarak, bunları ödüllendiren ve olumlu sosyal davranışlarıyla çocuğuna model olan anne-baba işbirliği yapan çocuklara sahip olma beklentisi geliştirebilirler (Dereli, 2008:25-26).

Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim kuramına göre, bir okul öncesi eğitim programının göz önünde bulundurulması gereken en önemli noktalardan biri, çocuklar arasında ve çocuklar ile yetişkin arasında işbirliğine dayanan bir etkileşim ortamını sağlamaktır (Oktay vd., 2003:20). Eğitim programları ve ortamları, çocuklar önce kendileri ve dünyayı anlamalarını, sonra da bunu diğerleriyle paylaşmak üzere işbirliği yapmalarını sağlayacak biçimde düzenlenmelidir (Genç, 2007:35).

İşbirliği eğitiminde işbirliği yansıma noktaları: İşbirliği herkesin bir şeyin yapılmasına yardımcı olmasıdır. İşbirliği ortak bir amaca doğru beraber çalışmaktır. İşbirliği birlikte sabır ve şefkat ile çalışmaktır (Tillman ve Hsu, 2000:124).

Dewey, işbirliğini demokratik yaşamın bir gereği olarak görmekte, işbirliği becerilerinin kazanılabilmesi için sınıfta işbirliğine yer verilmesi gerektiğine inanmaktadır. Böylece çocuklar sadece seçim yapmayı, kararlara katılmayı değil aynı zamanda başkalarının haklarına saygı göstermeyi, onları anlamayı ve başkalarıyla birlikte çalışmayı öğreneceklerdir. İşbirlikli grup ortamında üstlenilen karmaşık ve uzun süreli görevler, birlikte çalışma, dinleme, uzlaşma ve birbirine yardım etme gibi sosyal becerileri geliştirmelerinde çocuklara olanak sağlar (Genç, 2007:7).

İşbirlikçi sınıf ortamı: Çocuklar, küçük ve heterojen gruplarda, birlikte çalışırlar. Çocuklar, bütün grup üyelerinin başarıları için çabalarlar. Çocuklarda, "Benim için faydalı bilgi, başkaları için de faydalıdır" anlayışı hakimdir. Çocuklar, birliktelikten doğan başarıları kutlarlar. Çocuklar, işbirliğinde birbirine yardım etmeye çalışırlar. İşbirliği ortamında daha fazla öğrenme, özendirme ve kolaylaştırma vardır. İşbirliği gruplarında farklı yetenekteki çocuklar birlikte çalışma fırsatı bulabilirler (Genç, 2007:16, 24, 25).

İşbirliğinin bir yaşam biçimi olduğu toplumlarda işbirliği ilkelerinin sınıf ortamına da transfer edilmesi gerekmektedir. Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir (Genç, 2007:14-15):

- Bütünleşmiş gruplar: Çocukların birbirini daha iyi tanması ve yakınlaşması için onların ortak yönlerini keşfetmelerini sağlayıcı etkinlikler düzenlenebilir.
- Her birey tek başına değerlidir: Çocuklar bireysel özelliklerinin göz ardı edildiğini hissederseniz ilgilerini kaybedebilirler.
- Katkıda bulunma fırsatı: Çocuklara ne kadar çok katılma fırsatı verilirse o kadar çok sorumluluk hissederek.
- Rollerin değiştirilmesi: Her çocuğun çeşitli rolleri denemesine izin verme sorumluluk dağıtımını kolaylaştırır.
- Ödüllendirme: Grubun başarılı olması durumunda ödüllendirilen çocuklar, grubun başarılı olması ve birbirine yardımcı olmak için daha çok çabalarlar.
- Bir gruba ait olma: Bu duygu içsel ödül işlevi görür. Çocuklar öğrenmek için olduğu kadar arkadaşları ile birlikte olmak için de okula gelirler.
- Herkesin karşısındakine yararlı olabilecek bir yeteneği vardır: Öğretmenler, bu anlayışı kazanabilmeleri için çocuklara başkalarının hoşlandıkları, istedikleri ve gereksinim duydukları şeyleri sezmelerini öğretirler.
- Çocuklar işbirliği yapmayı somut işlerle daha kolay öğrenirler: İşbirliği yapma becerilerinin öğrenilebilmesi için çocuklar önce somut işlerde çalışmalıdırlar.

Öğrenme ortamlarında kullanılan işbirliği tekniklerinin faydaları: Çocukların öğrenmeye güdülenmelerine ve dikkatlerini sürdürmelerine yardım eder. Eksik becerilere sahip çocuklara problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkilidir. Çocuklara başkalarının fikirlerine saygılı olma, hoşgörülü davranma, kuralına uygun tartışma yapma gibi demokratik kurallara uygun davranmaya ilişkin alışkanlıklar kazandırır. Çocuklara empati kurma becerisi kazandırır. Çocukların arkadaşlarıyla birlikte çalışmalarını öğrenme ortamından zevk almalarına ve eğlenmelerine yardımcı olur (Demir, 2008:17).

Belli bir gruba dahil olma isteği, insanın doğasında vardır. Kişinin kendisini bir grubun üyesi olduğunu hissetmesi bireye güven verir. İşbirliği etkinlikleri sırasında, yardım

edilme ve fikirlerine değer verilmesinin sıcaklığını hisseden çocuk, duygusal olarak tatmin olur. Bu duyguları tatmin edilen çocuk, okul ve sonraki yaşamında da işbirliğine açık olur. Grup iyi yönlendirilirse işbirlikçi etkinlikler, çocukta olumlu davranışların ve kişilik özelliklerinin gelişmesine katkıda bulunur (Özer, 2002:27). Başkalarının duygularına önem verme, onlarla arkadaş olmanın yollarını arama ve insanları önemseme olarak özetlenebilecek duyarlı olma becerisi; okul hayatında çocukların bir gruba ait olma, sevme ve sevilme ihtiyaçlarını karşılayarak akademik anlamda kendini gerçekleştirmesine yardımcı olur. Bu niteliklerle donanarak büyüyen çocuk iş hayatında adil ve teşvik edici bir çalışma arkadaşı/yönetici olarak yerini alır (İnan, 2005:171).

Erikson, Piaget, Vygotsky ve Bandura gibi kuramcılar, sosyal grupların bireysel gelişim üzerindeki belirleyici rolünü vurgulamıştır. Erken çocukluk döneminden itibaren akranlarla geçirilen zamanın miktarı giderek artmakta, çocuğun akranlarına ve arkadaşlarına karşı sergilediği davranış kalıpları da zamanla farklılaşmaktadır (Oruç, 2008:21,23). Problem çözme stratejilerini kullanan çocukların daha yapıcı oynadıkları, akranları tarafından daha çok hoşlanıldıkları ve evde, okulda daha işbirlikçi oldukları dile getirilmektedir (Dereli, 2008:34). Çocukların çatışmalarıyla ve kızgın duygularıyla nasıl baş edeceklerini, diğer insanları incitmeden nasıl geçineceklerini öğrenmelerinde çocukluk döneminde geçirilen arkadaş ilişkilerindeki yaşantıların çok önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Özdil, 2008:32). Bu ilişkiler ağı içerisinde çocuklar hem kendilerinin hem başkalarının duygularının farkına varırlar, duygularını uygun biçimde göstermeyi öğrenirler. Empati becerileri gelişir. Olumsuz duyguların uygun biçimde ifade edilmesi de ilişkileri olumlu yönde etkileyebilmektedir. Nezaket de ilişkileri olumlu yönde pekiştirmektedir (Gülay, 2008:22-23).

İşbirliğinin oluşmasını engelleyen çeşitli durumlar vardır. “Hazıra konma etkisi” adıyla bilinen etki bunlardan en önemlisidir. Genellikle gruba verilen sorumluluk bir ya da birkaç kişi tarafından üstlenilir. Görevini yerine getirmeyenler, sorumluluklarını gerçekleştirmediği halde başarıya ortak olur. “Hazıra konma etkisi”ne bağlı olarak ortaya çıkan bir diğer durum ise gruptaki bazı üyelerin hazıra konacağını fark eden üyelerin bunu önlemek için çabalarını azaltmalarıdır. Bu etkiye “sömürülme etkisi” denilebilir. “Zenginin daha da zenginleşmesi” adı verilen etki de gözlenebilir. Durumu daha iyi olan çocukların liderlik vb. rolleri alarak yapılan işten daha çok yarar sağlamalarıdır. “Sorumluluğun karışması” bir grupta daha iyi durumda olan çocukların,

daha kötü durumda olan çocukların önerilerine ve açıklamalarına önem vermemesi onları görmezden gelmesi durumudur. Bu da kötülerin durumunun daha kötüye gitmesine sebep olur. İşlevsel olmayan iş bölümü, yıkıcı çatışma ve gereksiz yere otoriteye bağımlılık gibi etkenler de işbirliğinin gerçekleşmesini engelleyebilir. Bunun önüne geçmek için grup çalışması sırasında uygulanacak etkinlikler, gruptaki herkesin katkısını gerektirecek biçimde hazırlanmalıdır. Rollerin dağıtımında çocukların ilgisini çekecek yöntemler denenebilir (Genç, 2007:16-20).

## 2.8. İlgili Araştırmalar

Kayahan (2010), araştırmasında ilköğretim 5. sınıf görsel sanatlar eğitimi dersinde hikaye anlatım yönteminin yaratıcılığa etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, deney grubunun hikaye anlatım yöntemiyle hayal dünyalarının genişleyip özgün düşünceler ürettikleri, yaptıkları çalışmaların isimlendirmelerinde daha farklı arayışlar içerisine girdikleri, verilen konuyla ilgili hayal dünyalarında yeni nesnelere oluşturma çabaları içinde oldukları, çalışmalarının konu kapsamında bir bütün oluşturmaya dikkat ederek estetik düzenlemeye önem verdikleri, boyayı daha rahat kullandıkları ve dikkat dağınıklığı yaşamadan konuya uygun çalışmalarını ortaya çıkardıkları görülmüştür (Kayahan, 2010).

Kısa (2009)'nın araştırmasında altı yaş çocukların öğretmenlerinin sorumluluk kazandırmada ve yerine getirilmeyen sorumluluklara yönelik başvurduğu disiplin yöntemlerinin; eğitsel yöntemler, ödül ve sözel pekiştiriciler ve ceza içeren yöntemler olduğu sonucuna ulaşmıştır (Kısa, 2009:183).

Kargı (2009)'nın yapmış olduğu araştırmada bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BSC) programının okul öncesi eğitim alan 4 yaş çocuklarının sorun çözme becerilerini geliştirmede ve davranış sorunlarını azaltmada etkili olduğu belirlenmiştir (Kargı, 2009).

Özgül (2008)'in yapmış olduğu araştırmada Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Eğitimi Programı'nın okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Özgül, 2008).



Sezer (2008), araştırmasında ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda: Öğretmenlerin cinsiyetine, meslekteki hizmet süresine, mezun oldukları bölüme, yeni müfredat programı ile ilgili bilgilendirme çalışmalarına katılma sayısına ve görev yaptıkları yerleşim yerine göre sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin görüşleri ve sosyal bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenler sorumluluk değerini öğretebilme konusunda kendilerini yeterli bulmuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, sorumluluk değerinin öğretiminde, değer öğretimindeki yeni yaklaşımları kullandığını söylemiştir. Öğretmenlerin %55'i, ders kitabının sorumluluk değerinin öğretiminde yetersiz olduğu, %30'u ise yeterli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin %33'ü ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının sorumluluk değerinin öğretiminde birbirini tamamlayıcı nitelikte olmadığı, %41'i ise birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu yönünde görüş bildirmiştir (Sezer, 2008).

Uysal (2008), araştırmasında karakter eğitimi programlarını değerlendirmiştir. Bu çalışmada, karakter eğitiminin tarihsel gelişim süreci ve temellerine, karakter eğitimi etkileyen kuramlara ve karakter eğitimindeki yaklaşımlara, Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan etkili karakter eğitimi programlarına, dünyaca kabul görmüş karakter eğitimi programlarını değerlendirme aracı olan Karakter Eğitimi Kalite Standartları'na ve karakter eğitimi programlarının etkililiğini inceleyen çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar değerlendirildiğinde, karakter eğitimi programlarının çok büyük bir çoğunluğunun, öğrencilerin davranışı ve akademik başarı üzerine, istatistiksel olarak pozitif anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Uysal, 2008).

Yontar (2007), araştırmasında sorumluluk eğitiminde ceza uygulamalarına ilişkin ilköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yerine getirilmeyen sorumluluklarla baş etmede ceza içermeyen yöntemlerin yanında ceza içeren yöntemlere de başvurdukları, cezalar içinde ise en çok sözel olumsuz cezaları kullandıkları anlaşılmıştır. Öğrencilere göre öğretmenlerin uyguladıkları yaptırımlar genel olarak etkili olmakla birlikte bazen bu etkinin kısa süreli olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuğa sorumluluk kazandırmak için ceza gibi dış denetimli disiplin gerektiren uygulamalar yerine, davranışının sonuçlarını yaşama fırsatı verme gibi iç denetimli disiplin geliştirici ceza içermeyen yaptırımların tercih edilmesi,

öğrencilerin sorumluluk kazanmalarında daha etkili bir yol olabileceği sonucuna varılmıştır (Yontar, 2007).

Gündüz (2007), araştırmasında anne baba ve öğretmenlerin okul öncesi çocuk kitaplarını nasıl değerlendirdiklerini ve bu kitaplardaki hangi özellikleri dikkate almaları gerektiği hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda: Lisans mezunu olan öğretmenlerin, lise mezunu olan öğreticilere göre kitabın çocukta istenilen davranış değişikliği sağlaması konusunda daha olumlu düşüncelere sahip olduğu belirlenmiştir. 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin, 15 yıl ve üstünde görev yapan öğretmenlere göre kitapta farklı kültürlerden de bahsedilmiş olması fikrine daha olumlu yaklaştığı ortaya çıkmıştır. Resmi kurumlarda çalışan velilerin, diğer kategorilerdeki mesleklere sahip olan velilere göre kitap seçimi konusunda daha hassas oldukları ve detaylara daha çok dikkat ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Babaların kitap kapağı, kitapta yazıdan çok resim bulunması, şiddet ve korku unsurlarının bulunmaması, hikayenin bir plan dahilinde anlatılması, farklı kültürlere yer verilmesi, çocuğun sebep-sonuç ilişkilerini kavraması, hayal dünyası ile gerçek dünya arasında bir köprü kurması ve kitabın çocuğa drama yapmasına imkan vermesi konusunda annelere göre daha az duyarlılık gösterdiği ortaya çıkmıştır (Gündüz, 2007).

Tokgöz (2006), okul öncesi çocuklarına yönelik kitapları dil gelişimi ve anlambilim açısından değerlendirmiştir. Kitap incelemelerinin sonucunda; 5-6 yaş grubu çocuklarına kitap hazırlarken biçimsel ve içeriksel özelliklere öncelikle dikkat edildiği görülmüştür. Tüm bunların yanında dilsel gelişimi güçlendiren ve çocukların yeni anlam kazanımlarıyla anlambilimsel yönden de destekleyen, nitelikli kitapların yayınlanması gerektiği sonucuna varılmıştır (Tokgöz, 2006).

Gürel (2006), araştırmasında öğretici hikayeler yoluyla düşünce ve duygu eğitimi tanımlar ve yöntemleri incelemiştir. Araştırmada “hangi sınırlılıklara sahip, nasıl bir değer eğitimi ve niçin öğretici hikaye kullanma ihtiyacı” sorularına cevap aranmıştır. Öğretmenler hikayelerin özellikleriyle ilgili soruların hepsine olumlu görüş bildirmişlerdir. Hikayelerin eğitim vasıtası olarak görülüp görülmediğini araştıran görüşmeden de olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Görüşlerine başvuru uzmanlar, hem birebir görüşmelerde hem de katılımcı olarak hikayeye bağlı bildirdikleri görüşlerde, hikayelerin beklenen düşünce ve duygu gelişimini sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu

veriler çerçevesinde eğitici öğretici hikayelerin düşünce ve duygu gelişimindeki etkin rolü olduğu belirginleşmiştir (Gürel, 2006).

Seven (2006), araştırmasında 6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, bağlanma güvenliğiyle sosyal beceriler ve sosyal becerilerin alt ölçekleri olan işbirliği, atılganlık ve öz kontrol becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlam ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, anne ve babanın öğrenim durumu ile sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşılık, sosyo-ekonomik düzeyle sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Diğer taraftan bağlanma ile cinsiyet arasında anlamlı fark bulunmazken, anne-baba öğrenimi ve sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca çocukların cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre sosyal becerileri ve bağlanma durumları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır (Seven, 2006).

Işıtan (2005), araştırmasında resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda; örnekleme oluşturan resimli çocuk kitaplarının en fazla işlenen genel konusunun akran ve çevre ilişkileri olduğu, en az ise akademik durum ve fiziksel görünüm olduğu saptanmıştır (Işıtan, 2005).

Viadero (2003), değerler eğitimi programları çalışmalarında, işbirliği, sorumluluk, empati, iç kontrol ve savunmacılık gibi beş alanda çocuklarla çalışmıştır. Çalışmanın yapıldığı sınıfta çocukların problem davranışlarında azalma olduğu ve akademik başarıda artış olduğu belirtilmiştir. Okulda yapılan değerler eğitiminin başarısında etkili olan basamaklar şöyle sıralanmıştır: etkili bir değerler eğitimi programına çok daha ayrıntılı olarak yer verilmelidir; çocuklar okulu bir topluluk ve kendilerini de bu topluluğun bir parçası olarak gördüklerinde program daha başarılı işler; bütün değerler eğitimi çalışmalarında çocuklar aktif rol almalı ve bunu içselleştirmeyi denemelidirler (Akt. Balat, 2005:203-204).

Yeşil (2003), araştırmasında sınıf ve aile ortamlarını, sorumluluk eğitimine uygunluğu açısından değerlendirmeyi ve öğrenci davranışlarında sorumluluk bilincinin ne düzeyde yer aldığını belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre, aile ortamının, sınıf ortamına göre sorumluluk eğilimine daha uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca

ortamın sorumluluk boyutu, diğer boyutlarla pozitif ve anlamlı bir ilişki içerisinde. Öğrencilerin büyük bölümü, sorumluluk boyutunda yer alan davranışları yeterince gösterememektedirler (Akt. Kısa, 2009:67).

Burke vd. (2001), okullardaki öğrenim çevresini geliştirmek için karakter eğitimi programının etkilerini inceledikleri araştırmada (ilköğretim kademesinde) karakter eğitimi programını sekiz anahtar kelime çerçevesinde düzenlemiştir. Bunlar; saygı, sorumluluk, vatandaşlık, yardımseverlik, adil olma, başkasının bakış açısını alma, dürüstlük, esnekliktir. Bu karakter özellikleri müfredatla birleştirilmiştir. Bu araştırma sonucunda karakter eğitimi programının, öğrenci etkileşimini pozitif etkilemekte olduğu görülmüştür (Burke vd., 2001).

Wood ve Roach (2000), okul yöneticilerinin karakter eğitimi ile ilgili algılamalarını belirlemek için yapmış oldukları araştırmada yöneticilerin karakter eğitimini destekleyici olduklarını, aile ve öğretmenlerin de karakter eğitimini destekledikleri kanısında olduklarını belirlemiştir. Ayrıca bu araştırmada yöneticilere göre en önemli 5 karakter eğitimi değeri sorumluluk, dürüstlük, iyi vatandaşlık, saygı ve işbirliği olarak tespit edilmiştir (Akt. Gökçek, 2007:51).

Leaming (2000), edebiyat temelli değerlere ilişkin kitaplardan oluşan kişilik eğitimi programlarına yönelik bir araştırma yapmıştır. Bulgular, programın çocukların bilişsel gelişimine pozitif etkileri olduğunu, duygusal ve davranışsal sonuçların ise oldukça kompleks olduğunu göstermektedir (Akt. Balat, 2005:207).

Dilmaç (1999), araştırmasında ilköğretim öğrencilerine insani değerlerin verilmesini ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanmasını incelemiştir. Araştırmada, insani değerler eğitiminin, deney grubundaki öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dilmaç, 1999).

Crowther (1995), anaokulundan sekizinci sınıfa kadar olan çocuklarla yaptığı araştırmada 8 aylık bir eğitim periyodu kullanmıştır. Bu süre içinde kütüphane görevlisi öğretmen ve aile ile yapılan çalışmada çocuklar, saygı, sorumluluk, nezaket, yardımseverlik davranışlarını sergilemeleri için teşvik edilmişlerdir. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerden gelen geribildirimler ve gözlemlere göre; okul atmosferi iyileşme göstermiş, işbirliği artmıştır (Akt. Gökçek, 2007:50).

Lawton ve Burk (1990)'un üç-beş yaş arasındaki çocukların işbirliği, paylaşma, sıra bekleme, yardım etme, empati ve konuşarak sorun çözme becerilerini incelediği çalışmada çocuklara altı hafta boyunca prososyal davranışlar ile ilgili eğitim verilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubu çocuklarının prososyal davranışları kontrol grubundaki çocuklara göre daha fazla sergilediği ve sorunları konuşarak çözümlenmeye başladıkları gözlenmiştir (Akt. Uzmen, 2001:65-66).

## BÖLÜM III: YÖNTEM

### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, 60-72 aylık çocuklara uygulanan Hikaye Temelli Eğitim Programı'nın çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçladığından dolayı ön test – son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Deneysel çalışmada yer alan üç grup İstanbul İlinde yer alan M.E.B.'na bağlı Esenler 125. Yıl İlköğretim Okulu'nun anasınıflarına devam eden 60-72 aylık çocuklardan oluşturulmuştur. Sınıflar tesadüfi olarak seçilip deney 1, deney 2 ve kontrol grupları oluşturulmuştur. İlk grup Hikaye Temelli Eğitim Programı'nın uygulandığı deney 1 grubu öğlenci olan bir sınıftır. İkinci grup hikayelerin okunduğu deney 2 grubu öğlenci olan başka bir sınıftır. Üçüncü grup hiçbir şey uygulanmayan kontrol grubu sabahçı olan başka bir sınıftır.

**Tablo 3.2.1: Deneysel Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Dağılımı**

GRUP	KIZ (n)	ERKEK (n)	TOPLAM (n)
Deney 1	10	10	20
Deney 2	10	10	20
Kontrol	10	10	20

### 3.3. Veri Toplama Araçları

#### 3.3.1. Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği

Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği, araştırmacı tarafından Hikaye Temelli Eğitim Programı'nın etkililiğini tespit etmek amacıyla geliştirilmiş; geçerlilik güvenilirlik analizleri yapılmıştır (Analizlere ilişkin tablolar “ekler” bölümünde verilmiştir). Ölçek

son haliyle, öğretmenlerin çocukların sorumluluk becerilerini değerlendirdikleri 43 adet sorumluluk maddesinden oluşmaktadır.

### **3.3.1.1. Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği'nin Maddelerinin Oluşturulması**

Literatür taraması yapılarak ve M.E.B. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı göz önünde bulundurularak 60-72 aylık çocukların sorumluluk becerilerini ölçmeye yönelik ölçeğin maddeleri oluşturulmuştur. İlk aşamada 54 madde oluşturulmuş ve bu maddeler uzman görüşüne sunulmuş ve görüş alınmıştır. İlk uzman görüşü alanda çalışan bir Türkçe öğretmeni tarafından alınmıştır. Ölçekte yer alan ifadelerin anlaşılabilirliği ve dil bilgisi yapısı gözden geçirilmiştir. Daha sonra farklı okullarda çalışmakta olan on okul öncesi öğretmeni ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nden dört akademisyenden görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçek maddeleri 54 maddeden 43 maddeye düşürülmüştür. Daha sonra bu ifadeler “her zaman, genellikle, bazen, nadiren, hiçbir zaman” derecelendirme ölçütüne göre 5’li likert tipi ölçek formuna dönüştürülmüş ve uygulama yönergesi yazılarak yeniden uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrası uygulama aşamasına geçilmiştir.

### **3.3.1.2. Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği'nin Geliştirilmesine İlişkin Uygulamalar**

Ölçeğin uygulama aşaması için İstanbul Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Kültür Bölümü'ne başvurularak ölçeğin uygulanabilmesi için gerekli uygulama izni alınmıştır. Formlar belirlenen okullardaki okul öncesi öğretmenlerine verilmiştir. Uygulamalar tamamlandıktan sonra tüm formlar incelenmiştir. Bu incelemede eksik cevaplanan, hatalı doldurulan, hep aynı şıkta doldurulan formlar analiz dışı bırakılmıştır. Cevaplar SPSS programına aktarılmıştır. Daha sonra ölçeğin güvenirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır.

Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması İstanbul İli Beşiktaş, Şişli, Esenler, Fatih, Üsküdar, Ümraniye, Kartal, Kadıköy, Ataşehir ilçelerinde M.E.B.'na bağlı 12 resmi ilköğretim okullarının anasınıfları ve özel anaokullarında görev yapan 21 öğretmenden alınan 60-72 aylık 385 çocuğa ait verilerle yapılmıştır.

**Tablo 3.3.1.2.1: Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Geçerlik-Güvenirlik Çalışmasına Katılan Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı**

GRUP	N
Kız	189
Erkek	196
Toplam	385

### 3.3.1.3. Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması Sonuçları

Güvenirlik, bireyin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk; 2006:169). Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği'nin güvenirliliğini sınamak için yapılan güvenirlik analizleri aşağıda verilmiştir. Yapılan işlemlerin tabloları ekler bölümünde yer almaktadır.

- **Cronbach's Alpha Güvenirliği:** Test maddelerine verilecek cevapların üç veya daha fazla olması durumunda Cronbach tarafından geliştirilen alfa katsayısı kullanılır (Büyüköztürk; 2006:171). Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği 5'li likert tipinde olduğu için güvenirlik analizi yapılırken Cronbach alpha modeli kullanılmıştır. Cronbach's alpha, sorular arası korelasyona bağlı uyum değeridir. Cronbach's alpha değeri faktör altındaki soruların toplamdaki güvenirlilik seviyesini göstermektedir. Cronbach's alpha değerinin 0,70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010:89; Büyüköztürk; 2006:171). Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği'nin her bir sorusunun varyansına dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa değeri 0,981 olarak bulunmuştur.
- **İki Yarı Test Güvenirliği:** Testi yarılama yöntemi olarak da bilinen iki yarı test güvenirliliği, elde edilen test puanları arasındaki tutarlılığı gösterir (Büyüköztürk; 2006:170). Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği'nin kendi içinde iki ayrı yarıya ayrılması sonucu hesaplanan Spearman Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0,977 ve 0,975 bulunmuştur.



- **Madde Analizi:** Test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Genel olarak, madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, .20den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir. Madde analizi kapsamında başvuru olan bir başka yol, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt % 27 ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t testi kullanılarak sınanmasıdır. Gruplar arasında istenilen yönde gözlenen farkların anlamlı çıkması, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir. Analiz sonuçları maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini gösterir (Büyüköztürk; 2006:171). Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği'nin madde analiz işlemlerinde sırasıyla madde-toplam (item-total), madde-kalan (item-remainder) ve madde ayırd edicilik indeksleri temel alınmıştır. Madde toplam ve Madde kalan sonuçları temel alındığında bütün maddelerin anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Test toplamları baz alınarak tüm grup en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanmış ve grubun % 27'si temel alınarak testten en yüksek puan alan 104 kişi ve en düşük puan alan 104 kişi için madde ayırd edicilik değerleri, ilişkisiz t testi ile bulunmuştur. Bu işlem sonuçlarına göre, tüm maddeler ayırt edici olarak bulunmuştur. Madde toplam, madde kalan ve ayırt edicilik değerlerinin karşılaştırılması sonucunda test toplamından hiçbir madde çıkartılmamıştır.

#### 3.3.1.4. Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği'nin Geçerlik Çalışması Sonuçları

Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğüyle ilgili bir kavramdır. Geçerlik sınıflandırmaları kapsam geçerliği, yapı geçerliği, görünüş geçerliği şeklinde yapılabilir (Büyüköztürk, 2006:167).

- **Kapsam Geçerliği:** Kapsam geçerliliğine bakmak için uzman görüşüne başvurulur (Büyüköztürk, 2006:167). Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği için uzman görüşü alınmıştır. Başlangıçta 54 olan ölçek maddeleri uzman görüşleri doğrultusunda 43 maddeye düşürülmüştür.

- **Görünüş Geçerliği:** Testin ismi, açıklamalar, soruların ve testin düzeni vb. faktörler cevaplayıcının testin genel olarak geçerliğine ilişkin bir görüş geliştirmesine sebep olur. Olumlu izlenimler testin sorularına güvenilir cevaplar almayı kolaylaştırır. Görünüş geçerliği uzman görüşü ile değerlendirilir (Büyüköztürk; 2006:169). Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği görünüş geçerliği ile ilgili olarak akademisyenlerin ve öğretmenlerin görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- **Yapı Geçerliği:** Yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi ve iç tutarlılık analizi yapılır (Büyüköztürk, 2006:168; Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010:89). Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği'nin farklı yöntemlerle iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Testin kendi içinde iki ayrı yarıya ayrılması sonucu hesaplanan Spearman Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0,977 ve 0,975 bulunmuştur. Örneklem uygunluğu değerinin (KMO) 0,50'nin altında olması değişkenlerin faktör analizine uygunluğunun kabul edilemez olduğunu, 0,80 ve yukarısında ise mükemmel seviyede olduğunu gösterir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010:80). Yapılan analiz sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluğu değerinin 0,974 ve Bartlett'in küresellik testinin anlamlılık seviyesinin 0,000 çıkması ( $p < .01$ ), verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Açıklanan toplam varyansa göre ölçek tek boyuttan oluşmaktadır ve toplam varyansın % 69,772'sini açıklamaktadır. Analize dahil değişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3'ü kadar miktarının ilk olarak kapsadığı faktör sayısı, önemli faktör sayısı olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2006:125). Bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise, bu bulgu, o maddelerin birlikte bir kavramı-yapıyı-faktörü ölçtüğü anlamına gelir. Faktör yük değerinin 0,45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür (Büyüköztürk; 2006:124). Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği'nin maddelerinin faktör yükleri incelendiğinde 0,50'den küçük madde olmadığı için ölçekten hiçbir madde çıkartılmamış; 43 madde ile ölçeğe son hali verilmiştir.

### **3.3.2. İşbirliği Değerlendirme Ölçeği**

İşbirliği Değerlendirme Ölçeği, araştırmacı tarafından Hikaye Temelli Eğitim Programı'nın etkililiğini tespit etmek amacıyla geliştirilmiş; geçerlilik güvenilirlik analizleri yapılmıştır (Analizlere ilişkin tablolar “ekler” bölümünde verilmiştir). Ölçek son haliyle, öğretmenlerin çocukların işbirliği becerilerini değerlendirdikleri 34 adet işbirliği maddesinden oluşmaktadır.

#### **3.3.2.1. İşbirliği Değerlendirme Ölçeği'nin Maddelerinin Oluşturulması**

Literatür taraması yapılarak ve M.E.B. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı göz önünde bulundurarak 60-72 aylık çocukların işbirliği becerilerini ölçmeye yönelik ölçeğin maddeleri oluşturulmuştur. İlk aşamada 50 madde oluşturulmuş ve bu maddeler uzman görüşüne sunulmuş ve görüş alınmıştır. İlk uzman görüşü alanda çalışan bir Türkçe öğretmeninden alınmıştır. Ölçekte yer alan ifadelerin anlaşılabilirliği ve dil bilgisi yapısı gözden geçirilmiştir. Daha sonra farklı okullarda çalışmakta olan on okul öncesi öğretmeninden ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nden dört akademisyenden görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçek maddeleri 50 maddeden 34 maddeye düşürülmüştür. Daha sonra bu ifadeler “her zaman, genellikle, bazen, nadiren, hiçbir zaman” derecelendirme ölçütüne göre 5'li likert tipi ölçek formuna dönüştürülmüş ve uygulama yönergesi yazılarak yeniden uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrası uygulama aşamasına geçilmiştir.

#### **3.3.2.2. İşbirliği Değerlendirme Ölçeği'nin Geliştirilmesine İlişkin Uygulamalar**

Ölçeğin uygulama aşaması için İstanbul Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Kültür Bölümü'ne başvurularak ölçeğin uygulanabilmesi için gerekli uygulama izni alınmıştır. Formlar belirlenen okullardaki okul öncesi öğretmenlerine verilmiştir. Uygulamalar tamamlandıktan sonra tüm formlar incelenmiştir. Bu incelemede eksik cevaplanan, hatalı doldurulan, hep aynı şıkta doldurulan formlar analiz dışı bırakılmıştır. Cevaplar SPSS programına aktarılmıştır. Daha sonra ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır.

İşbirliği Değerlendirme Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması İstanbul İli Beşiktaş, Şişli, Esenler, Fatih, Üsküdar, Ümraniye, Kartal, Kadıköy, Ataşehir ilçelerinde

M.E.B.'na bağılı 12 resmi ilköğretim okullarının anasınıfları ve özel anaokullarında görev yapan 21 öğretmenden alınan 60-72 aylık 385 çocuğa ait verilerle yapılmıştır.

**Tablo 3.3.2.2.1: İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Geçerlik-Güvenirlik Çalışmasına Katılan Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı**

GRUP	N
Kız	189
Erkek	196
Toplam	385

### 3.3.2.3. İşbirliği Değerlendirme Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması Sonuçları

İşbirliği Değerlendirme Ölçeği'nin güvenirliliğini sınamak için yapılan güvenirlik analizleri aşağıda verilmiştir. Yapılan işlemlerin tabloları ekler bölümünde yer almaktadır.

- **Cronbach's Alpha Güvenirliği:** İşbirliği Değerlendirme Ölçeği 5'li likert tipinde olduğu için güvenirlik analizi yapılırken Cronbach alpha modeli kullanılmıştır. Cronbach's alpha değerinin 0,70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010:89; Büyüköztürk; 2006:171). İşbirliği Değerlendirme Ölçeği'nin her bir sorusunun varyansına dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa değeri 0,983 olarak bulunmuştur.
- **İki Yarı Test Güvenirliği:** İşbirliği Değerlendirme Ölçeği'nin kendi içinde iki ayrı yarıya ayrılması sonucu hesaplanan Spearman Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0,980 ve 0,980 bulunmuştur.
- **Madde Analizi:** Test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Genel olarak, madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, .20den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir. Madde analizi kapsamında başvuru olan bir başka yol,

testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt % 27 ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t testi kullanılarak sınanmasıdır. Gruplar arasında istendik yönde gözlenen farkların anlamlı çıkması, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir. Analiz sonuçları maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini gösterir (Büyüköztürk; 2006:171). İşbirliği Değerlendirme Ölçeği'nin madde analiz işlemlerinde sırasıyla madde-toplam (item-total), madde-kalan (item-remainder) ve madde ayırd edicilik indeksleri temel alınmıştır. Madde toplam ve Madde kalan sonuçları temel alındığında bütün maddelerin anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Test toplamları baz alınarak tüm grup en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanmış ve grubun % 27'si temel alınarak testten en yüksek puan alan 104 kişi ve en düşük puan alan 104 kişi için madde ayırd edicilik değerleri, ilişkisiz t testi ile bulunmuştur. Bu işlem sonuçlarına göre, tüm maddeler ayırt edici olarak bulunmuştur. Madde toplam, madde kalan ve ayırt edicilik değerlerinin karşılaştırılması sonucunda test toplamından hiçbir madde çıkartılmamıştır.

#### 3.3.2.4. İşbirliği Değerlendirme Ölçeği'nin Geçerlik Çalışması Sonuçları

- **Kapsam Geçerliği:** İşbirliği Değerlendirme Ölçeği için uzman görüşü alınmıştır. Başlangıçta 50 olan ölçek maddeleri uzman görüşleri doğrultusunda 34 maddeye düşürülmüştür.
- **Görünüş Geçerliği:** İşbirliği Değerlendirme Ölçeği görünüş geçerliği ile ilgili olarak akademisyenlerin ve öğretmenlerin görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- **Yapı Geçerliği:** Yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi ve iç tutarlılık analizi yapılır (Büyüköztürk, 2006:168; Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010:89). İşbirliği Değerlendirme Ölçeği'nin farklı yöntemlerle iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Testin kendi içinde iki ayrı yarıya ayrılması sonucu hesaplanan Spearman Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0,980 ve 0,980 bulunmuştur. Örneklem uygunluğu değerinin (KMO) 0,50'nin altında olması değişkenlerin faktör analizine uygunluğunun kabul edilemez olduğunu,

0,80 ve yukarısında ise mükemmel seviyede olduğunu gösterir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010:80). Yapılan analiz sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluğu değerinin 0,981 ve Bartlett'in küresellik testinin anlamlılık seviyesinin 0,000 çıkması ( $p < .01$ ), verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Açıklanan toplam varyansa göre ölçek tek boyuttan oluşmaktadır ve toplam varyansın % 74,961'ini açıklamaktadır. Analize dahil değişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3'ü kadar miktarının ilk olarak kapsandığı faktör sayısı, önemli faktör sayısı olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2006:125). Bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise, bu bulgu, o maddelerin birlikte bir kavramı-yapıyı-faktörü ölçtüğü anlamına gelir. Faktör yük değerinin 0,45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür (Büyüköztürk; 2006:124). İşbirliği Değerlendirme Ölçeği'nin maddelerinin faktör yükleri incelendiğinde 0,50'den küçük madde olmadığı için ölçekten hiçbir madde çıkartılmamış; 34 madde ile ölçeğe son hali verilmiştir.

### 3.3.3. Çocuk Bilgi Formu

Araştırmacının çocukların demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla hazırladığı ailelere sorulan sorulardan oluşan formdur.

## 3.4. Uygulama

### 3.4.1. Hikaye Temelli Eğitim Programı

M.E.B. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'na ve şema teorisine dayandırılarak geliştirilen Hikaye Temelli Eğitim Programı (HTEP)'nin etkinlikleri, M.E.B. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın amaç ve kazanımları esas alınarak hazırlanmıştır. 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerini geliştirmeyi amaçlayan HTEP, 5 sorumluluk ve 5 işbirliği becerisini konu alan toplam 10 tane hikaye sunumunu içermektedir. Hikayeler araştırmacı tarafından yazılıp, resimlendirilmiştir.

- Sorumluluk Hikayeleri: Can Okula Gitmek İstemeyince, Arkadaşımın Arabası, Bir Köpeğim Olmasını İstiyorum, Kiraz Kaybolunca, Yeşil Şehir

- İşbirliği Hikayeleri: Birlikten Kuvvet Doğar, Sürpriz Doğum Günü Partisi, Üç İnatçı Pastacı, Gül Sokağı Sakinleri, Dedemin Zeytin Bahçesi

Toplamda 10 hafta ve haftada 3 gün uygulanan HTEP; hikaye anlatımı, hikayeye hazırlık ve hikayeyi destekleyen etkinliklerden oluşmaktadır:

- Hikayeye Hazırlık: Çocukları okunacak olan hikayeye hazırlayacak olan ön bilgiyi aktive etmek amacıyla beyin fırtınası, soru cevap gibi teknikler kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerdir.
- Hikayenin Anlatılması: Hikaye anlatımı öncesinde farklı stratejilerle çocukların dikkati anlatılacak olan hikayeye çekildikten sonra, çeşitli materyaller (kukla, resim, aksesuar, slayt vb. görsel ve işitsel materyaller) kullanılarak hikaye anlatılır.
- Hikayenin Desteklenmesi: Anlatılan hikaye tekrar anlatma, organize etme, dramatize etme, hikayeye ilgili soruları cevaplama gibi Türkçe dil etkinlikleri, mutfak etkinliği, sanat etkinliği vb. etkinlikler ile desteklenir.

### 3.4.2. Deneysel İşlem

Deney 1 grubuna 5 hafta boyunca sorumluluk hikayelerinin sunumunu ve etkinliklerini içeren Hikaye Temelli Eğitim Programı uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Ardından 5 hafta boyunca işbirliği hikayelerinin sunumunu ve etkinliklerini içeren Hikaye Temelli Eğitim Programı uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında İşbirliği Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır.

Deney 2 grubuna 5 hafta boyunca her hafta bir sorumluluk hikayesi sadece okunmuştur. Hikayelerin okunması dışında bir etkinlik uygulanmamıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Ardından 5 hafta boyunca her hafta bir işbirliği hikayesi sadece okunmuştur. Uygulama öncesi ve sonrasında İşbirliği Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır.

Kontrol grubu günlük plan etkinliklerini uygulamaya devam etmiştir. Araştırma kapsamında özel bir etkinlik uygulanmamıştır. Deney gruplarıyla birlikte aynı

zamanlarda Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği ve İşbirliği Değerlendirme Ölçeği ön test – son test olarak uygulanmıştır.

### 3.5. Verilerin Toplanması

Deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarına çocukların sorumluluk beceri düzeylerini ölçmek amacıyla uygulama öncesinde Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Grupların öğretmenleri sınıflarında bulunan çocukların sorumluluk beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla 43 maddelik Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği'ni yanıtlamışlardır. Deney 1 grubuna Hikaye Temelli Eğitim Programı uygulandıktan, deney 2 grubuna sorumluluk hikayeleri sadece okunduktan ve kontrol grubu kendi günlük planlarını uygulamaya devam ettikten sonra; yani 5 hafta sonunda grupların öğretmenleri Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği'ni tekrar yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin maddelere verdikleri yanıtlar Her zaman=4, Genellikle=3, Bazen=2, Nadiren=1, Hiçbir zaman=0 şeklinde puanlandırılmıştır.

Sorumluluğun ardından deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarına çocukların işbirliği beceri düzeylerini ölçmek amacıyla uygulama öncesinde İşbirliği Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Grupların öğretmenleri sınıflarında bulunan çocukların işbirliği beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla 34 maddelik İşbirliği Değerlendirme Ölçeği'ni yanıtlamışlardır. Deney 1 grubuna Hikaye Temelli Eğitim Programı uygulandıktan, deney 2 grubuna işbirliği hikayeleri sadece okunduktan ve kontrol grubu kendi günlük planlarını uygulamaya devam ettikten sonra; yani 5 hafta sonunda grupların öğretmenleri İşbirliği Değerlendirme Ölçeği'ni tekrar yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin maddelere verdikleri yanıtlar Her zaman=4, Genellikle=3, Bazen=2, Nadiren=1, Hiçbir zaman=0 şeklinde puanlandırılmıştır.

### 3.6. Verilerin Çözülmesi

Verilerin değerlendirilmesinde SPSS .15 paket programı kullanılmıştır.

Büyüköztürk (2006:8)'e göre sosyal bilimlerde pek çok araştırma, özellikle deneysel araştırmalar küçük gruplar üzerinde yapılmaktadır. Literatürde alt grupların her birinin büyüklüklerinin 15 ve daha yüksek olması durumunda parametrik bir istatistiğin



kullanılmasının analizde hesaplanacak p anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmadığına ilişkin incelemelere rastlanmaktadır. Bu görüşe dayanarak bu çalışmada parametrik istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Grupların ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) yapılmıştır.

Uygulama öncesi ve sonrasında grupların ön test ile son test puan ortalamalarındaki değişimler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkili örneklem (tekrarlı ölçümlerde) iki yönlü varyans analizi (repeated measures two-way ANOVA) yapılmıştır.

## BÖLÜM IV: BULGULAR

### 4.1. Deney 1 Grubu, Deney 2 Grubu ve Kontrol Grubunun Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Ön Test Ortalamalarına İlişkin Bulgular

**Tablo 4.1.1. Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Ön Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

Grup	Ön Test		
	n	$\bar{x}$	Ss
DENEY 1	20	66,7500	13,16245
DENEY 2	20	74,6000	4,13458
KONTROL	20	68,5000	15,97860
<b>Toplam</b>	60	69,9500	12,45116

Tablo 4.1.1’de Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği ön test puanlarının ortalamaları görülmektedir. Hikaye Temelli Eğitim Programı uygulanan deney 1 grubunda yer alan çocukların ön test puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=66,75$ ), sorumluluk hikayeleri sadece okunan deney 2 grubunda yer alan çocukların ön test puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=74,60$ ) ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön test puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=68,50$ ) bulunmuştur. Grupların ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar tablo 4.1.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.1.2. Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Ön Test Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Karalar Toplamı	Sd	Ortalamalar Karesi	F	p
<b>Gruplar Arası</b>	679,300	2	339,650	2,286	0,111
<b>Grup İçi</b>	8467,550	57	148,554		
<b>Toplam</b>	9146,850	59			

Tablo 4.1.2'deki varyans analizi sonuçlarına göre, grupların öğretmenlere uygulanan Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F(2,57)=2,286$ ,  $p=,111$ ).

#### 4.2. Deney 1 Grubu, Deney 2 Grubu ve Kontrol Grubunun İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Ön Test Ortalamalarına İlişkin Bulgular

**Tablo 4.2.1. İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Ön Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

Grup	Ön Test		
	n	$\bar{x}$	Ss
DENEY 1	20	51,3500	12,56258
DENEY 2	20	57,7500	2,98901
KONTROL	20	55,4000	12,99555
<b>Toplam</b>	60	54,8333	10,73276

Tablo 4.2.1'de İşbirliği Değerlendirme Ölçeği ön test puanlarının ortalamaları görülmektedir. Hikaye Temelli Eğitim Programı uygulanan deney 1 grubunda yer alan çocukların ön test puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=51,35$ ), işbirliği hikayeleri sadece okunan deney 2 grubunda yer alan çocukların ön test puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=57,75$ ) ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön test puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=55,40$ ) bulunmuştur. Grupların ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar tablo 4.2.2'de verilmiştir.

**Tablo 4.2.2. İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Ön Test Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Karaler Toplamı	Sd	Ortalamalar Karesi	F	p
Gruplar Arası	419,233	2	209,617	1,874	0,163
Grup İçi	6377,100	57	111,879		
<b>Toplam</b>	<b>6796,333</b>	<b>59</b>			

Tablo 4.2.2'deki varyans analizi sonuçlarına göre, grupların öğretmenlere uygulanan İşbirliği Değerlendirme Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F(2,57)=1,874$ ,  $p=,163$ ).

### 4.3. Deney 1 Grubu, Deney 2 Grubu ve Kontrol Grubunun Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Ön Test İle Son Test Puan Ortalamalarındaki Değişimlere İlişkin Bulgular

**Tablo 4.3.1. Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

Grup	Ön Test			Son Test		
	n	$\bar{x}$	Ss	n	$\bar{x}$	Ss
DENEY 1	20	66,7500	13,16245	20	142,4500	16,96893
DENEY 2	20	74,6000	4,13458	20	79,8000	6,08363
KONTROL	20	68,5000	15,97860	20	69,4500	16,18471
<b>Toplam</b>	<b>60</b>	<b>69,9500</b>	<b>12,45116</b>	<b>60</b>	<b>97,2333</b>	<b>35,30946</b>

Tablo 4.3.1'de Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği ön test ve son test puanlarının ortalamaları görülmektedir. Deney 1 grubunda yer alan çocukların ön test puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=66,75$ ) iken, son test puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=142,45$ )'e yükselmiştir. Deney 2 grubunda yer alan çocukların ön test puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=74,60$ ) iken, son test puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=79,80$ )'e yükselmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=68,50$ ) iken, son test puanlarının

ortalaması ( $\bar{x}=69,45$ )'e yükselmiştir. Bu puanlar incelendiğinde, hem grupların Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği ön test - son test puan ortalamaları arasında bir farklılaşma olduğu, hem de ön test – son test puan ortalama farkları arasında bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farklılaşmaların anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkili örneklem (tekrarlı ölçümlerde) iki yönlü varyans analizi (repeated measures two-way ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar tablo 4.3.2'de verilmiştir.

**Tablo 4.3.2. Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Ön Test – Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Karaler Toplamı	Sd	Ortalamalar Karesi	F	p	Eta Kare
<b>Grup</b>	27834,017	2	13917,008	51,617	,000	,644
<b>Hata</b>	15368,475	57	269,622			
<b>Ölçüm</b>	22331,408	1	22331,408	299,491	,000	,840
<b>Grup*Ölçüm</b>	35252,917	2	17626,458	236,392	,000	,892
<b>Hata</b>	4250,175	57	74,564			

Tablo 4.3.2'de üç ayrı grupta yer alan çocukların sorumluluk beceri düzeylerinin uygulama öncesinden sonrasına anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bu durum, farklı işlem grupları (deney 1, deney 2, kontrol) ile tekrarlı ölçüm (ön test-son test) faktörlerinin sorumluluk becerileri üzerindeki ortak etkisinin (grup\*ölçüm etkileşimi) .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir ( $F(2,57)=236,392$ ;  $p=,000$ ). Hikaye Temelli Eğitim Programı'nın uygulandığı deney 1 grubunda, sorumluluk hikayelerinin sadece okunduğu deney 2 grubunda ve kontrol grubunda yer almanın, çocukların sorumluluk becerilerini artırmada farklı etkilere sahip olduğu görülmektedir. Deney 1 grubunun Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği ön test – son test puan ortalamaları arasındaki değişimin, deney 2 ve kontrol grubunun Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği ön test – son test puan ortalamaları arasındaki değişime göre daha yüksek olduğu dikkate alındığında, Hikaye Temelli Eğitim Programı'nın diğer işlemlere göre, çocukların sorumluluk becerilerini artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Sorumluluk becerilerine ölçüm etkisi incelendiğinde; grup ayrımı yapılmaksızın araştırmada yer alan çocukların uygulama öncesinden uygulama sonrasına Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği puanlarının ortalamaları arasında .01 düzeyinde anlamlı fark görülmektedir ( $F(1,57)=299,491$ ;  $p=,000$ ).

Sorumluluk becerilerine grup etkisi incelendiğinde ise; Hikaye Temelli Eğitim Programı uygulanan, sorumluluk hikayeleri sadece okunan ve kontrol grubunda bulunan çocukların Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puan ortalamaları arasında .01 düzeyinde anlamlı fark vardır ( $F(2,57)=51,617$ ;  $p=,000$ ).

Gruplar arasındaki farklılaşma ikili karşılaştırmalar yapılarak incelenmiştir. Scheffe testi sonuçlarına tablo 4.3.3’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.3.3. Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Ön Test - Son Test Puanlarının Gruplar Arası Farklarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	Ortalama Farkları (i-j)	p
DENEY 1	DENEY 2	27,4000	,000
	KONTROL	35,6250	,000
DENEY 2	DENEY 1	-27,4000	,000
	KONTROL	8,2250	,090
KONTROL	DENEY 1	-35,6250	,000
	DENEY 2	-8,2250	,090

Tablo 4.3.3’de deney 1 grubu ile deney 2 ve kontrol grupları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark görülmektedir ( $p=,000$ ). Grupların ortalama farklarına bakıldığında, Hikaye Temelli Eğitim Programı uygulanan deney 1 grubu puan ortalamalarının diğer grupların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney 2 grubu ile kontrol grubu puan ortalama farkları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p=,090$ ).

#### 4.4. Deney 1 Grubu, Deney 2 Grubu ve Kontrol Grubunun İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Ön Test İle Son Test Puan Ortalamalarındaki Değişimlere İlişkin Bulgular

**Tablo 4.4.1. İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

Grup	Ön Test			Son Test		
	n	$\bar{x}$	Ss	n	$\bar{x}$	Ss
DENEY 1	20	51,3500	12,56258	20	112,2500	14,01080
DENEY 2	20	57,7500	2,98901	20	62,0500	3,76235
KONTROL	20	55,4000	12,99555	20	57,1500	13,36246
<b>Toplam</b>	60	54,8333	10,73276	60	77,1500	27,49165

Tablo 4.4.1’de İşbirliği Değerlendirme Ölçeği ön test ve son test puanlarının ortalamaları görülmektedir. Deney 1 grubunda yer alan çocukların ön test puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=51,35$ ) iken, son test puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=112,25$ )’e yükselmiştir. Deney 2 grubunda yer alan çocukların ön test puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=57,75$ ) iken, son test puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=62,05$ )’e yükselmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=55,40$ ) iken, son test puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=57,15$ )’e yükselmiştir. Bu puanlar incelendiğinde, hem grupların İşbirliği Değerlendirme Ölçeği ön test - son test puan ortalamaları arasında bir farklılaşma olduğu, hem de ön test – son test puan ortalama farkları arasında bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farklılaşmaların anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkili örneklem (tekrarlı ölçümlerde) iki yönlü varyans analizi (repeated measures two-way ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar tablo 4.4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.4.2. İşbirliği Değerlendirme Ölçeği ön test – son test puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Karaler Toplamı	Sd	Ortalamalar Karesi	F	p	Eta Kare
<b>Grup</b>	15257,017	2	7628,508	40,241	,000	,585
<b>Hata</b>	10805,475	57	189,570			
<b>Ölçüm</b>	14941,008	1	14941,008	287,436	,000	,835
<b>Grup*Ölçüm</b>	22362,617	2	11181,308	215,107	,000	,883
<b>Hata</b>	2962,875	57	51,980			

Tablo 4.4.2’de üç ayrı grupta yer alan çocukların işbirliği beceri düzeylerinin uygulama öncesinden sonrasına anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bu durum, farklı işlem grupları (deney 1, deney 2, kontrol) ile tekrarlı ölçüm (ön test-son test) faktörlerinin işbirliği becerileri üzerindeki ortak etkisinin (grup\*ölçüm etkileşimi) .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir ( $F(2,57)= 215,107$ ;  $p=,000$ ). Hikaye Temelli Eğitim Programı’nın uygulandığı deney 1 grubunda, işbirliği hikayelerinin sadece okunduğu deney 2 grubunda ve kontrol grubunda yer almanın, çocukların işbirliği becerilerini artırmada farklı etkilere sahip olduğu görülmektedir. Deney 1 grubunun İşbirliği Değerlendirme Ölçeği ön test – son test puan ortalamaları arasındaki değişimin, deney 2 ve kontrol grubunun İşbirliği Değerlendirme Ölçeği ön test – son test puan ortalamaları arasındaki değişime göre daha yüksek olduğu dikkate alındığında, Hikaye Temelli Eğitim Programı’nın diğer işlemlere göre, çocukların işbirliği becerilerini artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

İşbirliği becerilerine ölçüm etkisi incelendiğinde; grup ayrımı yapılmaksızın araştırmada yer alan çocukların uygulama öncesinden uygulama sonrasına İşbirliği Değerlendirme Ölçeği ön test ile son test puanlarının ortalamaları arasında .01 düzeyinde anlamlı fark görülmektedir ( $F(1,57)= 287,436$ ;  $p=,000$ ).

İşbirliği becerilerine grup etkisi incelendiğinde ise; Hikaye Temelli Eğitim Programı uygulanan, işbirliği hikayeleri sadece okunan ve kontrol grubunda bulunan çocukların İşbirliği Değerlendirme Ölçeği ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puan ortalamaları arasında .01 düzeyinde anlamlı fark vardır ( $F(2,57)= 40,241$ ;  $p=,000$ ).



Gruplar arasındaki farklılaşma ikili karşılaştırmalar yapılarak incelenmiştir. Scheffe testi sonuçlarına tablo 4.4.3’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.4.3. İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Ön Test - Son Test Puanlarının Gruplar Arası Farklarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	Ortalama Farkları (i-j)	p
DENEY 1	DENEY 2	21,9000	,000
	KONTROL	25,5250	,000
DENEY 2	DENEY 1	-21,9000	,000
	KONTROL	3,6250	,504
KONTROL	DENEY 1	-25,5250	,000
	DENEY 2	-3,6250	,504

Tablo 4.4.3’de deney 1 grubu ile deney 2 ve kontrol grupları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark görülmektedir ( $p=,000$ ). Grupların ortalama farklarına bakıldığında, Hikaye Temelli Eğitim Programı uygulanan deney 1 grubu puan ortalamalarının diğer grupların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney 2 grubu ile kontrol grubu puan ortalama farkları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p=,504$ ).

## BÖLÜM V: SONUÇ

### 5.1. Yargı

Hikaye Temelli Eğitim Programı'nın, 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olup olmadığını bulmak amacıyla sorulan sorular ile ilgili yapılan analizler sonucunda aşağıdaki yargılara varılmıştır:

1. Deney 1 grubu, deney 2 grubu ve kontrol grubunun Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. Deney 1 grubu, deney 2 grubu ve kontrol grubunun İşbirliği Değerlendirme Ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
3. Deney 1 grubu, deney 2 grubu ve kontrol grubunun Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği ön test ile son test puan ortalamalarındaki değişimler arasında anlamlı bir fark vardır. Bu farklılık, deney 1 grubu ile deney 2 ve kontrol grupları arasında deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark olmasından kaynaklanmaktadır. Deney 2 grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yoktur.
4. Deney 1 grubu, deney 2 grubu ve kontrol grubunun İşbirliği Değerlendirme Ölçeği ön test ile son test puan ortalamalarındaki değişimler arasında anlamlı bir fark vardır. Bu farklılık, deney 1 grubu ile deney 2 ve kontrol grupları arasında deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark olmasından kaynaklanmaktadır. Deney 2 grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yoktur.

### 5.2. Tartışma

Hikaye Temelli Eğitim Programı'nın etkililiği ile ilgili yapılan analizler sonucunda, deney 1 ile deney 2 ve kontrol gruplarının Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği ve İşbirliği Değerlendirme Ölçeği ön test ile son test puan ortalamalarındaki değişimler arasında deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum, Hikaye Temelli Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermiştir.

Yeatts (1990:53) anasınıfı-3. sınıf ve Omoegun vd. (2009:66) ilköğretim öğrencileriyle yapmış oldukları araştırmalarında, sosyal değerleri içeren hikaye temelli eğitimlerin,

katılımcıların sosyal değerlerinin (işbirliği, sorumluluk vd.) gelişmesinde etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Uzmen (2001:140) araştırmasında paylaşma ve yardım etme davranışlarını işleyen resimli çocuk kitaplarının altı yaş çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerine etkisi olduğunu saptamıştır.

Dombey (1995:1), araştırmasında hikaye anlatımının anaokulu çocuklarının kendilerini daha açık, daha iyi ifade edebilmeleri, bağımlı olmaktan uzaklaşmaları, dil becerilerinin gelişimi ve öğretmen-öğrenci etkileşimi (diyalogu) üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Benzer bir çalışmada Mardell (1996:43) uygulanan hikaye anlatma programının, anaokulu çocuklarının hikaye anlatma becerileri ve öğretmen-çocuk etkileşimi üzerinde olumlu etkisinin olduğunu vurgulamıştır. Dege (2008:119) ise araştırmasında Resimli Hikaye Kitaplarıyla Verilen Dramatik Etkinlik Eğitim Programı'nın altı yaş çocukların bakış açısı becerisi kazanmalarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Gökçek (2007:2) araştırmasında 5-6 yaş çocukları için hazırlanan Karakter Eğitimi Programı'nın çocukların saygı, sorumluluk, özgüven, liderlik, yardımseverlik, nezaket, sabır değerlerinde olumlu davranış değişikliği gerçekleştirdiği sonucuna varmıştır.

Okur (2008:119) araştırmasında Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı'nın altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu saptamıştır. Aslan (2008:3) ise araştırmasında Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi'nin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Dereli (2008:120) araştırmasında Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın (ÇİSBEP) 6 yaş çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı sonucuna varmıştır. Vural (2006:10) araştırmasında okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan Aile Katımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın okul öncesi eğitim almakta olan 6 yaş grubu çocukların temel sosyal becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Kurt (2007:3) araştırmasında uygulanan eğitim programının beş-altı yaş çocuklarına sosyal becerileri tanıma, kazanma ve uygulama yetilerini kazandırdığı sonucuna varmıştır. Koçyiğit ve Kayılı (2008:511) araştırmalarında Montessori yöntemiyle eğitim alan anaokulu

öğrencileri ile normal müfredata göre eğitim alan öğrenciler arasında sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğunu bulmuştur.

Farklı yaş gruplarına uygulanan sorumluluk eğitiminin etkililiği ile ilgili araştırmalarda; Aydın (2008:102)'ın ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine ve Hayta Önal (2005:53)'ın lise dokuzuncu sınıf öğrencilerine uyguladıkları sorumluluk eğitimini içeren programların öğrencilerin sorumluluk becerileri üzerinde anlamlı etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bu araştırmada çocuklara sadece hikayenin okunmasının yeterli olmadığı görülmüştür. Farklı materyaller kullanılarak hikayenin anlatılması ve çeşitli etkinliklerle anlatılan hikayenin desteklenmesi; çocukların bu sürece aktif olarak dahil olmaları, çocukların sorumluluk ve işbirliği gelişimlerinde anlamlı bir fark yaratmıştır.

Zembat ve Zülfikar (2006:599-601) araştırmalarında okul öncesi dönemde çocukların aktif oldukları etkinliklerde kazanımlarının daha çok olduğu ve öğretmenlerin hikaye etkinlikleri sırasında problem çözme, gezi, örnek olay ve gözlem-deney yöntemlerine yer vermesinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Ramazan, Zembat ve Unutkan (2002) araştırmalarında hikaye anlatımında birden fazla yönteme yer verilmesinin çocukta kelime kazanımını artırdığını ve bu kazanımın kalıcı olduğunu saptamıştır. Benzer bir araştırmada Zarra (1999:2), işitsel olarak, büyük kitaplar kullanılarak ve resimler ile kuklalar kullanılarak hikayelerin anlatıldığı anaokulunda üç farklı hikaye anlatma stratejisinin etkinliğini karşılaştırmıştır ve resim ile kukla uyaranları kullanıldığında çocuklarının hikayeleri hatırlamalarında önemli farklılıklar gözlemlemiştir.

Konuyla ilgili incelen farklı araştırmaların, bu araştırmada yapılan analizlerin sonucunu desteklediği görülmüştür.

Çocukların aktif olarak hikaye anlatımı sürecine dahil olmaları; önceki deneyimleri ile art alan bilgileri harekete geçirilerek, eksik bilgileri tamamlanarak ve anlatılan hikayeye dikkatleri çekilerek hikayeyi dinlemeye hazırlanmaları, çeşitli materyaller kullanılarak anlatılan hikayeyi dinlemeleri ve sonrasında hikayeyi değerlendirmelerini sağlayacak etkinliklere katılmaları, anlatılan hikayeyi daha iyi anlamalarına, anlamlandırmalarına ve öğrendiklerini uygulamalarına olanak tanır. Böylece hikaye aracılığıyla verilen

sorumluluk ve işbirliğiyle ilgili davranış modellerinin çocukların davranışlarında kalıcı izler bırakması sağlanmış olur.

### **5.3. Öneriler**

#### **5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

- Hikaye Temelli Eğitim Programı'nın yöntemi çocukların eğitiminde farklı gelişim alanlarını desteklemek amacıyla da kullanılabilir. Eğitimciler sadece çocukların sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla değil; bütünsel gelişimlerini desteklemek amacıyla Hikaye Temelli Eğitim Programı'nın yöntemini uygulayabilirler.

#### **5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- Araştırmacı tarafından programın etkililiğini tespit etmek amacıyla geliştirilen Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği ve İşbirliği Değerlendirme Ölçeği, sorumluluk ve işbirliği beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla daha geniş bir örneklem grubuyla geliştirilebilir.
- Bu araştırmada kullanılan ölçekler 60-72 aylık çocuklara yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu ölçeklerin uygulanabilecek yaş aralığı, 48-60 aylık çocukların gelişim süreçleri dikkate alınarak gerçekleştirilen düzenlemeler sonucunda geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları da yapılarak 48-72 aylık çocukları kapsayacak şekilde genişletilebilir. Aynı şekilde sorumluluk ve işbirliğine ek olarak saygı, paylaşma ve yardımlaşma gibi farklı sosyal beceriler alt boyutlar olarak ele alınıp, sosyal beceriler değerlendirme ölçeği geliştirilebilir.
- Hikaye Temelli Eğitim Programı'nın kapsamı genişletilerek tüm gelişimsel becerilerin desteklenmesi üzerinde de aynı şekilde etkili olup olmayacağı incelenebilir.

**KAYNAKLAR:**

- Alezander, P. A. and Winne, P. H. (2006). *Handbook of educational psychology*. New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates.
- Alpöge, G. (2003). Çocuk edebiyatının çocuk gelişimine katkısı. *Çoluk Çocuk Dergisi, Sayı 24*, ss. 32-33.
- Alpöge, G. (2005). Çocuk gelişiminde kitapların yeri. *Çoluk Çocuk Dergisi, Sayı 46*, ss. 28-29.
- Arslan, N. (2005). Çocuk ve kitap. *Çoluk Çocuk Dergisi, Sayı 46*, ss.27.
- Altay, F. B. (2007). *Okul öncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlilikleri ve olumlu sosyal davranışları ile ebeveyn stilleri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Amish, C., Markowski, T. and Woolwine, K. (2001). *Effectively promoting positive character traits in children*. <http://www.eric.ed.gov/ED454127>
- Anliak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2006). 5 yaş grubu çocukları kişiler arası problemlerini nasıl çözüyorlar. O. Ramazan, K. Efe ve G. Güven (Ed.) *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı II. Cilt*. ss. 162-172. İstanbul:YA-PA
- Arpacı, Ö. (2006). *Çocuk kitaplarında iletiler ve iletilerin aktarım biçimi Sevim Ak örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avcı, F. (2006). Geçmişten günümüze çocuk kitaplarındaki resimler. S. Sever. *II. ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu gelişmeler sorunlar ve çözüm önerileri* (ss. 393-398). Ankara:Tömer.
- Aydın, Ö. (2008). *Sorumluluk ve yardımseverlik odaklı karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yetitepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balat, G. U. (2004). Çocuklar ve değerler eğitimi. *Çoluk Çocuk Dergisi, Sayı 45*, ss.18-20.
- Balat, G. U. (2005). Değerler eğitimi ve değerler eğitimi programları. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Der.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (ss.197-208). İstanbul: Morpa.
- Balat, G. U. ve Dağal, A. B. (2006). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök.
- Başal, H. A. (2003). *Gelişim ve psikoloji nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim*. İstanbul: Morpa.
- Biçici, N. (2006). *Annelerin çocuk kitabı seçimi hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bridge, B. (2004). *Siz olsaydınız ne yapardınız etik değerler eğitimi*. İstanbul:Beyaz.
- Brodeski, J. and Hembrough, M. (2007). *Improving social skills in young children*. <http://www.eric.ed.gov/ED496699>
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri*. İstanbul:Kaknüs.
- Burke, N., Crum, S., Genzler, M., Shaub, D. and Seets, J. (2001). *Building character education in our schools to enhance the learning environment*. <http://www.eric.ed.gov/ED453144>
- Bülbül, N. E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2006) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* Ankara: Pegem A
- Can, G. (2008). Kişilik gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim öğrenme öğretim* (ss. 117-151). Ankara:Pegem Akademi.
- Ciravoğlu, Ö. (2000). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul:Esin.
- Civelek, B. (2006). Çocuklara sorumluluk bilinci kazandırmak. *Çocuk Çocuk Dergisi, Sayı 58*, ss. 20-22.
- Çetin, F., Bilbay, A. A. ve Kaymak, D. A. (2003). Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler. İstanbul: Epsilon.
- Davis, P. J. (2011). The affects on preschool students when social skills lessons are introduced. <http://www.eric.ed.gov/ED519102>
- Dege, Ö. (2008). Resimli hikaye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarının altı yaş çocuklarının bakış açısı kazanmalarına etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, K. (2008). *Bütünleştirilmiş öğretim programının işbirliğine dayalı ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla uygulanmasının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul:Morpa.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dodge, D., Nizzi, D., Pitt, W. and Rudolph, K. (2007). *Improving student responsibility through the use of individual behavior contracts*. <http://www.eric.ed.gov/ED497427>
- Dollman, L., Morgan, C., Pergler, J., Russell, W. and Watts, J. (2007). *Improving social skills through the use of cooperative learning*. <http://www.eric.ed.gov/ED496112>

- Dombey, H. (1995). *Interaction at storytime in the nursery classroom*. <http://www.eric.ed.gov/ED389452>
- Douglass, N. H. (2001). *Saygı ve sorumluluk eğitiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara:Nobel.
- Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning for instruction*. Boston:Pearson Education.
- Eğitim Danışmanlığı ve Araştırma Merkezi (EDAM). (2006). Editör: Karatekin, N. G. *Helik karakter okulu aile kitabı sorumluluk*. Ankara:Nobel.
- Eminoğlu, B. (2007). *Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Emmett, R. (2002). *Sorumluluklarını geciktiren çocuklar*. İstanbul:Kariyer.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fisher, K. and Haufe, T. (2009). *Developing social skills in children who have disabilities through the use of social stories and visual supports*. <http://www.eric.ed.gov/ED504818>
- Genç, M. (2007). *İşbirlikli öğrenmenin problem çözmeye ve başarıya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gordan, T. (2005). *Çocukta dış disiplin mi iç disiplin mi*. İstanbul:Sistem.
- Gökçek, B. S. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göknil, C. (2000). Okul öncesi çocuk edebiyatı. M. R. Şirin (Yay. Haz.). *99 soruda çocuk edebiyatı*. (ss.138-142). İstanbul:Çocuk Vakfı.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güleç, H. Ç. ve Geçgel, H. (2006). *Çocuk edebiyatı*. Ankara:Kök.
- Gülyüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara:Pegem A.
- Gülterler, D. (2007). *Anne-babaların uyguladıkları disiplin yöntemlerinin çocukların disiplin, içselleştirme, sosyal yeterlilik ve bilişsel olgunlaşma sorunları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, A. (2007). *Anne-baba ve öğretmenlerin okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki*



- ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürel, P. (2006). *Öğretici hikayeler yoluyla düşünce ve duygu eğitimi tanımlar ve yöntemler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hall, S. (2000). *Using picture storybooks to teach character education*. Westport:The Oryx Press.
- Hayta Önal, Ş. (2005). *Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Helterbran, V. H. (2009). *Liking character education and global understanding through picture boks*. Indianapolis:Kappa Delta Pi.
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Işıtan, S. (2005). *Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- İnan, N. U. (2005). Hayat başarısına götüren becerilerin erken dönemde kazanılması. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Der.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (s.163-179). İstanbul: Morpa.
- İnanç, B. Y. ve Yerlikaya, E. E. (2008). *Kişilik kuramları*. Ankara:Pegem Akademi.
- Jalongo, M. R. (2006). Professional development: social skills and young children. *Early Childhood Today (Scholastic)*, v 20, n 7, p. 8-9. <http://www.eric.ed.gov/EJ738515>
- Kamaraj, I. (2008). Erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin gelişiminde öğretmenlerin rolü. *Çocuk Çocuk Dergisi, Sayı 78*, ss. 6-8.
- Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İlköğretim Online, 10 (1)*, ss.40-50. : <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Kansu, N. ve Beceren, E. (2004). Erken çocukluk döneminde sosyal beceriler. *Çocuk Çocuk Dergisi, Sayı 40*, ss. 10-11.
- Karayılmaz, D. (2008). *Anasınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BSC) programının etkililiği: okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, İ. (2006). Çocuk kitabı resimlerinde estetik boyut. S. Sever. *II. ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu gelişmeler sorunlar ve çözüm önerileri* (ss. 421-424). Ankara:Tömer.

- Kayahan, Z. (2010). *İlköğretim I. kademe 5. sınıf görsel sanatlar eğitimi dersinde hikaye anlatım yönteminin yaratıcılığa etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıran, S. (2008). *Okul öncesi dönemi çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarında geçen iletişim engelleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kısa, D. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin altı yaş çocuklarının sorumluluk eğitiminde başvurdukları disiplin yöntemlerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Klug, B. J. (1986). The storytellers are here using the excel approach to involving children in literature. <http://www.eric.ed.gov/ED280053>
- Koçak, N. ve Tepeli, K. (2006). 4-5 yaş çocuklarında sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. O. Ramazan, K. Efe ve G. Güven (Ed.) *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı II. Cilt.* ss. 9-22. İstanbul:YA-PA.
- Koçyiğit, S. ve Kayılı, G. (2008). *Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. [http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos\\_mak/articles/2008/20/SKOCYIGIT-GKAYILI.PDF](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2008/20/SKOCYIGIT-GKAYILI.PDF)
- Kurt, F. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükkaragöz, H. (2008). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim öğrenme öğretim* (ss. 81-115). Ankara:Pegem Akademi.
- Lehman, B. A. (2007). *Children's literature and learning*. NY:Teacher's College Pres.
- Lewis, P. P. (2001). Theoretical tenents of freedom and responsibility fort he 6-12 year olds. *Freedom and responsibility: a glorious counterpoint*. (s. 31-40). NY:Association Montessori International of the United States.
- Mardell, B. (1996). *Helping preschoolers become better storytellers: a teacher's perspective*. <http://www.eric.ed.gov/ED400101>
- Mavi Dervişoğlu, C. (2007). *Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. İstanbul:YA-PA.
- Naughton, G. M. and Williams, G. (2009). *Teaching young children*. NY:Pearson Education.
- Nichols, M. P. (2006). *Çocuğunuzla tartışmadan iletişim kurun*. Ankara:HYB.

- Omoegun, O. M., Longe, O. O., Ahimie, B. and Agbogid, C. K. (2009). *Effecting Values Re-orientation among Primary School Children through Story Telling*. 19(1):63 <http://www.krepublishers.com>
- Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R. ve Unutkan, Ö. P. (2003). *Okul öncesi eğitim programı uygulama rehberi ne yapıyorum neden yapıyorum nasıl yapmalıyım*. İstanbul: YA-PA.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oruç, A. Ç. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öncü, E. Ç. (2002). Erken çocukluk döneminde sorumluluk eğitimi. *Çocuk Çocuk Dergisi, Sayı 21*, ss. 14-17.
- Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. [Elektronik versiyon]. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 16, Sayı 1*, ss. 163-179. <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt16/sayi1/163-179.pdf>
- Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özenici, S. (2007). *Şema teorisinin öğrenci erişimine okuduğunu anlama düzeyine ve bilginin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, A. (2006). Çocuk kitaplarındaki resimlerin çocuğa göreliği. S. Sever. *II. ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu gelişmeler sorunlar ve çözüm önerileri* (ss. 425-432). Ankara:Tömer.
- Özer, K. (2002). *İlköğretim 4-5. sınıflarda Türkçe öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme metodunun kullanımına yönelik bir değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Palamut, İ. (2008). *Hikaye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Palut, B. (2005). Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri. M. Sevinç (Ed.) *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 2*. (s.311-318). İstanbul:Morpa.
- Palut, B. (2006). Çocukların hikaye anlama-anlatma becerilerinin gelişimsel özelliklerinin incelenmesi. O. Ramazan, K. Efe ve G. Güven (Ed.) *Marmara*

*Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı II. Cilt. ss. 40-59. İstanbul:YA-PA*

- Pantley, E. (2004). *Çocuğunuzla işbirliği yapabilme*. Ankara:HYB.
- Phillips, L. G. (2010). *Young children's active citizenship: storytelling, stories, and social actions*. PhD thesis, Queensland University of Technology. <http://www.actionresearch.net/living/louisephillipsphd/louisephillipsphd.pdf>
- Ramazan, O. Zembat, R. ve Unutkan, Ö. P. (2002). Hikaye anlatımında kullanılan tekniklerin çocuğın kelime kazanımına etkisi. *Uluslararası Katılımlı 2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Rousseau, J. J. (2006). *Emile*. İstanbul:Selis.
- Saçkesen, S. (2008). *Çocuk kitapları seçiminde anne-babaların ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuğın sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Seven, S. (2006). *6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, S. (2003). Çocuğın gelişim sürecini bütünleyen bir araç: edebiyat. *Çoluk Çocuk Dergisi, Sayı 24*, ss. 29.
- Sever, S. (2007). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara:Kök.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sipahi, B. Yurtkoru, S.E. Çinko, M. (2010) *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi* İstanbul: Beta
- Smyth, J. (2005). *Storytelling with young children*. Watson:Early Childhood Australia.
- Sürücü, Ö. (2007). Çocuklarda otokontrol ve sorumluluk bilinci. *Çoluk Çocuk Dergisi, Sayı 69*, ss. 16-17.
- Stephens, T. M. (1992) *Social skills in the classroom*. Florida:Psychological Assesments Resources,
- Şahin, C. (2001). Sosyal beceri ve sosyal yeterlilik. [Elektronik versiyon]. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 1*, ss. 9-19. [http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt2Sayi2/JKEF\\_2\\_2\\_2001\\_11\\_19.pdf](http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt2Sayi2/JKEF_2_2_2001_11_19.pdf)
- Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul:Çocuk Vakfı Yayınları.

- Tillman, D. and Hsu, D. (2000). *Living values activities for children ages 3-7*. Florida:Health Communications.
- Tokgöz, İ. (2006). *Okul öncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişimi ve anlambilim açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tuğrul, B. ve Feyman, N.(2006). S. Sever. *II. ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu gelişmeler sorunlar ve çözüm önerileri* (ss. 387-392). Ankara:Tömer.
- Turgut Bayram, Z. (2009). *Resimli çocuk kitaplarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tür, G. ve Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul:YA-PA.
- Unutkan, Ö. P. (2005). Okul öncesi dönemde sorumluluk eğitimi. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Der.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (s.189-196). İstanbul: Morpa.
- Uysal, F. (2008). *Karakter eğitimi programlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yetitepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzmen, F. S. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Vaizoğlu, F. (2008). *Anaokuluna devam eden çocukların sosyal davranışları ile ebeveynlerinin evlilik uyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Vural, D. E. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerinin gelişmesine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Woodie, K. (2007). *The importance of social skills training as it relates to students with learning disabilities*. University of Wisconsin-Stout. <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2008/2008woodiek.pdf>
- Yavuzer, H. (2010). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul:Remzi.
- Yeatts, K. L. (1990). *Establishing an Affective School Environment To Enhance Character Development in Pre K-3rd Grade Students Using Storytelling Techniques*. <http://www.eric.ed.gov/ED321901>
- Yontar, A. (2007). *Sorumluluk eğitiminde ceza uygulamalarına ilişkin ilköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zarra, J. (1999). *Using manipulatives to retell a story within a preschool disabilities setting*. <http://www.eric.ed.gov/ED427382>
- Zembat, R. ve Unutkan, Ö. P. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri*. İstanbul: Ya-Pa.

Zembat, R. ve Zülfikar, S.T. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin sohbet ve hikaye etkinliklerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Cilt 6, Sayı 2.*

<http://tdkterim.gov.tr/bts/>

## EKLER

### EK - 1 SORUMLULUK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ VE İŞBİRLİĞİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ'NİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ANALİZLERİNE İLİŞKİN TABLOLAR

**Tablo 1: Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları**

	r
Alpha	,981
Spearman-Brown	,977
Guttman Split-half	,975

**Tablo 2: Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Genelinde Madde Toplam – Madde Kalan Sonuçları**

Madde No	n	Madde Toplam		Madde Kalan	
		r	p	r	p
1	385	,828	,000	,820	,000
2	385	,769	,000	,757	,000
3	385	,814	,000	,804	,000
4	385	,836	,000	,828	,000
5	385	,769	,000	,757	,000
6	385	,785	,000	,776	,000
7	385	,790	,000	,780	,000
8	385	,898	,000	,893	,000
9	385	,804	,000	,793	,000
10	385	,901	,000	,896	,000
11	385	,850	,000	,842	,000

12	385	,794	,000	,782	,000
13	385	,899	,000	,893	,000
14	385	,918	,000	,913	,000
15	385	,922	,000	,918	,000
16	385	,785	,000	,773	,000
17	385	,857	,000	,849	,000
18	385	,807	,000	,797	,000
19	385	,850	,000	,842	,000
20	385	,881	,000	,875	,000
21	385	,858	,000	,850	,000
22	385	,873	,000	,866	,000
23	385	,856	,000	,849	,000
24	385	,862	,000	,854	,000
25	385	,838	,000	,829	,000
26	385	,847	,000	,839	,000
27	385	,884	,000	,878	,000
28	385	,844	,000	,836	,000
29	385	,617	,000	,598	,000
30	385	,879	,000	,871	,000
31	385	,884	,000	,879	,000
32	385	,885	,000	,880	,000
33	385	,799	,000	,788	,000



34	385	,884	,000	,878	,000
35	385	,838	,000	,829	,000
36	385	,826	,000	,816	,000
37	385	,802	,000	,791	,000
38	385	,886	,000	,880	,000
39	385	,886	,000	,881	,000
40	385	,688	,000	,671	,000
41	385	,691	,000	,675	,000
42	385	,832	,000	,822	,000
43	385	,797	,000	,789	,000

---

**Tablo 3: Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Genelinde Ayırdedicilik Sonuçları**

Madde No	Grup	n	X	Ss	sd	t	p																																																																																																																
1	Alt	104	1,9615	,79955	206	-22,926	,000																																																																																																																
	Üst	104	3,9038	,32737				2	Alt	104	1,6346	,69754	206	-24,043	,000	Üst	104	3,6731	,51090	3	Alt	104	1,8269	,80583	206	-24,351	,000	Üst	104	3,9038	,32737	4	Alt	104	1,7885	,61806	206	-27,938	,000	Üst	104	3,8365	,42060	5	Alt	104	1,7404	,81247	206	-21,502	,000	Üst	104	3,7212	,47166	6	Alt	104	2,4423	,86829	206	-17,845	,000	Üst	104	3,9808	,13800	7	Alt	104	1,8654	,91437	206	-18,395	,000	Üst	104	3,7212	,47166	8	Alt	104	1,6731	,63003	206	-32,616	,000	Üst	104	3,9327	,31972	9	Alt	104	1,5769	,67827	206	-26,883	,000	Üst	104	3,7404	,46206	10	Alt	104	1,7115	,64872	206	-34,892	,000	Üst	104	3,9808	,13800	11	Alt	104	2,0000
2	Alt	104	1,6346	,69754	206	-24,043	,000																																																																																																																
	Üst	104	3,6731	,51090				3	Alt	104	1,8269	,80583	206	-24,351	,000	Üst	104	3,9038	,32737	4	Alt	104	1,7885	,61806	206	-27,938	,000	Üst	104	3,8365	,42060	5	Alt	104	1,7404	,81247	206	-21,502	,000	Üst	104	3,7212	,47166	6	Alt	104	2,4423	,86829	206	-17,845	,000	Üst	104	3,9808	,13800	7	Alt	104	1,8654	,91437	206	-18,395	,000	Üst	104	3,7212	,47166	8	Alt	104	1,6731	,63003	206	-32,616	,000	Üst	104	3,9327	,31972	9	Alt	104	1,5769	,67827	206	-26,883	,000	Üst	104	3,7404	,46206	10	Alt	104	1,7115	,64872	206	-34,892	,000	Üst	104	3,9808	,13800	11	Alt	104	2,0000	,80049	206	-24,576	,000								
3	Alt	104	1,8269	,80583	206	-24,351	,000																																																																																																																
	Üst	104	3,9038	,32737				4	Alt	104	1,7885	,61806	206	-27,938	,000	Üst	104	3,8365	,42060	5	Alt	104	1,7404	,81247	206	-21,502	,000	Üst	104	3,7212	,47166	6	Alt	104	2,4423	,86829	206	-17,845	,000	Üst	104	3,9808	,13800	7	Alt	104	1,8654	,91437	206	-18,395	,000	Üst	104	3,7212	,47166	8	Alt	104	1,6731	,63003	206	-32,616	,000	Üst	104	3,9327	,31972	9	Alt	104	1,5769	,67827	206	-26,883	,000	Üst	104	3,7404	,46206	10	Alt	104	1,7115	,64872	206	-34,892	,000	Üst	104	3,9808	,13800	11	Alt	104	2,0000	,80049	206	-24,576	,000																				
4	Alt	104	1,7885	,61806	206	-27,938	,000																																																																																																																
	Üst	104	3,8365	,42060				5	Alt	104	1,7404	,81247	206	-21,502	,000	Üst	104	3,7212	,47166	6	Alt	104	2,4423	,86829	206	-17,845	,000	Üst	104	3,9808	,13800	7	Alt	104	1,8654	,91437	206	-18,395	,000	Üst	104	3,7212	,47166	8	Alt	104	1,6731	,63003	206	-32,616	,000	Üst	104	3,9327	,31972	9	Alt	104	1,5769	,67827	206	-26,883	,000	Üst	104	3,7404	,46206	10	Alt	104	1,7115	,64872	206	-34,892	,000	Üst	104	3,9808	,13800	11	Alt	104	2,0000	,80049	206	-24,576	,000																																
5	Alt	104	1,7404	,81247	206	-21,502	,000																																																																																																																
	Üst	104	3,7212	,47166				6	Alt	104	2,4423	,86829	206	-17,845	,000	Üst	104	3,9808	,13800	7	Alt	104	1,8654	,91437	206	-18,395	,000	Üst	104	3,7212	,47166	8	Alt	104	1,6731	,63003	206	-32,616	,000	Üst	104	3,9327	,31972	9	Alt	104	1,5769	,67827	206	-26,883	,000	Üst	104	3,7404	,46206	10	Alt	104	1,7115	,64872	206	-34,892	,000	Üst	104	3,9808	,13800	11	Alt	104	2,0000	,80049	206	-24,576	,000																																												
6	Alt	104	2,4423	,86829	206	-17,845	,000																																																																																																																
	Üst	104	3,9808	,13800				7	Alt	104	1,8654	,91437	206	-18,395	,000	Üst	104	3,7212	,47166	8	Alt	104	1,6731	,63003	206	-32,616	,000	Üst	104	3,9327	,31972	9	Alt	104	1,5769	,67827	206	-26,883	,000	Üst	104	3,7404	,46206	10	Alt	104	1,7115	,64872	206	-34,892	,000	Üst	104	3,9808	,13800	11	Alt	104	2,0000	,80049	206	-24,576	,000																																																								
7	Alt	104	1,8654	,91437	206	-18,395	,000																																																																																																																
	Üst	104	3,7212	,47166				8	Alt	104	1,6731	,63003	206	-32,616	,000	Üst	104	3,9327	,31972	9	Alt	104	1,5769	,67827	206	-26,883	,000	Üst	104	3,7404	,46206	10	Alt	104	1,7115	,64872	206	-34,892	,000	Üst	104	3,9808	,13800	11	Alt	104	2,0000	,80049	206	-24,576	,000																																																																				
8	Alt	104	1,6731	,63003	206	-32,616	,000																																																																																																																
	Üst	104	3,9327	,31972				9	Alt	104	1,5769	,67827	206	-26,883	,000	Üst	104	3,7404	,46206	10	Alt	104	1,7115	,64872	206	-34,892	,000	Üst	104	3,9808	,13800	11	Alt	104	2,0000	,80049	206	-24,576	,000																																																																																
9	Alt	104	1,5769	,67827	206	-26,883	,000																																																																																																																
	Üst	104	3,7404	,46206				10	Alt	104	1,7115	,64872	206	-34,892	,000	Üst	104	3,9808	,13800	11	Alt	104	2,0000	,80049	206	-24,576	,000																																																																																												
10	Alt	104	1,7115	,64872	206	-34,892	,000																																																																																																																
	Üst	104	3,9808	,13800				11	Alt	104	2,0000	,80049	206	-24,576	,000																																																																																																								
11	Alt	104	2,0000	,80049	206	-24,576	,000																																																																																																																

	Üst	104	3,9712	,16818			
12	Alt	104	1,8365	,86024	206	-24,330	,000
	Üst	104	3,9519	,21496			
13	Alt	104	1,7692	,69994	206	-30,790	,000
	Üst	104	3,9615	,19324			
14	Alt	104	1,7500	,61927	206	-34,766	,000
	Üst	104	3,9615	,19324			
15	Alt	104	1,8269	,64526	206	-34,345	,000
	Üst	104	4,0000	,00000			
16	Alt	104	1,4423	,68019	205,074	-23,168	,000
	Üst	104	3,5577	,63593			
17	Alt	104	1,4712	,76268	206	-28,936	,000
	Üst	104	3,8558	,35302			
18	Alt	104	1,7885	,73304	206	-28,213	,000
	Üst	104	3,9327	,25177			
19	Alt	104	2,0192	,83586	206	-23,347	,000
	Üst	104	3,9712	,16818			
20	Alt	104	1,8558	,70254	206	-29,096	,000
	Üst	104	3,9519	,21496			
21	Alt	104	1,7212	,78154	206	-28,379	,000
	Üst	104	3,9615	,19324			
22	Alt	104	1,7788	,65295	206	-33,158	,000

	Üst	104	3,9712	,16818			
23	Alt	104	2,0481	,89638	206	-21,967	,000
	Üst	104	3,9904	,09806			
24	Alt	104	1,8750	,82070	206	-26,100	,000
	Üst	104	3,9904	,09806			
25	Alt	104	1,7019	,74885	206	-26,412	,000
	Üst	104	3,8654	,37019			
26	Alt	104	1,9519	,81705	206	-23,460	,000
	Üst	104	3,9615	,30918			
27	Alt	104	1,9423	,68019	206	-28,351	,000
	Üst	104	3,9423	,23429			
28	Alt	104	1,9327	,81568	206	-23,102	,000
	Üst	104	3,9135	,31502			
29	Alt	104	1,9038	,86484	194,485	-16,449	,000
	Üst	104	3,6731	,67468			
30	Alt	104	1,4423	,70816	206	-30,305	,000
	Üst	104	3,8750	,41072			
31	Alt	104	1,9038	,70393	206	-29,527	,000
	Üst	104	3,9808	,13800			
32	Alt	104	1,9231	,69243	206	-29,721	,000
	Üst	104	3,9808	,13800			
33	Alt	104	1,9615	,76225	206	-22,762	,000

	Üst	104	3,8846	,40164			
34	Alt	104	1,8077	,76421	206	-27,545	,000
	Üst	104	3,9519	,21496			
35	Alt	104	1,5962	,66126	206	-27,556	,000
	Üst	104	3,7596	,45143			
36	Alt	104	1,5000	,65359	206	-26,345	,000
	Üst	104	3,6731	,52956			
37	Alt	104	1,8462	,73431	206	-24,118	,000
	Üst	104	3,8558	,42764			
38	Alt	104	1,7596	,67544	206	-28,658	,000
	Üst	104	3,8750	,33232			
39	Alt	104	1,9423	,68019	206	-29,529	,000
	Üst	104	3,9712	,16818			
40	Alt	104	2,0000	,90307	206	-22,585	,000
	Üst	104	4,0000	,00000			
41	Alt	104	1,9904	,86457	206	-23,704	,000
	Üst	104	4,0000	,00000			
42	Alt	104	1,7115	,78423	206	-24,972	,000
	Üst	104	3,8365	,37158			
43	Alt	104	2,4615	,92351	206	-16,592	,000
	Üst	104	3,9808	,13800			

---

**Tablo 4: Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Madde Toplam, Madde Kalan ve Ayırdedicilik Sonuçlarının Karşılaştırılması**

Madde No	Madde Toplam	Madde Kalan	Ayırdedicilik	Kalan
1	+	+	+	+
2	+	+	+	+
3	+	+	+	+
4	+	+	+	+
5	+	+	+	+
6	+	+	+	+
7	+	+	+	+
8	+	+	+	+
9	+	+	+	+
10	+	+	+	+
11	+	+	+	+
12	+	+	+	+
13	+	+	+	+
14	+	+	+	+
15	+	+	+	+
16	+	+	+	+
17	+	+	+	+
18	+	+	+	+
19	+	+	+	+
20	+	+	+	+
21	+	+	+	+

22	+	+	+	+
23	+	+	+	+
24	+	+	+	+
25	+	+	+	+
26	+	+	+	+
27	+	+	+	+
28	+	+	+	+
29	+	+	+	+
30	+	+	+	+
31	+	+	+	+
32	+	+	+	+
33	+	+	+	+
34	+	+	+	+
35	+	+	+	+
36	+	+	+	+
37	+	+	+	+
38	+	+	+	+
39	+	+	+	+
40	+	+	+	+
41	+	+	+	+
42	+	+	+	+
43	+	+	+	+

---

**Tablo 5: Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği KMO ve Bartlett Testi (KMO and Bartlett's Test)**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		
		,974
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	24041,786
	df	903
	Sig..	,000

**Tablo 6: Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Açıklanan Toplam Varyans**

		Başlangıç Özdeğerleri		Yükler Karesinin Çıkarım Toplamı		
Bileşen	Toplam	Varyans	Birikimli	Toplam	Varyans	Birikimli
		%	%		%	%
1	30,002	69,772	69,772	30,002	69,772	69,772

**Tablo 7: Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri**

Madde No	Bileşen 1
1	,829
2	,769
3	,813
4	,837
5	,770
6	,789
7	,792
8	,899
9	,804



10	,902
11	,852
12	,793
13	,900
14	,920
15	,924
16	,783
17	,855
18	,806
19	,851
20	,882
21	,859
22	,872
23	,857
24	,862
25	,837
26	,849
27	,887
28	,846
29	,609
30	,878
31	,885

32	,886
33	,800
34	,885
35	,838
36	,825
37	,801
38	,887
39	,887
40	,681
41	,685
42	,831
43	,799

**Tablo 8: İşbirliği Değerlendirme Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları**

	r
Alpha	,983
Spearman-Brown	,980
Guttman Split-half	,980

**Tablo 9: İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Genelinde Madde Toplam – Madde Kalan Sonuçları**

Madde No	n	Madde Toplam		Madde Kalan	
		r	p	r	p
1	385	,819	,000	,808	,000
2	385	,912	,000	,906	,000
3	385	,879	,000	,871	,000
4	385	,927	,000	,922	,000
5	385	,890	,000	,883	,000
6	385	,896	,000	,889	,000
7	385	,922	,000	,917	,000
8	385	,874	,000	,865	,000
9	385	,892	,000	,885	,000
10	385	,921	,000	,916	,000
11	385	,920	,000	,915	,000
12	385	,850	,000	,839	,000
13	385	,855	,000	,846	,000
14	385	,919	,000	,913	,000
15	385	,846	,000	,837	,000
16	385	,852	,000	,843	,000
17	385	,744	,000	,727	,000
18	385	,727	,000	,711	,000
19	385	,855	,000	,846	,000

20	385	,804	,000	,790	,000
21	385	,826	,000	,814	,000
22	385	,806	,000	,794	,000
23	385	,903	,000	,896	,000
24	385	,911	,000	,905	,000
25	385	,859	,000	,849	,000
26	385	,742	,000	,724	,000
27	385	,876	,000	,868	,000
28	385	,859	,000	,849	,000
29	385	,927	,000	,922	,000
30	385	,872	,000	,863	,000
31	385	,849	,000	,839	,000
32	385	,856	,000	,847	,000
33	385	,909	,000	,903	,000
34	385	,883	,000	,875	,000

---

**Tablo 10: İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Genelinde Ayırdedicilik Sonuçları**

Madde No	Grup	N	X	ss	sd	t	p																																																																																																								
1	Alt	104	2,1250	,91043	206	-19,323	,000																																																																																																								
	Üst	104	3,9231	,26776				2	Alt	104	1,8365	,62490	206	-34,170	,000	Üst	104	3,9808	,13800	3	Alt	104	1,7596	,80647	206	-26,787	,000	Üst	104	3,9519	,21496	4	Alt	104	1,8846	,56272	206	-37,596	,000	Üst	104	3,9904	,09806	5	Alt	104	1,9519	,74234	206	-26,717	,000	Üst	104	3,9615	,19324	6	Alt	104	1,6346	,66912	206	-32,382	,000	Üst	104	3,9231	,26776	7	Alt	104	1,7981	,54648	206	-38,064	,000	Üst	104	3,9615	,19324	8	Alt	104	1,7692	,64207	206	-31,173	,000	Üst	104	3,9135	,28252	9	Alt	104	1,9231	,64901	206	-31,153	,000	Üst	104	3,9712	,16818	10	Alt	104	1,9135	,54167	206	-37,716	,000
2	Alt	104	1,8365	,62490	206	-34,170	,000																																																																																																								
	Üst	104	3,9808	,13800				3	Alt	104	1,7596	,80647	206	-26,787	,000	Üst	104	3,9519	,21496	4	Alt	104	1,8846	,56272	206	-37,596	,000	Üst	104	3,9904	,09806	5	Alt	104	1,9519	,74234	206	-26,717	,000	Üst	104	3,9615	,19324	6	Alt	104	1,6346	,66912	206	-32,382	,000	Üst	104	3,9231	,26776	7	Alt	104	1,7981	,54648	206	-38,064	,000	Üst	104	3,9615	,19324	8	Alt	104	1,7692	,64207	206	-31,173	,000	Üst	104	3,9135	,28252	9	Alt	104	1,9231	,64901	206	-31,153	,000	Üst	104	3,9712	,16818	10	Alt	104	1,9135	,54167	206	-37,716	,000	Üst	104	3,9808	,13800								
3	Alt	104	1,7596	,80647	206	-26,787	,000																																																																																																								
	Üst	104	3,9519	,21496				4	Alt	104	1,8846	,56272	206	-37,596	,000	Üst	104	3,9904	,09806	5	Alt	104	1,9519	,74234	206	-26,717	,000	Üst	104	3,9615	,19324	6	Alt	104	1,6346	,66912	206	-32,382	,000	Üst	104	3,9231	,26776	7	Alt	104	1,7981	,54648	206	-38,064	,000	Üst	104	3,9615	,19324	8	Alt	104	1,7692	,64207	206	-31,173	,000	Üst	104	3,9135	,28252	9	Alt	104	1,9231	,64901	206	-31,153	,000	Üst	104	3,9712	,16818	10	Alt	104	1,9135	,54167	206	-37,716	,000	Üst	104	3,9808	,13800																				
4	Alt	104	1,8846	,56272	206	-37,596	,000																																																																																																								
	Üst	104	3,9904	,09806				5	Alt	104	1,9519	,74234	206	-26,717	,000	Üst	104	3,9615	,19324	6	Alt	104	1,6346	,66912	206	-32,382	,000	Üst	104	3,9231	,26776	7	Alt	104	1,7981	,54648	206	-38,064	,000	Üst	104	3,9615	,19324	8	Alt	104	1,7692	,64207	206	-31,173	,000	Üst	104	3,9135	,28252	9	Alt	104	1,9231	,64901	206	-31,153	,000	Üst	104	3,9712	,16818	10	Alt	104	1,9135	,54167	206	-37,716	,000	Üst	104	3,9808	,13800																																
5	Alt	104	1,9519	,74234	206	-26,717	,000																																																																																																								
	Üst	104	3,9615	,19324				6	Alt	104	1,6346	,66912	206	-32,382	,000	Üst	104	3,9231	,26776	7	Alt	104	1,7981	,54648	206	-38,064	,000	Üst	104	3,9615	,19324	8	Alt	104	1,7692	,64207	206	-31,173	,000	Üst	104	3,9135	,28252	9	Alt	104	1,9231	,64901	206	-31,153	,000	Üst	104	3,9712	,16818	10	Alt	104	1,9135	,54167	206	-37,716	,000	Üst	104	3,9808	,13800																																												
6	Alt	104	1,6346	,66912	206	-32,382	,000																																																																																																								
	Üst	104	3,9231	,26776				7	Alt	104	1,7981	,54648	206	-38,064	,000	Üst	104	3,9615	,19324	8	Alt	104	1,7692	,64207	206	-31,173	,000	Üst	104	3,9135	,28252	9	Alt	104	1,9231	,64901	206	-31,153	,000	Üst	104	3,9712	,16818	10	Alt	104	1,9135	,54167	206	-37,716	,000	Üst	104	3,9808	,13800																																																								
7	Alt	104	1,7981	,54648	206	-38,064	,000																																																																																																								
	Üst	104	3,9615	,19324				8	Alt	104	1,7692	,64207	206	-31,173	,000	Üst	104	3,9135	,28252	9	Alt	104	1,9231	,64901	206	-31,153	,000	Üst	104	3,9712	,16818	10	Alt	104	1,9135	,54167	206	-37,716	,000	Üst	104	3,9808	,13800																																																																				
8	Alt	104	1,7692	,64207	206	-31,173	,000																																																																																																								
	Üst	104	3,9135	,28252				9	Alt	104	1,9231	,64901	206	-31,153	,000	Üst	104	3,9712	,16818	10	Alt	104	1,9135	,54167	206	-37,716	,000	Üst	104	3,9808	,13800																																																																																
9	Alt	104	1,9231	,64901	206	-31,153	,000																																																																																																								
	Üst	104	3,9712	,16818				10	Alt	104	1,9135	,54167	206	-37,716	,000	Üst	104	3,9808	,13800																																																																																												
10	Alt	104	1,9135	,54167	206	-37,716	,000																																																																																																								
	Üst	104	3,9808	,13800																																																																																																											

11	Alt	104	1,7596	,61526	206	-37,135	,000
	Üst	104	4,0000	,00000			
12	Alt	104	1,6058	,72965	206	-28,308	,000
	Üst	104	3,8558	,35302			
13	Alt	104	1,8942	,66709	206	-27,759	,000
	Üst	104	3,9231	,33246			
14	Alt	104	1,7981	,56396	206	-39,057	,000
	Üst	104	3,9904	,09806			
15	Alt	104	2,3269	,82958	206	-20,567	,000
	Üst	104	4,0000	,00000			
16	Alt	104	1,8846	,70101	206	-26,751	,000
	Üst	104	3,8942	,30903			
17	Alt	104	1,7788	,86974	206	-18,091	,000
	Üst	104	3,5577	,49907			
18	Alt	104	1,5769	,71993	206	-18,867	,000
	Üst	104	3,2981	,58922			
19	Alt	104	1,9231	,70631	206	-26,871	,000
	Üst	104	3,9237	,28776			
20	Alt	104	1,3558	,68149	198,158	-24,621	,000
	Üst	104	3,4808	,55705			
21	Alt	104	1,4615	,58993	206	-33,092	,000
	Üst	104	3,8269	,42819			

22	Alt	104	1,8750	,78441	206	-22,966	,000
	Üst	104	3,8462	,38841			
23	Alt	104	1,7596	,71727	206	-30,613	,000
	Üst	104	3,9712	,16818			
24	Alt	104	1,8846	,71472	206	-28,607	,000
	Üst	104	3,9615	,19324			
25	Alt	104	1,9423	,82234	206	-22,222	,000
	Üst	104	3,8750	,32232			
26	Alt	104	1,7404	,96537	206	-20,612	,000
	Üst	104	3,8558	,40430			
27	Alt	104	1,7981	,68804	206	-27,899	,000
	Üst	104	3,9231	,36048			
28	Alt	104	1,6827	,62728	206	-33,068	,000
	Üst	104	3,9135	,28252			
29	Alt	104	1,9038	,61564	206	-33,034	,000
	Üst	104	3,9712	,16818			
30	Alt	104	1,5192	,72281	206	-31,765	,000
	Üst	104	3,9231	,26776			
31	Alt	104	1,5577	,65102	206	-31,319	,000
	Üst	104	3,8462	,36255			
32	Alt	104	1,7404	,62310	206	-32,150	,000
	Üst	104	3,9231	,30185			

33	Alt	104	1,6154	,54519	206	-36,854	,000
	Üst	104	3,9231	,33246			
34	Alt	104	1,9327	,72760	206	-27,142	,000
	Üst	104	3,9519	,21496			

---



**Tablo 11: İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Madde Toplam, Madde Kalan ve Ayırdedicilik Sonuçlarının Karşılaştırılması**

Madde No	Madde Toplam	Madde Kalan	Ayırdedicilik	Kalan
1	+	+	+	+
2	+	+	+	+
3	+	+	+	+
4	+	+	+	+
5	+	+	+	+
6	+	+	+	+
7	+	+	+	+
8	+	+	+	+
9	+	+	+	+
10	+	+	+	+
11	+	+	+	+
12	+	+	+	+
13	+	+	+	+
14	+	+	+	+
15	+	+	+	+
16	+	+	+	+
17	+	+	+	+
18	+	+	+	+
19	+	+	+	+

20	+	+	+	+
21	+	+	+	+
22	+	+	+	+
23	+	+	+	+
24	+	+	+	+
25	+	+	+	+
26	+	+	+	+
27	+	+	+	+
28	+	+	+	+
29	+	+	+	+
30	+	+	+	+
31	+	+	+	+
32	+	+	+	+
33	+	+	+	+
34	+	+	+	+

**Tablo 12: İşbirliği Değerlendirme Ölçeği KMO ve Bartlett Testi (KMO and Bartlett's Test)**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,981
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	19493,723
	df	561
	Sig..	,000

**Tablo 13: İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Açıklanan Toplam Varyans**

Başlangıç Özdeğerleri    Yükler Karesinin Çıkarım Toplamı						
Bileşen	Toplam	Varyans	Birikimli	Toplam	Varyans	Birikimli
		%	%		%	%
1	25,487	74,961	74,961	25,487	74,961	74,961

**Tablo 14: İşbirliği Değerlendirme Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri**

Madde No	Bileşen 1
1	,819
2	,914
3	,879
4	,929
5	,892
6	,899
7	,925
8	,877
9	,894
10	,924
11	,922
12	,845
13	,858
14	,921
15	,849

16	,854
17	,736
18	,725
19	,857
20	,799
21	,824
22	,801
23	,901
24	,912
25	,858
26	,734
27	,877
28	,859
29	,929
30	,869
31	,844
32	,858
33	,910
34	,885

---

**EK 2: HİKAYE TEMELLİ EĞİTİM PROGRAMI ÖRNEĞİ**

<b>SORUMLULUK</b>	<b>1. HAFTA</b>
<b>HİKAYE: CAN OKULA GİTMEK İSTEMEYİNCE</b>	
<p><b>Amaç ve Kazanımlar:</b></p> <p><b>SDA</b></p> <p><b>Amaç 2.</b> Duygularını farkedebilme Kazanımlar 1.Duygularını söyler.</p> <p><b>Amaç 4.</b> Kendi kendini güdüleyebilme Kazanımlar 1.Kendiliğinden bir işe başlar. 2.Başladığı işi bitirme çabası gösterir.</p> <p><b>Amaç 5.</b> Başkalarının duygularını farkedebilme Kazanımlar 1.Başkalarının duygularını ifade eder. 2.Başkalarının duygularını paylaşır.</p> <p><b>Amaç 6.</b> Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme Kazanımlar 3.Grupta sorumluluk almaya istekli olur. 4.Aldığı sorumluluğu yerine getirir. 5.Kendisinin ve başkalarının haklarına saygı gösterir. 11.Gerekli durumlarda kararlılık gösterir.</p> <p><b>Amaç 7.</b> Hoşgörü gösterebilme Kazanımlar 4.Başkalarının hatalarını uygun yollarla ifade eder.</p> <p><b>Amaç 9.</b> Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk alabilme Kazanımlar 2.Günlük yaşamındaki kurallara uyar.</p>	

**DA****Amaç 4.** Kendini sözel olarak ifade edebilme

## Kazanımlar

- 1.Dinlerken / konuşurken göz teması kurar.
- 2.Sohbete katılır.
- 3.Belli bir konuda konuşmayı başlatır.
- 4.Belli bir konuda konuşmayı sürdürür.
- 5.Söz almak için sırasını bekler.
- 6.Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.
- 7.Duygu, düşünce ve hayallerini yaratıcı yollarla açıklar.
- 8.Üstlendiği role uygun konuşur.

**Amaç 5.** Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme

## Kazanımlar

- 1.Dinlediklerini başkalarına anlatır.
- 2.Dinlediklerine ilişkin sorular sorar.
- 3.Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.
- 4.Dinlediklerini özetler.
- 5.Dinlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü vb. yollarla sergiler.

**Amaç 8.** Görsel materyalleri okuyabilme

## Kazanımlar

- 1.Görsel materyalleri inceler.
- 2.Görsel materyallerle ilgili sorular sorar.
- 3.Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.
- 4.Görsel materyalleri açıklar.

**Öğretim Yöntem ve Teknikleri:** Anlatım Yöntemi, Örnek Olay Yöntemi, Soru-Cevap Tekniği, Gösteri Tekniği, Rol Oynama Tekniği, Beyin Fırtınası Tekniği.

**1. GÜN:**

**Materyaller:** Büyük boy kartonlar, renkli kalemler, resim kağıtları, boyalar. “Can Okula Gitmek İstemeyince” adlı hikaye, duygu kartları, hikayenin ana karakterinin kuklası.

**Etkinlik 1:**

**Türkçe-Sanat:** Çocuklara “Sorumluluk nedir?”, “Sorumlu biri nasıl davranır?”, “Sizce nasıl bir davranış sorumlu bir davranıştır?” soruları sorulur. Verilen cevaplar renkli kalemler kullanılarak üç ayrı büyük boy kartona yazılır. Kartonlar çocukların görebilecekleri bir yere yapıştırılır. Daha sonra, çocuklara resim kağıdı ve pastel boyalar dağıtılır. Söyledikleri sorumlu davranış örneklerinden birinin resmini yapmaları istenir. Yapılan resimler listelerin yanına yapıştırılır.

**Etkinlik 2:**

**Hikaye:** Hikayenin resimleri projeksiyonla yansıtılır. Can’ın kuklası kullanılarak hikaye anlatılır. Hikayedeki karakterlerin duygularını yansıtan duyu kartları hikayede yeri geldikçe gösterilir. Hikaye bittikten sonra çocuklardan dinledikleri hikayeyi anlatmaları istenir. Hikaye anlatımı tamamlandıktan sonra çocuklar arasında rol dağıtımı yapılarak hikaye dramatize edilir. Dramatizasyon sırasında çocuklar duyu kartlarını ve Can’ın kuklasını kullanırlar.

**Etkinlik 3:**

**Türkçe:** Hikayede geçen olayları tartışma; çocuklara aşağıdaki sorular sorulur:

- Can, ne yapmak istemiyordu? Neden?
- Oyun zamanında diğer çocuklar oyun oynarken Can ne yapıyordu?
- Toplanma zamanında diğer çocuklar sınıfı toplarken Can ne yapıyordu?
- Kitap okuma zamanında diğer çocuklar okunan kitabı dinlerken Can ne yapıyordu? Bu durumda diğer çocuklar ne hissediyordu?
- Seramik hamuruyla oynama vaktinde diğer çocuklar, seramik hamuruyla oynarlarken Can ne yapıyordu?
- Can Legolarla oynadıktan sonra yapması gerektiği halde neyi yapmadı?
- Sorumluluklarını yerine getirmeyen küçük ayıcık ne hissediyormuş? Sizce neden böyle hissediyor olabilir?

- Neden kimse küçük ayıcıkla oynamak istemiyormuş?
- Küçük ayıcığın ne gibi sorumlulukları varmış?
- Küçük ayıcık kendine düşen bütün sorumlulukları yerine getirince ne hissetmiş? Sizce neden böyle hissetmiş olabilir?
- Can, rüyasında ne gördü? Sabah uyandığında annesine ne söyledi?
- Can, kendisine düşen sorumlulukları yerine getirince neler hissetti?
- Siz, size ait sorumlulukları yerine getirince neler hissediyorsunuz?
- Siz, sorumluluklarınızı yerine getirince çevrenizdeki insanlar neler hissediyorlar?

## 2. GÜN:

**Materyaller:** Fotoğraf makinesi, sınıftaki oyuncaklar, oyun hamuru.

### Etkinlik 1:

**Türkçe:** Çocuklardan “Sorumluluk işimi yapmaktır.” cümlesinin ne anlama geldiğini düşünmeleri istenir. Düşünmeleri için onlara zaman tanınır. Ardından çocuklardan bunu açıklamaları istenir. Çocuklara “Çocukların okuldaki sorumlulukları nelerdir?, Okuldaki işleriniz nelerdir?” soruları sorulur. Çocukların okulda yapmaktan sorumlu olduğu işlerin listesi çocuklarla birlikte konuşularak hazırlanır. Söylenenler büyük bir kartona yazılarak duvara asılır. Her çocuğun okulda sorumlu olduğu bir davranışı gerçekleştirirken (dolabını düzenlerken, sıraya girerken, tabağındaki yemeği bitirdiğinde, etkinliğini tamamladığında, sınıfı toplarlarken vb.) fotoğrafı çekilir. Çekilen fotoğrafların çıktısı alınır. Fotoğraflar, çocuklar tarafından “okuldaki sorumluluklarımız” listesinin yanına asılır.

### Etkinlik 2:

**Oyun:** Çocuklardan şu cümleyi tekrar etmeleri istenir: “Oyuncaklarla oynamaya ve oynamaktan keyif almaya hakkım var ve aynı zamanda her şeyi düzgün, temiz ve iyi bir şekilde tutmaya karşı sorumluluğum var.” Ardından bunun ne anlama geldiği sorulur. Verilen cevaplardan sonra her çocuktan minderini alarak yere oturmaları istenir. Çocuklara sınıfta bulunan çeşitli oyuncaklar verilir. Oyuncaklarla istedikleri



gibi oynayabilecekleri söylenir. Bir süre sonra oyun vaktinin bittiği bildirilir ve çocukların ne yaptıkları gözlemlenir. Daha sonra çocuklarla birlikte bir değerlendirme yapılır.

Çocuklara “Her şeyi zamanında yapmak benim sorumluluğumdur.” denir ve bunun ne anlama geldiğini anlatmaları istenir. Çocukların cevaplarından sonra “Yemek zamanında yemek yenir, oyun zamanında oyun oynanır, toplanma zamanında sınıf toplanır, resim zamanında resim yapılır ve bütün bu işler belirlenen zaman içinde tamamlanır. Yemeğim bitene kadar masadan kalkmayıp yemeğimi yemek benim sorumluluğum, oyun zamanında oynanan oyuna katılmak ve oyunu bozmamak benim sorumluluğum, toplanma zamanında oyunu bırakıp arkadaşlarımla birlikte sınıfı toplamak benim sorumluluğum, yapmaya başladığım resmimi belirlenen sürede tamamlamak benim sorumluluğum.” cümleleri söylenir ve bu cümlelere onların eklemeler yapması istenir.

### 3. GÜN:

**Materyaller:** Resim kağıtları, boyalar.

#### **Etkinlik 1:**

**Türkçe-Sanat:** Çocuklara: “Çocuklar evde de sorumludur.” denir. “Evdeki sorumluluklarınız nelerdir? Evdeki işleriniz nelerdir?” soruları sorulur. Çocukların cevapları dinlenir. Ardından resim kağıtları ve boyalar dağıtılarak evdeki sorumluluklarından birinin resmini yapmaları istenir. Resimlere çocukların cümleleri yazılır. Resimler bittikten sonra yan yana yapıştırılarak birleştirilir. Yapılan çalışma “Evdeki Sorumluluklarımız” isimli duvar resmi olarak sergilenir.

Çocuklara “İyi bir iş yaptığınızda nasıl hissedersiniz? Böyle zamanlarda kendinize ne söylersiniz?” soruları sorulur. Çocukların cevaplarından sonra onlardan şu sözleri tekrar etmeleri istenir: “Sorumluluğumu yerine getirdiğimde mutlu oluyorum ve kendimle gurur duyuyorum. Mutlu hissetmek ve kendinle gurur duymak iyi bir histir. Her birimiz becerikli, sevilen kişileriz ve nasıl sorumlu olunur biliyoruz.” Bundan sonra çocuklardan kendi cümlelerini kurmaları istenir. Hangi sorumluluğunu yerine getirdiğinde mutlu olursun sorusu sorulur. Verilen cevaplar kaydedilir ve daha

sonra öğretmen tarafından özetlenir.

### **Etkinlik 2:**

**Hamur Yoğurma:** Çocuklar, masaya otururlar. Çocuklara “Kullandığımız materyalleri temiz tutmalı ve onları korumalıyız.” denir ve bunu düşünmeleri istenir. Düşünmeleri için zaman tanındıktan sonra neden kullandığımız materyalleri temiz tutmalı ve onları korumalıyız diye sorulur. Çocukların cevapları dinlenir. Çocuklara oyun hamuru verilir. Oyun hamuruyla hangi şekillerin yapılabileceği sorulur. Ardından çocuklar istedikleri şekilleri yaparlar. Bir süre sonra oyun hamurlarıyla oynama zamanının bittiği söylenir. Çocukların davranışları gözlemlenir. Şu sorular sorulur: “Oyun hamurunu kutusuna koyup kapağını kapatmazsak ne olur? Oyun hamurlarını yerlerine kaldırmazsak ne olur? Masalar kirlendi mi? Masaları temizlemek gerekir mi? Neden? Masaları temizlemezsek ne olur? Masaları nasıl temizleyebilirsiniz?”

Verilen cevaplardan sonra çocuklara ıslak mendil dağıtılarak masaları temizlemeleri istenir.

### **Etkinlik 3:**

**Türkçe:** Çocuklara şu açıklama yapılır: “Bazen insanlar sorumlu olmayı bırakırlar; çünkü sorumlu olduğu o şeyin çok zor olduğunu ve yapamayacaklarını düşünürler. Ama bazen herkese zor gelen şeyler olur. Siz daha küçükken şu an yapabildiğiniz şeyler size zor gelirdi. Siz büyüdükçe şu an yapabildiklerinizden daha fazla şeyler yapabileceksiniz. Sorumluluk en iyisini yapmak için çabalamaktır.” Bununla ilgili bir hikaye anlatmak isteyen var mı diye sorulur. Çocukların kendi öyküleri dinlenir.

Çocuklara “Bir şey zor olduğunda nasıl hissedersiniz?” sorusu sorulur. Verilen cevaplardan sonra “Bir şey zor ise kendinize ne gibi olumlu şeyler söylersiniz?” sorusu sorulur. Çocukların cevaplarından sonra onlardan şu sözleri tekrarlamaları istenir: “Bunu öğrenebilirim. Bunu yapabilirim. Başarabilirim. Bu şu an için zor. Ama çabaladığım için kolay gelecek. En iyisini yapmak için çabalamaktan sorumluyum.” Söylenenler bir kartona alt alta yazılarak listelenir.

### **EK 3: SORUMLULUK HİKAYESİ 1. HAFTA: CAN OKULA GİTMEK**

#### **İSTEMEYİNCE**

İşte yeni bir gün başlıyordu. Asya öğretmen çocukları karşılamak için bekliyordu. Her birine “günaydın” dediği gibi Can’a da “günaydın” dedi. Can ise omuzlarını silkerek karşılık verdi. Okulun çok sıkıcı olduğunu düşünüyordu. Burada olmayı istemiyordu.

Diğer çocuklar gülücükler saçarak sınıfta oynamak istedikleri köşelere yöneldiler. Asya öğretmen de oyun oynamakta olan çocukların arasına karıştı. Bu sırada Can, kollarını birleştirmiş, asık bir suratla bir sandalyede oturuyordu.

Asya öğretmen artık toplanma vaktinin geldiğini duyurdu. Çocuklar dağılan oyuncakları yerlerine yerleştirmeye başladılar. Can ise sınıfı toplamıyordu.

Asya öğretmen kitaplıktan bir kitap alarak mindere oturdu. Çocuklar da minderlerine oturarak hangi kitabın okunacağını merakla beklemeye başladılar. Can, ise okunacak olan kitapla ilgilenmiyordu. Şimdi okuma zamanı olmasına rağmen arabalarla oynamak istiyordu. Çıkardığı sesten herkes rahatsız oluyordu. Çünkü çocuklar, okunan kitabı dinlemek istiyordu.

Okuma saati bittikten sonra seramik hamuruyla oynama vakti gelmişti. Çocuklar sandalyelerine oturdular. Hamurlarla birbirinden değişik şekiller oluşturmaya başladılar. Biri bir zürafa yaptı, diğeri bir kaplumbağa... Can ise hamura elini bile sürmek istemedi. Legoları dağıtmak ona daha zevkli geliyordu.

Çocuklar ellerini yıkarken, Can da dağılan legolara bakıyordu. Ancak onları toplamaya hiç niyeti yoktu.

Can gün boyunca hiçbir etkinliğe katılmadı. Günün sonunda Asya öğretmen her zaman olduğu gibi günün değerlendirmesini yapmak için çocuklarla birlikte toplandı. Onlara sorumluluklarını hiç yerine getirmeyen küçük bir ayıcığın hikayesini anlatmaya başladı. Can da başka bir köşede oturmuş hikayeyi dinliyordu.

“Sorumluluklarını yerine getirmek istemeyen küçük bir ayıcık varmış. Küçük ayıcık, hiçbir iş yapmadığı için çok sıkılıyormuş. O kadar huysuzmuş ki kimse onunla arkadaşlık etmek istemiyormuş. Küçük ayıcık ise: ‘Kimse benimle oynamazsa oynamasın. Ben tek başıma çok mutluyum.’ diye homurdanıyormuş. Aslında kendisi de hiç mutlu olmadığını farkındaymış.

Bir gün bir değişiklik yapmaya karar vermiş. Evde ve okulda ona ait olan bütün sorumlulukları yerine getirmiş. Yatağını ve odasını toplamış.

Zamanında kahvaltı masasına gelmiş.

Annesine mutfakta yardımcı olmuş.

Okulda yardıma ihtiyacı olan bir arkadaşına yardım etmiş.

Bir de fark etmiş ki çok keyifli bir gün geçirmiş. Kendini çok mutlu hissediyormuş. ‘Bundan sonra her gün sorumluluklarımı yerine getireceğim.’ demiş.”

Hikayeden sonra çocuklar eşyalarını alıp eve gitmek için hazırlandılar. Asya öğretmen çocukları uğurladı.

Can, o gece bir rüya gördü. Rüyasında küçük ayıcık kendisiydi. Tek başınaydı ve çok mutsuzdu.

Can, sabah olup uyandığında annesine okula gitmek için sabırsızlandığını söyledi.

Annesiyle birlikte okula gittiler. Can, öğretmenini görünce koşarak ona sarıldı. Asya öğretmen Can’a gülümseyerek “günaydın” dedi.

Can, Asya öğretmene küçük ayıcık olmak istemediğini söyledi. Ona rüyasını anlattı. Bundan sonra sorumluluklarını yerine getireceğine dair öğretmenine söz verdi. Asya öğretmen, Can’ın başını okşadı.

Can gerçekten de sözünü tuttu. Arkadaşlarıyla birlikte oyunlar oynadı. Oyundan sonra arkadaşlarıyla birlikte oyuncakları topladı. Bütün etkinliklere zamanında katıldı. Can, sorumluluklarını yerine getirirken mutlu olduğunu hissetti. Artık okulun eskisi gibi sıkıcı olmadığını düşünüyordu.

EK 4:

**T.C.**  
**İSTANBUL VALİLİĞİ**  
**İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.09.00-044/45165  
Konu : Anket.  
Neriman BAŞ

11...104/2011

**MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne**

**İlgi** : a) 09/03/2011 tarih ve 1385 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 11/04/2011 tarih ve 44962 sayılı Oluru.  
c) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Neriman BAŞ'ın, ilimizde ek listede isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "60-72 Ay Çocuklara Sorumluluk ve İşbirliği Değerlerinin Kazandırılmasında Hikaye Anlatma Etkinliklerinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (b) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

  
Mustafa USLU  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı V.

EKLER:

- 1- Valilik Oluru.
- 2- Anket soruları.



**İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü (Kültür Bölümü)**  
Büyük Postahane Sk. No: 70 Sirkeci - Fatih / İSTANBUL  
Tel (Santral): (0 212) 5192850 – 55 / 339, 340, 341  
Direkt: (0212) 4550677  
E-Posta : [kultur34@meb.gov.tr](mailto:kultur34@meb.gov.tr)  
Elektronik Ağ: <http://istanbul.meb.gov.tr>

**EĞİTİMDE REFORM**  
**Daha aydınlık**  
**gelecek!**

**EĞİTİME**  
**%100**  
**DESTEK**

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

**Sayı** : B.08.4.MEM.0.34.09.00-044/ 44 962  
**Konu** : Anket.  
Neriman BAŞ

11...04/2011


**VALİLİK MAKAMINA**

- İlgi** : a) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 09/03/2011 tarih ve 1385 sayılı yazısı.  
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
c) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.  
d) Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 30/03/2011 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Neriman BAŞ'ın, ilimizde ek listede isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "60-72 Ay Çocuklara Sorumluluk ve İşbirliği Değerlerinin Kazandırılmasında Hikaye Anlatma Etkinliklerinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını yapma istekleri hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Neriman BAŞ'ın, ilimizde ek listede isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "60-72 Ay Çocuklara Sorumluluk ve İşbirliği Değerlerinin Kazandırılmasında Hikaye Anlatma Etkinliklerinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, ilgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
Dr. Muhammed YILDIZ  
Milli Eğitim Müdürü

**EKLER:**

1- İlgi yazı örneği ve ekleri.

  
OLUR  
11/04/2011  
Harun KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı