

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



**RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARININ M.E.B.
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI'NDAKİ
KAVRAMLARA YER VERME DURUMUNUN
İNCELENMESİ**

FATMA AKBULUT

TEZ DANIŞMANI

DR. ÖĞR. ÜYESİ YÜCEL ATILA ŞEHİRLİ

EDİRNE, 2021

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATMA AKBULUT tarafından hazırlanan “RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARININ M.E.B. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI’NDAKİ KAVRAMLARA YER VERME DURUMUNUN İNCELENMESİ” konulu Yüksek Lisans tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinin 19-6 maddeleri uyarınca 19/01/2021 Salı günü saat 15.00’te yapılmış olup, yüksek lisans tezinin Kabul edilmesine...OYBİRLİĞİ/ÖYÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
Dr. Öğr. Üyesi Yücel Atila ŞEHİRLİ (Danışman)	Kabul edilmesine	
Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU	Kabul edilmesine	
Dr. Öğr. Üyesi Mine AKKAYNAK	Kabul edilmesine	

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
DOĞRULUK BEYANI

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında tüm verilerin bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini, kullanılan verilerde tahrifat yapılmadığını, tezin akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını, kullanılan tüm literatür bilgilerinin bilimsel normlara uygun bir şekilde kaynak gösterilerek ilgili tezde yer aldığını ve bu tezin tamamı ya da herhangi bir bölümünün daha önceden Trakya Üniversitesi ya da başka bir üniversitede tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

26/01/2021

FATMA AKBULUT

İMZA

Tezin Adı: Resimli Çocuk Kitaplarının M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki Kavramlara Yer Verme Durumunun İncelenmesi.

Hazırlayan: Fatma AKBULUT

ÖZET

Bu araştırmada 2008-2020 yılları arasında yerli ve yabancı yazarlar tarafından okul öncesi dönemindeki çocuklar için yazılmış olan resimli çocuk hikâye kitaplarında Millî Eğitim Bakanlığı (M.E.B.) 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda yer alan kavramlara yer verme durumunun incelenmesi amaçlanmıştır.

Türkiye'de okul öncesi döneme uygun yazılan ve yayımlanan resimli çocuk kitapları, doküman incelemesi yöntemi ile M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda bulunan kavramlara yer verme durumu çizelgesi kullanılarak incelenmiştir. Doküman incelemesi yapabilmek için de kitaplardaki kelimeleri tarayarak tespitini gerçekleştirebilen bir yazılım programı kullanılmıştır. Bu araştırma için gerekli olan çocuk kitapları, rastgele seçilmiş 50 adet resimli hikâye kitabından oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen nicel veriler Microsoft'un Excel programı yardımı ile frekans ve yüzde olarak gösterilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, 50 adet kitap taratıldıktan sonra toplam kelime sayısı 21870 bulunmuştur. Taranan 21870 adet kelime içerisinde kavram olma ihtimali olan 4155 adet kelime bulunmuştur. Ancak bunlardan sadece 2157 tanesinin yazılış ve anlamca kavram olduğu tespit edilmiştir. Böylece kavramların tüm kitaplarda geçme oranının %9,9 olduğu görülmektedir. Yazılış olarak "kavram" gibi görünen 4155 kelimedenden 2157 tanesinin anlam ve işlev bakımından kavram olma oranı %51,9'dur. Tespit edilen kavramlar içerisinde en çok kavramın kullanıldığı kategori sayı/sayma iken ikinci sırada zıt kavramlar kategorisi gelmektedir. Ayrıca en çok kullanılan ilk üç kavram "bir", "çok" ve "sonra"dır. Kategorilerine göre sırasıyla sayı/sayma, miktar ve zaman'dır.

Kavram olduğu tespit edilen 2157'den 778 tanesi resimlenmiştir. Bunlardan 700 tanesinin resimlenmesi kavramın geçtiği sayfada, 8 tanesi önceki sayfada ve 70 tanesi ise kavramın geçtiği sayfadan sonra gelen sayfadadır. Kavram olanların herhangi bir sayfada resimlenmesinin yapılmasının oranı %36,1'dir.

Araştırmanın sonucuna göre taratılan kelimelerden sadece 2157 tanesinin kavram olması ve bunun da %9,9'luk bir kısmı temsil etmesi ile resimli çocuk hikâye kitaplarının kavram içerme oranının yetersiz olduğu görölmektedir. Öte yandan bu araştırmada sayıca çeviri kitaplardan az olan yerli kitapların kavram içerme oranının fazla olması sevindirici bir durumdur.

Anahtar Kelimeler: Resimli Çocuk Hikâye Kitapları, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı, Kavramlar, Resimleme.

Thesis Title: Examination of the Concepts which are Included in Ministry of National Education Preschool Education Program in the Illustrated Children's Books.

Owner: Fatma AKBULUT

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the situation of including the concepts in Ministry of National Education 2013 Preschool Education Program in the illustrated children's story books written for preschool children by local and foreign authors published between 2008-2020.

Illustrated children's books written and published in accordance with the preschool period in Turkey were examined using the document review method and the status chart to include the concepts found in the Ministry of National Education 2013 preschool education program. A software program that can scan the words in the books and detect them is used in order to make document analysis. The children's books required for this research consist of 50 randomly selected illustrated storybooks. The quantitative data obtained from the research were shown as frequency and percentage with the help of Microsoft's Excel program.

As a result of the research, after scanning 50 books, the total number of words was found to be 21870. Among the 21870 words scanned, 4155 words that are likely to be concepts were found. However, only 2157 of these were found to be concepts in terms of spelling and meaning. Thus, it is seen that the passing rate of concepts in all books is 9.9%. Of the 4,155 words that seem to be “concepts” as written, in terms of meaning and function to be concepts of 2,157 ratio is 51.9%. While number / counting is the category in which the most concepts are used among the concepts determined, the opposite concepts category comes second. In addition, the first three most used concepts are “one”, “many” and “after”. It is the number / count, amount and time in order according to their categories.

778 out of 2157 that were found to be concepts were illustrated. 700 of them are illustrated on the page where the concept is mentioned, 8 on the previous page and 70 on the page after the concept. The rate of illustrating the concepts on any page is 36.1%.

According to the results of the research, it is seen that the rate of concept inclusion in the picture children's story books is insufficient, since only 2157 of the words scanned are concepts and this represents a part of 9.9%. On the other hand, in this study, it is pleasing that local books, which are less than translated books, have a high rate of concept inclusion.

Keywords: Illustrated Children's Story Books, Ministry of National Education 2013 Preschool Education Program, Concepts, Illustration.

ÖN SÖZ

Okul öncesi çocukları için yazılan resimli çocuk hikâye kitaplarında kavramların var olma durumunu incelediğim yüksek lisans tez çalışmamda, güler yüzü ve sohbeti ile birlikte akademik yardımlarını da esirgemeyen ve bu süreçte bana rehberlik eden kıymetli tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yücel Atila ŞEHİRLİ'ye teşekkür ederim.

Tez çalışması sürecinin başından itibaren fikirlerini aldığım, akademik bilgiler edinme konusunda yardımlarını esirgemeyen ve yorulduğumda her daim cesaret ve enerji veren sevgili hocam Dr. Öğr. Üyesi Ezgi AKŞİN YAVUZ'a teşekkür ederim.

İkinci bir lisans eğitimi olarak Okul Öncesi Öğretmenliği'nde öğrenim görürken akademik olarak devam etmemi öngören, yüksek lisans programına özel öğrenci olarak başlamamda beni motive eden değerli hocam Doç. Dr. Zülfiye Gül ERCAN'a teşekkür ederim.

Bu süreçte akademik becerilerimi geliştirmek ve yapmak istediğim çalışmalar için desteğini aldığım Trakya Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bilim dalındaki tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimi ve tez yazım sürecinde yanımda olan arkadaşlarıma, tezim için gerekli materyalleri ve bilgileri bulmamda yardımcı olan yakın arkadaşlarım ile veri toplama için gerekli olan programı yazan uzmana teşekkür ederim.

Tabii en özel teşekkürüm, beni büyüten ve yetiştiren, en iyi şekilde eğitim almam için maddi ve manevi yönden her daim yanımda olup beni destekleyen canım ailemdir.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT	III
ÖN SÖZ	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	IX
RESİMLER LİSTESİ	XI
GRAFİK LİSTESİ	XIII
KISALTMALAR	XIV
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar.....	6
2. İLGİLİ ALAN YAZIN	7
2.1. Edebiyat	7
2.1.1. Çocuk Edebiyatı Tanımı	7
2.1.2. Çocuk Edebiyatındaki Bazı Edebi Türlere Genel Bir Bakış	8
2.2. Çocuk Kitaplarına Tarihsel-Genel Bir Bakış	10
2.3. Çocuk Kitaplarına Dair Bilgiler.....	11
2.3.1. Yaşlara Göre Kitap Seçimi ve Türleri.....	12
2.3.2. RÇHK’ında Bulunması Gereken Özellikler.....	14
2.4. Kitap Okuma Alışkanlığı ve Türleri	18
2.4.1. Etkileşimli Kitap Okuma.....	23
2.4.2. Türkiye- Dünya Kitap Okuma ve Kitap Okuma Çalışmalarından	
Fotoğraflar	26
2.5. Kitap Merkezleri ve Çocuk Kütüphaneleri	30
2.5.1. Türkiye ve Dünya’dan Kitap Merkezleri ile Kütüphane Örnekleri	32
2.6. Dilbilgisi ve Kavram Öğretimi	41
2.6.1. Türkçe Dilbilgisi	42
2.6.1.1. Sözcükte Anlam	43
2.6.2. Kavram Öğretimi	46
2.7. T.C. M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı	48

2.8. Bu Alanda Yapılan Bilimsel Çalışmalar	54
3. YÖNTEM.....	76
3.1. Araştırmanın Modeli	76
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	76
3.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulanması	77
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	81
4. BULGULAR	83
4.1. Kavramların Kategorilerine ilişkin Bulgular	83
4.2. RÇHK'nın Künye Bilgilerine İlişkin Bulguları	84
4.3. RÇHK'ndaki Kelimelerin Yazılış ve Anlamca Kavram Olarak Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular	86
4.4. Türkçe Kitaplar ve Çeviri Kitapların Kavram Sayısına İlişkin Bulgular ...	89
4.5. RÇHK'nda Yazılış ve Anlamca Kavram Olarak Tespit Edilenlerin Anlamca Kavram Olmayan Kelimelere Göre Bulguları	93
4.6. Metinde Kavram Olarak Tespit Edilenlerin Resimlerle Örtüşme Durumuna İlişkin Bulgular	94
4.7. Resim ile Kavramın Geçtiği Metin Uyumuna İlişkin Bulgular	97
4.8. Kavram Olarak Tespit Edilenlerin Dağılımına İlişkin Bulgular	98
4.9. Kavramların M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Listedeki "Genel" Haline İlişkin Bulgular	102
4.10. Kavram Olduğu Tespit Edilenlerin Kavram Kategorilerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.....	103
4.11. Kategori İçinde Yer Alan Kavramların Metinlerde Bulunma ve Resimlenme Durumuna İlişkin Bulgular	104
4.12. Kavram Olduğu Tespit Edilenlerin Aynı Kitap İçerisinde Çoklu Kavram Olarak Kullanımına İlişkin Bulgular.....	106
5. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	110
6. ÖNERİLER	117
KAYNAKÇA	119
EKLER.....	139
EK 1 Yazılım Programı- Kavram Giriş Kısmı	139
EK 2 Yazılım Programı- Genel Görünümü	139
EK 3 Yazılım Programı- Kitap Yükleme Kısmı.....	140
EK 4 Yazılım Programı- Sayfa Düzenleme (Sol Üst Köşe Görünümü).....	140
EK 5 Yazılım Programı- Sayfa Düzenleme (Sağ Üst Köşe Görünümü).....	141
EK 6 Yazılım Programı- Kavram Kontrolü (Sol Köşe Görünümü)	142
EK 7 Yazılım Programı- Kavram Kontrolü (Sağ Köşe Görünümü).....	143

EK 8 Yazılım Programı- Kavram Kontrolü “Kavram mı?” Kısmı.....	143
EK 9 Yazılım Programı-Kavram Kontrolü Resim Kısmı ve Genel Görünüm	144
EK 10 Yazılım Programı- Rapor Kısmından Bir Kesit (1).....	144
EK 11 Yazılım Programı- Rapor Kısmından Bir Kesit (2).....	144
EK 12 Kitap Listesi.....	145

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı Kavramlara Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesi.....	50
Tablo 2. Sayı/Sayma Kategorisinde Kavram Sayısı.....	53
Tablo 3. Kavramlar Listesi Örnek Tablo	77
Tablo 4. Ek Alma/Türeme Durumuna Göre Yazılan Kavramlara Örnek	77
Tablo 5. K3'te Tespit Edilenlerin Kavram Olma Oranı	82
Tablo 6. Kavramların Ait Olduğu Kategorilere Göre Frekans ve Yüzdeleri	83
Tablo 7. RÇHK'nın Yazar Türüne Göre Frekans ve Yüzde	84
Tablo 8. RÇHK'nın Künye Bilgilerine Göre Dağılımı	85
Tablo 9. RÇHK'nda Tespit Edilenlerin Kavram Olma Oranları	86
Tablo 10. En Az 50 Kez Tekrar Eden Kavramların Sayıları ve Oranları.....	88
Tablo 11. Türkçe Yazılan RÇHK'nda Tespit Edilenlerin Kavram Olma Oranı....	89
Tablo 12. Çevirisi Yapılan RÇHK'nda Tespit Edilenlerin Kavram Olma Oranı ..	90
Tablo 13. RÇHK'nda Tespit Edilen Kelimelerden Kavram Olmayanların Oranı.	93
Tablo 14. Kavram Olarak Tespit Edilenlerin Resimlenme Sayısı ile Oranları	94
Tablo 15. Türkçe Yazılan RÇHK'nda Resimlenmesi Yapılmayan Kavramların Sayısı ve Oranları.....	95
Tablo 16. Çeviri RÇHK'nda Resimlenmesi Yapılmayan Kavramların Sayısı ve Oranları.....	96

Tablo 17. Kavram Olanların Sayfada Geçtiği Yere Göre Dağılımları	97
Tablo 18. Tekrar Eden Kavramların Kategorilere Göre Dağılımı	98
Tablo 19. Kavram Olduğu Tespit Edilen Kelimelerin Ek Alma Durumları	102
Tablo 20. Kavramların Kategorilere Göre Dağılımı	103
Tablo 21. Kavramların Metin İçinde Bulunma Durumuna İlişkin Örnekleri	104
Tablo 22. Kavramların Kategorilere Göre Resimlenme Sayıları ve Oranları	106
Tablo 23. M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki Çoklu Kavramların RÇHK'nda Geçme Durumunun İncelenmesi.....	107
Tablo 24. Çoklu Kavramların Geçtiği RÇHK'ndan Metin Örnekleri	108

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1. KO: Amerika (sol)- Çin (sağ)	27
Resim 2. KO: Güney Kore (sol) – Yunanistan (sağ)	28
Resim 3. KO: Hindistan (sol)- Singapur (sağ)	28
Resim 4. KO: İsveç (sol)- Avusturya (sağ)	29
Resim 5. KO: Kanada (sol)- Katar (sağ)	29
Resim 6. KO: Türkiye	30
Resim 7. KM: Amerika (Michigan/sol)- Amerika (Chicago/sağ)	34
Resim 8. KM: Malezya (sol)- İngiltere (sağ)	35
Resim 9. KM: İspanya (Barselona)	35
Resim 10. KM: Türkiye (1)	36
Resim 11. KM: Türkiye (2)	36
Resim 12. ÇK: Brezilya (sol)- Gana (sağ)	37
Resim 13. ÇK: Japonya (sol/tren içi)- Güney Kore (sağ)	37
Resim 14. ÇK: Malezya (sol)- Rusya (sağ)	38
Resim 15. ÇK: Meksika (aşağıda)	38
Resim 16. ÇK: Burundi- Muyinga (aşağıda)	39
Resim 17. ÇK: Tayland (aşağıda)	39
Resim 18. ÇK: Türkiye Bursa (sol)- Çanakkale (sağ)	40

Resim 19. K: Türkiye İstanbul (aşağıda)	40
Resim 20. K: Türkiye Konya (aşağıda)	41
Resim 21. “Kirpi ve Balonlar” Kitabından Resimleme rneği.....	113

GRAFİK LİSTESİ

Grafik 1. 2015-2019 Yılları Halk Kütüphanelerinin Genel Durumu	33
Grafik 2. Kavramların Ait Olduğu Kategorilere Göre Yüzde Dağılımları.....	84
Grafik 3. Türkçe Yazılan ve Çevirisi Yapılan RÇHK'na İlişkin Bilgiler	92
Grafik 4. Türkçe Yazılan ve Çevirisi Yapılan RÇHK'ndaki Kavram Oranlarının Gösterimi.....	92
Grafik 5. Kavramların Kategorilere Göre Dağılımı.....	103

KISALTMALAR

ÇK: Çocuk Kütüphaneleri

Diğ.: Diğerleri

Dü.: Düzenleyen

Ed.: Editör

f: Frekans

KM: Kitap Merkezi

KO: Kitap Okuma

KYGM: Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü

M.E.B.: Milli Eğitim Bakanlığı

RÇHK: Resimli Çocuk Hikâye Kitapları

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğerleri

YÖK: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla problem, amaç, önem, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem

Okul öncesi, çocukların sosyal yeteneklerinin geliştirilmesinde hayati bir rol oynayan yaşam ortamlarıdır (Riyad, Pramana, & Maselena, 2020). Okul öncesi eğitimi sıfır yaşından altı yaşına kadar geçen ve çocuğun ilk deneyimlerinin olduğu zaman aralığıdır (Koçyiğit, 2014). Bu zaman aralığı içinde kritik dönemler vardır. Çocuğun yaşına ve gelişimine göre kazanması beklenen davranışlar ve beceriler her bir dönem için farklılık göstermektedir (Aydın, 2015, s. 33).

Okul öncesi eğitimde çocuğun bütün gelişim alanları desteklenecek şekilde etkinlikler ve materyaller hazırlanmaktadır. Kullanılan materyal ve yöntemlerin çeşitliliği çocuğun eğitim hayatına olumlu bakmasını ve kendine göre öğrenme stili edinmesini sağlar. Bu öğrenmede resimli çocuk hikâye kitaplarının (RÇHK) önemi yadsınamaz (Zembat, Özdemir, & Beceren, 2016, s. 323). Çocuk kitapları önce çocuğun kendisine sonra da çevresine saygı duyması ve yaşadığı dönemi anlaması açısından önemlidir (Olgan, 2015, s. 239).

Çocuklarla birlikte kitap okuma erken okuryazarlık becerilerine etki etmektedir. Bir çocuğun okur gibi yapması, sayfalara bakması, yazıyı gözleri ve eliyle takip etmesi, yazı farkındalığı geliştirmesi, hikâyeyi anlayabilme ve hikâyeyi üretebilmesi, kelimeleri anlama ve yerinde kullanabilmesi erken okuryazarlık ve etkileşimli kitap okumanın önemli öğeleridir (Metin & Gökçay, 2014). Çocuk ve ebeveynin kitap okuma süresi ve sıklığı arttıkça çocuğun kelime bilgisi de o yönde genişlemektedir (Carpenter, Nagell, Tomasello, Butterworth, & Moore, 1998).

Çocuk ile kitap okurken kitap içerisinde geçen basit tekerlemeler, şiirler, kafiyeli kelimeler çocuğun ilgisini çeker ve odaklanmasına yardımcı olur. Duyduğu kelimeleri ve kavramları resimlerle bütünleştirerek hem bilişsel hem de görsel hafızasının gelişmesini sağlamaktadır (Tuncer, 1974). Okul öncesi dönemde kitaplarla yakın olmak, okuma sıklığı ve süresi ileride çocuğun kitaba olan bakışını etkilemektedir. Resimli kitaplar belleği çalıştırmakta, görsel uyaranlar ile beyine sinyal göndermekte ve çocuğun kavramsal gelişimine destek olmaktadır (Veziroğlu, 2009). Kitap önce çocuğa somut nesnelere sunar ve anlaması için ilk adımını attırır. Zamanla da soyut terimler ile bağ kurmasına ve gördüğü resimleri somutlaştırmasına öncülük etmektedir (Tür & Turla, 1999).

Çocuğun bebeklik döneminde annesi ile ilk iletişimi, ilk sözcüğü ya da okula başladığı zaman yazdığı ilk kelimeler akılda kalıcı olmakla birlikte kavram öğrenimin de başlangıcı sayılmaktadır. Çocuk annesinin sesini ayırt etmekte, konuşan kişilerin ağızlarına bakmakta ve zamanla kavramların anlamları ile görsellerini eşleştirmektedir (Yılmaz Ş. , 2012, s. 59). Okul öncesi, çocuğun sosyalleşmede hızlı olduğu ve sözcük dağarcığının arttığı bir dönemdir. Sözcüklerin yalın hallerinden daha karmaşık hale getirilişini sınıf ortamındaki etkinliklerde ya da bireylerle diyaloglarda duymaktadır. Kelimeleri doğru yerde, zamanında ve taşıdığı anlamı ile ifade etmeyi, günlük yaşamda kullanabileceği kelimelerden ziyade farklı kelimeleri ya da terimleri öğrenirler (Küçükkaragöz, 2015, s. 111).

Okul öncesi, çocuğun kişilik gelişimi için önemli bir zaman dilimini oluştururken gelişimi için desteklenmeye de en çok ihtiyacı olduğu dönemi kapsamaktadır. Bu gelişim alanlarından çocuğun görsel okuryazarlığının bu dönemde geliştirilip beslenmesi ileriki yaşamında kitap okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmesine katkı sağlayacaktır.

Çocuk kitapları çocuğun ihtiyacına ve çocuğa göre yazıldığında yetişkinlerin hangi kitabı alacağı, aldığı kitabın çocuğun ihtiyacına uygun olup olmayacağı ve yetişkin tarafından çocuğa nasıl okunacağı gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Yetişkinin beğendiği bir kitap “Çocuk için edebi bir değer taşımakta mıdır?” şeklindeki sorular birçok

eleştirmen tarafından dile getirilmektedir. Bu noktada da “edebiyat” kelimesinin duygusal ve ahlâkî önemine değinilmekte, çocuk için iyi ve kaliteli olan ürünlerin bu kategoriye alınması söylenmektedir (Lesnik-Oberstein, 2002). Çocuk edebiyatına ve çocuk kitaplarına dair birçok çalışma yapılmakta, her çalışma farklı alanlarda çocuk gelişimine katkı sağlamaktadır. Fakat, aileler kitapları satın alırken neye göre seçim yapacakları konusunda bazen kararsız kalabilmektedirler. Kitabın kapağı, konusu ya da işlevi olması bakımından (banyo, abc ya da müzikli) tercih edilmesini etkilerken çocuk için neyi öğrettiği, neyi hangi kavramlar ile anlattığı ise önem arz etmektedir. Resimli hikâye kitaplarında yer alan kavramların Millî Eğitim Bakanlığı (M.E.B.) 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan kavramlara uygun olup olmadığına, kitaplarda var olan kavramların resimlerle tutarlılığına ilişkin çalışmaların azlığı sebebi ile bu çalışmanın yapılmasına gerek duyulmuştur. Çocuklar için yazılan kitaplarda yer alan kavramların M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’ndaki kavramlarla paralel olması, çocuğun bilgilerini kitaplar aracılığıyla pekiştirebilmesi, çocuğun gelişimi için önemlidir. Bu çalışma ile ebeveynlerin, akademik çalışmalar yapanların, öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuklara öğretmek istedikleri kavramların RÇHK’nda bulunup bulunmadığına ya da hangi kavramların daha sık ele alındığına ilişkin fikirlerinin oluşması ve ihtiyaç halinde incelenen kitapları çalışmalarında/etkinliklerinde kullanmalarına yardımcı olmayı amaçlanmaktadır.

1.2. Amaç

Bu çalışma ile Türkiye’de okul öncesi döneme uygun yazılan ve yayımlanan resimli çocuk kitaplarının M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda 36-72 aylık çocukların eğitimleri için yer alan kavramlara yer verme durumunun tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Genel amaç ile birlikte aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır;

- Okul öncesi için yayınlanan RÇHK’ndaki kelimelerin yazılış ve anlamca kavram olarak yer alma oranı nedir?
- Türkçe kitaplar ve çeviri kitaplarda yer alan kavramların oranı nedir?

- RÇHK’nda yazılış ve anlamca kavram olarak tespit edilenlerin, anlamca kavram olmayanlara göre oranı nedir?
- Metin içinde kavram olarak tespit edilenlerin resimlerle örtüşme durumu nedir?
- Resim ile kavramın geçtiği metin arasında uyum var mıdır?
- Kavramların en çok tekrar edenden en az tekrar edene doğru dağılımı nedir?
- Kavramlar M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan listedeki “genel” haline ve ek alma durumuna göre dağılımı nedir?
- Kavram olduğu tespit edilenlerin kavram kategorilerine göre dağılışı nedir?
- Kategori içinde yer alan kavramların hikâye metinlerinde bulunma ve resimlenme durumu nedir?
- Kavram olduğu tespit edilenlerin aynı kitap içerisinde çoklu kavram olarak kullanımı var mıdır?

1.3. Önem

Erken yaşta kitaplarla tanışan çocuklar kitap okuma alışkanlığı ile okuma kültürü edinmektedirler. Öğretmen, ebeveyn ya da bir okuyucu yardımı ile kitaptaki olayları dinleyerek hayal güçleri ile kendi dünyalarını kurabilmektedirler. Okul öncesi dönemindeki çocuklar okuma yazma bilmeseler de resimleri takip edebilmektedirler. Hikâyelerini kendileri kurabilmekte ya da daha önce okunan bir hikâye ise akıllarında kalan haliyle okur gibi yapabilmektedirler.

Yaş gruplarına göre farklı özelliklerde kitaplarla bütünleşen çocuklar gelişimleri için gerekli olan bilgileri edinebilmektedirler. 0-3 yaş çocukları müzikli/sesli ya da ilk kavram kitaplarına ihtiyaç duyarken 3-6 yaş çocuklarının farklı konulara yönelik ihtiyaçlarını giderici kitaplara gereksinim duymaktadırlar. Paylaşma, arkadaşlık, sevgi, kardeş kıskançlığı ve cesaret gibi konulardaki kitaplar ile içsel gerilimini azaltabilmekte

kendisinin de herkes gibi olduğunu görebilmektedir. Özellikle bu kitapların resimli olması çocuklara estetik ve görsellik algısı da kazandırmaktadır.

Resimli çocuk hikâye kitapları (RÇHK)'nda yapılan çalışmalara bakacak olursak; Uzmen (1993) RÇHK'nda konu çeşitliliğini; Işıtan (2005) RÇHK'nda benlik konusunu; Tokgöz (2006) okul öncesi çocukları için yazılan RÇHK'nın taşıması gereken dil gelişimsel ve anlambilimi açısından özelliklerini; Gündüz Sağlam (2007) ve Saçkesen (2008) aileler ile öğretmenlerin RÇHK'nı ele alma yönlerini; Veziroğlu (2009) RÇHK'nda kazanımların olma durumunu; Fırat (2012) çocuk kitaplarında korku ve şiddet öğelerinin tespitini; Ünen (2012) RÇHK'ndaki çizimlerin çocuk gelişimine etkisini; Akyol (2012) RÇHK'nda yer alan değerlerin incelenmesini; Dirican (2013) RÇHK'nda geçen insani değerlerin tespitini; Mercan (2015) çocuk kitaplarında resimlemeye dair öğretmen görüşlerini; Sildir (2016) RÇHK'nın sosyal ve duygusal gelişimde yer alan kazanımları destekleme durumunu; Dülger (2019) RÇHK'ndaki resimlemelerin etkilerini; Tepe (2020) RÇHK'nda geçen anne-baba ve çocuk karakterlerin eylemlerini incelemiştir.

Çocuk kitaplarında kavramları farklı şekillerde alan çalışmalarda; Çelik C. (2005) zaman kavramını; Yılmaz Bolat ve Dikici Sığırtmaç (2006) çocukların müzikli etkinliklerle sayı ve işlem kavramlarını kazanmalarını; Avşalak (2008) müzik eğitimi ile kavram gelişimini; Gülpınar (2010) çocuk kitapları ile görsel ve kavram gelişimini; Şirin S. (2011) oyun yöntemi ile sayı ve işlem kavramlarını kazandırmayı; Özkan Kılıç (2012) çocuk kitaplarında yer alan coğrafi kavramları; Çamlıbel Çakmak (2012) temel kavramların kazandırılmasını; Uzun (2013) matematiksel kavram becerilerini; Karakuş (2015) okul öncesi öğretmenlerinin matematik becerileri ile çocukların matematik kavramları kazanımları arasındaki ilişkiyi; Yılmaz Genç ve Özen Uyar (2016) çocuk kitaplarında fen kavramlarını; Uyanık Balat ve diğerleri (2017) kitaplarda yer alan temel kavramlar ile fen kategorisine uygunluğunu; Doğanay (2018) kitaplarda yer alan barış eğitimi ile ilgili temel kavramları tespit etmeyi; Yavuz (2019) tasarlanan oyuncağın kavram eğitimi üzerine etkisini; Görgün (2020) çocuk kitaplarındaki felsefi kavramları içermesi yönünden incelemiştir.

Okul öncesi dönemde çocuklar resimli kitaplarla tanıştıklarında görsel yönden uyarılmaktadırlar. Görsellerin kelimelerle bütünleşmesi çocuğa yaratıcı düşünme becerisi edinmesinde katkı sağlamaktadır. İyi organize edilmiş öykü ve resimlerin tutarlılığı, içinde barındırdığı kavram zenginliğinin de resimlerle uyumu çocuğun algı dünyası için yararlı olacaktır. Okulda yapılan etkinliklerde verilmek istenen kavramların kitaplarda da bulunması çocuğun kavrama dair bilgisini artırırken o kavramı doğru zamanda doğru yerde anlamına uygun kullanmasına katkı sağlayacaktır. Önceki yapılan çalışmalarda RÇHK’nda kavramların nicel olarak var olması ya da çocuk kitaplarının hangi kavramlara daha sık yer verirken resimlemelerinin yapılıp yapılmadığına ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma, sınıfında etkinlik yaparken etkinliğindeki kavramları kitaplarla zenginleştirmeyi ya da kitap merkezi için kitap satın almayı isteyen okul öncesi öğretmenlerine, RÇHK ile çalışmalar yapan akademisyenlere ve çocuklarla Türkçe etkinliklerinde kavramlara değinmeyi amaçlayan okul öncesi öğretmen adaylarına yardımcı olacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma taratılan ve incelenen 50 resimli hikâye kitabı ile sınırlıdır. Kitaplar seçilirken ulaşılabilen kitaplıklardaki resimli çocuk kitapları M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan kazanımlara göre incelenmiştir.

1.5. Tanımlar

Kavram, nesnelere, olayların veya düşüncelerin ortak yanlarını genel bir anlam içerisinde toplayan sınıflamadır (TDK, 2020). Kavramda tek ya da daraltılmış anlamı olup zihnimize kavramı algılayışımıza göre anlamlandırabilmekteyiz. Bu çalışmada M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan kavram çizelgesindeki kavramlar baz alınmaktadır. Öte yandan; “**Kavram olmayan kelimeler**” tabiri yazım olarak benzese de somut anlam olarak uyuşmayan kelimeler için kullanılacaktır. Örneğin;

- Bu kitabın ters tarafı güzel durmuyor. (Kavram)
- Bu adamın ters olmadığı zaman mı var! (Kavram olmayan kelime)

2.İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Edebiyat

Edebiyat, sözlük anlamı ile olay, duygu ve düşüncelerin sözel iletişim araçları kullanılarak estetik amaç taşıyarak aktarılma işidir. Kitle iletişim araçları ile okumaya olan ilgi çizgi roman ve polisiye türlere kayarken, alt edebiyat alanları bu baskıdan etkilenerek artık tek bir “edebiyat”tan değil “edebiyatlar”dan söz etmek mümkün olmuştur ki bunlardan bir tanesi de “Çocuk Edebiyatı”dır (Dictionnaire Larousse, 1994, s. 732-733).

2.1.1. Çocuk Edebiyatı Tanımı

Çocuk edebiyatı, kişiyi eğlendiren ya da eğiten, çocuklar için özel olarak hazırlanmış, kolay okunan ve görselleştirilebilen çeşitli çalışmalardan oluşmaktadır (Fadiman, 1998). Bazı kaynaklar çocuk edebiyatını bebekler için resimleştirilmiş, öyküleştireilmiş ya da tahmin edilebilir olay örgülerinden oluşan yapıtlar bütünü olarak ele almaktadır. Buna istinaden en basit hali ile çocuk edebiyatı, çocukları temsil eden, çocuklar için yazılmış kelime ve kavramları karmaşık yapılarından sıyrılan yüksek kaliteli çalışmaları/kitapları içermektedir (Schneider, 2016). Bu kitaplar iyi bir olay örgüsü, inandırıcı karakterleri ile okumaya değer teması olacak şekilde dikkat çekici bir havada oluşturulmaktadır (Huck, 1964).

Çocuk edebiyatı, çocuğun kendi çevresini fark etmesine, anlamlandırmasına ve estetik değer kazanmasına yardımcı olur. Kitap sayesinde çocuk görmediği ya da gitmediği bir dünyanın içinde seyahat edebilir, farklı insanlar ve hayvanlar ile tanışabilir, kendini geliştirirken çevresindekilerle bağ kurmaya başlayabilir (Cullinan & Galda, 1994). Çocuk edebiyatı çocuğa görelilik ilkesi ile çocuğun ihtiyaçlarını, gereksinimleri ve ilgilerini ele almaktadır (Lüle, 2006).

Edebiyat çocuğun gelişimine ve yaşamına yönelik katkıda bulunarak hayattaki rolleri deneyimlemesine ve çevresini daha iyi anlamasına yardımcı olmaktadır. Hayata dair algıları gelişirken insan ilişkilerini öğrenmesine, insanlık için önemli olan evrensel

değerleri anlamasına yardımcı olur (Gönen & Veziroğlu, 2015, s. 1). Çocuğun öğrendiklerini somuttan soyuta götürebilme ihtiyacı edebiyatın kelimeleri ve ifade biçimlerinin analizinde çocuğa göre şekillendirmesi çocuk için edebiyatın gerekliliğini göstermektedir. Edebiyattaki tasvirler ya da semboller gerçek hayatta somutlaşır ve anlam kazanırken çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlamaktadır (Yakar & Şimşek, 2018, s. 40).

Çocuk edebiyatı bir yönelişi, bir yeniliği başlattı. Çocuk için okunabilir olması farklı okuyucu kitlesini de kendine çekti. Yazarlar çocuk edebiyatında eser verirken ve çocuğa göre olmasını önemserken sadelik içinde merak duygusunu çizimlerle uyandırmaya çalışmaktadırlar. Böylece kitabın yazarının çabası ile resimlerin çizerinin metin ile bütünleştirme başarısı çocuk edebiyatı için vazgeçilmez iki unsur olmaktadır (Şirin M. R., 2000, s. 14).

2.1.2. Çocuk Edebiyatındaki Bazı Edebi Türlere Genel Bir Bakış

Çocuk edebiyatında birçok edebi türe yer verilmektedir. Bunlardan bazıları;

Masal: Halk edebiyatında en eski türlerinden biri olarak bilinmektedir. Olağanüstü, olması mümkün olmayan ya da doğaüstü ve düş ürünü kahramanlara veya olaylara yer veren çoğunlukla ağızdan ağıza dolaşarak oluşan bir anlatı türüdür (Dictionnaire Larousse, 1994, s. 1605). Masallar “neden” sorusuna yanıt verir; abartılmış ve süslenmiş karakterleri barındırır ve kuşaktan kuşağa eklenerek bazen de güncellenerek aktarılmaktadır (Temple, Martinez, & Yokota, 2002).

Fabllar: Canlı ve cansız varlıkları kişileştirme yoluyla oluşturulan çoğunlukla bir öğüt ve ahlâk verme çabası ile yazılan manzum eserlerdir (Dictionnaire Larousse, 1994, s. 817). Belirli bir düşünceyi aktarmak, dinleyene bunu benimsetmek ve ders vermek amaçları arasındadır. Çocukların hayvanlara ilgisi açısından fabllar dikkat çekmekte ve mecaz anlatımları ile çocukların dil gelişimine katkı sağlamaktadırlar (Tanju E. H., 2015, s. 110).

Destan: İçerisinde olağanüstülük barındıran kahramanın başarılarını, maceralarını anlatan ve kendine has bir anlatı düzeni olan türdür. Destanlar anlatıcı ile şekillenebilir yeniden kurgulanabilir (Neydim, 2003). Sözlük anlamı ile destan, kahramanlık, sel, felaket gibi olayları anlatan gerçek ve gerçek dışının yer yer karıştığı anlatılardır (Dictionnaire Larousse, 1994, s. 646). Çocuklar kahramanlık, macera ve tarihi öykülerle tanışmakta, kültürlerine dair bilgiler edinmekte ve heyecan duygusunu yaşamaktadırlar.

Şiir: Sözlerin uyumlu kullanımı ve seslerin ahenkli oluşu ile belli bir düzen içerisinde yazılan bir anlatım türüdür (TDK, 2020). Şiir, çocuğın iç dünyasını, mutluluğunu, hüznünü ve neşesini özgün bir şekilde anlatabilendir. Arıcı, Urgan ve Şimşek'in (2018) çalışmasında okul öncesi çocukları için şiir, kelime seçimi, sözcük birikimi ve dilin kullanımı yönünden önemlidir. Bu yaş grubu çocukları için çoğunlukla şiirin güldürücü ve tasvirleyici yönü ön plana çıkmaktadır. Şiir dili anlaşılır olmalı ve dizeleri kısa cümlelerden oluşmalıdır. Böylece çocuğın aklında kalabilmesi ezber gücüne etki edebilmesi söz konusudur.

Hikâyeler: birçok farklı ülkede önemi olan, iç içe geçmiş ya da sıralı olaylar örgüsünden oluşan efsane ve masallardan gerçeklik bakımından farklı olan edebî türlerdir (Dictionnaire Larousse, 1994, s. 1067). Türk edebiyatında meddahlar ile başlayıp Tanzimat dönemi, Edebiyatı Cedide, Milli Edebiyat ve Cumhuriyet döneminde farklı üslup ve gelişmeler ile yer almıştır. Kısa, özgün ve yaratıcı öyküler ile çocuğın kitaba olan bakış açısı şekillenebilmekte iken kısa öyküler, uzun ve dili soyut olan eserlere geçişte kullanılabilirler (Arıcı, Urgan, & Şimşek, 2018, s. 228). Okul öncesinde kullanılan büyük resimli kitaplar çocuğın ilgisini çeker; kitaba olan bakış açısına olumlu yönde katkı sağlar. RÇHK'nda bulunan resimler ya da kavramlar sayesinde çocuk dikkatini verir; ebeveynin de katkısı ile kitap okuma sağlanırken kitabın aktif kullanımına göre çocuğın hayal gücü ve yaratıcılığı da gelişmektedir (Yurt, 2018, s. 74).

2.2. Çocuk Kitaplarına Tarihsel-Genel Bir Bakış

Çocuklar için hikâyeler ve masallar mevcut iken “çocuk edebiyatı”nın ayrı bir alt alan olarak ele alınabilmesi 20. yüzyılın ilk yarısını bulmuştur. Rönesans döneminde “çocuk” bir yetişkin gibi görülürken 20. yüzyılda çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun bir yöneliş meydana gelmiştir. 18. yüzyılda, John Newbery sadece çocuklara adanmış bir basımevi oluşturarak Batı’da çocuk kitaplarında ucuzlaşma ve ticarileşmenin yolunu açmıştır (Lerer, 2008).

Matbaanın yaygınlaşması ile çocuk kitaplarına rağbet artmıştır. İngiltere’de dinî kitaplardan ziyade çocukların isteklerini ve heyecanlarını karşılayabilecek *Robin Hood* gibi kitaplar basılmıştır (Oğuzkan, 2013). Böylece sözlü gelenekler devam ettirilirken çocuğa görelilik ilkesi ile çocuk kitapları popüler olmaya başlamıştır.

17. yüzyıl İngiltere’inde “*chapbooks*” adı ile ilk çocuk kitapları çıkarken asıl 18. yüzyılda yaygınlaşmaya başlar. İlk çocuk kitaplarına da dergilerine de İngiltere’de rastlanırken eski masallar da tekrar gündeme gelmekteydi. La Fontaine, Ezop, *Külkedisi*, *Kırmızı Başlıklı Kız* gibi masallar tekrar tekrar yayımlanmaktaydı. 19. yüzyılda ise *Alice Harikalar Diyarında*, *Andersen’in Çocuk Masalları*, *Denizler Altında Yirmi Bin Fersah*, *Tom Sawyer’in Maceraları*, *Defîne Adası* ve *Polyanna* gibi birçok edebi ürün basılmıştır (Arslan, Şimşek, & Yakar, 2018, s. 44-46). Yapılan bir çalışmada 20. yüzyıla gelindiğinde çoğunluğun ilgisini çeken *Küçük Prens* kitabı olmuştur (Şirin M. R., 1998). Yetişkinlerin de çocuk kitabı okuyabileceğini ve bir yetişkinin çocuğun dünyasına inebileceğini göstermesi açısından değerlidir. *Peter Pan*, *Tenten’in Maceraları*, *Şeker Portakalı* gibi kitaplar 20. Yüzyılda ilgi çekerken 21. Yüzyılın başında *Harry Potter* Serisi dünyanın birçok yerine ulaşmış ve zirve yapmıştır (Arslan, Şimşek, & Yakar, 2018, s. 48). Klasik eserler ile popüler kitapların bazıları küçük yaş grubu için günümüzde revize edilmiş hali ile satılmaktadır.

Türk edebiyatında çocuk kitabı denilince 17. ve 18. yüzyılda yazılan *Hayriye* ve *Lütfiye* adlı eserler çocuklara yönelik olması açısından dikkat çekmektedir. Ülkemizde

meddah, karagöz ya da ortaoyunu ile ihtiyaca göre çocuklar için kullanıldığı bilinmektedir. Sözlü edebiyatta bilmeceler ve tekerlemeler de çocuklar için kullanılmaktadır (Arslan, Şimşek, & Yakar, 2018, s. 49). Tanzimat döneminde çocuk kitaplarında daha çok çevirilere rastlanılmaktadır. Aslında çocuk edebiyatı ve kitaplarına yönelik çalışmalar Cumhuriyet döneminde hızlanmıştır. Tanzimat dönemine bakacak olursak La Fontaine'den ilk çeviriler (Şimşek, 2006), *Eşek ile Tilki Hikâyesi*, *Nuhbetü'l-Etfal*, *Robenson*, *Güliver'in Gezileri*, *Seksen Günde Devri Âlem*, *Ömer'in Çocukluğu* gibi daha nice kitaplar basılmıştır. Çocuk edebiyatında büyük gelişmelerin görüldüğü Cumhuriyet döneminde fabl, masal ve hikâye çevirileri devam etmiştir: *Küçük Prens* ve *Çocuk Kalbi* gibi. Türk yazarlar tarafından Cumhuriyet döneminde yazılan bazı eserler: *Çocuk Bahçesi*, *Çocuklar Gemisi*, *Açıl Susam Açıl*, *Müzik Satan Çocuklar*, *Türk İkipleri*, *Gümüş Kanat*, *Suna'nın Serçeleri*, *Ben de Çocuktum*, *Can Dayım*, *Horoz ile İnci*, *Dünya Kardeş Sobe* (Arslan, Şimşek, & Yakar, 2018, s. 60-64). Günümüz edebiyat dünyasında çocuğun bilişsel ve görsel algılama zekâsına uygun ve dikkatini çeken çocuk kitapları yazılmaktadır.

2.3. Çocuk Kitaplarına Dair Bilgiler

Erken çocuklukta paylaşımlı ve etkileşimli kitap okumanın çocuk gelişimi için olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir (Dowdall, ve diğerleri, 2020). Çocuk kitapları, çocukların hikâye içerisinde geçen olaylardan çıkarım yapmalarını, duyduklarını düşünmelerini ve dil kullanım etkinliğini geliştirmelerini sağlamaktadır. Öğretmen, hikâye kitabını etkinlikler arası geçişte kullanarak öğrenilen konuların bağlanmasını sağlayabilir, çocuğun kitap ile temas alanını genişletebilir (Wasik, Bond, & Hindman, 2006). Okul öncesi döneminde çocuğa okunan kitapların ileriki yaşlardaki okul hayatında akademik beceriler üzerinde olumlu etkisi görülmektedir (Kalb & Ours, 2013). Kitapların çocuğun gelişim alanlarına etki edebilmesi için yaşına ve gelişim özelliklerine uygun olması gerekmektedir.

2.3.1. Yaşlara Göre Kitap Seçimi ve Türleri

RÇHK çocukların içindeki çatışmaları çözmesi aynı zamanda dil gelişimine görsellerle katkı sağlaması açısından önemlidir. Çocuğun sosyal ve duygusal yönünü düzenleyerek toplum ile uyumuna yardımcı olmaktadır (Alpay & Anhegger, 1975). Kitapların bu işlevleri yerine getirebilmeleri için çocuğun ilgisini çekebilen konularda, gelişim özellikleri ile yaşına uygun olması gerekmektedir. Küçük yaş grubu, eline verilen her şeyi ağıza götürme eyleminde olduğu için kitapların sayfalarının kopmaması, kimyasal madde içermemesi ve dayanıklı olması tercih edilmelidir. Yazılardan ziyade resimlerin olduğu renkli kitaplar çocukların ilgisini daha çok çekmektedir. Zamanla yazıların arttığı, çocuğun estetik yönüne hitap eden aynı zamanda da okuryazarlık özelliğine katkı sunan kitaplar tercih edilmelidir.

Çocuğun ilgisine sunulan, yaş grubuna ve ihtiyacına uygun kitap türleri mevcuttur. Bunlar; oyuncak kitaplar, bez kitaplar, banyo kitapları, ABC kitapları, müzikli/sesli kitaplar ve resimli hikâye kitapları.

0-3 yaşa uygun kitaplar, alışkanlık ve deneyim edinen bu yaş grubu çocuklar için ilk tanışma, ilk kitabım, ilk kelime, ilk kavram ya da ABC şeklinde adlandırılabilir. Her çocuk farklıdır ama araştırma, keşfetme, dokunma, tatma gibi ortak özellikleri vardır. Yeni kelimeler ve kavramlar bu yaş aralığında kazanılır; kelimelerin resimlerle desteklenmesi ile kelimelerin tekrarı önem taşımaktadır (Yükselen A. İ., 2015, s. 58).

Oyuncak Kitaplar: Günümüzde kitap çeşitleri arttığı gibi ulaşımı da kolaylaşmış durumdadır. Çocukların parmak kaslarına uygun açılabilir, katlanabilir, şekli oyuncak bir eşya gibi olan ya da kitap ile bütünleşik oyuncak olan kitaplar mevcuttur (Ural, 2015, s. 36). Yüzeylerinde tüy gibi polyester ve kumaş dokularına sahip veya düğmeleri olup ses çıkartabilen kitaplar çocuğun farklı duyularına hitap etmektedir.

Bez Kitaplar: Çocuğun ilk tanıştığı kitap türü denebilir. Kâğıt olmasından ziyade çocuğun kendisine zarar vermesini engelleyebilecek ve kırışmayacak kitap türüdür (Ural,

2015, s. 37). Hazır olduğu gibi öğretmenler tarafından da hazırlanabilmekte ve defalarca yıkanabilmekte olan bez kitaplar uzun ömürlüdür.

Banyo Kitapları: 0-3 yaş grubu çocuklarına oyuncak, bez, banyo ve ABC kitapları ilk sözcüklerin öğretilmesi açısından önerilmektedir (Gönen, Uludağ, Tanrıbuyurdu, & Tüfekçi, 2014). Çocukların banyo yaparken rahatlama ları, oyalanmaları ve sakin durabilmeleri açısından verilen suya temas ettiğinde zarar görmeyen kitaplardır. Bu tarz kitapların ömrünü artırabilmek için kalın kapak ve su geçirmez bezler tercih edilmektedir.

ABC Kitapları: ABC kitapları tek bir kavrama ya da sözcüğe karşılık gelen anlamları içeren kitaplar olup çocuğun çevresindekileri tanımasına yönelik olmaktadır. ABC kitapları genellikle kalın karton kapaktan yapılmakta, sözcüklü ya da sözcüksüz olmakta, parlak ve renkli resimlerle yapılmaktadır (Ural, 2015, s. 38).

Müzikli/Sesli Kitaplar: Kitapların kapağında ya da içinde düğmeler yer almakta çocuk düğmeye bastığında çeşitli sesler duymaktadır. Kitabın kapağı açılınca kendinden müzikli ya da hikâyeyi çocuğa okuyan bir sesin var olduğu kitaplar da mevcuttur. Hikâye aşama aşama sesli kayıt olmuştur ve çocuk düğmelere basarak dinleyebilmektedir (Yurt, 2018, s. 69).

3-6 yaşa uygun kitaplar, etkinlik içeren, bir olay ile öğretici olmaya çalışan ya da bir tema için yazılan kitaplardan oluşmaktadır. Başlarda amaca yönelik sesli kavram kitapları ve oyuncak kitaplar iken şimdi çocuğun dikkat süresini artıran ve yaratıcılığına destek veren kitaplar haline gelmektedirler (Stebler, 2018, s. 130). Okul öncesi dönemindeki çocuklara yönelik resimli, kavram, sayı ve renk öğreten aynı zamanda mevsimler ve zaman kavramlarını içeren kitaplar mevcuttur (Ural, 2015, s. 38).

Resimli Hikâye Kitapları: Çocukların gelişimine uygun olarak sözcük sayısı, olay örgüsü ve resimler olmalı, çocuğun dil gelişimi ve hayal gücünü desteklemelidir (Stebler, 2018, s. 130). Kitapta yer alan resimler hakkında çocuk ile konuşulabilir. Kitabın metnini okumadan önce kitap kapağında yer alan resim gösterilerek kitabın konusunu

çocuğun tahmin etmesi istenebilir. İç sayfalarda yer alan resimler ile yeniden bir öykü oluşturulabilir. RÇHK çocuğun bilişsel yönünü desteklerken ileriki zamanında kitap okuma alışkanlığına da olumlu yönde etki etmektedir (Yurt, 2018, s. 74).

2.3.2. RÇHK’ında Bulunması Gereken Özellikler

Resimli çocuk kitaplarında resimlerin bolca olması ve metnin resimleştirilebilmesi kitabın potansiyelini belirlemektedir (Fang, 1996). Öte yandan sadece resimleme olması değil fiziksel özellikleri ile içerik özellikleri de bir kitabı çocuk açısından çekici kılmaktadır.

Resimlerin somutlaştırılması, çizerin çocuk hassasiyetini ve gelişim özelliklerini bilebilmesi, çizer ve yazarın birbirini anlayıp tamamlayabilmesi, kalıp yargılardan uzak durulması, bir kurgu ya da resmin olduğundan saldırganca yani vahşice gösterilmeden çizilebilmesi bir resimli hikâye kitabını başarılı kılmaktadır. Kapak resmi ile içindeki çizimler okura önceden bilgi verebilmekte, konuların doğru renklerle resmedilmesi çocukta hikâyeyi hatırlamayı kolaylaştırmaktadır (Yılmaz O. , 2016).

Yapılan çeşitli çalışmalarda çocuk kitaplarında görsel, içerik ve dil-anlatım yönünden çocuk kitaplarında bulunması gereken özelliklere dair bir ayırım yapılmıştır (Karatay, 2018, s. 79-124; Ural, 2015, s. 41-53). Buna göre;

Görsel Tasarım: Çocuk edebiyatında ilgi çeken durum resimli çocuk kitaplarında resim ile kelimelerin bir arada bulunmasıdır. Bu durum resimli çocuk kitaplarındaki hikâyelerin zevkle okunmasına ve anlaşılmasına katkı sunmaktadır (Fang, 1996).

Resimleme özelliği, çocuğun ilgisini çekmekte yaratıcılığına destek olmakta ve görsel okuryazarlık için zemin hazırlamaktadır (Karatay, 2018, s. 80). Resimler çocuğun estetik becerisini geliştirir. Öyküyü dinleyen çocuk resmi de takip eder, detaylara odaklanır ve kendisi de resim üstünden bir masal ya da hikâyeye anlatabilir (Ural, 2015, s. 40). Resim ile öykü birbirinden kopuk olmamalı birbirini tamamlamalıdır. Ayrıca resimler

çocuğun anlayabileceği şekilde çizilmeli, görsel estetik taşımalıdır (Alpöge, 2011). Bir resimli hikâye kitabının belirgin ve net resimleme tekniği olmalıdır. Bir sayfada kuru boya çizimi ile resimleme yapıldıysa o stilden devam ettirilmelidir (Kaya, 2011, s. 17-20) . Çocuğun görsel estetik algısına katkı sağlanmalı ancak teknik sık sık değiştirilmemelidir. Öte yandan 0-3 yaş kitaplarında resim yoğunluğu söz konusu iken tek sözcük, sözcük öbekleri ve cümleye geçişler vardır. 3-6 yaş grubu RÇHK'nda da halen metne göre resim fazlaca yer kaplamaktadır. İlköğretimden ortaöğretime geçişlerde resimlere yer verme oranı düşerken metine yer verme oranca artmaktadır (Karatay, 2018, s. 87).

Metin özelliği, okuma yazma bilmeyen çocuk için önemlidir. Metnin uzun olması çocuğun hikâyeden kopmasına, kısa olması ile olayları anlamlandırıp hikâyeye ile bütünleşmesine engel olabilir. Gereksiz ayrıntılar ise çocuğun sıkılmasına sebep olabilmektedir. Çocuk kitaplarında az kelime ile çok şey anlatılmaya çalışılmaktadır. Metin ve resim uyumu ise çocuğun kitaba olan ilgisini artırmaktadır. Metinler resmin karşısında, altında ve üstünde olabilmektedir (Karatay, 2018, s. 90).

Kapak, boyut, kâğıt ve cilt özelliği, kitaptan kitaba farklılık göstermektedirler. Küçük yaş grubu için kitaplar farklı boylarda ve şekillerde olabilmektedir. Ama esas önemli olan çocuğun kitabı taşıyabilmesi ve kitabın şeklinin çocuğun el yapısına uygun olmasıdır (Tür & Turla, 2005). Ayrıca kitabı alıp okumak isteyen çocuk, kitabı açtığında kitabın iki sayfasının da çocuğun kucak boyunu geçmemesi ve kitaplık rafına sığacak boyutlarda olması önemlidir. Kitabın kâğıt özelliğinde dikkat edilecek unsurlar ince ve parlak olmamasıdır. İnce olma durumunda resim ve metin arka sayfasına geçebilir ve görüntü kirliliğine aynı zamanda kolay yırtılmasına sebep olabilmektedir. Öte yandan kapak kitabın okuyucu çektiği kısımdır. Tasarımı ile okuyucunun ilgisini çekmeli, içeriğine dair bilgi barındırmalı ve böylece okuyucuda heyecan uyandırmalıdır (Karatay, 2018, s. 92). Kitabın kapağının kartondan olması kitabın ömrünü uzatmaktadır. Kitabın ömrünü uzatan bir diğer özellik de cilt yapısıdır. Çocuk, kitap ile oyun oynayabilir, sayfalarını defalarca çevirebilir ya da kitabı farklı yerlere taşıyabilir. Bu yüzden de kitabın ciltlenmesinin sağlam olması gerekmektedir (Ural, 2015, s. 52). Çocuk kitaplarında

genellikle ip ile dikim tercih edilmektedir. Diğer ciltleme türlerinde kitap sayfaları kolay kopabilmekte ve kitap dağılabilmektedir. Yapılan bir çalışmada 321 çocuk kitabı incelenmiş ve çoğunluğunun zımbalama yöntemi ile ciltlendiği görülmüştür. Bu tarz ciltlemelerde kitapların ömrü kısalmış ve yıpranmıştır. Materyali ve kapağı bez ya da mukavva olan kitaplar daha dayanıklıdır; ciltlemesinde dikiş kullanılan ürünlerin raf ömürleri uzun olmaktadır (Gönen, 1993).

Sayfa ve yazı stili özelliği, okuma ve yazmaya hazırlık aşamasında olan çocuklar için önemlidir. Çocuk yazının nerede başlayıp nerede bittiğini ve aynı zamanda yazma ile okumanın soldan sağa olduğunu okul öncesi dönemde öğrenmektedir. Yazı stili, harflerin boyutu ve sayfa düzeni metnin okunurluğunu etkilemektedir (Karatay, 2018, s. 94). Okul öncesi döneminde bulunan çocuklar için 24-36 punto aralığı önerilmektedir. Harf karakterlerinin sade ve görünür olması tercih edilmektedir. Ayrıca, metin ve resim yerleştirilirken sayfa düzenine dikkat edilmektedir (Kaya, 2011).

İçerik Özellikleri: Kitabın neyi nasıl ve kimlerle ne anlattığı içeriği vermektedir. Kurgu, konu ve karakterler bir bütün oluşturmalı ve ahenk içerisinde olmalıdırlar (Yılmaz O. , 2016).

Konu/Tema özelliği, okuyucuyu kitaba bağlayandır. Konu, sözlük anlamında bir olay ya da durum hakkında üzerinde düşünülen ve konuşulan mevzu olarak tanımlanmaktadır. Tema ise bir hikâyede işlenen duygu ve düşüncedir yani konuya göre genel ve soyuttur.

Okul öncesindeki çocukların farklı düşünceleri, merak ettikleri konular olabilmektedir. Bu nedenle de çocukların ihtiyaçlarına göre konular seçilmeli, soyut olan durumlar kitapta somutlaştırılmalıdır. Çocuğun gelişim özelliklerine uygun olarak bir hayvanın hayatı, kavramlar, olağanüstü olaylar ve uzay gibi konular bir arada ya da ayrı ayrı işlenebilmektedirler (Karatay, 2018, s. 97). Ancak bir çocuk kitabında birden fazla temanın olması ya da karşıtlık oluşturan temaların aynı anda verilmeye çalışılması çocukta kafa karışıklığı yaratabilmektedir. Bu yüzden çocuğun seviyesine uygun sayıda ve rahat

anlayabileceği temalar tercih edilmelidir (Tür & Turla, 1999). Konuların işlenişinde çocuğun gerçekliği önemlidir. Çocuklar kitaplarda bazı gerçekler ile ilk kez karşılaşabilmektedirler, işte o noktada çocuğun gerçeklik dünyasını anlayabilmek ve konuyu ona göre verebilmek ön plana çıkmaktadır (Dilidüzgün, 2006).

Karakter ve kahraman özelliği, çocukların kitap ile bağ kurmaları sağlayan önemli bir unsurdur. Farklı rollere sahip karakterler ile biraz daha sorumluluğu olan ve önemli roller üstlenen kahramanlar çocuğun hayal dünyasına girmektedirler. Resimli çocuk hikâye kitaplarında karakterler insan, hayvan, bitki hatta bir şekil olarak verilebilmektedir. Bu karakterler çocuğun sorunlarına değinebildiği gibi empati becerisine katkı sağlayabilmektedirler. Küçük çocuklar yetişkin dünyasında var olmaya çalışmakta ve yapamadıkları şeylere karşı öfke duymaktadırlar. Bu yüzden karakter ya da kahramanlar onların dünyasından olmalı yani çocukların yapabildikleri ve yapamadıkları özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Sorunsuz ve mükemmel karakterler ile özdeşim kurmaları zordur, hikâyeden kopmaları kaçınılmazdır (Ural, 2015, s. 47). Tekdüze karakter özelliği olan kahramanlar eski geleneksel dönemden kalmadır artık kalıplaşmış karakterler yerinde bir hikâye içerisinde değişebilen olaylara ve ortama göre özellik değiştiren karakterler görmek mümkündür (Karatay, 2018, s. 102). Bir çocuk kitabının doğru ciltlenmiş olması, resimlenmesinin iyi yapılmış olması ya da sayfa düzenlenmesinin görselliğe hitap etmesi çocuğun kitap ile bütünleşebileceği sonucunu vermez. Kurgu içerisinde kahraman ve karakterlerin de çocuğa güvenilir gelmesi bir bütünlük sunması önemlidir.

Kurgu özelliği, hikâyenin çocuğa bir şeyler sunup sunamayacağını işaretini verendir. Kurgunun farklı, yeni ve kendine has olması okuyucunun dikkatini çeker, heyecan duygusunu beslemektedir. Hikâyenin başlangıcı, kuruluşu ve sonrasında gelişecek olayların birleşimi bize kurgunun tanımını vermektedir (Ayverdi, 2016). Okul öncesi çocuklarına kurgu verilirken olaylar başlamalı ve ilerlemelidir. Kurgu ilerlerken geriye dönüşlere yer verilmesi o yaş grubundaki çocuklar için olayları takip etmeleri ve olaylar arası ilgiyi kurmaları açısından zor olmaktadır. Bunun nedeni de küçük yaş grubu

zaman algısını yönetme için gerekli olan soyut beceriyi henüz kazanamamıştır. Bu yüzden kurgu içerisindeki olaylar bir zaman akışı içinde verilmeli, çocuğun dikkatinin dağılmasının önüne geçilmelidir.

Dil- Anlatım Özellikleri: Resimli çocuk kitaplarında kullanılan dil çocuğun günlük yaşamda duyduğu ve tanıdığı şekilde olmalıdır. Hikâyenin öğretmen tarafından okunduğu yani anlatım tekniğinin de öğretmen tarafından kullanıldığı düşünülürse, anlatım tekniği çocuğu pasif kılmaktadır. Ancak anlatım tekniğinin olumlu yanı, birçok bilginin ve konunun kısa sürede çocuğa aktarılmasını sağlamaktır (Uyanık Balat, 2016).

Sözcük, kavram ve cümle özelliği, alan yazınında çocuğun kelime hazinesine katkı yapmaktadır. Kelime ve kavram çeşitliliği ne kadar çok olursa o dilin gücünden bahsetmek mümkün olmaktadır (Yılmaz O. , 2016). Küçük yaşlarda çocuk çevresini anlamlandırmaya, bulunan nesnelere isimleri ile öğrenmeye çalışırken zihnine onu tek tek kavram olarak yerleştirmektedir. Çocuk yapısı itibariyle soran, araştıran ve öğrenendir. Kavramların çocuk kitaplarında var olması, okul ve aile tarafından da geliştirilmesi çocuğun dil becerisine etki etmekte ve ifade gücünü artırmaktadır (Karatay, 2018, s. 112). Çocukların aktif ve kolay sıkılan yapıya sahip oldukları düşünülürse çocuk kitaplarındaki cümlelerin devrik kurulmaması ya da derin anlamlar taşıyan sözcüklere yer verilmemesi gerekmektedir. Cümlelerin akıcı olması, soyut kelimedenden ziyade somut kelimelere yer vermesi cümlenin takibini kolaylaştırırken çocuğun sözcükleri anlamasına imkân vermektedir.

2.4. Kitap Okuma Alışkanlığı ve Türleri

Çocuğun yetişkinliğe geçişinde ve okul hayatında önemli yeri olan kitaplar erken yaşta bireyin okuma alışkanlığı kazanmasında önemli rol oynamaktadır (Demircan, 2006). Küçük yaşta kazanılan kitap okuma sevgisi yaşam boyu kişide devam etmekle birlikte sözcük dağarcığına, görsel algısına ve belleğine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Kitaplar kişiye zenginlik sunar, çevresini tanımaya, dil ve bilişsel yönden de gelişmesine imkân sağlamaktadırlar (Işıtan & Gönen, 2006).

Birkaç yüzyıl önce bir insanın kitabı ya da kitaplığı olması lüksiyet sayılırken matbaanın icadı ile herkesin kitaba ulaşılabilirliğinde değişim yaşanmıştır. 19. yüzyıl sonlarına doğru ise çocuk kitaplarına olan bakış açısının ticari yöne evrilmesi ile kitap basımı artmıştır. Böylece okul öncesi yaş grubu okuma yazma bilmediği için yetişkinler çocuk için hangi kitabı alacaklarına karar veren yargı organı haline gelmişlerdir. Bu noktada da “çocuğa görelilik” ilkesi önem kazanmaktadır. Çocuğun yaşına, gelişim özelliklerine ya da eksiklerine göre kitap seçimi yapılmalı bu sayede çocuğun kitaba olan yaklaşımı olumlu yönde pekiştirilmelidir.

Çocuklar banyo kitapları, ABC kitapları ve sesli kitaplar ile erken yaşta tanışmaktadırlar. Sonra bu kitaplar yerini sözcük öbeklerinin olduğu RÇHK'na bırakmaktadır. İlk sözcük ve kavram kazanımlarının başladığı 0-3 yaşta çocuğa kitap sevgisinin kazandırılması önemlidir. Kitaba yabancı olmayan çocuklar masal dinleme, öykü oluşturma gibi etkinliklerle kitap ile bağ kurmakta oyunlarında kitabı farklı şekillerde kullanabilmektedirler. Kitap ile temas halinde olan çocuklar için kitap okuma alışkanlığı kazandırmak daha kolay olmaktadır. Küçük yaş grubunda anne kucağında kitap okunup sayfalarına birlikte bakmak çocuğun çevresini RÇHK ile öğrenmesini sağlamaktadır (Nas, 2004).

Kitap okuma süreci bir amaca hizmet etmek yerine öncelikle aracı olmalıdır. Böylece kitap okuma eylemi çocuk için zorunluluk olmaktan çıkmalı ve çocuk için sağlıklı bir alışkanlık haline gelmelidir. Çocuk kitap okuma eyleminde okunan kitapta kendinden ve çevresinden örnekler buldukça dili kullanma yani kendini ifade etme, iletişim kurma ve sosyalleşme ihtiyacı olacaktır. Bu ihtiyacını giderebilmek için de kitaplarla bağ kuracak ve onlara doğal bir gereksinim duyacaktır.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar okumak istedikleri kitapları kendi seçebilmekte, sevdikleri bir hikâyeyi defalarca dinlemek isteyebilmektedirler. Kitap okuma gereksiniminin daha fazla olduğu 3-6 yaş grubu ile kitap okuma etkinlikleri yapılmalı, kütüphane gezileri düzenlenmeli ve çocuklar kendi hikâye kitaplarını oluşturabilmelidirler. Bir kitabın içindekiler çocuğun dünyasında var olan karakterler,

olaylar ve kavramlardan seçiliyorsa çocuğun kitap okumaya bakış açısı olumlu yönde olmaktadır.

Çocuklar sadece okuldaki kitap okuma etkinliklerinden zevk almaz aynı zamanda aile ile evde yapılan kitap paylaşım saatleri de onlar için önemlidir. Uykudan önce ebeveyn ile yapılan okumalarda çocuk kitaba temas eder, anne-babası ile iletişim kurar ve sorular sorar. Aileler çocuklarının ihtiyacına göre kitap alabilir, birlikte bir kitaplık kurabilirler. Böylece çocuğun kitaplara bakış açısı olumlu yönde aile desteği ile sağlanır, kitapların korunmasına özen gösterilmesi gerektiği öğretilmiş olunur.

Çocukların kitap ile temas etmeleri, okumaları ve oyunlarına katmaları için bir yaş sınırı bulunmamaktadır. Kitap her yaşta, her yerde ve her zaman okunabilmektedir. Teknolojinin etkisi ile kitap okuma sıklığında düşüşler görülmektedir. Düşünen, fikir üretebilen ve kelime dağarcığına sahip olup iletişim kurabilen nesiller kitap okuyan bireylerden oluşmaktadır. Aksi takdirde bu özellikler körelmektedir (Tanju E. H., 2010).

Erken yaşlarda yapılan kitap okuma çalışmaları çocuğa akademik ve bilişsel yönden aynı zamanda sosyal-duygusal açıdan olumlu etki etmektedir. Küçük yaşlarda kitap ile kurulan bağ okul öncesi dönemde zamanla güçlenmektedir (Deretarla Gül, 2015, s. 305). Bu da süreç içerisinde kitap okuma alışkanlığına dönmektedir. Kitap okuma alışkanlığına tanım olarak bakacak olursak bir ihtiyaç halinin oluşması durumunda okumanın sürekli ve düzenli olarak yapılmasıdır (Yılmaz B. , 2004). Okul öncesi dönemdeki çocukların kitaba gereksinim duymaları için küçük yaşta kitap ile tanıştırmaları ve kitaba sevgi duymaları sağlanmalıdır.

Okuma eylemi, farklı duyu organlarımızın bir arada çalışması ile gerçekleşmektedir. Yani, görme, işitme ve dokunma duyularımız kitap okuma çalışmalarında etkili olmaktadır. Aynı zamanda, hayatta öğrendiklerimizin büyük bir çoğunluğu görme ve işitme duyularının yardımı ile olsaydı kitap okuma ve kitabı dinleme eylemlerinin öğrenmeye katkıda buldukları söylenebilmektedir (Aytaş, 2005).

Öğrenmelerin artırılması ve kalıcı hale getirilebilmesi içinse çocuğun kitaba erişimi olmalı ve kitap sevgisi aşılmalıdır.

Okuma kültürü, demokratik toplumlarda bireylerin kazanması gereken bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Bu beceri üç basamaktan oluşmaktadır: görsel okuryazarlık, okuma ve yazma becerisi kazanma, okuma alışkanlığı (Sever, 2011). Bu becerilerin kazanılması ise erken yaşlarda olmaktadır. Çocuk çevresindeki yazıları fark etmekte, onlara dair sorular sormaktadır. Bu merak duygusunun giderilmesi çocuğun ileriki hayatında okuma kültürü edinmesi açısından önemlidir. Bu aşamada da evde çocuklarla kitap okuyan ve çocukların sorularına cevap veren ebeveynler ile okul ortamında kitap okuma etkinlikleri düzenleyen öğretmenler çocuklarda okuma kültürüne temel atmaktadırlar.

Kitap okuma etkinliği öğretmen ya da ebeveyn tarafından yapılıyorsa, aktaranın uygun beden dili, doğru ses tonu ve düzgün telaffuz becerisine sahip olması gerekmektedir. Ayrıca, anlatıcının kitap okurken hikâyeyi aktarmada iyi olabilmesi ne zaman yavaşlayıp ne zaman hızlanacağını bilmesi ile mümkündür (Işıtan, 2015, s. 252). Yapılacak olan kitap okuma etkinliklerinde çoğunlukla etkileşimli ve geleneksel modeller tercih edilse de farklı yöntemler de mevcuttur. Bunlardan bazıları;

- ***Dinleme***, çocuk bu durumda kitabın resimlerine bakarken okuyucu kitabı yüksek sesle okumaktadır.
- ***Birlikte okuma***, çocuk ve okuyucu koordineli hareket etmektedirler.
- ***Grup halinde***, ritim içerisinde bir hikâyeyi ya da bir şiiri birlikte ezbere okuma ile yapılmaktadır.
- ***Yankı/tekrar okuma***, kitapta var olan metne bağlı kalarak okuyucunun bir kelime ya da cümle okuyarak dinleyicinin aynı şekilde tekrar etmesi ile olabilmektedir.
- ***Kayıt okuma***, çocuk hikâyeyi kaydedilmiş bir yerden sessizce dinler ya da yankı/tekrar okuma ile takip etmektedir.

- ***Tahmin ederek okuma***, kitabı okuyan kişi belli bir yere kadar okuduktan sonra durur ve dinleyiciye bundan sonra ne olacağını bulmasını isteyerek yapılmaktadır.
- ***Katılımlı/etkileşimli okuma***, okuyucu ve çocuğun aktif olduğu bir yöntemdir. Çocuk kitaba dokunur, sayfaları çevirir, metni parmağı ile takip eder ayrıca el kuklası kullanabilmektedir (Carle, 1995).

Bu kitap okuma türleri ile çocuklarla drama etkinliğinde canlandırma, Türkçe etkinliğinde öyküyü tamamlama ya da tekrar anlatma, okuma yazmaya hazırlık etkinliğinde işitsel algı ve fonolojik farkındalık çalışması ayrıca müzik etkinliğinde etkin dinleme çalışması yapılabilmektedir. Böylece farklı etkinliklerle çocuğun bilişsel, dil ve motor becerileri geliştirilmektedir. Çocuktaki bu gelişmeyi sağlarken de kitabın etkin kullanımı çocukta kitap okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmektedir.

Ebeveyn ve öğretmenlerin çocuk ile kitap okuma çalışması yaparken genellikle tercih ettikleri yöntemler geleneksel ve etkileşimli kitap okumadır.

Geleneksel kitap okuma, basılı materyalin ve resmin yüzeyde olduğu okuyucunun kendi başına okuduğu ya da biri tarafından okurken dinlediği; etkileşimin olmadığı bir okuma şeklidir (Dictionary, 2020). Ayrıca, basılı materyalin yetişkin tarafından müdahale edilmeden sesli olarak okunması ve karşıdaki dinleyicinin süreci takip ettiği bir yöntemdir (Işıkoğlu, ve diğerleri, 2016). Bu yöntemde çocuklar pasif rol alırken öğretmen eli ya da öğretmen ipi aktiftir (Zevenbergen, Whitehurst, & Zevenbergen, 2003).

Etkileşimli kitap okuma, bir yetişkinin ya da bir okuyucunun çocuğa veya çocuk grubuna yüksek sesle kitap okuması ve dinleyenlerin süreçte okuyucu ile etkileşimde olduğu bir okuma çeşididir (Tezel, Çiftçi, & Uyanık, 2019). Etkileşimli kitap okuma yöntemleri farklılık gösterse de ortak bir amacı paylaşırlar. Örnek olarak diyalog okuma, yetişkin bir okuyucunun sağladığı yapısal desteklere ve iskeleye sahip bir tür etkileşimli kitap okuma yöntemidir. Yetişkin okuyucu bir kitap okur, bir veya daha fazla çocuk bir

hikâye veya hikâye kitabı resimleri hakkında sorular sorar ve çocukları geri bildirimle sözlü yanıtlarına yöneltilir (Pollard-Durodola, ve diğerleri, 2016). Kitap okuma eylemi, çocuk ve anne-babanın dikkatini gerektirmektedir. Olumlu bir paylaşım ve etkinlik mevcut ise çocuğun kitap okumaya bakış açısı da o yönde olumlu olmaktadır (Baker, Scher, & Mackler, 1997).

2.4.1. Etkileşimli Kitap Okuma

Etkileşimli kitap okumanın çocuğun gelişimine ve aynı zamanda kitabı okuyan kişinin interaktif kitap okuma becerisine olumlu katkısı vardır. Bu süreçte çocukların alıcı ve ifade edici dillerinde, hayal gücü ve problem çözme becerilerinde ilerleme olduğu ve kaliteli zaman geçirmenin çocuk ve birey için pozitif etkisi olduğu bilinmektedir (Bıçakçı, Er, & Aral, 2017). Kitap okumanın merkezinde çocuğun olması, istediği gibi konuşup soru sorabilmesi ve okuma eylemine dâhil olabilmesi çocuğa zevk vermektedir (Carpenter, Nagell, Tomasello, Butterworth, & Moore, 1998). Aileler çocukların yaşına, cinsiyetine ve ilgilerine göre okuma şekli geliştirebilmekte ve çocukla olan etkileşimlerini artırabilmektedirler. Küçük yaş grubu ile okuma yapan birey, kelimelerin anlamını sorabilir, açıklayabilir ya da beden dilini hikâyeye göre ayarlayarak çocuğun hikâyeyi anlayabilmesine yardımcı olabilmektedir (Martin, 1998).

Resimli kitaplar okul öncesindeki çocukların dil gelişimini desteklerken çocuğun toplumsallaşmasına, kendisini tanımasına, sanatsal ve kültürel yönden deneyimler kazanmasına yardımcı olmaktadır (Konar, 2006). Çocukların ilgilerine uygun kitapların seçimi çocuğun dil ve bilişsel gelişimini etkilemektedir. Bebeklikten itibaren çocuklar renkleri ve ses tonlarını, ritmik vurguları ayırt etmeye başlarlar (Kiefer, Hepler, Hickman, & Huck, 2007). Böylece etkileşimli kitap okuma yaparken beden dilinin kullanılması, ses tonunun değiştirilmesi ve sayfadaki resimlerin çocuk ile paylaşılması çocuğun ilgisini çekecektir. Kitabı alması, yetişkine uzatarak okumasını istemesi, sayfaları çevirmesi de fiziksel yönden gelişmesine katkı sağlamaktadır (Veziroğlu, 2009).

Resimli kitapları okurken sık sık kelime tekrarlarının olması, vurguların ya da kafiyeli kelimelerin ardışık gelmesi ile çocuğun dikkati o noktaya yoğunlaşmaktadır. Olay örgüsünün ardışık olması çocuğun hikâyeyi takip edebilmesine yardımcı olurken çocuğu zihinsel yönden de geliştirmektedir (Kiefer, Hepler, Hickman, & Huck, 2007). Kitaplar çocuğa düşünebilme, karşılaştırma yapabilme, problem çözebilme ve eleştirel düşünme becerisi kazanabilmesi için imkân tanınmalıdır (Celkan, 2006).

Etkileşimli kitap okumanın çocuğun kendini ifade etmesinde ve alıcı dil becerileri üzerinde iyi yönde etkiye sahip olduğunu tespit edilmiştir (Akoğlu, Ergül, & Duman, 2014). Gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklarla etkileşimli kitap okumaları yapmanın çocuğun dil gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır (Şengül, 2019). Alan yazını incelendiğinde çocuklarla etkileşimli kitap okumanın olumlu yönleri olduğu görülmektedir. Çocuklarla okuma yapmak hafızayı güçlendirmekte, kelime hazinesini artırmakta ve çocuğu zihinsel yönden aktif kılmaktadır (Storkel, Komesidou, Fleming, & Romine, 2017). Okul öncesi çocukları ile etkileşimli kitap okuma etkinlikleri sıklıkla yapıldığında ilkokulda okuma ve yazmayı kolay öğrendikleri, kelimeleri tanıdıkları ve okuduğunu anlamada anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir (Ergül, Akoğlu, Karaman, & Sarıay, 2017). Öte yandan geleneksel kitap okuma yöntemi ile çocuğa kitap okunduğunda çocuğun dil gelişimine katkısının az olduğu görülmektedir (Alsumait & Al-Musawi, 2013). Kitap okuma sırasında kelimelerin, sıfatların ve fiillerin tekrar edilmesi çocuğun kelime bilgisini artırmakta, ebeveynin kendi dil kullanımını çocuğun öğrenme bilgisine etki etmektedir (Metin & Gökçay, 2014).

Etkileşimli kitap okumanın dil gecikmesi görülen çocuklarda etkililiği (Şengül, 2019); etkileşimli ve geleneksel kitap okumanın resimleme ve öyküleme becerilerine etkisi (Kılınçcı, 2019); İnteraktif e-kitapların öğrenme becerisine etkisi (Odabaş, 2019); anne-çocuk birlikte kitap okuma davranışlarına olumlu yönde etkisi (Arıcı & Tüfekçi Akcan, 2019); interaktif kitap okumanın çocuğun bası ve fonemik farkındalığına etkisi vardır (Altınkaynak, 2019).

Dil gecikmesi olan çocuklarla kitap okuyarak ifade edici dillerinin gelişmesi ve ev ortamında da erken okuryazarlığına etkileşimli kitap okuma ile etki edilebilmektedir. 29-36 aylık olup dil gecikmesi görülen çocuklarda etkileşimli kitap okuma ile olumlu yönde değişim gözlemlenmektedir (Şengül, 2019). Konuşma gecikmesi ya da kelime haznesi az olan çocuklar ile öncesinde, esnasında ve sonrasında konuşmalar yapıldığında sözcük gelişiminde olumlu yönde artış olduğu görülmektedir (Pollard-Durodola, ve diğerleri, 2016).

Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerini kullanarak altı yaş grubu çocuklarında öyküleme ve resimleme becerilerindeki değişimine bakıldığında öyküleme ve resimleme becerilerinde anlamlı fark bulunmaktadır (Kılınçcı, 2019). Etkileşimli kitap okuma yöntemi ile çocukların öykülerinde ve resimlemelerinde daha yaratıcı oldukları görülür. Öte yandan teknoloji ile değişen kitap formlarının e-kitapta animasyonlarla farklılaşmasını, e-kitap ve özelliklerini, interaktif kitap ve bu kitapların okul öncesi çocuklarına yansımaları ele alındığında e-kitaplar geleneksel kitap okuma anlayışını değişime davet ederek interaktif okumaya farklı bir şekil verdiği söylenmektedir (Odabaş, 2019). Birlikte okumadan sonra yeni kelimelerin sorgulanması öğrenmeyi daha kalıcı ve etkili hale getirmektedir. Arıcı ve Tüfekçi Akcan'ın (2019) yapmış olduğu çalışmada anne ve çocukların birlikte kitap okuma davranışları incelenmiştir; annelerin çocukları ile birlikte okuma davranışlarının, anne eğitim düzeyi ve sahip olunan çocuk sayısına göre; çocuklarına kitap okuma sıklıklarına, kitap okumaya ayırdıkları zamana, çocuklarıyla birlikte okuyabilecekleri kitap sayısına ve çocuklarına ilk kitabı alma yaşına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Kitap okuma kalitesi ve kitap okuma sıklığı ebeveyn ve çocuk arasındaki bağı geliştirmektedir. Etkileşimli kitap okuyan anneler çocuk ile göz bağı kurarsa hikâyeye çocuğu dâhil eder ve hikâyeyi yaşarlarsa anne-çocuk arasında güvenli bağlanma gelişebilmektedir (Bıçakçı, Er, & Aral, 2017). Değişen ve gelişen özellikler ile çocuklar kitap okumaya hevesli olmakla birlikte anneleri ile daha rahat ve huzurlu zaman geçirdikleri tespit edilmiştir. Burada etkileşimli kitap okumanın çocukların duygusal

gelişimine katkısından söz edilebilir. Son olarak Altınkaynak'ın yapmış olduğu çalışmaya baktığımızda, interaktif kitap okuma faaliyetlerinin çocukların baskı ve fonemik farkındalık becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır; çalışmanın sonunda interaktif kitap okuma aktivitelerinin çocukların fonemik ve basılı farkındalık becerilerinin gelişiminde önemli etkileri olduğunu bulmuştur. Böylece çocuklar bilişsel ve dil yönü ile gelişim gösterdikleri söylenebilir. Etkileşimli kitap okumanın çocuğun farklı gelişim alanlarına ve ihtiyaçlarına cevap verdiği görülmektedir.

2.4.2. Türkiye- Dünya Kitap Okuma ve Kitap Okuma Çalışmalarından Fotoğraflar

Çocuk Vakfı'nın "Çocuk Edebiyatı Okulu" çalışması adı altında "Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi" yayımlanmıştır. Bu çalışmada UNESCO'nun belirlemiş olduğu bazı tanımlara, maddelere ve yapılan çalışma ile elde edilmiş verilere yer verilmiştir. Bireyin kitap okuma nedenlerinin ilk üçü alışkanlık, zorunluluk ve zaman geçirmedir. Okuma alışkanlığının kazanılmasını etkileyen kurumlar ise aile, okul ve çevredir. Türkiye'de öğretmenlerin %63'ü bazen kitap okumaktadır. Toplum içinde okuryazarlık oranı oldukça düşüktür (Şirin M. R., 2006).

2011 yılında yayımlanan Türkiye Okuma Kültürü Haritası (TÜİK) verilerine göre 26 ilde toplam 6212 kişi ile bir çalışma yapılmıştır. Veri toplanan grup içerisinde okuma yazma bilmeyen okul öncesi çocukları yer almamaktadır. Ancak anne-baba, yetişkin (öğretmen) ve kardeşler açısından bakıldığında ev ve okul ortamında okumaya dair bilgiler vermektedir. 7-14 yaş aralığındakiler yılda 12 kitap, kadınlar 7.3, erkekler 7.1, dört kişilik aile bireyleri 7.6 sayısında kitap okumaktadırlar (TÜİK, 2011). Bu da gösteriyor ki bireylerin çoğunluğu ayda bir bile kitap okumamaktadırlar. Oysa, ebeveynler ve kardeşler kitap ile düzenli temas halinde olmadıklarında küçük çocuklara kitapları sevdirmek ve kitap okuma alışkanlığı kazandırmak da zorlaşmaktadır.

2016 yılında Türkiye Yayıncılar Birliği tarafından yayınlanan verilere göre kişi başına düşen kitap sayısı önceki yıllara göre 8.4'e yükselmiştir. Bir önceki yıl Türkiye'de

620.751.618 adet kitap basılmıştır (Türkiye Yayıncılar Birliği, 2016). Üç yıl sonra yayınlanan verilere göre ise 423.602.825 adet kitap basılırken insan başına düşen kitap sayısında azalma görülmektedir. Çocuk ve erken gençliğe uygun kitap basım sayısında da düşüş görülmektedir (Türkiye Yayıncılar Birliği, 2019).

Bir ülkede kitap basım sayısının yüksek olması herkesin kitaplara ulaşabildiği ya da okuyabildiği anlamını taşımamaktadır. Coğrafi ve ekonomik şartlardan dolayı kitap alım gücü düşük olan yerler halen mevcuttur. Bu noktada da illerde bulunan halk kütüphaneleri, okullardaki kitaplıklar ile çevrimiçi e-kitaplar önem kazanmaktadır. Öte yandan okul öncesi eğitimi alan çocuklar genellikle okulların şartları dâhilinde sınıflarında bulunan kitap merkezlerindeki kitaplardan yararlanabilmektedirler. Okul öncesi öğretmenleri çocuklarla etkileşimli ve geleneksel yöntem ile çeşitli kitaplar okuyabilmektedirler.

Farklı ülkelerden okul öncesi dönemde yapılan kitap okuma (KO) çalışmalarını/etkinliklerine dair fotoğraflar:

Resim 1. KO: Amerika¹ (sol)- Çin² (sağ)



¹ <https://rotarycluboflahainasunset.org/Stories/rcls-members-lead-read-aloud-america-program>

² <https://chalkacademy.com/geography-world-atlas-books-chinese/>

Resim 2. KO: Güney Kore³ (sol) – Yunanistan⁴ (sağ)



Resim 3. KO: Hindistan⁵ (sol)- Singapur⁶ (sağ)



³ <https://www.nikseoul.org/curriculum/>

⁴ <https://stlawrenceschool.org/photoalbums>

⁵ <https://indianexpress.com/article/cities/delhi/pathetic-facilities-at-school-delhi-high-court-raps-aap-government-5243224/>

⁶ <https://beta.moe.gov.sg/preschool/moe-kindergarten/>

Resim 4. KO: İsveç⁷ (sol)- Avusturya⁸ (sağ)



Resim 5. KO: Kanada⁹ (sol)- Katar¹⁰ (sağ)



⁷ <https://saintrichardparish.org/photoalbums?page=320150>

⁸ <https://www.montessori-vienna.at/>

⁹ <https://www.seewhatgrows.org/outdoor-learning-educational-resources/>

¹⁰ <https://qgs.global/quantum-sponsors-maktaba-childrens-library-garangou-festival/>

Resim 6. KO: Türkiye ¹¹



Türkiye’de de kitap okuma etkinlikleri ya da çalışmaları birçok ülkede olduğu gibi kitap kapağının tahmini, “adı ne olabilir” ve “sizce ne anlatıyor” şeklinde sorularla başlayarak çocuklarda merak duygusu uyandırılır ve kitaptaki resimleri görebilecekleri şekilde çocuklara okunmaktadır.

2.5. Kitap Merkezleri ve Çocuk Kütüphaneleri

M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitimi Program kitapçığında ideal bir okul öncesi sınıfında bulunması gereken altı merkeze ve iki alana yer verilmiştir. Dramatik oyun merkezi ile blok merkezini en temel iki merkez olarak ele alırken diğerlerini sınıfın alanına göre dönüşümlü oluşturarak kullanılabileninden bahsedilmektedir. Merkezler birbirinden kopuk olmamalı, açık raf sistemi ile çocuğun materyalleri, öğretmeni ve arkadaşlarını görebileceği şekilde oluşturulmalıdır (M.E.B., 2013, s. 39).

M.E.B.’in yayımladığı Okul Öncesi Eğitim Programı kitapçığında merkezlerin tanımları ve bu merkezlerde yer alabilecek özellikler yani materyaller verilmiştir. Kitap

¹¹ Araştırmacının kendi uygulamasından fotoğraf paylaşmıştır.

merkezi, okul öncesi çocuklarının kitaplara karşı olumlu bir bakış açısı oluşturabilecekleri, okuma ve yazma etkinliklerini yaparak dil becerilerini geliştirebilecekleri, rahat ve diğer merkezlere göre sessiz bir ortamdır (M.E.B., 2013, s. 40).

Bir sınıf içerisindeki kitap merkezinin çocuklarla birlikte oluşturulması çocukların orayı benimsemesine yardımcı olmaktadır. Kitap okuma etkinliği dışında çocuk oyun zamanında da kitap merkezini kullanabilmeli, diğer alan ve merkezleri birleştirerek hayal gücünü kullanabilmelidir.

Yapılan bir çalışmada okul öncesi çocuklarının ev ve sınıf ortamındaki fiziksel özelliklerine göre okuryazarlıkları kontrol edilmiştir. Sınıf ortamı yani kitap merkezlerinin çeşitli kaynaklar yönünden var oluşu çocuğun dil, bilişsel ve sosyal gelişimini etkilemektedir (Altun, Tantekin Erden, & Snow, 2018).

Çocuğun herhangi bir kitabı kendi başına seçebilmesi için bazen çevresel düzenlemeye ihtiyaç duyar. Raflarda kitapların kapakları görünecek şekilde dizilmiş olması ve kitap okunabilecek alanın halı, minder ya da çadır gibi eşyalarla ayarlanmış olması çocuğu kendine ait gizli dünyasına davet etmektedir. Bir sınıfın yeterli sayıda kitabı olması ve çocuğun bu kitaplara erişiminin kolay olması, sınıfta yer alan kitap merkezinin iyi anlamda niteliğinin olduğunu göstermektedir (O'Leary, 2017).

Okul öncesi çocukları için oluşturulan kitap merkezlerinde ve çocuk kütüphanelerinde bulunan rafların açık olması, rafların çocuğun boyuna uygun ve raflarda bulunacak kitapların diziminin çocuğun göz hizasına göre olması gerekmektedir. Yapılan bir çalışmada 50 anaokulunda bulunan kitap merkezleri incelenmiştir. Ne yazık ki kitap merkezlerinin yaklaşık yarısı çocukların boyuna uygun değildir. Aynı zamanda 17'sinde kitaplar üst üste yığılmış durumda olup çocuğun dikkatini çekecek ya da kitap kapağını görüp seçebilecek şekilde dizilmemiştir (Altun, 2018). Eğer çocuğun ilgisini çekecek şekilde kitap merkezlerinde düzenlemeler yapılmazsa çocuğun kitap ile temasının azalması kaçınılmazdır. Öte yandan ülkemizde zaten kitap okuma oranının düşük olduğu

bilinmektedir. Bu durumda ebeveynlerin kendilerine ve sonra da çocuklarına kitap okumadıkları farz edilirse en azından sınıf içerisindeki kitap merkezlerinin bu oluşabilecek kitap yoksunluğunu gidermesi ve elverişsiz şartlardan gelen çocuklar için eşit imkânlar sunması gerekmektedir.

Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından 2012 yılında yayımlanan “Halk Kütüphaneleri Yönetmeliği”nin 4.maddesi c bendinde çocuk kütüphaneleri, buldukları il ve ilçelerde çocuklara 14 yaşına kadar ayrı bir binada hizmet vermektedir, şeklinde tanımlanmaktadır. Kütüphane yönetimi bünyesinde her yaş grubu için eğitici ve sanatsal etkinlikler düzenlenmektedir (Halk Kütüphaneleri Yönetmeliği, 2012).

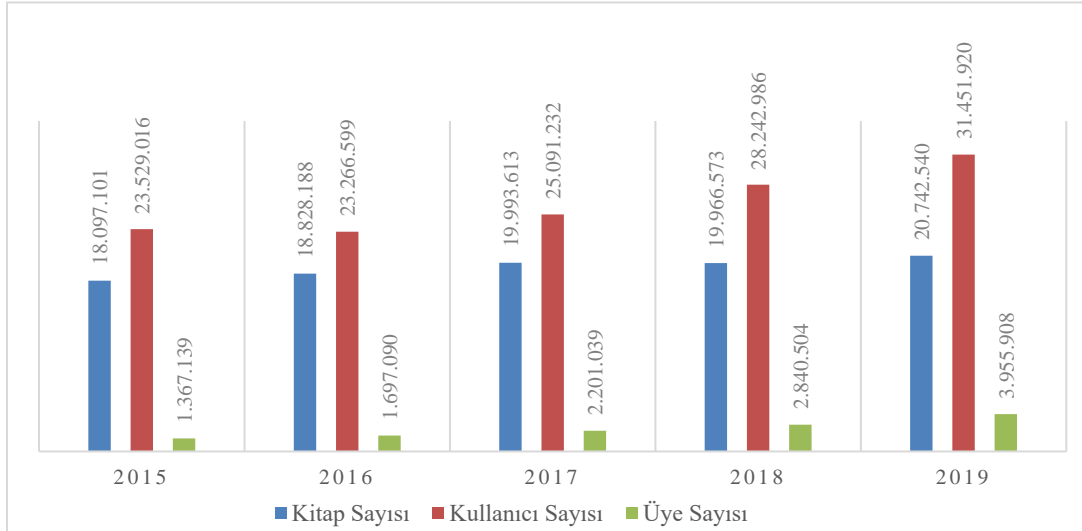
Çocuk kütüphaneleri, geleceğin okurlarını rahat hissettirecek, aşına oldukları ortamı fonksiyonel olarak verebilecek ve yaşam boyu öğrenme ortamı sunacak şekilde tasarlanmalıdır. Ayrıca çocuk kütüphanelerinin çocuğun aradığı bilgiyi bulabilmesi, hayal gücünü geliştirebilmesini, ebeveynleri de kütüphaneye gitmeyi teşvik edebilmesi ve okumakta zorluk çeken çocukların kendine uygun materyali seçebilmesi yönünden özel görevleri vardır (Aagaard, ve diğerleri, 2003).

2.5.1. Türkiye ve Dünya’da Kitap Merkezleri ile Kütüphane Örnekleri

Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü (KYGM) 2019 yılı halk kütüphaneleri verilerinde çocuk kütüphaneleri de dâhil toplam 1.182 adet kütüphane bulunmaktadır. Bu halk kütüphanelerinde toplam 20.742.540 adet kitap bulunmaktadır. Öte yandan okuyucu sayısı 31.451.920 iken kayıtlı üye sayısı 3.955.908’dir¹². 2015-2019 yılı halk kütüphanelerindeki kitap, kullanıcı ve üye sayıları (KYGM, 2019);

¹² Bu elde edilen verilere gezici kütüphanenin kullanıcı sayısı ile kitap adedi dâhildir.

Grafik 1. 2015-2019 Yılları Halk Kütüphanelerinin Genel Durumu



Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yayımlanan “2019 Kütüphane İstatistikleri”ne göre Türkiye genelinde toplam 32.411 adet kütüphane vardır. Bunlardan 610’u üniversite kütüphanesi, 1.182’si halk kütüphanesi, 1’i milli kütüphane, 30 bin 618’i ise örgün ve yaygın eğitim kurumlarının bünyesinde olan kütüphanelerdir (Kütüphane İstatistikleri, 2020). Yine bu yıl TÜİK tarafından yayımlanan *Kültür Ekonomisi 2019* verilerine göre kültür harcamalarında bir önceki yıla göre %4,7 oranında artış görülmektedir. Devlet kültür harcamaları yüzdelik diliminin %12,3’ünü kitap ve yazılı basın, %2,3’ünü ise kütüphane harcamaları oluşturmaktadır (Kültür Ekonomisi, 2020).

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler eğitim ve kültür harcamalarına özen göstermekte ve bu alanlara yatırım yapmaktadırlar. Ülkemiz gelişmekte olan bir ülke olarak eğitim ve kültürel harcamalara dikkat etmektedir. Okullaşma, kitap okuma ve kütüphane açma oranları yıllara göre artmaktadır. Kullanılmayan ya da işlevselliğini yitirmiş kütüphaneler yeniden yapılandırılmakta ve ihtiyaca göre yeni ek binalar yapılmaktadır. Özellikle son yıllarda belediyeçilik faaliyetleri kapsamında çocuk kütüphanelerine özen gösterilmektedir.

Çocuklara kitap okuma alışkanlığı, kitap kültürü ve sevgisi kazandırmaya çalışırken onları bir mekân ve zaman ile kısıtlamak doğru değildir. Böyle olduğunda çocuklar kitap okuma eyleminin sadece belirli alan ve zamanlarda yapılabildiği kanısına varabilmektedirler. Bahçede, sınıfta, kütüphanede, bir müze ziyaretinde ya da piknikte bile okunabileceği çocuklara yaşayarak deneyimleyerek gösterilmelidir. Ancak hava koşulları gibi elverişsiz durumlarda önceden oluşturulmuş kitap merkezleri ile okul içerisinde var olan çocuk kütüphaneleri okul öncesi öğretmenlerine kolaylık sağlayacaktır. Kitap merkezleri sadece rafların ya da halıların var olduğu alanlardan ziyade öğretmen ve çocukların yaratıcılıklarına göre farklı şekillerde oluşturulabilmektedir. Buna örnek olabilecek düzenlenmiş kitap merkezleri (KM) fotoğraflar ile verilmek istenmiştir.

Çeşitli ülkelerde okul öncesi sınıflarında oluşturulan KM'ne dair fotoğraflar¹³:

Resim 7. KM: Amerika¹⁴ (Michigan/sol)- Amerika¹⁵ (Chicago/sağ)



¹³ Fotoğraflar Google arama motorunun görsel kısmından, pinterest ya da okulların kendi web sitelerinden alınmıştır.

¹⁴ https://thelearningexpresspreschool.com/preschool-classrooms/pre-kindergarten_room_6/

¹⁵ <https://tr.pinterest.com/pin/537546905498365866/>

Resim 8. KM: Malezya¹⁶ (sol)- İngiltere¹⁷ (sağ)



Resim 9. KM: İspanya¹⁸ (Barselona)



¹⁶ <https://www.mindchamps.org/blog/best-preschools-in-tiong-bahru/>

¹⁷ <http://www.earlyyearscareers.com/eyc/latest-news/improve-your-cosy-area-in-your-early-years-under-2s-room/>

¹⁸ <https://miradasypolaroids.blogspot.com/2014/05/ambientes-escola-congres-indians.html?m=1>

Resim 10. KM: Türkiye¹⁹ (1)



Resim 11. KM: Türkiye²⁰ (2)



¹⁹ <https://tr.pinterest.com/pin/482659285055917714/>

²⁰ <https://tr.pinterest.com/pin/580401470702090824/>

Dünyanın bazı yerlerinde çocuklar için oluşturulan kütüphaneler mevcuttur. Çocuk kütüphaneleri (ÇK)'ne ait fotoğraflar²¹:

Resim 12. ÇK: Brezilya²² (sol)- Gana²³ (sağ)



Resim 13. ÇK: Japonya²⁴ (sol/tren içi)- Güney Kore²⁵ (sağ)



²¹ Fotoğraflar sosyal medya araçlarından, Google arama motorunun görsel kısmından, pinterest ya da okulların kendi web sitelerinden alınmıştır.

²²<https://radaramazonico.com.br/%E2%80%8B-biblioteca-infantil-inicia-as-atividades-no-centro-povos-da-amazonia/>

²³ <https://tr.pinterest.com/pin/604889793678643730/>

²⁴ https://news.cgtn.com/news/3263444e7a6b7a6333566d54/share_p.html

²⁵ <https://www.nlcy.go.kr/>

Resim 14. ÇK: Malezya²⁶ (sol)- Rusya²⁷ (sağ)



Resim 15. ÇK: Meksika²⁸ (aşağıda)



²⁶ <https://www.timeout.com/kuala-lumpur/things-to-do/best-public-libraries-in-kl>

²⁷ <https://rgdb.ru/about>

²⁸ <https://blog.academyart.edu/childrens-library-monterrey-mexico/>

Resim 16. K: Burundi²⁹- Muyinga (aşağıda)



Resim 17. K: Tayland³⁰ (aşağıda)



²⁹ <https://www.archdaily.com/467129/library-of-muyinga-bc-architects>

³⁰ <https://www.tkpark.or.th/eng/home>

Resim 18. ÇK: Türkiye Bursa³¹ (sol)- Çanakkale³² (sağ)



Resim 19. ÇK: Türkiye İstanbul³³ (aşağıda)



³¹ http://www.nilufer.bel.tr/niluferbelediyesi-192-cocuk_kutuphanesi

³² <https://www.biga.bel.tr/projeler/23-nisan-cocuk-kutuphanesi>

³³ <https://www.beylikduzu.istanbul/icerik/kutuphane-hizmetleri>

Resim 20. ÇK: Türkiye Konya³⁴ (aşağıda)



2.6. Dilbilgisi ve Kavram Öğretimi

Dil, bireyler arası anlaşmayı sağlayan, kendine has yapısı ve kuralları olan, toplumun ortak malı sayılan anlaşmalar sistemidir (Canım, 2015). Dilin yapısını ve içeriğini incelemek ona sahip olan toplumun kültürel şifrelerini çözümlenmek gibidir. Edebiyat, müzik, mimari ve diğer kültürel alanlarda yapılan çalışmaların toplumun kullandığı dile kazandırdığı esneklik ve estetiklik söz konusudur. Türkçe için de bu estetiklik ve esneklik geçerlidir. Bu nedenle, Türkçede var olan bazı kelimelerin birden fazla anlamı olabilmektedir. Bu tarz yapısı olan kelime ya da kavramların geçtiği cümle içerisindeki durumlarına göre gerçek ya da mecaz anlam kazanmaktadırlar. Ancak, okul öncesi çocukları Piaget'in tanımladığı işlem öncesi dönemde oldukları için soyut kavramları ve mecaz anlama sahip cümleleri anlamaları zordur. Örneğin;

³⁴ <http://www.kop.gov.tr/haber/cocuklar-icin-cocuklara-ozel-konya-nin-ilk-cocuk-kutuphanesi-acildi/333>

“Boş” kavramı,

- *Bu boş kutuyu çöpe atalım.* (Gerçek Anlam)
- *Bu boş lafları geçelim.* (Mecaz Anlam)

Bir okul öncesi çocuğuna birinci cümleyi kurduğumuzda sınıf içerisinde bulunan kutuya yönelerek onu çöpe atabilirken ikinci cümlede tepkisiz kalabilmektedir. Çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak çocuğun önce kavramın gerçek anlamını öğrenebilmesine ve bunu uygun yerde kullanabilmesine yardımcı olmak gerekmektedir.

2.6.1. Türkçe Dilbilgisi

Türkçe, Ural-Altay dil ailesinin Altay kolunda yer alan yapı olarak eklemeli bir dildir. Yapı özelliği bakımından ekler ile türetilirken kelime köklerinde bir değişme yapılmaz (Kuru, 2015). Bu yeni kelime ya da kavram türetme için çoğunlukla yapım eklerinden yararlanılmaktadır. Yapım eki kelimelerin kök ya da gövdelerine gelerek yeni bir kavram türetme işini yüklenendir (Dictionnaire Larousse, 1994, s. 2433). Örnek olarak “bil-” fiil köküne yapım eki getirmek istersek aldığı ekin çeşidine göre farklı kelime ya da kavram oluşturulabilmektedir. Bunlar; “bil-dir-i”, “bil-gi-li” vb.

Türkçede oluşturulacak yeni sözcük ve kavramları karşılamak için dört yol kullanılır: Kelime türetmek, kelime grubu yapmak, yabancı kelime almak ve kelime diriltmek-derlemek (Ergin, 2001). Bu dört kelime oluşturma yolu için şu örnekler verilebilir:

1. *Kelime türetmek*: “sev”, sev-gi-li, sev-in-ç, “göz”, göz-lük-çü vb.
2. *Kelime grubu yapmak*: konargöçer, yardımsever, su yılanı vb.
3. *Yabancı kelime almak*: posta, telefon, otomatik vb.
4. *Kelime diriltmek- derlemek*: kamu, görkem, deprenmek, aylak, güleç vb.

Aynı şekilde Türkçede yeni sözcük ve kavram türetmek için var olan yöntemlere ek olarak kullanım örnekleri;

- Hem çekim hem yapım eki ekleme, “temiz-lik-çi-ler”, “Edirne-li-ler” vb.
- Sözcüğün anlamının genişlemesi ile, *dal* “ağaç dalı”, “bilim dalı” vb.
- Başka bir dilden ödünçlenerek, “check-up”, “gurme” vb.

Farklı sözcük türetme yöntemleri ile Türkçenin içerisinde var olan bir sözcüğün defalarca türeyebildiğini, anlam ve kullanım açısından esneyebildiğini böylece kelime çeşitliliğinin fazla olduğunu görebilmekteyiz. Bu da Türkçenin yapı olarak eklemeli bir dil olduğunu, kökten türeyebildiğini ve hatta türetilmiş olanlara bile ekleme yaparak yeniden sözcük oluşturmanın mümkün olduğunu göstermektedir. Okuma ve konuşma sırasında bu durum kişiye kelimeyi tahmin etme fırsatı verirken türetilen kelimenin kullanım kolaylığını da oluşturmaktadır (Güneş, 2016).

Türkçede kelime kök ya da gövdesine gelen yapım ve çekim ekleri sözcükte değişiklik yaratmaktadırlar. Yapım ekleri anlam değişikliğine yol açarken çekim ekleri kelimenin diğer sözcükler ile bağ kurmasına, çekimlenmesine neden olur ancak anlam değişikliğine neden olmamaktadır. Örneğin;

“Çiçek” kelimesi,

- “Çiçek-ler” çekim eki alarak çiçek anlamını yitirmeden birden fazla olması vurgulanmaktadır.

- “Çiçek-çi” yapım eki ile kök aynı kalsa da anlam olarak çiçek satan yer ya da kişidir.

2.6.1.1. Sözcükte Anlam

Türkçede kullanılan sözcükler aldıkları ekler ve geçtikleri cümle içerisinde anlam kazanmaktadırlar. Kimi zaman yeni bir sözcük türetirken kimi zaman türemeden

başka anlam taşımaktadır. Bunun için sözcüğün cümledeki temel, yan, mecaz ve terim anlam olma durumuna bakmamız gerekmektedir.

Temel anlam, sözcüğün ilk ve asıl anlamıdır.

- Taşınmak için boş kutulara ihtiyacı var. (İlk anlamı ile içinde üstünde herhangi bir şey olmama durumunu belirten kavramdır)

Yan anlam, sözcüğün temel anlamının bir ölçüde korunduğu ama yeni anlam kazandığıdır.

- Üç aydır boşum, bunu biliyorsun... Elbet, iş bulacağım! (İkinci anlamı işi olmayan, işsiz olarak kullanılmıştır)

Mecaz anlam, sözcüğün temel anlamından uzaklaşarak soyut yeni bir anlam kazanmasıdır.

- Bu boş lafları çok duyduk. (Bir işe yaramayan olarak mecaz anlamda verilmiştir)

Terim anlam, bir sözcüğün sanat, bilim, spor ya da meslek alanları ile ilgili kazandığı anlamdır.

- Evin perdesi açık kalmış (Temel anlam)
- Kazın ayakları perdelidir (Yan anlam)
- Gözüme bir anda perde indi. (Mecaz anlam)
- Oyunun bu perdesi daha heyecanlı geçti. (Terim anlam)

M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı'nın içinde yer alan kavramlara yer verme durumu çizelgesindeki zıt kavramlar kategorisinde bulunan “doğru-yanlış” ikilisinden “doğru” kavramı çocuklara öğretilirken temel anlamı ile “yanlış”ın zıt anlamı olarak öğretilmektedir. Örneğin;

- Bu haberin doğru olduğunu biliyorduk (Temel anlam)

- Bize doğru geliyorlardı (Yan anlam)
- Ahmet'in doğru düzgün durmaması sinirimizi bozdu. (Mecaz anlam)
- A noktasından B noktasına bir doğru çizelim. (Terim anlam)

Karşıt anlam, birbirlerine anlam yönünden zıttı olan sözcüklerin oluşturduğudur.

- Bu sorunun cevabını doğru yapmışsın.
- En çok yanlış matematik sorularında yapmışım.

Eş anlamlı, aynı kavramı farklı kelimeler ile karşılayan sözcüklerden oluşmaktadır.

- Bu çocuk da pek küçükmüş.
- Bu ufak yere nasıl oturabilirim ki...

Yakın anlamlı, sözcükler anlam olarak birbirine yakın olsalar bile anlamca birbirini tam karşılamayan sözcüklerden meydana gelmektedir.

- Evin oturma odası çok genişmiş.
- Yeni aldığım pantolonun paçası da çok bolmuş.

M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı'nın içinde yer alan kavramlara yer verme durumu çizelgesindeki boyut kategorisinde “büyük-orta-küçük” yer alırken “ufak” kavramı “küçük” kavramının eş anlamlısı olsa da yer almamaktadır. Aynı kategoride “geniş-dar” ikilisi yer alırken “bol” kavramı bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışma için incelenen RÇHK'nda taratılan kavramlar içerisinde eş anlamlılarına ya da yakın anlamlı kavramlara yer verilmemiştir.

Sesteş sözcükler, yazılış bakımından aynı anlam yönünden farklı olanlara denilmektedir.

- Kapıyı açık bırakır mısınız? (Açık-kapalı kavramları)
- Rujumun rengi açık mı? (Açık-koyu kavramları)

Nitel-Nicel anlam, bir nesne ya da varlığın ölçülemeyen özellikleri ile ölçülebilen sayısal özelliklerini ifade edilebilen anlamlardır.

- İlisu küçük bir dere kaynağıdır. (Nicel anlam- ölçülebilir)
- İlisu çok güzel bir dere kaynağıdır. (Nitel anlam- ölçülemeyen)

Somut-Soyut anlam, duyularımızla algılayabildiğimiz kavramlar somut, algılayamadıklarımız ise soyut anlamı oluşturmaktadır.

- Ağacın gölgesine uzanmış, uyuyordu. (Somut anlam)
- Eşinin gölgesinde yaşamaktan yorulmuştu. (Soyut anlam)
- Evdeki eski kitapları atmak istiyordu. (Eski-yeni kavramları, somut anlam)
- Babam da tam bir eski kafalı! (Soyut anlam)

Okul öncesi dönemindeki çocuklar sahip oldukları bilişsel gelişim özelliklerinden dolayı soyut, mecaz, sesteş ve yan anlamları olan kavramları doğru anlayarak yerinde kullanmakta zorlanmaktadırlar. Bu yüzden küçük yaş grubu çocuklara kelimenin önce ilk anlamını öğretmek gerekmektedir. Çocuklar için yazılan resimli hikâye kitaplarında da kavramların ilk yani temel anlamlarının olması çocuğun metni anlamasına yardımcı olmaktadır.

2.6.2. Kavram Öğretimi

Kavram, nesnelerin, olayların veya düşüncelerin ortak yanlarını genel bir anlam içerisinde toplayan sınıflamadır (TDK, 2020). Kelime ise bir sözcenin bir ya da birden fazla ses biriminin bir araya gelmesi ile oluşmaktadır. Kavramda tek ya da daraltılmış anlamı olup zihnimizde kavramı algılayışımıza göre anlamlandırabilmekteyiz. Yani kavramın gerçekte tam karşılığı olmayabilir ama örnekleri mevcuttur bu da insanların deneyimleri, algıları ve düşünceleri yoluyla elde edilebilmektedir. Örneğin, “ekşi” kavramını çizemeyebiliriz ama ekşiyi anımsatan resimlemeler yapabiliriz. Bir başka örnek olarak, “kare” kavramına sahip olan yani deneyimleyen kişi diğer geometrik şekillerden

kareyi ayırt edebilmektedir. Burada kişi zihninde oluşan tasarımdan faydalanmaktadır. Kelimede ise var oluş şekli itibari ile kafamızda netliği ya da görselliği olan, sözce anlamı geniş ya da anlamı olmayandır. Öte yandan kavram ayrıntıları kaldırır, kişiye sınıflandırma ve ortak özellikleri görme imkânı vermektedir.

Öğretim, kişide öğrenmenin oluşabilmesi için uygulanan süreçlerin tamamına denmektedir. Öğretim, amaçlı, planlı ve destekli olmaktadır. Kavramın zihinde oluşturulma süreci ise kavram öğretimidir. Kavram öğretiminin gerçekleşebilmesi için iki aşamaya ihtiyaç duyulur: kavram oluşturma ve kavram kazanma. Bireyin kavram oluşturabilmesi için öncelikle kavramların benzerliklerini ve farklılıklarını bulabilmesi gerekmektedir. Yani kavram oluşturmada hem genelleme hem de ayırt etme söz konusudur (Çamlıbel Çakmak, 2012). Örneğin, “mavi” renk kavramını çocukta oluşturmak istersek en basit olan etkinlikten başlarız. Çocuğa “*Etrafında mavi ne görüyorsun*” diye sorarız. Çocuk önce mavi rengini diğerlerinden ayırt etmeye çalışır, ardından mavi olan ve olabilecek nesnelere, göstermeye ve söylemeye başlar. Etkinlik sonunda çocukta mavi kavramına ilişkin belli tasarımlar oluşmaya başlamıştır. Kavram kazanmada ise çocuk kavramı işlevsel olarak kullanabilmekte sınıflayabilmektedir. Böylece çocuk “mavi” kavramını “mavi üçgen, mavi kare” şeklinde ayırabilmektedir. Bu da kavram kazanımında tümdengelim yöntemi olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, kullanılan kavramı ilintili kategorilere ayırarak, genelden özele gidilerek zihninde yeni bilgiler oluşturulmaktadır (Ülgen, 2004).

Kavramların öğretimi çocuğun bebeklik döneminde başlamaktadır. Çocuk ilk kavramlarını oluşturur ve onları anlamlandırır. Ebeveynler çocuğun sözcük dağarcığına katkıda bulunmak için genellikle hikâyeye kitaplarını tercih etmektedirler. Bir kitap okunduktan sonra içerisinde geçen farklı kelimeler ile kavramları çocuklara sorarak kavram öğretiminin etkisine bakılabilmektedir. Çocuklar anlamsal yönden zengin ve terimsel kelimeleri metinlerde duydukça öğrenmekte ve hedeflenen kelime hazinesine ulaşabilmektedirler (Wasik & Hindman, 2014).

2.7. T.C. M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı

M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kitabının başında milli eğitimin ve okul öncesi eğitimin genel amaçları ile ilkeleri yer almaktadır. Okul öncesi döneminin önemi, okul öncesi eğitimi programının tanıtımı, gelişim özellikleri, kazanımlar ve göstergeler şeklinde devam etmektedir. Okul öncesi eğitiminin planlanması ve uygulanması, okul öncesi eğitimin değerlendirilmesi ile bölümler sonlandırılırken ekler bölümünde “M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı Kavramlara Aylık Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesi” yer almaktadır (M.E.B., 2013, s. 62-64).

Okul öncesi eğitimi programı çocuk merkezli olduğu için çocuğun ihtiyacına göre şekillenebilmektedir. Bir okul öncesi öğretmeni sınıfın ihtiyaçlarına göre öğretmek istediği konular varsa programda yer alan kazanım ve göstergelere göre etkinliklerini planlayabilir ve kavramlardan yararlanabilmektedir. Dikkat etmesi gereken nokta tema ya da konuların birer araç olduğu asıl olan program içerisinde yer alan kavramlar, kazanım ve göstergelerdir. Program, çocuğun ihtiyaçlarına, gelişim özelliklerine ve çevresel faktörlere göre değiştirilebilir, uyarlanabilir ve bireyselleştirilebilir. Okul öncesi eğitimi programının esnek oluşu okul öncesi öğretmenlerine kolaylık sağlamaktadır. Öğretmen, kavramları, kazanım ve göstergeleri istediği şekilde kullanabilir, farklı etkinliklerle birleştirebilir (M.E.B., 2013). Öğretmen neyi, ne zaman ve nasıl öğreteceğini kendisi belirleyebilmektedir. Programın bu esneklik özelliğini en çok da kavramları ele alırken kullanabilmektedir. Örneğin, renk kategorisinde belirli renklere yer verilmemiştir. Öğretmen isterse ana ve ara renk şeklinde öğretebilir, isterse sınıfta yer alan materyallerin renklerine göre etkinlik hazırlayabilmektedir. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada programın esnek olduğunu, kazanım ve göstergeleri çocukların gelişim özelliklerine göre seçebildiklerini ve ihtiyaca göre ekleme ve çıkarma yapabildiklerini belirtmişlerdir (Özsirkıntı, Akay, & Yılmaz Bolat, 2014).

M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı kavramlara aylık planlarında yer verme durumu çizelgesinde 10 tane kategori ve 1 tane de “Kavram Eklenebilir” kutucuğu bulunmaktadır. Bu kategoriler³⁵;

1. Renk (Aylar: eylül, ekim...)³⁶
2. Geometrik Şekiller (daire, çember...)
3. Boyut (büyük/orta/küçük, ince/kalın...)
4. Miktar (az/çok, ağır/hafif...)
5. Yön/Mekânda Konum (ön/arka, yukarı/aşağı...)
6. Sayı/Sayma (1-20 arası sayılar, sıfır...)
7. Duyu (tatlı, tuzlu...)
8. Duygu (mutlu, üzgün...)
9. Zıt (aynı/farklı/benzer, açık/kapalı...)
10. Zaman (önce/şimdi/sonra, sabah/öğle/akşam...)

Bu kavramlar belirlenmiş kategoriler altında verilse de okul öncesi öğretmenleri farklı kategoriler altında da kavramları ele alabilmektedirler. Ayrıca ikili ya da üçlü olarak verilen kavramlar ayrı ayrı ele alınabilmektedir (M.E.B., 2013, s. 64).

³⁵ Kavram çizelgesinde bulunan kategorilerin her birinin sadece ilk iki kavramına yer verilmiştir.

³⁶ Renkler bir isim listesi şeklinde programda olmadığı için ay bazlı gösterilmiştir.

KATEGORİLER	KAVRAMLAR	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran
DUYGU	Mutlu										
	Üzgün										
	Kızgın										
	Korkmuş										
	Şaşkın										
ZIT	Aynı-Farklı-Benzer										
	Açık-Kapalı										
	Hızlı-Yavaş										
	Canlı-Cansız										
	Hareketli-Hareketsiz										
	Kolay-Zor										
	Karanlık-Aydınlık										
	Ters-Düz										
	Eski-Yeni										
	Başlangıç-Bitiş										
	Kirli-Temiz										
	Aç-Tok										
	Düz-Eğri										
	Güzel-Çirkin										
	Doğru-Yanlış										
	Şişman-Zayıf										
	Yaşlı-Genç										
Derin-Sığ											
Açık-Koyu											
ZAMAN	Önce-Şimdi-Sonra										
	Sabah-Öğle-Akşam										
	Dün-Bugün-Yarın										
	Gece-Gündüz										
KAVRAM EKLENEBİLİR											

*Kavramlar belirli kategoriler altında verilmiştir. Ancak bazı kavramlar farklı kategoriler altında da ele alınabilir.

*İkili-üçlü gruplar hâlinde yazılmış olan kavramlar tek tek ele alınacak ise ele alındığı ayın kutucuğuna kaydedilir.

Bu hali ile programda kavram sayısı şu şekildedir;

1. Renk
2. Geometrik Şekiller: 8
3. Boyut: 9
4. Miktar: 16
5. Yön/Mekânda Konum: 32
6. Sayı/Sayma
7. Duyu: 25
8. Duygu: 5
9. Zıt: 39
10. Zaman: 11

Programda yer alan renk ve sayı/sayma kategorisi hariç toplam kavram sayısı 145'tir. Sayı/sayma kategorisinde sıra sayısı kavramında net bir bitiş sayısı verilmediğinden 1-20 arası sayıların çocuklara öğretildiği dikkate alınırsa birden yirmiye kadar (birinci'den yirminci'ye) sıra sayısı için alınabilir. Böylece sayı/sayma kategorisinde sabit bulunan 26 adet kavrama 20 adet sıra sayısı kavramı eklenerek bu kategori 46 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2. Sayı/Sayma Kategorisinde Kavram Sayısı

Sayı/Sayma	1-20 arası sayılar	20
	Sıfır	1
	İlk-Orta-Son	3
	Önceki-Sonraki	2
	Sıra Sayısı (birinci-ikinci-...)	20
TOPLAM		46

Kavram çizelgesinde yer alan 145 adet kavrama 26 tane kavram da sayı/sayma kategorisinden eklenerek sabit kavram sayısı 171 olarak tespit edilmiştir. Sayı/sayma kategorisinden geri kalan 20 adet kavram ise renk kategorisi ile birlikte ele alınarak araştırmacı tarafından alınan kavramlar olarak verilmiştir. Renk kategorisinde zorunlu renkler olmadığı için okul öncesinde öğretilmesi ihtiyaç duyulan ve çocukların sevdiği renkler çizelgeye dâhil edilebilmektedir. Araştırmacı tarafından renk kategorisine alınan kavramlar; ana renk (3 adet), ara renk (3 adet), siyah, beyaz, gri, bordo, kahverengi, lacivert, lila ve pembe olmak üzere 14 adettir. Sonuç olarak, çizelgede var olan sabit kavram sayısı 171'e renk kategorisinden 14 adet, sayı/sayma kategorisinden 20 adet eklenince yeni toplam kavram sayısı 205 olarak bulunmaktadır.

Yapılan alan taramalarında, M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda yer alan kavramlara resimli çocuk hikâye kitaplarında yer verme durumunu inceleyen çalışmaların az olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple 171 adet sabit kavramın ve 34 adet araştırmacı tarafından belirlenerek alınmış kavramların resimli hikâye kitaplarının metinlerinde taratılarak yapılan bu çalışmanın RÇHK'nda var olan kavramların tespiti yönünden alana kayda değer bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.8. Bu Alanda Yapılan Bilimsel Çalışmalar

Bu bölümde okul öncesi dönemdeki çocuklar için yazılan RÇHK'nda kavramların olmasına yönelik yapılan araştırmalar temel alınarak literatür taramasına yer verilmiştir. RÇHK'nda kavramlara yer verilme durumunu çalışan araştırmaların azlığı sebebiyle kavramlara, kavram öğretimine/kazandırmaya, kavram öğretiminin gelişim alanlarına etkilerine, M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı'na, RÇHK ile ilgili çalışmalara da değinilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nde ilk olarak ulaşılan en eski çalışma 1993 yılında olduğu görülmüştür. Uzman (1993), son 20 yılda basılmış olan 125 adet Türkçe, 125 adet de çeviri RÇHK'nı konu yönünden incelenerek Türkçe basılan kitapların konu çeşitliliğinin azlığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan kitap kayıt formu kullanılmış ve genel konu listesi çıkarılmıştır. İhtiyaç halinde her konu için alt konu listesi hazırlanmıştır. Çalışmanın başındaki beklenti çalışma sonunda doğrulanmış; Türkçe basılan kitaplarda konu yetersizliği tespit edilmiştir.

Van Scoy ve Fairchild (1993) okul öncesi ve ilkokuldaki çocukların zaman kavramını anlamaya yardımcı olmak adına bir çalışma yapmışlardır. Küçük çocuklar anne ve anneannesine baktıklarında aynı boy ve kiloda görüyorlarsa yaşlarının aynı olduğunu düşünebilmekte yaşlı ve genç olmayı zamansal olarak algılayamamaktadırlar. Çocuklara bu sabah ne yaptın öğlen ne yaptın gibi sorular ile zamanı algılama çalışmaları, gün içinde takvim çalışmaları ile zamanı kayıt altına alma çocuklara yardımcı olacaktır. Somut ve göz önündeki örneklerle yapılan çalışmaların çocuklar için etkisi daha iyi olacaktır.

Uzmen (2001) yapmış olduğu bu çalışmada ise anaokuluna giden altı yaşındaki çocukların prososyal davranışlarının RÇHK'nda geçen yardımlaşma ve paylaşımda bulunma konuları ile desteklenmesine değinmiştir. Bu çalışma deneysel olup iki üniversite bünyesindeki anaokulu ile bir özel anaokulundan oluşmaktadır. Çalışma grubunu altı yaşındaki 40 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmada ön test ve son test yapılmış, yardımlaşma için yere düşürülenlerin toplanması, paylaşma içinse verilen çıkartmaların paylaşılması beklenilmiştir. Aileler ile öğretmenlere içerisinde yardımlaşma ve paylaşma ile ilgili soruların olduğu formlar verilmiştir. Deney ve kontrol grubuna dört hafta içinde yardımlaşma olan dört hafta da içinde paylaşma konusu olan kitaplar okunmuştur. Deney grubu ile hikâye üzerine tartışma, sohbet ve etkinlikler yapılmıştır. Deney grubundaki kız çocuklarında yardımlaşma yönünde erkek çocuklarında paylaşma yönünde daha etkisi olduğu tespit edilmiştir. Aileler ve öğretmenlere gönderilen sorulara verilen cevapların çocukların davranışları ile tutarlı olmadığı bulunmuştur.

Işıtan (2005) RÇHK'nda benlik kavramını konu itibari ile incelemiştir. 1980-2003 yıllarında basılmış 45 adet çeviri 195 adet Türkçe yazılmış RÇHK benlik kavramını içerip içermediğini tespit etmek amacıyla taranmıştır. Işıtan tarafından hazırlanan benlik kontrol listesi ile altı genel konu listesi bulunmaktadır. Yapılan durum analizi sonucunda

en fazla işlenen konuların akran, çevre bağları, en az işlenen konuların ise çocuğun ve fiziksel görünümü ile akademik becerisi olduğudur.

Çelik C. (2005) okul öncesi çocuklarının zaman kavramını öğrenebilmeleri için yapılmış eğitici oyuncakların öğrenme üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada deney ve kontrol grupları mevcuttur. Araştırmanın örneklemi Konya ilinin Karatay ilçesindeki bir ilköğretime bağlı anasınıfına giden 6 yaşındaki 24 okul öncesi çocuğundan oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının her biri 6'şar kız ve 6'şar erkekten meydana gelmektedir. Ön testler yapıldıktan sonra deney grubu ile 3 hafta boyunca haftada 5 kez "Eğitici Oyuncak Zaman Kavramı Eğitim Programı" uygulanmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda son testte deney ve kontrol grubu arasında zaman kavramının öğrenimi yönünden deney grubu tarafında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tokgöz (2006) çocuklar için yazılan RÇHK'nın taşınması gereken dil gelişimsel ve anlambilimi açısından özelliklerini saptamaya çalışmıştır. Çalışma grubu 5-6 yaş çocuklarına yönelik yazılmış 30 adet kitaptan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda bu yaş grubu için hazırlanan çocuk kitaplarında daha çok biçimsel ve içeriksel özelliklere dikkat edildiği bulunmuştur. Dil gelişimlerini destekleyen ve anlambilimi yönünden de çocukları destekleyen kitapların yazılması gerektiğine ulaşılmıştır.

Sıçrır (2006) RÇHK beden dili kullanımını açısından ele alınarak resimlerde var olan jest ve mimiklerin hikâyeye kattığı imkânlar incelemiştir. Çalışma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kitabın doğuşu ve tarihsel gelişim, ikinci bölümde beden dili ile ilgili yapılan araştırmalar, üçüncü bölümde çocuk ve kitap ilişkisi, dördüncü bölümde resimli çocuk kitaplarında beden dili, tasarım ve çizerin rolü, beşinci bölümde kitap uygulaması ve analizi son bölümde ise anaokulu öğrencileri ile gerçekleştirilen bir resimli kitap uygulamasının sonuçları yer almaktadır.

Yılmaz Bolat ve Dikici Sığırtmaç'ın (2006) yapmış oldukları çalışmada Adana ilinde sosyo ekonomik seviyesi düşük üç adet ilköğretim okulunun bünyesindeki anaokullarına giden 72 aylık çocukların müzikli oyun etkinlikleri ile sayı-işlem

kavramlarını kazanmalarını incelemişlerdir. Bu çalışmada deney ve kontrol grubu mevcuttur. Her iki gruba da 10'ar çocuk dâhil edilmiştir. Deney ve kontrol grubuna “Başarı Testi” ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna istenen kavramları kazandırabilmek için müzikli oyun etkinlikleri ile öğretim yapılırken kontrol grubuna müzikli oyun etkinlikleri dışındaki etkinliklerle öğretim yapılmıştır. Bu öğretim haftada iki gün ve yarımşar saat olacak şekilde toplam 12 hafta sürmüştür. Yapılan çalışma sonucunda ön testte iki grup arasında belirgin bir fark bulunmazken eğitim sonrası yapılan son testte deney grubu yönünde belirgin bir fark görülmüştür. Böylece müzikli oyun etkinlikleri ile sayı ve işlem kavramlarının kazandırılmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gündüz Sağlam (2007) öğretmenlerin ve ailelerin okul öncesi dönemindeki çocuklar için yazılan RÇHK’ni nasıl ele aldıkları ve bu kitaplarda hangi özellikleri aradıklarına dair görüşleri ortaya koymak için yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Afyon ilindeki anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan öğretmenler ile bu okula giden çocukların aileleri oluşturmaktadır. 88 adet ana sınıfı ve anaokulu, 137 adet öğretmen bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından 27 soruluk anket oluşturulmuş ailelerin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda lisans eğitimine sahip olan öğretmenler, en az lise mezunu olan öğretmenlere göre kitap okumanın çocuklarda istendik davranış oluşturma açısından olumlu görüş belirtmişlerdir. Ailelere ilişkin bulgularda resmi kurumda çalışanların diğer meslektaşlarına göre çocuk kitaplarını daha çok inceledikleri tespit edilmiştir. Kitap seçiminde aranılan özelliklere babaların daha az duyarlılık gösterdiği saptanmıştır.

Saçkesen (2008) çocuklar için kitap seçimini ölçen kriter ölçeği ile öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerini almıştır. Bu ölçek 21 anket sorusundan oluşmaktadır. Ayrıca 7 adet öğretmen bilgileri ile 6 adet ailenin bilgisini almaya yönelik kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Samsun ilindeki anaokulları ve anasınıfları oluşturmaktadır. 871 ebeveyn ile 97 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveyn ve öğretmenlerin RÇHK seçimine ilişkin kriterleri saptanmaya çalışılmıştır.

Öğretmenler kitap seçerken mesleki kıdemleri, çocukların yaşları ve kitap alımına karar veren taraf olarak bir fark görülmemiştir. Ebeveynler kitap seçerken okul öncesine giden çocuk sayısı olarak bir fark yoktur.

Avşalak (2008) araştırmasında 5-6 yaş grubu okul öncesi çocuklarında müzik eğitimi ile kavram gelişimine değinmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde bulunan üç anaokulu oluşturmaktadır. Araştırmada “Kavram Gelişim Ölçeği” kullanılmıştır. Kavram analizi için kavramlar iki kategoriye ayrılmıştır. Somut kavramlardan “boş” ve “dolu” kavramlarının kazanılmasında deney grubu yüzde yüz başarı göstermiştir. Soyut kavramların müzik ile kazanılmasında deney grubunun neredeyse yarısı “sesli” ve “sessiz” kavramlarını kazanmıştır. Kontrol grubuna kıyasla deney grubu kızgınlık, üzüntü, mutluluk kavramlarını oranca kazanmıştır. Sonuç olarak müzik eğitimi ile kavram kazandırılmasının olumlu etkisi görülmüştür.

Veziroğlu (2009), RÇHK’nın M.E.B. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan kazanımlara uygunluğunu incelemiştir. Araştırmanın örneklemini anaokulları, anasınıfları ve kütüphanelerde bulunabilen kitaplar arasından rastgele seçilmiş 250 RÇHK oluşturmaktadır. M.E.B. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı kitapçığının ekler bölümündeki amaç ve kazanımlar esas alınmıştır. Araştırma sonucunda RÇHK’nın %18,5 oranında kazanımları karşıladığı tespit edilmiştir. RÇHK’nın niteliği artırılarak bu alanda daha çok çalışma yapılması uygun görülmüştür.

Gülpınar (2010) çalışmasında çocuklarda kavram ve görsel gelişimine, çocuk kitaplarının tarihsel gelişimine, kavram görüntülerinin gelişimine, çocuk kitaplarında biçim ve tasarıma, yayıncının, tasarımcının ve tüketicinin durumuna değinmiştir. Çalışma sonucunda, çocuk kitaplarının kalitesini belirleyen tüketici toplumunun varlığı olduğunu savunmuştur.

Yurtseven (2011) bu çalışmada çocuğun okul öncesine gitme durumu, annelerin çocuğuna kitap okuma sıklığı ve çocukları için kitap seçimindeki yetkinliğinin çocuğun sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Kilis ilinde bir

anaokulunda 6 yaş çocuklarının öğretmenleri, çocuklar ve anneleri ile oluşmaktadır. Çalışma grubunda 4 okul öncesi öğretmeni, 91 okul öncesi çocuğu ve anneleri vardır. Her öğretmenden kendi sınıfındaki çocuklarının sosyal becerilerini ölçmek için bir ölçek doldurmaları istenmiştir. Annelere demografik bilgilerini doldurabilecekleri bir anket ve “Annelerin Çocuk Kitapları Seçimindeki Uzmanlık Düzeylerini Belirleme Anketi” verilmiştir. Araştırmada annelerin çocuklarına kitap okumaları, çocukların sahip oldukları sosyal becerileri ile çocuk için kitap seçimleri çocuğun okul öncesinde eğitim almış olma durumundan etkilendiği sonucunu vermiştir.

Şirin S. (2011) bu çalışmada okul öncesine giden 5 yaşındaki çocuklarda sayı ve işlem kavramlarını kazandırmak için oyun yönteminin kullanılmasının etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Bursa ilinin Osmangazi ilçesinde bulunan özel bir anaokuluna giden 5 yaşındaki 30 çocuktan (15 kız 15 erkek) oluşmaktadır. Verileri toplamada sayı ve işlem kavramlarını ölçen bir test kullanılmış, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Ön test uygulandıktan sonra deney grubuna araştırmacı tarafından oluşturulan bir program oyun yöntemi ile uygulanırken kontrol grubu var olan programlarına devam etmiştir. Programın uygulanması bittikten sonra iki gruba da son test yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda sayı ve işlem kavramlarını öğrenmede deney grubunda olan çocukların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubu için oyun temelli sayı ve işlem kavramlarının öğrenimi etkili olmuştur.

Fırat (2012) okul öncesi dönemdeki çocuklar için yazılmış olan masal ve hikâye kitaplarında korku ve şiddet öğelerinin tespitine yönelik bir çalışma yapmıştır. 220 çocuk kitabından 135 adeti masal ve 85 adeti de hikâye kitabıdır. Araştırmacı tarafından oluşturulan bir form kullanılmıştır. Araştırma sonucunda masal kitaplarında geçen korku ve şiddet öğeleri hikâye kitaplarından fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin farkındalıklarını ölçmek için de bir form hazırlanmıştır. Bunun sonucunda da öğretmenlerin çocuk kitapları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve okunacak kitap seçiminde dikkatsiz oldukları saptanmıştır.

Ünen (2012) bu çalışmasında okul öncesi dönemdeki RÇHK’nda yapılan illüstrasyonların çocuk gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. RÇHK’ndaki illüstrasyonların oluşum aşamaları ve genel özellikleri ile yapılandırılmalarına değinmiştir. Çizerlerin bu iş için uygun olup olmadıklarına yer vermiştir. Çocuk kitaplarını inceleyen ve denetleyen bir mekanizmanın olmaması ile yayınevlerine göre yapılanmaların varlığına yer vermiştir.

Kalaycıoğlu (2012) 3-6 yaş okul öncesindeki Türk ve Türk olmayan çocukların anne-babaları ve öğretmenlerinin kitap tercih etme kriterlerini ortaya çıkarmak için bu çalışmayı yapmıştır. Veri toplamada kullanılmak için iki farklı dilde form hazırlanmıştır. Araştırmaya 122’si Türk olan çocukların aileleri ile 42’si yabancı olan aileler katılmıştır. Ayrıca 23’ü yabancı çocukların öğretmeni ile 39’u Türk çocukların öğretmenleri katılmıştır. Araştırma sonunda yabancı anne-baba ve öğretmenlerin Türk olan aile ve öğretmenlere göre RÇHK seçerken kitaplara daha hâkim oldukları ve işlevlerini daha iyi bildikleri saptanmıştır.

Akyol (2012) çalışmasında 2003-2011 yılları arasında Türkçe basılmış yerli ve yabancı RÇHK ile Ankara’daki kitabevlerinde satışa sunulan farklı yayınevlerine ait RÇHK’ndan 250 adet incelemiştir. Bu araştırma ile kitaplarda yer alan değerlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bir kontrol listesi kullanılmıştır. Bu listede şahsi, bireyler arası ve topluma ait değerler kategorilerinde 24 farklı değer bulunmaktadır. Araştırma sonunda RÇHK’nda en çok şahsi ve bireyler arası değerler yer alırken en az topluma ait değerler kategorisine yer verilmiştir.

Özkan Kılıç (2012) ülkemizde 2005-2011 yılları arasında basılmış 250 adet RÇHK’nda coğrafi kavramlara yer verme durumunu inceleyerek 30 okul öncesi öğretmenin coğrafi kavram öğretilmede kitap kullanma durumunu analiz etmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen bir adet form değerlendirme için kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen, daha fazla konu edilen kavramın “yer” olduğu daha az konu edilen kavramın ise “harita” olduğu bulunmuştur. Öğretmenlere coğrafi kavramların yeri ve önemini sorulduğu 15 soruluk bir görüşme anketi yapılmıştır. Bunun sonucunda

da coğrafi kavramların kitaplarda yer alması gerektiği, öğretmenlerin kitaplardan yararlandığına ulaşılmıştır.

Çamlıbel Çakmak (2012) kavram eğitimi programının 60-71 aylık çocuklar üzerinde temel kavramların kazandırılması açısından etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Bolu ilindeki bir ilköğretim bünyesindeki anasınıflarına giden 64 okul öncesi çocuğundan oluşmaktadır. Araştırmada, genel bilgi formu ve uyarlaması araştırmacı tarafından yapılan “Boehm-Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi” kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında kavram bilgisini ölçebilmek için ön test ve son test yapılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan eğitimin etkileri deney grubunda görülmüştür. Son test sonuçlarına göre iki grubun arasından deney grubu yönünde belirgin bir fark olduğu gözlenmiştir. Kavram öğretimi için yapılan çalışmanın çocuklar üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anders ve diğerleri (2012) Almanya’da 97 anaokulunda bulunan 532 çocuk ile çalışarak ev ve sınıflardaki öğrenme ortamlarının kalitesinin sayısal beceri ve kavram gelişimine etkisine bakılmıştır. Ev ortamı, aile ekonomik durumu ile geçmişleri, cinsiyet ve anne eğitimleri dikkate alınmıştır. Ev ortamının kalitesi ile okuldaki sayısal kazanımların ilişkili olduğu tespit edildi.

Pagliari ile Kritzer (2013) yapmış olduğu çalışmaya Amerika’nın kuzeydoğusundaki merkezlerinden 3-5 yaş arasındaki işitme kaybı olan 20 çocuk katılmıştır. Seçilen coğrafi bölgede çok sayıda işitme kaybı, etnik grup çeşitliliği ile sosyo ekonomik yetersizliği olan çocukların var olması etkilidir. İşitme sorunu olan çocukların matematik kavramlarını öğrenmede ve matematik becerilerini kazanmada yetersiz olduğu görülmektedir. Sayı, geometri, örüntü ve şekillerin var olduğu kavramların öğrenilmesinde güçlükler tespit edilmiştir.

Leibham, Alexander ve Johnson (2013) 116 çocuğun erken yaşlarda bilim ilgi alanları ve benlik kavramı ile bilime ilişkin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Özellikle bunun cinsiyet farklılığına vurgu yaparak boylamsal olarak

çalışma gerçekleştirmişlerdir. Erkek çocukları kız çocuklarından daha fazla fen ve bilime ilgi gösterirken kız çocuklarının fen bilimine ilgi göstermeleri benlik kavramlarının yüksek olması ile paraleldir. Çalışma sonucunda olumlu benlik kavramını geliştiren kızların fen ve bilime daha özenli olmasını sağlamaktadır.

Dirican (2013) 3-6 yaşa yönelik Türk yazarlar tarafından yazılmış RÇHK'nda geçen insani değerlerin tespiti için bir çalışma yapmıştır. İçerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 135 adet çocuk kitabı oluşturmaktadır. Eserlerdeki metinler ve resimler için ayrı kodlamalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda RÇHK'nda bulunan değerler; sevgi, dürüstlük, paylaşma, yardım etme, saygı duyma, liderlik etme, mutluluk vd. Taranılan kitapların metin kısmında %28,69 oranında cümle değer ifade ederken %53,04 oranındaki resim de değer ifade etmektedir. Metinlerde en çok sevgi değerine, resimlerde en çok paylaşmak değerine yer verilmektedir.

Uzun (2013) okul öncesi dönemindeki altı yaşında çocukları olan ailelere matematiksel destek programını uygulayarak bu program ile çocukların matematiksel kavram becerilerindeki değişimi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Çanakkale iline bağlı Gelibolu ilçesindeki 60-72 aylık olan 40 çocuk ile anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan kontrol listesi ile araştırmaya katılan çocukların kavram edinme becerileri ölçülmüştür. Bu program 8 hafta boyunca deney grubuna uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda beceri artışı kontrol grubuna göre anlamlı olmuştur.

Andersson ve Gullberg (2014) okul öncesi dönemde bilim nedir, öğretmenlerin çocuklara bilimi öğretmenleri için neleri bilmesi gerektiğine dair bir çalışma yapmışlardır. Anaokulu ve ilkokuldan beşer öğretmenle ampirik bir çalışma yürütülmüştür. Çocuklar için oluşturulan ortamların öğrenmeye dair yetersizliklerine bakılmıştır. Çalışma sonucunda fen bilimindeki başarısızlıkların kavram yanlışlarından kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çocukların kavramsal öğrenimini desteklemede yetersiz oldukları saptanmıştır.

Turan (2014) okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerde kullandıkları RÇHK'nın karakter eğitimi ve öğretmen uygulamaları açısından incelemiştir. Araştırmanın veri toplama formlarında okul öncesi öğretmenleri, RÇHK'larındaki değerler, grup görüşmesi için gerekli olanlar mevcuttur. Araştırma grubunda 245 öğretmen ve onların en sık kullandığı 100 adet RÇHK ve odak görüşmesi için 24 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma sonucunda RÇHK'nda öğrenme, araştırma, kibarlık ve mutluluk fazlaca bulunurken doğayı/çevreyi sevme, başarı ve liderliğe az yer verildiği tespit edilmiştir. Öğretmenler kitaplarda empati ve öz güven değerlerinin ele alınmasını istemişlerdir. Hikâye kitapları ile karakter eğitimi verme konusunda öğretmenler kendilerini kısmen yeterli bulmuşlardır. İyi bir karakter eğitimi için soru-cevap, beyin fırtınası, drama ve oyun gibi teknikleri tercih etmişlerdir.

Gündüz Şentürk (2015) RÇHK'nda toplumsal cinsiyete dair kalıp yargılar açısından inceleyerek kitapların içerik ve resimlemedeki cinsiyetçiliğe ilişkin öğelere dikkat çekilmiştir. 3-6 yaş çocukları için yazılan 70 adet RÇHK incelenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Metin İnceleme Formu" ile "Resim İnceleme Formu" kullanılmıştır. Veriler yazar ve çizer cinsiyeti, kitabın ismi, aile yapısı, meslek, eylem, oyun, oyuncak, ilgi alanı, kişilik özellikleri, mekân, kitaplarda yer alan karakterler, fiziksel görünüş, aksesuar, kıyafet gibi toplumsal cinsiyet ipuçları açısından incelenerek toplanmıştır. Araştırma sonucunda kadın ve erkek cinsiyetinin temsil edilme oranlarının birbirine yakın olduğu ve erkek mesleği olarak düşünülen mesleklerde kadınların da olduğu görülmüştür. RÇHK'nın yazar ve çizerlerinin çoğunlukla kadın olduğu saptanmıştır. Ancak oyun ve oyuncak gibi alanlarda kadın aleyhine cinsiyete yönelik kalıp yargılar devam etmektedir.

Tepetaş Cengiz (2015) okul öncesi öğretmenlerinin yaptıkları RÇHK okuma etkinlikleri ile 4-5 yaş grubu çocukların dil gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çocukların dil gelişimine dair verileri "Peabody Resim Kelime Testi-4" ile öğretmenlerin RÇHK okuma etkinliklerine dair veriler "Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirilmesi" ölçeği ile demografik bilgileri ise "Öğretmen Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Araştırmanın

örnekleme Kırşehir ilinde bulunan beş farklı anaokulunda eğitim gören 4-5 yaşındaki 208 çocuk ve 10 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda RÇHK kullanılarak yapılan kitap okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri açısından olumlu bir ilişki gözlemlenmiştir.

Mercan (2015) okul öncesi çocukları için yazılmış RÇHK’nda resimlemeye dair okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Türkiye’de görev yapan on bir farklı ildeki 96 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Bu araştırmada hem nitel hem nicel tekniklerden yararlanılmıştır. Verilerin toplanması için görüş formu ile resimlemeleri değerlendirme formu kullanılmıştır. Öğretmenlere verilen formda açık uçlu sorular mevcuttur. Araştırma sonucunda RÇHK’nın resimlenmelerine ilişkin belirtilen görüşlerde öğretmenlerin yaşına, çalıştığı kuruma ve eğitim durumuna göre farklılaştığı ancak çalışma sürelerine göre resimlemelere dair görüşlerinde bir farklılık tespit edilmemiştir.

Akıncı (2015) bu çalışmasında okul öncesi çocukları için yazılmış kitaplarda yer alan mizahi unsurlara yer verilme durumunu incelemiştir. Aynı zamanda görsel, sözel ve durumsal mizah yönünden incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örnekleme 2003-2015 yılları arasında Türkçe basılmış 54 adet mizah içerikli yerli ve yabancı RÇHK’ndan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından uyarlanan içerisinde 45 unsur bulunan bir inceleme formu kullanılmıştır. Sonuç olarak okul öncesi dönemindeki çocuklara uygun olacak şekilde mizahi unsurlara yer verildiği tespit edilmiştir.

Karakuş (2015) okul öncesi öğretmenlerinin matematiksel gelişimine ilişkin inanışları ile çocukların matematik kavram kazanımları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırmanın örnekleme Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan resmi ve özel anaokullarında görev yapan 60 okul öncesi öğretmeni ve her öğretmenin sınıfından seçilen 5’er çocuktan oluşmaktadır. Öğretmen ve çocuk hakkında bilgi edinebilmek için kişisel bilgi formlarından yararlanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin matematiksel gelişimine dair düşüncelerini belirlemek amacıyla bir anket ve okul öncesindeki çocukların matematikte yer alan kavramları kazanma durumlarını ölçmek amacıyla bir kavram ölçeği kullanılmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda

genel olarak iyi düşüncelere sahip oldukları bulunmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin matematiksel gelişime dair düşünceleri ile 60 aylık çocukların kavram kazanımları arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ancak 4 ve 6 yaşındakiler için böyle bir veriye ulaşılmamıştır. Çocukların matematik kavram kazanmalarına dair cinsiyete ya da devam ettikleri okul türüne göre farklılık bulunmamıştır.

Hsiao ve Shih (2015) okul öncesi çocuklarının resimli kitaplarla çevreye ait kavramların öğrenimi üzerine bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada öğretmenlerin kitaplar aracılığı ile çevreye ait kavramları öğretmek ve kaynakların korunmasına yönelik bilinç kazandırmaktır. 8 hafta boyunca 8 çevre konulu kitaplarla 5-6 yaş aralığındaki 12 çocuk ile çalışma yürütülmüştür. Ön test yapılmış ve son test sonucunda çevreye dair bilgilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çevreyi korumaya yönelik plastik poşet kullanımı yerine bez, kâğıt havlu yerine bez mendil gibi çözümleri çocuklar bulmuştur.

Çoban Söylemez (2016) okul öncesi eğitime devam ederken dil eğitimi alan ve dil eğitimi almayan çocukların dil gelişimleri ile kavram gelişim seviyelerini incelemiştir. Kavram gelişim düzeyinde renk, sayı, boyut, harf, şekil, miktar, karşılaştırma, yön-pozisyon, zaman-sıralama ve bireysel-sosyal farkındalık vardır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinin Çankaya ilçesinde bulunan anasınıflarına giden 5-6 yaşlarındaki 195 çocuktan oluşmaktadır. Yapılan bu çalışma sonucunda ikinci bir dil eğitimi alan ve almayan çocuklarda cinsiyet faktörü ile bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak yaş gruplarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sildir (2016), anaokullarında kullanılan RÇHK'nın M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan sosyal duygusal gelişim alanı kazanım ve göstergelerini destekleme durumlarını incelemiştir. Araştırmanın yapıldığı ilde 22 farklı okuldan toplanan 300 adet hikâye kitabı incelenmiştir. Elde edilen verilerin yüzdeleri ve frekansları hesaplanmıştır. Sosyal gelişim alanında yer alan kazanım ve göstergelerin kitaplar içerisindeki dağılımın dengeli olmadığı, bazı kazanımlara daha fazla yer verilirken bazılarında az yer verildiği tespit edilmiştir.

Tuncer (2016) RÇHK'na dair öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırma modeli betimsel taramadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında RÇHK'nın Özelliklerinin İncelenmesi” anketi kullanılmıştır. Bu anket 54 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini Elâzığ ilindeki anasınıfı ve anaokullarındaki 126 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda meslekte kıdem yılı, çalışma yılı, eğitim verdikleri yaş grubu ve mezun olunan okul türlerine göre anlamlı farklılık çıkmıştır.

Ünver (2016) M.E.B. Okul Öncesi Eğitimi Programı'nı değerlendirebilen bir ölçek hazırlama ve bu ölçek ile okul öncesi öğretmenlerinin yapmış oldukları etkinlikleri değerlendirebilmelerini amaçlamıştır. Türkçeye uyarlanan bir ölçeğin yetersizliği ile araştırmacı tarafından eklemeler yapılmış; 67 madde ile 5 alt boyuttan oluşturulan bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçekteki maddelerin başlıkları: öğretmen rolleri, programı ve çocukları değerlendirme, küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme, günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme, etkinlikleri planlama. Bu araştırma için “Google Dokümanlar” kullanılarak 1038 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyete göre alt boyutlarda herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi ya da hizmet içinde aldıkları eğitimlerde yaklaşımlara göre bulgular tespit edilmiştir. Davranışçılık yaklaşımına dair eğitim alanlar almayanlara göre etkinlikleri planlama ve günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Duyuşsal biliş yaklaşımı eğitimi alanlar öğretmen rolleri ve programı ve çocukları değerlendirme yönünden almayanlardan farklılık göstermiştir. Genel olarak farklı yaklaşım eğitimi alanlar almayanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Çelik (2016) RÇHK'nda Atatürk ve Cumhuriyet değerleri ile demokrasi, insan hakları, özgürlük, adalet, milliyetçilik, vatan, inkılapçılık gibi konuların çocuk kitaplarında nasıl işlendiğini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara ilindeki resmi ve özel anaokulları ile kütüphanelerde bulunan 151 RÇHK'ndan oluşmaktadır. Verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen “RÇHK'nı Atatürk ve Cumhuriyet

Değerleri Yönünden İnceleme” formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda RÇHK’nda Atatürk ve Cumhuriyet değerleri ile demokrasi, insan hakları, özgürlük, adalet, milliyetçilik, vatan, inkılapçılık gibi konuların oldukça az yer aldığı tespit edilmiştir.

Yılmaz Genç ve Özen Uyar (2016) RÇHK’nda yer alan fen kavramlarını incelemişlerdir. Bu çalışmanın araştırma modeli betimsel taramadır. Seçilen 200 adet RÇHK içerik bakımından incelenmiş, 112 kitapta fene dair kavram, konu ya da tema tespit edilmiştir. Yılmaz Genç ve Özen Uyar tarafından oluşturulan kontrol listesi ile inceleme formları kullanılmıştır. Sonuç olarak, sıklıkla geçen duyu kavramları, kitaplarda sıklıkla bahsedilen konunun hayvanlar ve daha sık kullanılan temanın ise canlıları tanıma olduğu tespit edilmiştir.

Hamarat (2017) okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’na dair görüşlerini almayı istemiştir. Genel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlere ait bilgiler 3 bölümlük anket ile toplanmıştır. Araştırmaya Balıkesir ili merkezinde bulunan 165 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyeti, medeni hali, çalışma süreleri, yaşları ve çalıştıkları yaş gruplarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucunda M.E.B. 2013 programının kazanım ve göstergelerinin açık ve anlaşılır olduğuna ulaşılmıştır. Ancak okul öncesi sınıflarının fiziksel ortamlarının uygulamalar için uygun olmadığı belirtilmiştir.

Tükel (2017) M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı’na dair öğretmen görüşlerini inceleyen betimsel bir çalışma yapmıştır. Nevşehir ilinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerine (110 kişi) 53 soruluk bir anket ile içinde açık uçlu soruların olduğu yarı yapılandırılmış bir görüşme formu verilmiştir. Ankete katılmayanlar olduğu için çalışma 90 okul öncesi öğretmeni ile devam ettirilmiştir. Araştırma yapıldıktan sonra okul öncesi eğitimi programının içeriğine ilişkin olumlu bildirimler elde edilmiştir. Ancak fiziki yetersizlik nedeni ile öğrenme merkezlerinin yapılandırılmasında sorunlar ile karşılaşmıştır. Öğretmenler değerler eğitimi ile kaynaştırma eğitime önem verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Kardaş Koçak (2017) bu çalışmada okul öncesi çocukları için 2000-2014 yılları arasında yayımlanmış RÇHK'nın içyapı, dış yapı ve resimleme özellikleri yönünden incelemiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Hikâye Kitabı İnceleme Formu" kullanılmıştır. 2000-2014 yılları arasında basılmış çeviri ve Türkçe kitaplardan 324 adet incelenmiştir. Yapılan bu araştırma sonucunda kitapların büyük çoğunluğunda yaş aralığı ve baskı sayısı belirtilmediği bulunmuştur. RÇHK'nın %40,1'inde kitabın içeriğine dair bir özetin olmadığı görülmüştür. Kitapların genelinde yabancı kelimelerin var olduğu tespit edilmiştir. Resimlenme özelliklerine bakıldığında içerik ile kapak resimleri arasında bir uyum olduğu görülmüştür.

Kaymaz (2017) RÇHK'nda geçen özel gereksinimlilik durumunu, RÇHK'nın temel özellikleri ile temel bileşenlerini ve biçimsel özelliklerini bu bağlamda nasıl gösterdiğini incelemiştir. Çocuk yayımlarında en çok satışı olan ve içinde konu ya da karakteri olarak özel gereksinimliliğin bir şekilde var olduğu 10 kitap tespit edilmiştir. RÇHK 3 bölümden oluşan bir analiz formu ile incelenmiştir. Birinci bölümde kitapların temel özellikleri, ikinci bölümde temel bileşenleri ve son bölümde de biçimsel özellikleri bağlamındadır. Sonuç olarak çeviri ya da Türkçe yazılan kitaplarda özel gereksinimliliği konu olarak alan az sayıda kitap vardır. Karakterlerin resimlemesinin nitelikli olarak temsillendiği ama var olan konu ve temaların dar olduğu görülmektedir. Özel gereksinim kullanımının eskiye nazaran daha iyi olduğu bulunmuştur.

Uyanık Balat (2017) ve diğer araştırmacılar RÇHK'nda yer alan temel kavramları ve bu kavramlardan fen kategorisine ait olanların kullanılma durumunu tespit etmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ve Ankara'daki yayınevlerinde basılmış 200 adet çocuk kitabından oluşmaktadır. Uyanık Balat ve diğer uzmanlar tarafından hazırlanan kavramların kontrolünü gerçekleştirebilen bir kontrol listesi ve kitaplara ait bilgilerin alındığı bir adet form kullanılmıştır. Verilerde frekans analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda RÇHK'nın künye bilgilerinde çoğunlukla yaş bilgisinin olmadığı, aranan kavramların az yer aldığı, Türkçe yazılmış kitaplarda fen-matematik kavramlarına çeviri kitaplardan daha az rastlanıldığı tespit edilmiştir.

Kazancı Gül (2018) 5-6 yaş okul öncesi dönemindeki çocuklar için 2000-2007 yılları arasında yayımlanmış ve Türkçe yazılmış çocuk kitapları ile 2014 yılında yazılmış RÇHK'nın arkadaşlık, bilgelik, iyilikseverlik, başarı, hoşgörü, saygı, mutluluk, sevgi ve sorumluluk değerleri yönünden farklılık gösterip göstermediğini tespit etmiştir. 40 adet kitabı incelemek için araştırmacı tarafından "Değerler Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 2000-2007 arasında basılan kitaplarda istenen değerlere daha az yer verildiği bulunmuştur. 2014'te basılmış kitaplarda en çok sevgi değerine en az ise bilgelik değerine yer verilmiştir. RÇHK'ndan Türkçe yazılanlarda değerlere yabancı olanlardan daha fazla yer verildiği saptanmıştır.

Coşkun Turan (2018) bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin RÇHK'na ilişkin görüşlerini almıştır. Gaziantep ilinde özel anaokullarında görev yapmakta olan 20 okul öncesi öğretmenine yarı yapılandırılarak oluşturulan 9 soruluk bir görüşme formu uygulanmıştır. Alınan cevaplar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler sıklıkla resimli çocuk kitaplarını tercih ettikleri ama çoğunun sınıfında bir kütüphanesi olmadığı tespit edilmiştir. Yazar ve yayınevi tercihleri olmadığı ve etkinliklerde daha çok soru sormayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Doğanay (2018) okul öncesi çocuklarına uygun olarak yazılmış RÇHK'nda barış eğitimi ile ilgili temel kavramların yer alma durumunu incelemiştir. Bu kavramlar içerisinde adalet, hoşgörü, dürüstlük, empati, güven, eşitlik, iş birliği, arabuluculuk, öfke yönetimi, sorumluluk, sevgi, paylaşma, saygı, problem çözme ve yardımseverlik vardır. Verileri toplamada doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kayseri ili merkezinde bulunan resmi ve özel anaokullarından seçilen 207 RÇHK'ndan oluşmaktadır. Araştırmada 207 adet kitapta barış eğitimi içerisinde yer alan kavramlardan 15 tanesi taranmıştır. Araştırma sonucunda en çok sevgi ardından yardımseverlik ve paylaşma kavramları yer almaktadır. En az geçen kavram arabuluculuk iken hiç yer verilmeyen kavram öfke yönetimidir. En çok resimlenen kavramlar sevgi ve paylaşma olarak bulunmuştur.

Battal (2018) Erzincan ili merkezinde yer alan anaokulları ve anasınıflarında bulunan RÇHK'nın duygusal zekâ yetileri açısından incelemiş ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri ile uygulamalarına yer vermiştir. Araştırmanın çalışma grubu 101 okul öncesi öğretmeni ve öğretmenlerin etkinliklerde kullandığı RÇHK'ndan tercih edilmeye göre ilk 100'de yer alan kitaplardan oluşmaktadır. Öğretmen görüşlerini ortaya koyabilmek için RÇHK ile duygusal zekâ yetilerini kazandırma ve buna yönelik öğretmenlerin görüşlerini/uygulamalarını tespit etme formu, RÇHK'ndaki duygusal zekâ yetilerini belirlemek için buna uygun bir kontrol listesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekâ yetileri olarak duyguları tanıma ve algılamaya yönelik özellikler yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşleri sonucunda ise RÇHK'nda duyguları yönetmeye yönelik özelliklerin daha fazla yer aldığı ve kitapların resimlemelerinde duyguların yüz ifadelerine yansıtıldığı belirtilmiştir. RÇHK'nda daha çok olumlu duygulara yer verildiği saptanmıştır.

Hoş (2018)'un bu çalışması iki aşamadan oluşmaktadır. İlkinde RÇHK'ndaki metin ve çizimlerin etkileşimi ile duygu ifadelerini yansıtırma durumları ikincisinde RÇHK'nda bulunan duygu ifadelerinin 5-6 yaş çocuklarındaki yansıması incelenmiştir. İlk aşama için 13 RÇHK, ikinci aşama için Tunceli ilindeki özel bir anaokuluna giden 10 çocuk seçilmiştir. Birinci aşamada doküman analizi, ikinci aşamada yarı yapılandırılmış görüşme ile yapılmıştır. İlk aşamanın bulgularında 6 kitaba ait resimlerdeki karakterlerin zihinsel durumlarını resimlemelerden fark edip anlamaya yönelik çizimlerin olduğu tespit edilmiştir. Kitaplarda en çok mutluluk ve üzüntü duygularının işlendiği saptanmıştır. İkinci aşamada Bilişsel Edebi Yaklaşımı açısından duygu durumlarını en iyi yansıtan kitaplardaki resimler ile metindeki duygulara bakarak karakterlerin zihinsel durumlarının çocuklar tarafından fark edilebildiği tespit edilmiştir.

Taşdemir (2018) çalışmasında okul öncesi çocuklarına uygun basılmış çeviri ve Türkçe RÇHK'nda kültüre, evrensel değerlere, farklılıklara yer verilip verilmediğine bakmıştır. Araştırmanın örneklemini 2013-2017 yılları arasında basılmış 55 adet RÇHK'ndan oluşmaktadır. Bunlardan 28'i Türkçe yazılmış, 27'si ise çeviri kitaptır.

Araştırmacı tarafından oluşturulan 40 maddelik bir ölçüt tablosu verilerin elde edilmesinde kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmanın sonucunda Türkçe ve çeviri RÇHK'nın birçoğunda evrensel değerlere veya kültürel ifadelere rastlanılmıştır. Bu durum yerli kitaplarda oranca fazladır.

Başaran ve Ulubey (2018) M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı'nı değerlendirmişlerdir. Bu çalışmayı yapabilmek için Provus'a ait Farklar Modeli kullanılmıştır. Araştırma modeli karma yöntemdir. Nicel boyutunda Muğla ili merkezinde okul öncesinde çalışan 62 öğretmen vardır. Nitel boyutunda ise araştırmacılar tarafından oluşturulan programı değerlendirmeye yönelik anket ve verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu vardır. Araştırmanın bitiminde programın istenen ölçütlere ulaşmada büyük bir oranda başarı sağladığı ama rehberlik, aile katılımı ve öğrenme merkezlerinde istenen düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Aral ve Kadan (2018) M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanım ve göstergelerin gelişim alanlarına göre değerler eğitimi açısından incelemişlerdir. Değerler kuramı çerçevesinde alt kategoriler oluşturulmuştur. Belirlenen değerlerin kazanım ve göstergelerde bulunma durumlarına bakılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda en fazla yer verilen değerden başlanılarak bir sıralama yapılmıştır. Bu sıralama sorumluluk, saygı, dayanışma, güven, sevgi, hoşgörü, özgürlük, eşitlik, dostluk ve adaletten oluşmaktadır.

Dilek H. (2018) çalışmasında güncellenen M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda nelerin değiştiğini ve bu değişiklikleri okul öncesi öğretmenlerinin nasıl karşıladıklarına değinmiştir. Görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu araştırma farklı anaokullarında görev yapan 17 okul öncesi öğretmeni ile yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda öğretmenler okul öncesi eğitim programının amaç, süreç, değerlendirme, aile katılımında değişikliklerin olduğunu ve bunları "olumlu, olumsuz ve önemsiz" olarak ifade etmişlerdir.

Salman Erden (2019) okul öncesi çocuklarına yönelik yazılan resimli kitapları cinsiyet olgusunun var olma durumuna göre incelemiştir. 2017 yılında en çok resimli çocuk kitabı satan internet siteleri tespit edilmiştir. Bu sitelerin 4-6 yaş grubuna yönelik basılan çocuk kitaplarından en çok satanlar listesinde bulunan ilk 50 kitap alınarak 150 kitap incelenmiştir. Kitaplar incelendikten sonra istenen kritere uygun 27 kitap değerlendirmeye alınmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda kadın ve erkek kahramanlara hemen hemen aynı derecede yer verildiği bulunmuştur. Kitaplarda yer alan kadın ve erkek figürlerin cinsiyete uygun giyim ve dış görünüşe sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak kadın kahramanların erkeklere göre daha az güç gerektiren işlerde ya da mesleklerde yer aldığı tespit edilmiştir. Aile içi iş sorumluluğu kadında daha çok resmedilmiştir. Cinsiyetçi bir ifadeye rastlanılmamıştır.

Dülger (2019) bu çalışmada okul öncesi çocukları için yazılan RÇHK'ndaki resimlemelerin 5 yaş grubu çocukların yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerini nasıl etkilediğini ve uygulamalar sırasında çocukların resim çalışmalarındaki değişimini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Tokat ili merkezindeki özel bir anaokuluna giden 5 yaşındaki 40 çocuktan oluşmaktadır. Bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları vardır. Deney grubunda RÇHK'ndaki çizimler incelenerek okuma etkinlikleri yapılırken kontrol grubunda çizimler gösterilmeden okumalar yapılmıştır. Bu çalışmalar 4 hafta boyunca toplam 22 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan deney sonucunda deney grubundaki çocukların resim çalışmalarındaki yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerinden faydalanma durumlarında kendi lehinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Topcu (2019) düşük sosyo-ekonomik düzeydeki yerleşim yerlerindeki okul öncesi kurumların kütüphanelerinde bulunan RÇHK'ndaki psikolojik sağlamlığı destekleyen veya risk oluşturan faktörlerin bulunmasına yönelik çalışma yapmıştır. Araştırmada olgu bilim tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından RÇHK'nda psikolojik sağlamlığı tespit edebilen bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinin alt sosyo-ekonomik gelirli 3 farklı semtlerinde olan

anaokullarının kütüphanelerindeki 204 RÇHK oluşturmaktadır. Kitaplar incelenirken “olumlu, olumlu değil, rastlanmadı” şeklinde kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda sosyo-ekonomik yönden düşük olan bu semtlerde bulunan kitapların psikolojik sağlamlığı destekleyici boyutlarında yetersizlikler olmakla birlikte risk oluşturan boyutları da mevcuttur.

Ceran (2019) okul öncesi çocuklarına uygun yazılmış RÇHK'nın eleştirel düşünme becerilerini destekleyici özelliklerini incelemiştir. Araştırmanın modeli betimsel taramadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Eleştirel Düşünme Becerilerini Destekleyici İçerik Değerlendirme Formu” 17 kriterden oluşmaktadır. Bu çalışmada 100 adet Türkçe ve yabancı RÇHK'ndan yararlanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde ve frekans kullanılmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda RÇHK'nda eleştirel düşünme becerilerini destekleyici özelliklere az yer verildiği saptanmıştır.

Yavuz (2019) bir eğitsel oyuncak tasarlayarak oyuncağın kavram eğitiminde çocuk üzerinde etkisine bakmayı amaçlamıştır. Bu çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birincisi oyuncak tasarımın özellikleri için durum analizi; ikincisi, prototip üretimi ve üçüncü aşamada belirlenen kavram gelişimine etkisi olup olmadığına bakılmasıdır. Okul öncesi öğretmenlerinden görüş alınarak çocuklara yön-mekânda konum kavramının öğretiminde zorluk çekildiğine ulaşılmıştır. Bunun için 4 oyundan oluşan bir oyuncak tasarımı yapılmıştır. Çalışma grubunu 4-5 yaşındaki 79 erkek, 69 kız çocuğu oluşturmaktadır. “Kavram Gelişim Testi” ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Deney sonucunda tasarlanan eğitsel oyuncağın kavram öğretiminde etkili olduğu görülmüştür.

Tuğluk ve Özkan (2019) M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanım ve göstergeleri 21. yüzyıl becerileri yönünden analiz etmişlerdir. Bu araştırmanın yöntemi taramadır. Araştırmacılar “Uzman Görüş Formu”nu 21.yüzyıl becerileri alanında çalışan 15 akademisyene göndermiştir. Araştırma sonucunda uzmanlar M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan psiko-motor ve öz bakım becerilerinde 21.yüzyıl becerilerine yönelik herhangi bir kazanımın olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca bilişsel,

sosyo-duyusal ve dil gelişimi alanındaki kazanımların tüm programdaki kazanımlar içerisinde %25,9 ile 21.yüzyıl becerilerini içermektedir.

Oran (2020) 4-6 yaş grubu çocukları için yazılmış RÇHK’nda geçen doğa ile ilgili iletilere ve doğacı zekâ alanına yönelik özellikler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’nin beş farklı ilindeki okul öncesi eğitim kurumunda çalışan 50 okul öncesi öğretmenine kartopu örnekleme kullanılarak ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinden sınıfında en sık okunan 5 adet çocuk kitabının adını yazmaları istenmiştir. Toplamda 250 kitaba ulaşılmış ancak 42 adetinin isminin tekrar edildiği saptanmıştır. Ayrıca 23 adet kitabın 4-6 yaş aralığına uygun olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç itibari ile çalışma 185 kitap üzerinden devam ettirilmiştir. Çalışmada geçerliliği yapılmış bir kitap içerik formu kullanılmıştır. Kitaplar üç kategoride incelenmiştir: Sınıflandırma, Doğa Sevgisi ve Farkında Olma. Araştırma sonucunda en fazla bulguya sırasıyla sınıflandırma, doğa sevgisi ve farkında olma kategorilerinde ulaşılmıştır. En az geçen özelliğin “Doğa ile ilgili kitaplara ve dergilere ilgi duyar” maddesi olduğu saptanmıştır.

Tepe (2020) okul öncesi çocukları için 2000-2020 yıllarında basılmış RÇHK’nda anne-baba ve çocuk karakterler eylemlerini incelemiştir. Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesinde bulunan anaokulları ve anasınıflarında bulunabilecek 2000-2020 basım yılları arasında olan 50 adet RÇHK kullanılmıştır. Araştırma verileri frekans ve yüzdeler olarak verilerek betimsel ve içerik analizi ile ifade edilmişlerdir. Araştırma sonucunda anne karakter eylemlerinin %0,46’sını, baba karakter eylemlerinin %0,28 ile iletişime yönelik eylemleri oluşturmuştur. En düşük dağılım ile anne karakter eylemlerinin %0,009 bireysel farklılığa yönelik eylemlerin yer aldığı tespit edilmiştir. Baba Karakter Eylem metinlerinde doğaya ve bireysel farklılığa yönelik eylem metinlerinde hiçbir dağılım göstermediği araştırma sonucunda tespit edilmiştir. Öte yandan çocuk karakter eylemlerinin en çok %2,12 ile duygu durumuna yönelik eylemlerin, en az ise %0,05 ile doğaya yönelik eylemlerin yer aldığı saptanmıştır.

Özen (2020) bu araştırmada Almanya’da 2010-2017 yılları arasında basılmış 3-6 yaş okul öncesi dönemindeki çocuklara uygun resimli çocuk kitaplarında bireysel farklılıklara yönelik incelemiştir. Araştırmanın örneklemini içinde tek bir hikâye ve resimler barındıran 100 adet kitap oluşturmaktadır. Araştırmada doküman analizi tekniği kullanılmış, veriler frekans ve yüzdeler olarak verilmiştir. Araştırma sonucunda bireysel farklılıklarla ilgili 418 adet ifade, inançla ilgili 285 ifade en çok karşılaşılanlar olmuştur. En az kullanılan ifadeler 9 adet giyim şekli ile ilgilidir ve 5 adet engellilikle ilgili ifadelerdir. Resimlere bakıldığında en çok inanç ile ilgili, en az gelenek ve göreneklerle ilgili resimlere rastlanılmıştır.

Görgün (2020) okul öncesi dönemine uygun 2016-2018 yılları arasında yazılmış çok satan yayınevlerinde ilk baskıları bulunan 229 tane RÇHK’nın felsefi kavramlar içermesi yönünden incelemiştir. İçerik analizi yapılarak betimsel model kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “RÇHK’nda Felsefi Kavram Arama” formu ile tarama yapılmıştır. Araştırma sonucunda RÇHK’nın metinlerinde mutluluk, sevgi, farklılık, varoluş, üzüntü, cesaret, benlik, adalet, kimlik, güzellik, sezgi, bilgi, değişim, gerçek, sayı, empati, kendini gerçekteştirme, yaşamın anlamı, özgüven, paylaşma, umut, özür dileme, korku olmak üzere 23 farklı felsefi kavram tespit edilmiştir. Metinlerden en çok sevgi, mutluluk ve farklılık kavramlarına yer verildiği saptanmıştır. Metinlerde felsefi kavramların çoğunluğunun açık bir şekilde verildiği bulunmuştur.

Björklunda ve Palmer (2020) okul öncesinde olan çocukların resimli çocuk kitaplarında yer alan sayılarla ilgili akıl yürütmelerini incelemişlerdir. İki ana soru vardır: tasarlanmış bir resimli kitaptaki içeriğin çocukların dikkatini sayılara nasıl yönlendirdiği ve kitap okumanın ne tür sayısal akıl yürütme gerektirdiğidir. Bu sorulara cevap bulabilmek için özel hazırlanmış bir resimli çocuk kitabı 3-5 yaş aralığındaki 19 çocuğa önce öğretmen tarafından geleneksel metot ile okunmuş ardından etkileşimli okuma yapılmıştır. Okuma sırasında çocuklar dikkatlerini sayılara yönelttikleri fark edilmiştir. Yapılan resimlemelerin de sayıların dikkat çekmesinde etkisi olduğu görölmüştür.

3. YÖNTEM

Çalışmanın üçüncü bölümünde araştırmada kullanılan model, araştırmayı oluşturan çalışma grubu, verilerin toplanmasında kullanılan araç, veri toplama aracının kullanılması, elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına dair bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Türkiye’de okul öncesi döneme uygun yazılan ve yayımlanan resimli çocuk kitapları doküman incelemesi yöntemi ile M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı’nda bulunan kavramlara yer verme durumu çizelgesi kullanılarak incelenmiştir. Doküman analizi, nitel araştırma yöntemi olup belge analizine dayanmaktadır. Bu yöntemde, belge, gazete, kitap, dergiler, televizyon programları ya da senaryolar araştırma amaçlı incelenebilmektedir. Bu süreçte aranan verilerin anlamlandırılması, sentezlenmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Doküman analizi ile verilerin sıralanması, örneklenmesi veya kategorilendirilmesi mümkündür (Bowen, 2009).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmayı 2008-2020 yılları arasında basılmış, yerli ve yabancı yazarlardan oluşan okul öncesine uygun yazılmış, rastgele seçilmiş 50 adet resimli hikâye kitabı oluşturmaktadır.

Araştırmayı oluşturan kitapların seçiminde:

- Resimli çocuk hikâye kitapları (RÇHK) olarak yazılan kitaplar tercih edilmiştir.
- Masal türü olan kitaplara yer verilmemiştir.
- İçerisinde tek bir hikâyesi olan kitaplar tercih edilmiştir.
- Ulaşılabilirlik açısından Edirne il merkezinde bulunan anaokulları, anasınıfı ve halk kütüphanesindeki kitaplar arasında da bulunabilmesine yönelik seçilmiştir.

- Sayfa sayısı ile resimlemenin dengeli dağılmış olması ve basım/baskı yılının günümüze yakın olmasına dikkat edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Doküman incelemesi yapabilmek için bir uzman tarafından ihtiyaca uygun, kitaplardaki kavramların tespitini gerçekleştiren, kelime bazlı tarayabilen bir yazılım yapılmıştır. İstatistik ve yazılım alanına hâkim olan bu uzmandan yardım alınarak Excel programına kavramlar M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kategorilere uygun olarak "ana" ve "alt" kelime olacak şekilde girilmiştir.

Tablo 3. Kavramlar Listesi Örnek Tablo

	KATEGORİ	ANA KELİME	ALT KELİME
1	Boyut (büyük-orta-küçük)	büyük	büyük
2	Boyut (geniş-dar)	dar	dar
3	Duygu	kızgın	kızgın
4	Duyu (sıcak-soğuk-ılık)	ılık	ılık

Kavramların türetilmiş olma ya da ek alma durumunda programın sadece Excel'e girilmiş olan kelimeler üzerinden tarama yapabileceği de düşünülerek Türk Dil Kurumu (TDK) web tabanından yararlanılmış, ek alma durumunda anlam kaybı olup olmadığına bakılmış ve bir Türkçe öğretmeni ile olası durumlar gözden geçirilmiştir. Yazılımın istenen kavramları tarayarak tespit edebilmesi için Excel programına olası kelimeler de yazılmıştır.

Tablo 4. Ek Alma/Türeme Durumuna Göre Yazılan Kavramlara Örnek

	KATEGORİ	ANA KELİME	ALT KELİME
1	Yön Mekân Konum (alçak-yüksek)	alçak	Alça
2	Zıt (aç-tok)	aç	Ac
3	Duyu (ıslak-kuru)	ıslak	Isla

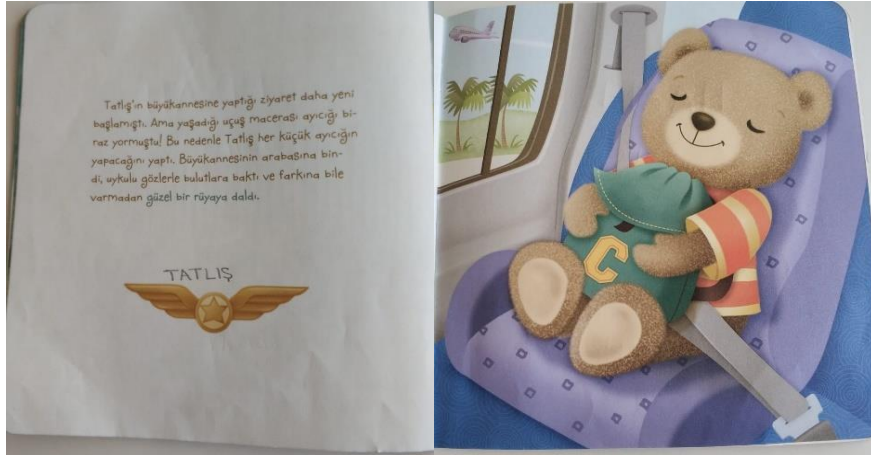
Kitap sayfalarının fotoğrafı teker teker çekilmiştir. Fotoğraf ve metinler şeklinde ayrılmamıştır; sayfa numarası bazlı fotoğraflama yapılmıştır. Eğer resimleme iki sayfaya

yayılarak çizilmiş yani bir bütün sayfa olarak verilmiş ise fotoğraflaması bir sayfa olacak şekilde yapılmıştır.

Resim 15. Kirpi ve Balonlar- Tek Sayfa Resimleme Örneği (1 sayfa)



Resim 16. Tatlış'ın Uçak Macerası- Ayrı Sayfalar Tek Resimleme (2 sayfa)



Bu çalışma için oluşturulan yazılımın çalışabilmesi için Excel programındaki kelime listesine ihtiyacı vardır. Yazılım açıldığında bir veri giriş şablonu karşımıza çıkmaktadır. Üst kısımda “Kavram Giriş”i tıklayarak önceden hazırlamış olduğumuz kavram listesini Excelden buraya aktarabilmekteyiz.

Programın üst kısmında kitap yükleme, sayfa düzenleme, kavram kontrolü ve kavram girişi bölümleri yer almaktadır (Ek 1). Programın genel görünümünü Ek 2’de görebilmekteyiz.

Kitap yükleme kısmında;

- Kitap Adı
- Yayınevi
- Kitabın Yazarı
- Baskı Sayısı
- Baskı Yılı
- Kitap Resimleri/Sayfaları Yükleme Alanı mevcuttur (Ek 3).

Kitabın bilgileri girilip sayfaları yüklendikten sonra “Sayfa Düzenleme” kısmında görülebilir (Ek 4), hatalı bir bilgi varsa düzeltilebilmektedir (Ek 5).

Kitabın girilen bilgileri buradan kontrol edilebilir, sayfalarda bulunan hikâye metni buraya yazılabilmektedir. Eğer yüklenen sayfa sadece resim ya da metinden oluşuyorsa “çoklu sayfa” seçimi yapılmaz. Ama bir resim iki sayfaya birden çizilmiş bir bütünü oluşturuyorsa tek sayfa olarak kabul edilir ve “çoklu sayfa” seçimi yapılır. Böylece program tek fotoğraf olarak yüklenen resmin aslında iki sayfayı içerdiğini kaydetmiş olur.

Sayfa düzenleme işlemi bittikten sonra “Kavram Kontrolü”ne geçilmektedir (Ek 6). İşlem yaptığınız kitabın metni tarandıktan sonra sol alt köşede *kavram olabilme durumu olan kelimeler*³⁷ listelenmektedir. Program sadece kelime bazlı tarama yapmaktadır. Bulunan kelimelerin kavram olup olmadığı, ek alıp almadığı ya da kavramın resimlenmesinin yapılıp yapılmadığını araştırmacı kendini işaretlemektedir.

Bulunan kavramların geçtiği metin sağ üst köşede görülmektedir (Ek 7). Programın tarama sonrası örnek gösterilen kitapta bulunduğu ilk kavram “sabah” kelimesi

³⁷ Çalışmada sıklıkla kavram olma durumu olan kelimeler ile kavram olma ihtimali olan kelimeler tabirlerine sıkça yer verilmektedir.

olduğu için program onun üzerini renklendirmektedir. Kategori olarak alt kısımda göstermekte ve onun da altında bu bir “kavram mı?” şeklinde sormaktadır (Ek 7).

Eğer kavram olduğu işaretlenirse “Ek var mı?” kutucuğu da aktif hale gelmektedir (Ek 8). Kavram olduğuna karar verildikten sonra eğer ek varsa “Ek Var Mı?” seçeneği de işaretlenmektedir. Ayrıca bu kavram hikâye kitabında resimleştirilmiş ise kavramın resim hali hangi sayfada olduğu seçilmektedir (Ek 8). Örneğin, “sabah” kavramının metni dördüncü sayfasındadır ama resimleme üçüncü sayfadaysa “Önceki Sayfa” kutucuğu işaretlenmektedir. Eğer resimleme yoksa herhangi bir kutucuk işaretlenmez böylece çıkan toplam veride kavram olduğu halde kaç tanesinin resimlenmediğinin sonucuna ulaşılabilmektedir. Her kitap sırayla seçilir, metin üzerinde renklendirilen kelimelerin kavram olup olmadığına karar verildikten sonra ek var mı diye bakılır ve ardından resimlenmesi olup olmadığına göre işaretlenir ve incelenen kitap kaydedilerek bir sonraki kitaba geçilir.

Kavram kontrolü sayfasının tam ortasında yüklenen kitabın sayfaları görülebilmektedir (Ek 9). Böylece bulunan kavramın resimlenmesinin olup olmadığı kontrol edilebilmektedir.

Genel görünümüne ilişkin bilgilerin kısa özeti³⁸;

Sol köşede yüklenen kitaplar görülmektedir. Kitaplar listesinde mavi ile renklendirilen kısımda “Bekçi Amos’un Hastalandığı Gün” kitabı seçilidir. Kitap listesi altında tespit edilen “*Kavram olma durumu olan kelimeler*” mevcuttur. Orta kısımda kitaba ait görseller önceki sayfa, metnin olduğu sayfa ve sonraki sayfa şeklinde gösterilmektedir. Sağ üst köşede metinde geçen cümleler bulunmaktadır. Turuncu renk ile çizili olan kelime kavram olma durumu program tarafından kelime bazlı tespit edilmiştir. Alt kısımda kavramın ait olabileceği kategoriler, “kavram mı?” kutucuğu ve kavram ise kavrama ait resimlenmenin geçtiği sayfa kutucukları vardır.

³⁸ “EK 9 Yazılım Programı-Kavram Kontrolü Resim Kısımı ve Genel Görünüm”ü özetlenmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Yazılım programına 50 adet RÇHK'nın metinleri ve resimleri yüklenerek araştırmacı tarafından tek tek kontrol edilmiş gerekli kutucuklar işaretlenmiştir. Tüm kitapların taraması bittikten sonra programın rapor kısmında taratılan ve işaretlenenlerin sayısal olarak değerlerine ulaşılmaktadır. Rapor kesitine iki örnek Ek 10 ve Ek 11'de verilmiştir. Ek 10'daki örnek kesitte bir kitabın adı, yayınevi, yerli/yabancı yazar olması, baskısı, toplam sayfa sayısı, metin içerisindeki kelime ve kavram sayısı, kavram olanların hangi sayfada resimlenmiş olduğunu sayı olarak rapor kısmında verilmektedir.

Yapılan bu çalışmada hangi sorulara cevap aranıyor ise yani alt amaçlarda bulunanlara göre kategoriler oluşturuldu ve rapor kısmına yansıtıldı. Ek 11'de örnek rapor olarak en çok tekrar eden kavramlar kategorisi ile birlikte görülmektedir. Aynı şekilde alt amaçları cevaplayabilmek için veri kategorisi rapor şeklinde program tarafından taranma sonucunda oluşturulmuştur. Son olarak da bu raporda oluşan tablolardaki veriler Excel programı kullanarak oranlanmış ve hesaplamalar yapılmıştır. 50 adet kitap içerisinde rastgele yapılan kitap seçimi ile kavram kontrolü bir de manuel olarak yapılmıştır. Böylece programın kavram yani "kelime" bulmasında oluşabilecek herhangi bir kelime atlama sızırma sızırma indirilmesi sağlanmıştır. Buradan da oranlanan sayısal veriler araştırmacı tarafından yüzdeleri hesap edilerek bulgulara yansıtılmıştır.

Veriler araştırmacı tarafından tablolaştırılmıştır. Bu çalışmayı inceleyen uzman ve araştırmacılar için "Tablo Okuma" bilgisi verilmek istenmiştir.

Tablo Okuma: Yazılım programı, incelenen kitaplardaki metinlerde geçen kelimeleri kavram listesinde olanlara göre taramaktadır. Bu durumda tespit ettiği kelimeler "*kavram olma ihtimali olan kelimeler*"dir. Örneğin, "Annemin Karnında" kitabının kodlaması K3'tür. Eğer bu kitaptaki metinlerde yer alan kelimeleri tek tek sayacak olursak toplam 141 adet kelimeye ulaşılacaktır. Bunlardan kavram olma ihtimali olan 27 adet kelimeyi ise program "*Tespit Edilen Kelime Sayısı*" başlığının altında vermektedir. Tespit edilen kelimelerden hangileri kavram ise araştırmacı onay verdiği

sayıda “*Tespit Edilen Kelimelerden Kavram Olanların Sayısı*” başlığının altında yer alacaktır. K3 örneği için 27 adet kelimedenden 16 tanesi kavram olarak sayılmaktadır.

Tablo 5. K3’te Tespit Edilenlerin Kavram Olma Oranı

Kitap Kodları	Tespit Edilen Kelime Sayısı	Tespit Edilen Kelimelerden Kavram Olanların Sayısı	Kavram Resimlemesi Aynı Sayfada	Kavram Resimlemesi Önceki Sayfada	Kavram Resimlemesi Sonraki Sayfada	Tespit Edilenlerin Kavram Olma Oranı
K3	27	16	8	0	0	59,3%

Cümle bazlı farklı bir örnek; K51³⁹: “Terslik bu ya, mavi bir balon kayıp!”

Bu cümlede toplam 7 adet kelime vardır. Yazılım programı sadece kavram olma ihtimali olanları tespit ettiği için “ters-lik”, “bir” ve “mavi” kavramlarını bularak “*Tespit Edilen Kelime Sayısı*” başlığının altında 3 olarak verilecektir. Bunlardan “bir” ve “mavi”yi kavram olarak araştırmacı tespit ederek işaretlerse “*Tespit Edilen Kelimelerden Kavram Olanların Sayısı*” başlığı altında 2 sayısı yer alacaktır. Tespit edilen kelimelerin kavram olma oranı bu örneğe göre %66,6 olacaktır. Bu da “*Tespit Edilenlerin Kavram Olma Oranı*” başlığının altında verilmektedir.

³⁹ K51 kitabı örnek için kodlama yapılmış olup incelenen kitaplar içinde yoktur.

4. BULGULAR

Bu bölümde, resimli çocuk hikâye kitaplarında M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda 36-72 aylık çocukların eğitimleri için yer alan kavramlara yer verme durumunun tespiti için yapılan analiz sonucunda ulaşılan verilere yer verilecektir.

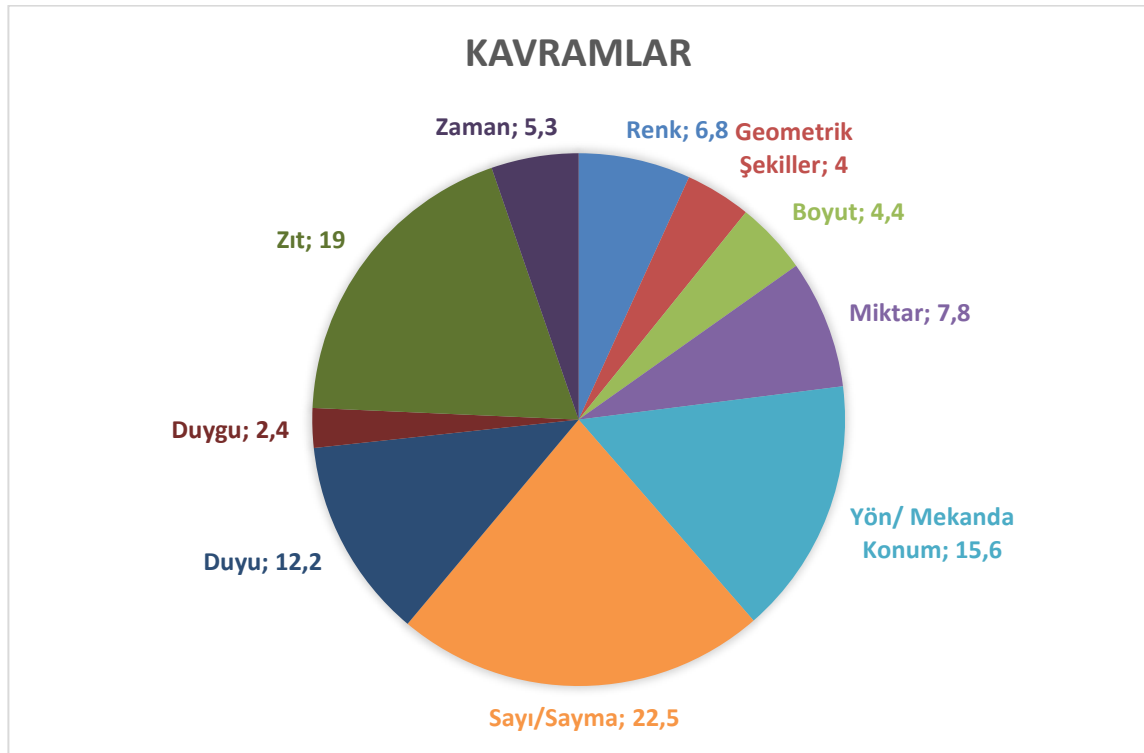
Bu çalışma için oluşturulan yazılım programı tarafından yapılan taramalar sonucunda elde edilen veriler alt amaçlara uygun olarak kategorilendirilerek tablolatırılmıştır. Aşağıda kavramların yer aldığı kategorilere göre dağılımı ve 10 adet alt amaca yönelik veriler değerlendirilerek sırasıyla verilmiştir.

4.1. Kavramların Kategorilerine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Kavramların Ait Olduğu Kategorilere Göre Frekans ve Yüzdeleri

KATEGORİLER	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
Renk	14	6,8
Geometrik Şekil	8	4,0
Boyut	9	4,4
Miktar	16	7,8
Yön/Mekânda Konum	32	15,6
Sayı/Sayma	46	22,5
Duyu	25	12,2
Duygu	5	2,4
Zıt	39	19,0
Zaman	11	5,3
TOPLAM	205	100

Tablo 6'da M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kavramların kategorilere göre dağılımı verilmiştir. Bunların 171 tanesi sabit programda açıkça belirtilen kavramlar iken 34 tanesi araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Tablo 6'ya göre toplam 205 kavramın kategorilere göre dağılımı şu şekildedir: %6,8'i renk, %4'ü geometrik şekiller, %4,4'ü boyut, %7,8'i miktar, %15,6'sı yön/mekânda konum, %22,5'i sayı/sayma, %12,2'si duyu, %2,4'ü duygu, %19'u zıt ve %5,3'ü zaman.

Grafik 2. Kavramların Ait Olduğu Kategorilere Göre Yüzde Dağılımları

Grafik 2’de kavramların ait olduğu kategorilere göre dağılımı, yüzdeler oran olarak kapladığı alanlar gösterilmiştir. Sayı/sayma kategorisi %22,5 ile toplam 10 kategori içerisinde en çok kavrama sahip olmaktadır. Ardından %19’luk oran ile zıt kavramlar kategorisi gelmektedir. En az kavram içeren kategori ise %2,4’lük oran ile duygu kategorisidir.

4.2. RÇHK’nın Künye Bilgilerine İlişkin Bulguları

Tablo 7. RÇHK’nın Yazar Türüne Göre Frekans ve Yüzde

YAZAR	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
Yerli	14	28
Yabancı	36	72
TOPLAM	50	100

Tablo 7’de çalışma grubunda yer alan RÇHK’nın yazar türüne göre dağılımları verilmiştir. Toplam 50 adet kitap içerisinde 14’ü yerli yazar ve 36’sı yabancı yazardır. Verileri toplanan resimli çocuk kitaplarının %28’ini yerli yazarlar, %72’sini ise yabancı yazarlar oluşturmaktadır.

Tablo 8. RÇHK’nın Künye Bilgilerine Göre Dağılımı

		FREKANS (f)	YÜZDE (%)
Basım Yeri	Ankara	7	14
	İstanbul	43	86
Toplam		50	100
		f	%
Basıldığı Yıl	2008	1	2
	2011	1	2
	2012	1	2
	2014	2	4
	2015	6	12
	2016	6	12
	2017	5	10
	2018	16	32
	2019	8	16
	2020	4	8
	Toplam		50
		f	%
Baskı Sayısı	1.Baskı	24	48
	2.Baskı	5	10
	3.Baskı	4	8
	4.Baskı	3	6
	5.Baskı	2	4
	6.Baskı	2	4
	7.Baskı	2	4
	8.Baskı	1	2
	10.Baskı	1	2
	11.Baskı	1	2
	12.Baskı	1	2
	13.Baskı	1	2
	14.Baskı	2	4
	20.Baskı	1	2
	Toplam		50

Tablo 8’de resimli çocuk hikâye kitaplarının basım yeri, basıldığı yıl ve baskı sayıları verilmiştir. Basım yeri olarak sadece iki şehir yer almaktadır. Bunlardan 43 tanesini %86 oranıyla İstanbul, 7 tanesini %14 oranı ile Ankara oluşturmaktadır. Kitapların basıldığı yıl aralığı 2008-2020 olarak tespit edilmiştir. İncelenen kitapların içerisinde 16 tanesi basıldığı yıl olarak 2018 iken hemen ardından 8 tanesi ile 2019 basım yılı gelmektedir. Toplam 50 adet kitap içerisinde 24 tanesi 1.baskı ve 5 tanesi 2.baskı iken diğer basım sayılarının adedi düşüktür.

4.3. RÇHK’ndaki Kelimelerin Yazılış ve Anlamca Kavram Olarak Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Bu çalışma için taratılan 50 adet kitap için alfabetik liste oluşturulmuş ve kitap isimleri için kodlama yapılmıştır. Kodlamaların hangi kitaba ait olduğu “Ekler” kısmından kontrol edilebilmektedir. Böylece elde edilen verilerin hangi kitaba ait olduğuna bakılabilmektedir. Verilerde; kelime ve kavram sayısı, kavramın aynı sayfada, önceki ya da sonraki sayfada resimlenme sayıları ile oranları yerli ve yabancı yazar ayrımı yapılmaksızın bu bölümde verilmektedir.

Tablo 9. RÇHK’nda Tespit Edilenlerin Kavram Olma Oranları

Kitap Kodları	Tespit Edilen Kelime Sayısı	Tespit Edilen Kelimelerden Kavram Olanların Sayısı	Kavram Resimlemesi Aynı Sayfada	Kavram Resimlemesi Önceki Sayfada	Kavram Resimlemesi Sonraki Sayfada	Tespit Edilenlerin Kavram Olma Oranı
K1	61	48	34	0	0	78,7%
K2	179	82	27	0	0	45,8%
K3	27	16	8	0	0	59,3%
K4	89	51	2	0	23	57,3%
K5	76	44	15	1	0	57,9%
K6	21	14	13	0	0	66,7%
K7	55	40	25	0	0	72,7%
K8	68	37	9	0	1	54,4%
K9	28	17	7	0	0	60,7%
K10	113	67	20	0	4	59,3%
K11	94	56	14	0	0	59,6%
K12	109	54	14	0	0	49,5%
K13	40	19	11	0	0	47,5%
K14	66	23	10	0	0	34,8%

K15	69	32	12	0	2	46,4%
K16	129	82	20	0	0	63,6%
K17	186	83	18	0	2	44,6%
K18	90	39	8	0	0	43,3%
K19	52	31	9	0	0	59,6%
K20	86	48	21	3	1	55,8%
K21	80	48	15	0	8	60,0%
K22	153	70	21	2	2	45,8%
K23	65	29	9	0	1	44,6%
K24	24	13	3	0	0	54,2%
K25	73	30	8	0	0	41,1%
K26	178	72	10	0	3	40,4%
K27	69	40	17	0	4	58,0%
K28	55	29	16	0	0	52,7%
K29	67	40	16	0	1	59,7%
K30	40	24	11	0	8	60,0%
K31	49	30	16	0	0	61,2%
K32	46	25	19	0	0	54,3%
K33	126	79	42	0	0	62,7%
K34	59	43	14	0	0	72,9%
K35	67	38	8	0	0	56,7%
K36	71	34	3	0	2	47,9%
K37	159	95	31	0	2	59,7%
K38	132	74	4	0	1	56,1%
K39	119	70	15	0	0	58,8%
K40	128	54	9	0	0	42,2%
K41	74	26	12	0	0	35,1%
K42	29	14	9	0	0	48,3%
K43	64	28	6	0	0	43,8%
K44	62	22	7	0	0	35,5%
K45	18	12	3	0	0	66,7%
K46	121	39	11	0	0	32,2%
K47	35	15	2	0	0	42,9%
K48	116	67	29	2	4	57,8%
K49	71	32	7	0	1	45,1%
K50	167	82	30	0	0	49,1%
TOPLAM	4155	2157	700	8	70	51,9%

Tablo 9’da 50 adet RÇHK’nın metinlerinde tespit edilen kelime ve kavram sayılarına, kavram olanların resimlenmesinin hangi sayfada kaç tane yapıldığının verisine yer verilmiştir. 50 adet kitabın içerisindeki metinlerden 21870 kelime taranmış kavram olma ihtimali olan 4155 adet kelime bulunmuştur. Bunlardan 2157 tanesi kavram olarak tespit edilmiştir. 2157 kavramdan toplam 778 tanesi resimlenmiştir. Bunlardan, 700 tanesinin resimlenmesi kavramın geçtiği sayfada, 8 tanesi önceki sayfada ve 70 tanesi ise

kavramın geçtiği sayfadan sonra gelen sayfadadır. Kavram olup resimlenmesi yapılmayan 1379 kavram mevcuttur. İncelenen 50 adet resimli çocuk hikâye kitaplarında taranan 21870 kelimedenden 2157 tanesinin kavram olmasından ötürü, tüm kitaplarda kavram geçme oranı %9,9'dur. Kavram olma ihtimali olan şekilde tespit edilen 4155 kelimedenden 2157 tanesi kavram olduğu için, tespit edilen kelimelerin kavram olma oranı %51,9'dur. Bu da tüm kitaplarda kavram olma ihtimali olan kelimelerin neredeyse yarısının kavram olduğunu göstermektedir. Kavram olanların herhangi bir sayfada resimlenmesinin yapılmasının oranı ise %36,1'dir. İncelenen kitaplar içerisinde 95 adet kavrama sahip olup diğerlerinden kavram sayısı olarak fazla olan K37'de tespit edilen kelimelerin kavram olma oranı %59,7 iken kavram olma oranı en yüksek olan %78,7 ile K1'dir. Bu da K1'de tespit edilen kelimelerin büyük çoğunluğunun kavram olduğunu işaret etmektedir. Kavram sayısı 14 olup 13'ünün de resimlendiği ise K6'dır. Böylece %92,9'luk oran ile kavramların en çok resimlendiği kitap olmaktadır.

Bu çalışmada 21870 kelimenin 5695 tanesi Türkçe yazılan kitaplarda, 16175 tanesi çeviri kitaplarında tespit edilmiştir. Çalışmada kavram olma ihtimali olan “*Tespit Edilen Kelimeler*” üzerinden hesaplamalar yapılmış; kavram olduğuna karar verilen kelimelerin “*Tespit Edilen Kelimeler*”e göre kavram olma oranları bulunmuştur.

Tablo 10. En Az 50 Kez Tekrar Eden Kavramların Sayıları ve Oranları

<i>KAVRAM</i>	<i>Tespit Edilen Kelime Sayısı</i>	<i>Tespit Edilen Kelimelerden Kavram Olanların Sayısı(f)</i>	<i>Yüzde (Genel Toplam İçinde)</i>
<i>BİR</i>	849	499	23,1
<i>ÇOK</i>	259	142	6,6
<i>SONRA</i>	122	122	5,7
<i>KÜÇÜK</i>	108	105	4,9
<i>GÜZEL</i>	61	54	2,5
<i>TOPLAM</i>	1399	922	42,7
<i>GENEL TOPLAM</i>	4155	2157	

Tablo 10’da en az 50 kez tekrar eden kavramlar için tespit edilen kelime sayıları ve toplamı, tespit edilen kelimelerden kavram olanların sayıları ve toplamı bir de genel kavram sayısına göre oranlanması görülmektedir. En az 50 kez tekrar eden kavramlar için 1399 adet kelime tespit edilmiş bunlardan 922 tanesi kavram olarak işaretlenmiştir. Bu 922 kavramın tüm kavramlar (2157) içerisindeki oranı %42,7’dir. En çok geçen “bir” kavramı tüm kavramlara oranlandığında %23,1’lik kısmı temsil etmektedir. Ayrıca incelenen kitapların metinlerinde en az 50 kez tekrar eden kavramların kategorileri sırasıyla “sayı/sayma, miktar, zaman, boyut, zıt”tır.

4.4. Türkçe Kitaplar ve Çeviri Kitapların Kavram Sayısına İlişkin

Bulgular

Tablo 11. Türkçe Yazılan RÇHK’nda Tespit Edilenlerin Kavram Olma Oranı

Yerli / Yabancı Yazar	Kitap Kodları	Tespit Edilen Kelime Sayısı	Tespit Edilen Kelimelerden Kavram Olanların Sayısı	Kavram Resimlemesi Aynı Sayfada	Kavram Resimlemesi Önceki Sayfada	Kavram Resimlemesi Sonraki Sayfada	Tespit Edilenlerin Kavram Olma Oranı
Yerli	K10	113	67	20	0	4	59,3%
Yerli	K18	90	39	8	0	0	43,3%
Yerli	K19	52	31	9	0	0	59,6%
Yerli	K20	86	48	21	3	1	55,8%
Yerli	K24	24	13	3	0	0	54,2%
Yerli	K29	67	40	16	0	1	59,7%
Yerli	K31	49	30	16	0	0	61,2%
Yerli	K32	46	25	19	0	0	54,3%
Yerli	K33	126	79	42	0	0	62,7%
Yerli	K35	67	38	8	0	0	56,7%
Yerli	K36	71	34	3	0	2	47,9%
Yerli	K38	132	74	4	0	1	56,1%
Yerli	K39	119	70	15	0	0	58,8%
Yerli	K42	29	14	9	0	0	48,3%
TOPLAM	14	1071	602	193	3	9	56,2%

Tablo 11’de yerli yazarlar tarafından Türkçe yazılan RÇHK’nda tespit edilen kelime ve kavram sayıları, kavram olanların hangi sayfada resimlenmiş olduğuna ilişkin

sayılar ile tespit edilenlerin kavram olma oranı verilmektedir. Türkçe RÇHK’nda 5695 kelimededen 1071 kelime kavram olma ihtimali ile bulunmuş ve bunlardan sadece 602 tanesi kavram olarak tespit edilmiştir. Bu da 5695 kelimededen %10,6’sının kavram olduğunu göstermektedir. Kavram olanlardan 205 tanesi herhangi bir sayfada resimlenmesi yapılırken 397 tanesinin resimlenmesi yapılmamıştır. İncelenen toplam 14 adet Türkçe RÇHK’nda tespit edilen 1071 kelimededen 602 tanesinin kavram olma oranı %56,2’dir. Kavram olanların herhangi bir sayfada resimlenmesinin yapılmasının oranı ise %34,1’dir. K33’ün metinleri taratıldıktan sonra kavram olma ihtimali olan 126 kelime bulunmuştur. Bunlardan 79 tanesi kavram olarak işaretlenmiştir. Tespit edilen kelimelerden oranca en çok kavrama sahip olduğu anlaşılan K33’ün tespit edilen kelimelerinin kavram olma oranı %62,7 olarak bulunmuştur. Öte yandan kavram sayısı 25 olup 19’unun resimlendiği ise K32’dir. Böylece %76,0’lık oran ile kavramların en çok resimlendiği kitap olmaktadır.

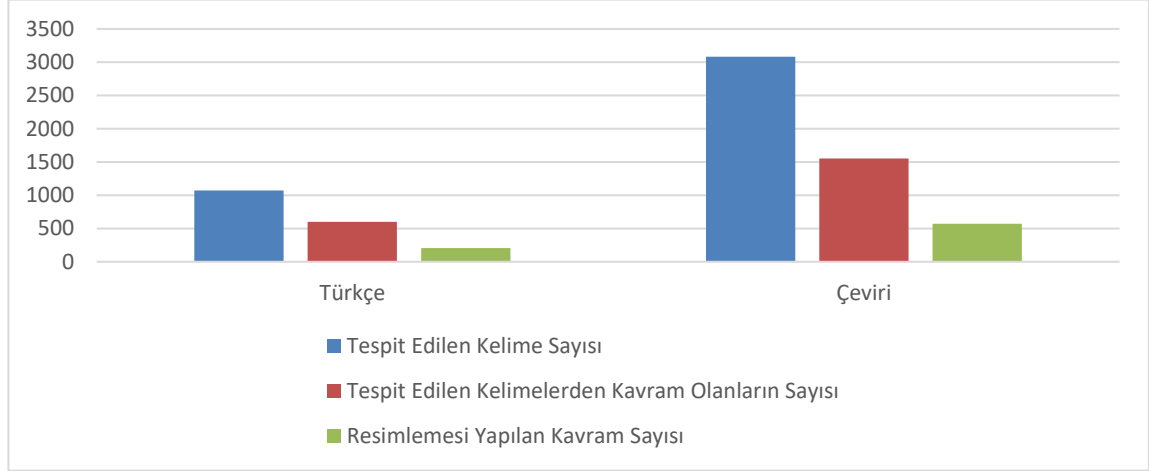
Tablo 12. Çevirisi Yapılan RÇHK’nda Tespit Edilenlerin Kavram Olma Oranı

Yerli / Yabancı Yazar	Kitap Kodları	Tespit Edilen Kelime Sayısı	Tespit Edilen Kelimelerden Kavram Olanların Sayısı	Kavram Resimlemesi Aynı Sayfada	Kavram Resimlemesi Önceki Sayfada	Kavram Resimlemesi Sonraki Sayfada	Tespit Edilenlerin Kavram Olma Oranı
Yabancı	K1	61	48	34	0	0	78,7%
Yabancı	K2	179	82	27	0	0	45,8%
Yabancı	K3	27	16	8	0	0	59,3%
Yabancı	K4	89	51	2	0	23	57,3%
Yabancı	K5	76	44	15	1	0	57,9%
Yabancı	K6	21	14	13	0	0	66,7%
Yabancı	K7	55	40	25	0	0	72,7%
Yabancı	K8	68	37	9	0	1	54,4%
Yabancı	K9	28	17	7	0	0	60,7%
Yabancı	K11	94	56	14	0	0	59,6%
Yabancı	K12	109	54	14	0	0	49,5%
Yabancı	K13	40	19	11	0	0	47,5%
Yabancı	K14	66	23	10	0	0	34,8%
Yabancı	K15	69	32	12	0	2	46,4%
Yabancı	K16	129	82	20	0	0	63,6%
Yabancı	K17	186	83	18	0	2	44,6%
Yabancı	K21	80	48	15	0	8	60,0%
Yabancı	K22	153	70	21	2	2	45,8%

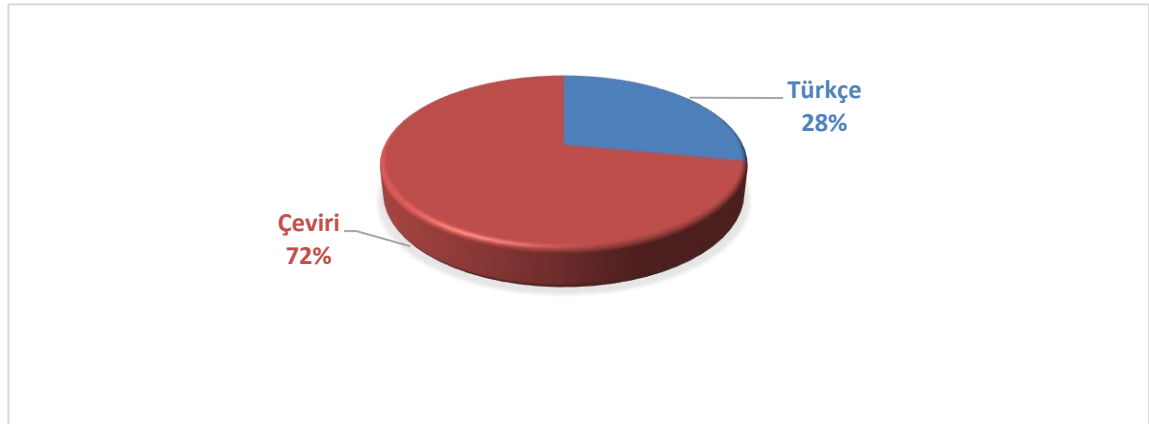
Yabancı	K23	65	29	9	0	1	44,6%
Yabancı	K25	73	30	8	0	0	41,1%
Yabancı	K26	178	72	10	0	3	40,4%
Yabancı	K27	69	40	17	0	4	58,0%
Yabancı	K28	55	29	16	0	0	52,7%
Yabancı	K30	40	24	11	0	8	60,0%
Yabancı	K34	59	43	14	0	0	72,9%
Yabancı	K37	159	95	31	0	2	59,7%
Yabancı	K40	128	54	9	0	0	42,2%
Yabancı	K41	74	26	12	0	0	35,1%
Yabancı	K43	64	28	6	0	0	43,8%
Yabancı	K44	62	22	7	0	0	35,5%
Yabancı	K45	18	12	3	0	0	66,7%
Yabancı	K46	121	39	11	0	0	32,2%
Yabancı	K47	35	15	2	0	0	42,9%
Yabancı	K48	116	67	29	2	4	57,8%
Yabancı	K49	71	32	7	0	1	45,1%
Yabancı	K50	167	82	30	0	0	49,1%
TOPLAM	36	3084	1555	507	5	61	50,4%

Tablo 12’de 36 adet çeviri RÇHK’nda tespit edilen kelime ve kavram sayıları, kavram olanların hangi sayfada resimlenmiş olduğuna ilişkin sayılar ile tespit edilenlerin kavram olma oranı verilmektedir. Çeviri RÇHK’nda 16175 kelimedenden 3084’ün kavram olma ihtimali bulunurken sadece 1555 tanesinin kavram olduğu tespit edilmiştir. Bu da 16175 kelimedenden %9,6’sının kavram olduğunu göstermektedir. Bunlardan 573 tanesi herhangi bir sayfada resimlenmiştir. Kavram olduğu bulunan 507 tanesinin resimlenmesi kavramın geçtiği sayfada, 5 tanesi önceki sayfada ve 61 tanesi ise kavramın geçtiği sayfadan sonrakindedir. Ancak resimlenmesi yapılmayan 982 tane kavram bulunmaktadır. Çeviri olan toplam 36 kitapta geçen 3084 kelimenin kavram olma oranı %50,4’tür. Kavram olanların herhangi bir sayfada resimlenmesinin yapılmasının oranı ise %36,8’dir.

Grafik 3. Türkçe Yazılan ve Çevirisi Yapılan RÇHK'na İlişkin Bilgiler



Grafik 4. Türkçe Yazılan ve Çevirisi Yapılan RÇHK'ndaki Kavram Oranlarının Gösterimi



Grafik 4'te incelenen 50 adet RÇHK'nda tespit edilen kelimelerden kavram olanların oranı verilmektedir. Bu RÇHK'ndan 14 adedi Türkçe yazılan kitapların kavramları %28'lik kısmı ve 36 adet olan çeviri kitapların kavramları ise %72'lik kısmı oluşturmaktadır.

4.5. RÇHK’nda Yazılış ve Anlamca Kavram Olarak Tespit Edilenlerin Anlamca Kavram Olmayan Kelimelere Göre Bulguları

Tablo 13. RÇHK’nda Tespit Edilen Kelimelerden Kavram Olmayanların Oranı⁴⁰

Tespit Edilen Kelime Sayısı	Tespit Edilen Kelimelerden Kavram Olanların Sayısı	Tespit Edilenlerin Kavram Olma Oranı	Tespit Edilenlerden Kavram Olmayanların Sayısı	Kavram Olmayanların Oranı
4155	2157	51,9%	1998	48,1%

Tablo 13’te incelenen RÇHK’nda tespit edilen kelimeler, kavramlar, kavram olanların oranı, kavram olmayanların sayısı ile kavram olmayanların oranı görülmektedir. Toplam 4155 kelimedenden 2157 tanesi kavram olarak işaretlenirken 1998 tanesi ise kavram olarak tespit edilmemiştir. Kavram olmayanların oranı %48,1 olarak bulunmuştur. Böylece, kavram olma ihtimali olan kelimelerden neredeyse yarısının kavram olmadığı görülmektedir. Ayrıca toplam kelime sayısı olan 21870 kelimedenden 19713’ünün kavram olmadığı anlaşılmaktadır.

İncelenen 50 adet RÇHK’nda tespit edilen kelimelerden kavram olanların sayısının en az olduğu K45, 12 adet kavrama sahiptir. Bu da toplam yüzdeler içerisinde %0,6’lık kısmı temsil etmektedir. Her bir kitap içerisinde en az 12 adet kavram bulunmaktadır. Hiç kavram kullanılmayan resimli çocuk hikâye kitabına rastlanmamıştır.

⁴⁰ “Kavram olmayan kelimeler” tanımlaması çalışmanın birinci bölümü tanımlar başlığında açıklanmıştır.

4.6. Metinde Kavram Olarak Tespit Edilenlerin Resimlerle Örtüşme Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 14. Kavram Olarak Tespit Edilenlerin Resimlenme Sayısı ile Oranları

Kategori	Kavramlar	Tespit Edilen Kavram Sayısı	Kavram ile Resimlemesi Aynı Sayfada	Kavramın Resimlemesi Önceki Sayfada	Kavramın Resimlemesi Sonraki Sayfada	Kavramların Resimlenme Oranları
BOYUT	Küçük, Büyük, Uzun, Geniş, Dar, İnce	160	88	5	7	62,5%
DUYGU	Mutlu, Üzgün, Şaşkın, Kızgın, Korkmuş	78	25	0	3	35,9%
DUYU	Sıcak, Kuru, Tüylü, Yumuşak, Parlak, Soğuk, Islak, Acı, Sivri, Tatlı, Taze, Tuzlu, Kaygan, Sert, Sesli, Sessiz	96	37	1	1	40,6%
GEOMETRİK ŞEKİL	Daire, Kenar	11	1	0	0	9,1%
MİKTAR	Çok, Bütün, Tek, Dolu, Para, Parça, Az, Tam, Boş, Hafif, Kalabalık	266	38	0	5	16,2%
RENK	Beyaz, Yeşil, Kırmızı, Mor, Mavi, Siyah, Sarı, Turuncu, Gri, Pembe	51	32	0	2	66,7%
SAYI/SAYMA	Bir, İki, Üç, Dört, Beş, Altı, Yedi, Sekiz, Dokuz, On, On yedi, Yirmi, İlk, Son, Önceki, Sonraki	604	252	0	19	44,9%
YÖN/ MEKÂN KONUM	Dışarı, İçinde, Aşağı, İç, Geri, Arasında, Arka, Yanında, Üst, Altında, Uzak, Yüksek, Sol, Ön, İleri, İçeri, Alt, Ortasında, Üstünde, Sağ, Yukarı, Önünde, Yakın, Arkasında, Dış, Orta, Aşağıda, Yukarıda, Alçak, Dışında	287	109	1	13	42,9%
ZAMAN	Dün, Sonra, Önce, Akşam, Gece, Sabah, Şimdi, Bugün, Öğle, Yarın, Gündüz	319	45	1	16	19,4%
ZİT	Güzel, Açık, Yeni, Aynı, Hızlı, Temiz, Kapalı, Karanlık, Zor, Aç, Yavaş, Genç, Yaşlı, Farklı, Canlı, Hareketli, Benzer, Kolay, Başlangıç, Derin, Doğru, Yanlış, Eski, Ters, Aydınlık, Açık, Tok, Hareketsiz, Kirli, Şişman	285	73	0	4	27,0%
TOPLAM		2157	700	8	70	

Tablo 14’te metin içinde kavram olarak tespit edilenlerin kategorileri, resimlenme sayıları ve hangi sayfada yapıldığına ilişkin verileri gösterilmiştir. En çok kavrama sahip olan sayı/sayma kategorisi olsa da kavramların çoğunun resimlendiği kategori %66,7 ile renk kategorisidir. Tespit edilen kavram sayıları ile resimlerde gösterilen kavram sayılarına bakıldığında metin ve resim örtüşmesinin düşük olduğu görülmektedir. 2157 kavramdan 778’inin resimlenmesi yapılırken 1379 tanesinin resimlenmesi yapılmamıştır. Resimlenmesi yapılmayan kavramların toplam oranı %63,9’dur. K38’nin 74 adet kavramından sadece 5 tanesi resimlenirken 69 tanesi resimlenmeyerek en çok resimlenmeyen kavrama sahip kitap olmaktadır (Tablo 11’e bkzn). Bu da K38’deki kavramların %93,2’sinin resimlenmediğini göstermektedir. Metin içinde kavram olarak tespit edilenlerin resimlerle örtüşme durumunun yetersiz olduğu görülmektedir.

Tablo 15. Türkçe Yazılan RÇHK’nda Resimlenmesi Yapılmayan Kavramların Sayısı ve Oranları

Yerli / Yabancı Yazar	Kitap Kodları	Tespit Edilenlerden Kavram Olanların Sayısı	Resim Aynı Sayfada	Resim Önceki Sayfada	Resim Sonraki Sayfada	Resimlenmesi Yapılmayan Kavramların Sayısı	Resimlenmesi Yapılmayan Kavramların Oranı
Yerli	K10	67	20	0	4	43	64,2%
Yerli	K18	39	8	0	0	31	79,5%
Yerli	K19	31	9	0	0	22	71,0%
Yerli	K20	48	21	3	1	23	47,9%
Yerli	K24	13	3	0	0	10	76,9%
Yerli	K29	40	16	0	1	23	57,5%
Yerli	K31	30	16	0	0	14	46,7%
Yerli	K32	25	19	0	0	6	24,0%
Yerli	K33	79	42	0	0	37	46,8%
Yerli	K35	38	8	0	0	30	78,9%
Yerli	K36	34	3	0	2	29	85,3%
Yerli	K38	74	4	0	1	69	93,2%
Yerli	K39	70	15	0	0	55	78,6%
Yerli	K42	14	9	0	0	5	35,7%
TOPLAM	14	602	193	3	9	397	65,9%

Tablo 15'te Türkçe yazılan RÇHK'nda tespit edilen kelimelerden kavram olmayanların sayısı ile oranları görülmektedir. 14 adet kitapta 602 kavram tespit edilmiş bunlardan 205 tanesinin resimlenmesi yapılırken 397 tanesinin resimlenmesi yoktur. Bu resimlenmeyen kavramların oranı ise %65,9'dur. Buradan Türkçe RÇHK'ndaki kavramların resimlenme oranlarının düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 16. Çeviri RÇHK'nda Resimlenmesi Yapılmayan Kavramların Sayısı ve Oranları

Yerli / Yabancı Yazar	Kitap Kodları	Tespit Edilenlerden Kavram Olanların Sayısı	Resim Aynı Sayfada	Resim Önceki Sayfada	Resim Sonraki Sayfada	Resimlenmesi Yapılmayan Kavramların Sayısı	Resimlenmesi Yapılmayan Kavramların Oranı
Yabancı	K1	48	34	0	0	14	29,2%
Yabancı	K2	82	27	0	0	55	67,1%
Yabancı	K3	16	8	0	0	8	50,0%
Yabancı	K4	51	2	0	23	26	51,0%
Yabancı	K5	44	15	1	0	28	63,6%
Yabancı	K6	14	13	0	0	1	7,1%
Yabancı	K7	40	25	0	0	15	37,5%
Yabancı	K8	37	9	0	1	27	73,0%
Yabancı	K9	17	7	0	0	10	58,8%
Yabancı	K11	56	14	0	0	42	75,0%
Yabancı	K12	54	14	0	0	40	74,1%
Yabancı	K13	19	11	0	0	8	42,1%
Yabancı	K14	23	10	0	0	13	56,5%
Yabancı	K15	32	12	0	2	18	56,3%
Yabancı	K16	82	20	0	0	62	75,6%
Yabancı	K17	83	18	0	2	63	75,9%
Yabancı	K21	48	15	0	8	25	52,1%
Yabancı	K22	70	21	2	2	45	64,3%
Yabancı	K23	29	9	0	1	19	65,5%
Yabancı	K25	30	8	0	0	22	73,3%
Yabancı	K26	72	10	0	3	59	81,9%
Yabancı	K27	40	17	0	4	19	47,5%
Yabancı	K28	29	16	0	0	13	44,8%

Yabancı	K30	24	11	0	8	5	20,8%
Yabancı	K34	43	14	0	0	29	67,4%
Yabancı	K37	95	31	0	2	62	65,3%
Yabancı	K40	54	9	0	0	45	83,3%
Yabancı	K41	26	12	0	0	14	53,8%
Yabancı	K43	28	6	0	0	22	78,6%
Yabancı	K44	22	7	0	0	15	68,2%
Yabancı	K45	12	3	0	0	9	75,0%
Yabancı	K46	39	11	0	0	28	71,8%
Yabancı	K47	15	2	0	0	13	86,7%
Yabancı	K48	67	29	2	4	32	47,8%
Yabancı	K49	32	7	0	1	24	75,0%
Yabancı	K50	82	30	0	0	52	63,4%
TOPLAM	36	1555	507	5	61	982	63,2%

Tablo 16’da çeviri kitaplarının metinlerinde tespit edilip kavram olduğu halde resimlenmeyen kelime sayısı ile oranları verilmiştir. 1555 adet kavramdan 573 tanesi resimlenirken 982 tanesi resimlenmemiştir. Resimlenmeyen kavramların oranı %63,2’dir. Çeviri ve Türkçe kitaplarının tespit edilen kavram sayıları ile resimlenen kavram sayıları arasında belirgin fark olsa da resimlenmeyen kavramların oranı yakındır.

4.7. Resim ile Kavramın Geçtiği Metin Uyumuna İlişkin Bulgular

Tablo 17. Kavram Olanların Sayfada Geçtiği Yere Göre Dağılımları

	FREKANS	YÜZDE
Kavram Resimlemesi Aynı Sayfada	700	90,0
Kavram Resimlemesi Önceki Sayfada	8	1,0
Kavram Resimlemesi Sonraki Sayfada	70	9,0
TOPLAM	778	100

Tablo 17’de kavram olarak tespit edilenlerden 778 tanesi herhangi bir sayfada resimlenmiştir. 700 tanesi kavramın geçtiği sayfada, 8 tanesinin kavramın geçtiği sayfadan öncesinde ve 70 tanesinin de kavramdan sonraki sayfada resimlendiği görülmektedir. Kavramın en çok resimlendiği %90,0 oranı ile aynı sayfadır.

4.8. Kavram Olarak Tespit Edilenlerin Dağılımına İlişkin Bulgular

İncelenen 50 adet RÇHK’nda tespit edilen 2157 tane kavramdan en çok tekrar edenden en az tekrar edene doğru dağılımları verilmiştir.

Tablo 18. Tekrar Eden Kavramların Kategorilere Göre Dağılımı

Kategori	Kavram	Tespit Edilen Kelime Sayısı	Tespit Edilenlerden Kavram Olanların Sayısı
SAYI/SAYMA	BİR	849	499
MİKTAR (AZ-ÇOK)	ÇOK	259	142
ZAMAN (ÖNCE-ŞİMDİ-SONRA)	SONRA	122	122
BOYUT (BÜYÜK-ORTA-KÜÇÜK)	KÜÇÜK	108	105
ZIT (GÜZEL-ÇİRKİN)	GÜZEL	61	54
ZAMAN (ÖNCE-ŞİMDİ-SONRA)	ÖNCE	42	42
BOYUT (BÜYÜK-ORTA-KÜÇÜK)	BÜYÜK	59	40
MİKTAR (PARÇA-BÜTÜN)	BÜTÜN	43	40
ZAMAN (SABAH-ÖĞLE-AKŞAM)	AKŞAM	40	39
ZAMAN (GECE-GÜNDÜZ)	GECE	38	38
DUYGU	MUTLU	42	37
MİKTAR (TEK-ÇİFT)	TEK	84	31
ZIT (AÇIK-KAPALI)	AÇIK	30	28
ZIT (ESKİ-YENİ)	YENİ	33	27
SAYI/SAYMA	İKİ	32	26
YÖN MEKÂN KONUM (İÇERİ-DIŞARI)	DIŞARI	25	25
ZAMAN (SABAH-ÖĞLE-AKŞAM)	SABAH	25	25
YÖN MEKÂN KONUM (İÇİNDE-DIŞINDA)	İÇİNDE	27	24
MİKTAR (BOŞ-DOLU)	DOLU	52	23
YÖN MEKÂN KONUM (YUKARI-AŞAĞI)	AŞAĞI	23	22
DUYU (SICAK-SOĞUK-ILIK)	SICAK	21	20
RENK	BEYAZ	18	18
YÖN MEKÂN KONUM (İÇ-DIŞ)	İÇ	206	18
ZAMAN (ÖNCE-ŞİMDİ-SONRA)	ŞİMDİ	24	18
DUYU (SESLİ-SESSİZ)	SESSİZ	19	17
YÖN MEKÂN KONUM (İLERİ-GERİ)	GERİ	24	17
SAYI/SAYMA	ÜÇ	16	16
SAYI/SAYMA (İLK-ORTA-SON)	SON	45	16
YÖN MEKÂN KONUM	ARASINDA	16	16

DUYGU	ÜZGÜN	87	15
DUYGU	ŞAŞKIN	19	15
SAYI/SAYMA (İLK-ORTA-SON)	İLK	18	15
YÖN MEKÂN KONUM (ÖN-ARKA)	ARKA	82	14
ZAMAN (DÜN-BUGÜN-YARIN)	BUGÜN	14	14
ZIT (AYNI-FARKLI-BENZER)	AYNI	17	14
ZIT (HIZLI-YAVAŞ)	HIZLI	14	14
YÖN MEKÂN KONUM	YANINDA	14	13
YÖN MEKÂN KONUM (ALT-ÜST-ORTA)	ÜST	27	13
YÖN MEKÂN KONUM (ALTINDA-ORTASINDA-ÜSTÜNDE)	ALTINDA	12	12
YÖN MEKÂN KONUM (UZAK-YAKIN)	UZAK	39	12
ZIT (KİRLİ-TEMİZ)	TEMİZ	16	12
RENK	YEŞİL	11	11
ZAMAN (SABAH-ÖĞLE-AKŞAM)	ÖĞLE	11	11
ZIT (AÇIK-KAPALI)	KAPALI	21	11
ZIT (KARANLIK-AYDINLIK)	KARANLIK	37	11
ZIT (KOLAY-ZOR)	ZOR	22	11
DUYGU	KIZGIN	35	10
YÖN MEKÂN KONUM (ALÇAK-YÜKSEK)	YÜKSEK	18	10
ZIT (AÇ-TOK)	AÇ	31	10
ZIT (HIZLI-YAVAŞ)	YAVAŞ	10	10
ZIT (YAŞLI-GENÇ)	GENÇ	11	10
DUYU (ISLAK-KURU)	KURU	15	9
DUYU (TÜYLÜ-TÜYSÜZ)	TÜYLÜ	12	9
SAYI/SAYMA	DÖRT	10	9
YÖN MEKÂN KONUM (SAĞ-SOL)	SOL	14	8
YÖN MEKÂN KONUM (ÖN-ARKA)	ÖN	25	8
YÖN MEKÂN KONUM (İLERİ-GERİ)	İLERİ	12	8
YÖN MEKÂN KONUM (İÇERİ-DIŞARI)	İÇERİ	8	8
ZIT (YAŞLI-GENÇ)	YAŞLI	8	8
BOYUT (UZUN-KISA)	UZUN	20	7
DUYU (SERT-YUMUŞAK)	YUMUŞAK	8	7
MİKTAR	PARA	7	7
MİKTAR (PARÇA-BÜTÜN)	PARÇA	9	7
SAYI/SAYMA	BEŞ	7	7
YÖN MEKÂN KONUM (ALT-ÜST-ORTA)	ALT	7	7
ZIT (AYNI-FARKLI-BENZER)	FARKLI	21	7
ZIT (CANLI-CANSIZ)	CANLI	9	7
ZIT (HAREKETLİ-HAREKETSİZ)	HAREKETLİ	12	7
DUYU (PARLAK-MAT)	PARLAK	6	6
DUYU (SICAK-SOĞUK-ILIK)	SOĞUK	9	6
GEOMETRİK ŞEKİL	DAİRE	6	6
YÖN MEKÂN KONUM (ALTINDA-ORTASINDA-ÜSTÜNDE)	ORTASINDA	6	6
YÖN MEKÂN KONUM (ALTINDA-ORTASINDA-ÜSTÜNDE)	ÜSTÜNDE	6	6
YÖN MEKÂN KONUM (SAĞ-SOL)	SAĞ	20	6
YÖN MEKÂN KONUM (YUKARI-AŞAĞI)	YUKARI	6	6
YÖN MEKÂN KONUM (ÖNÜNDE-ARKASINDA)	ÖNÜNDE	6	6
DUYU (ISLAK-KURU)	ISLAK	6	5
GEOMETRİK ŞEKİL	KENAR	9	5
MİKTAR (AZ-ÇOK)	AZ	16	5
RENK	KIRMIZI	5	5

RENK	MOR	6	5
YÖN MEKÂN KONUM (UZAK-YAKIN)	YAKIN	11	5
YÖN MEKÂN KONUM (ÖNÜNDE-ARKASINDA)	ARKASINDA	5	5
ZIT (AYNI-FARKLI-BENZER)	BENZER	9	5
ZIT (KOLAY-ZOR)	KOLAY	5	5
DUYU	ACI	7	4
DUYU (SİVRİ-KÜT)	SİVRİ	4	4
MİKTAR (YARIM-TAM)	TAM	36	4
YÖN MEKÂN KONUM (İÇ-DIŞ)	DIŞ	5	4
ZAMAN (DÜN-BUGÜN-YARIN)	YARIN	4	4
ZAMAN (GECE-GÜNDÜZ)	GÜNDÜZ	4	4
ZIT (BAŞLANGIÇ-BİTİŞ)	BAŞLANGIÇ	97	4
ZIT (DERİN-SIĞ)	DERİN	6	4
ZIT (DOĞRU-YANLIŞ)	DOĞRU	37	4
ZIT (DOĞRU-YANLIŞ)	YANLIŞ	5	4
ZIT (ESKİ-YENİ)	ESKİ	10	4
BOYUT (GENİŞ-DAR)	GENİŞ	3	3
DUYU	TATLI	41	3
MİKTAR (BOŞ-DOLU)	BOŞ	15	3
RENK	MAVİ	3	3
RENK	SİYAH	3	3
SAYI/SAYMA	ON	205	3
SAYI/SAYMA (ÖNCEKİ-SONRAKİ)	SONRAKİ	3	3
ZIT (DÜZ-TERS)	TERS	3	3
ZIT (KARANLIK-AYDINLIK)	AYDINLIK	7	3
BOYUT (GENİŞ-DAR)	DAR	11	2
BOYUT (BÜYÜK-ORTA-KÜÇÜK)	BÜYÜK	16	2
DUYU (TAZE-BAYAT)	TAZE	2	2
MİKTAR (AĞIR-HAFİF)	HAFİF	3	2
MİKTAR (KALABALIK-TENHA)	KALABALIK	2	2
RENK	SARI	11	2
RENK	TURUNCU	2	2
SAYI/SAYMA	ALTI	6	2
SAYI/SAYMA	YEDİ	16	2
SAYI/SAYMA (ÖNCEKİ-SONRAKİ)	ÖNCEKİ	3	2
YÖN MEKÂN KONUM (ALT-ÜST-ORTA)	ORTA	7	2
YÖN MEKÂN KONUM (YUKARIDA-AŞAĞIDA)	AŞAĞIDA	2	2
YÖN MEKÂN KONUM (YUKARIDA-AŞAĞIDA)	YUKARIDA	2	2
ZAMAN (DÜN-BUGÜN-YARIN)	DÜN	24	2
ZIT (AÇIK-KAPALI)	AÇIK	11	2
ZIT (AÇ-TOK)	TOK	2	2
ZIT (HAREKETLİ-HAREKETSİZ)	HAREKETSİZ	2	2
BOYUT (İNCE-KALIN)	İNCE	9	1
DUYU	KORKMUŞ	1	1
DUYU	TUZLU	1	1
DUYU (KAYGAN-PÜTÜRLÜ)	KAYGAN	1	1
DUYU (SERT-YUMUŞAK)	SERT	1	1
DUYU (SESLİ-SESSİZ)	SESLİ	1	1
RENK	GRİ	1	1
RENK	PEMBE	1	1
SAYI/SAYMA	DOKUZ	1	1

SAYI/SAYMA	ONYEDİ	1	1
SAYI/SAYMA	SEKİZ	1	1
SAYI/SAYMA	YİRMİ	1	1
YÖN MEKÂN KONUM (ALÇAK-YÜKSEK)	ALÇAK	2	1
YÖN MEKÂN KONUM (İÇİNDE-DIŞINDA)	DIŞINDA	2	1
ZIT (KİRLİ-TEMİZ)	KİRLİ	33	1
ZIT (ŞİŞMAN-ZAYIF)	ŞİŞMAN	1	1
BOYUT (BÜYÜK-ORTA-KÜÇÜK)	ORTA	6	0
BOYUT (UZUN-KISA)	KISA	10	0
BOYUT (İNCE-KALIN)	KALIN	2	0
DUYU	EKŞİ	1	0
DUYU (PARLAK-MAT)	MAT	1	0
DUYU (SİVRİ-KÜT)	KÜT	9	0
DUYU (TÜYLÜ-TÜYSÜZ)	TÜYSÜZ	4	0
GEOMETRİK ŞEKİL	KARE	1	0
GEOMETRİK ŞEKİL	KÖŞE	12	0
MİKTAR (AĞIR-HAFİF)	AĞIR	5	0
MİKTAR (TEK-ÇİFT)	ÇİFT	15	0
RENK	KAHVERENGİ	1	0
ZIT (AÇIK-KOYU)	AÇIK	18	0
ZIT (DÜZ-TERS)	DÜZ	7	0
ZIT (AÇIK-KOYU)	KOYU	16	0
ZIT (BAŞLANGIÇ-BİTİŞ)	BİTİŞ	28	0
ZIT (CANLI-CANSIZ)	CANSIZ	45	0
ZIT (DERİN-SIĞ)	SIĞ	5	0
ZIT (DÜZ-EĞRİ)	DÜZ	1	0
	TOPLAM	4155	2157

Tablo 18’de incelenen RÇHK’nda 4155 kelimedenden 2157’si kavram iken her kavramın toplam kaç kere tespit edildiği görülmektedir. Metinlerde 849 kere “bir” kavramı kelime olarak tespit edilmiş ancak 499 tanesi kavram olarak işaretlenmiştir. Bu durumu açıklayıcı örnek olarak;

- Ayıcık bir elma yedi. (Kavram)
- Ayıcık ile birlikte elma yediler. (Kavram değil)

Bu örnekte “bir” kelimesi iki kere tespit edilirken sadece bir tanesi kavram olarak işaretlenmektedir.

Tablo 18’de “bir” kavramından sonra en çok kavram olarak tespit edilen kelime “çok”tur. Kelime olarak 259 kere tespit edilirken 142 tanesi kavram olarak bulunmuştur.

4.9. Kavramların M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Listedeki “Genel” Haline İlişkin Bulgular

M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan kavramlar listesindeki kavramlarda ek bulunmamaktadır. Herhangi bir harfte yumuşama ya da benzeşme olayı olup örneği listede verilmemiştir. Ayrıca kavramlar pekiştirme almamıştır. Ancak okul öncesi öğretmenleri kavramın çocuk tarafından iyice öğrenilebilmesi için farklı etkinliklerde, farklı şekillerde kavramı birden fazla ele almaktadırlar. Böylece çocuk, kavram çoğul eki alsa da ya da harfinde herhangi bir yumuşama durumu olsa bile anlamca bozulmadığını fark etmektedir. Bu yüzden de bu çalışmada kavramın genel (yalın) hali ile ek almış haline de bakılarak bir veriye ulaşılmıştır.

Tablo 19. Kavram Olduğu Tespit Edilen Kelimelerin Ek Alma Durumları

	Kavram Sayısı	Ek Alan Kavram Sayısı (f)	Yüzde (%)
TOPLAM	2157	484	22,4

Tablo 19’da kavram olarak tespit edilenlerden 484 tanesinin herhangi bir ek aldığı bulunmuştur. Ek alanların tüm kavramlar içindeki oranı %22,4’tür.

Ek alma durumuna metin içinden örnekler;

- **K33:** *Olmaz sen daha **küçüksün!***
- **K49:** *Ama ne yazık ki bisiklet benim için çok **büyüktü.***
- **K50:** *Silgisini çıkarıp kâğıdın üzerinde **sağdan sola, soldan sağa** kaydırmaya başladı.*

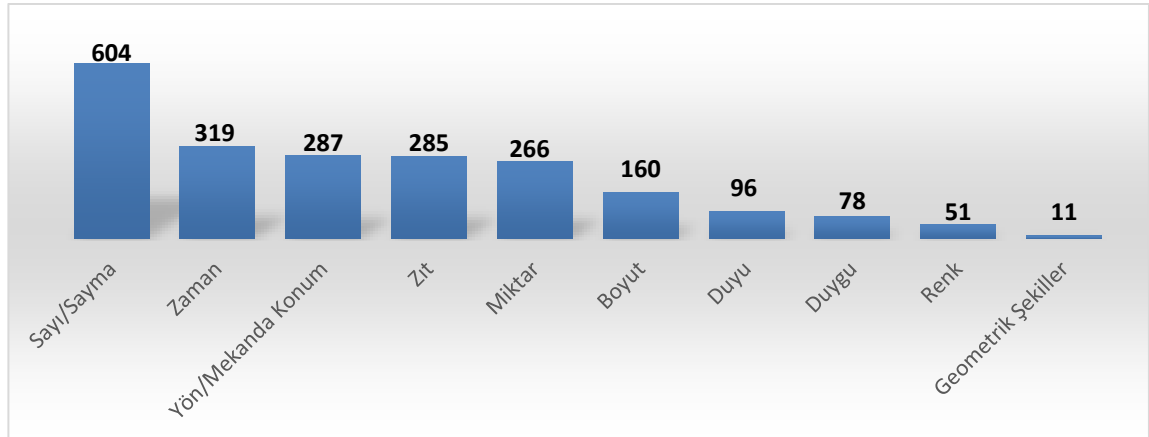
4.10. Kavram Olduğu Tespit Edilenlerin Kavram Kategorilerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 20. Kavramların Kategorilere Göre Dağılımı

	Kategori	Tespit Edilen Kelime Sayısı	Tespit Edilen Kelimelerden Kavram Olanların Sayısı	Tespit Edilenlerin Kavram Olma Oranı
1	SAYI/SAYMA	1214	604	28,0%
2	ZAMAN	348	319	14,8%
3	YÖN /MEKÂNDA KONUM	659	287	13,3%
4	ZİT	701	285	13,2%
5	MİKTAR	546	266	12,3%
6	BOYUT	244	160	7,4%
7	DUYU	169	96	4,5%
8	DUYGU	184	78	3,6%
9	RENK	62	51	2,4%
10	GEOMETRİK ŞEKİL	28	11	0,5%
	TOPLAM	4155	2157	100,0%

Tablo 20’de tespit edilen kavramların sayısı ve kavram olma oranları kategorilere göre gösterilmektedir. En çok kavram 604 adet ile sayı/sayma kategorisindedir. Sayı/sayma kategorisi tüm kavramlar içinde %28,0’lık kısmı oluşturmaktadır. En az kavram geometrik şekiller kategorisindedir. Bu kategoride tespit edilen 11 adet kavram %0,5 oranındadır.

Grafik 5. Kavramların Kategorilere Göre Dağılımı



Grafik 5’te tespit edilen kelimelerden kavram olanların sayıları kategorilere göre dağılımları ile birlikte gösterilmektedir. Sayı/sayma kategorisi kavram sayısı olarak belirgin bir farka sahip olduğu görülmektedir.

4.11. Kategori İçinde Yer Alan Kavramların Metinlerde Bulunma ve Resimlenme Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 21. Kavramların Metin İçinde Bulunma Durumuna İlişkin Örnekleri

Kategori	Metin Örnekleri	Kelimelerin Kitaplarda Kavram Olarak Geçme Sayısı	Kavramların Tüm Kelimeler İçindeki Yüzdeleri	Kategorilerdeki Kavramların Geçtiği Kitap Sayısı
SAYI/ SAYMA	<i>K 3: Sanki kocaman bir balonun içindeyim.</i>	604	2,8%	50
ZAMAN	<i>K 7: “Aaah! Bugün işe gidemeyeceğim galiba!” dedi.</i>	319	1,5%	47
YÖN / MEKÂNDAN KONUM	<i>K 31: Gün ışığınca yiyecek ve içecek bulmak üzere dışarı çıkmış.</i>	287	1,3%	46
ZIT	<i>K 1: Artık karnı aç değildi.</i>	285	1,3%	50
MİKTAR	<i>K 22: Merdivenleri Gülliver’in kafasına dayayıp yiyeceklerle dolu sepetler ve içeceklerle dolu minik fiçılarla birlikte merdivenlere tırmanmaya başladılar.</i>	266	1,2%	45
BOYUT	<i>K 48: Bir sabah çıktığında dışarı, gördü küçük bir yaprağın</i>	160	0,7%	37

	<i>üstünde kahvaltı yapan uğur böceği ailesini.</i>			
DUYU	<i>K 24: Azıcık dikenleri sivri, o kadar. Yani birazcık!</i>	96	0,4%	36
DUYGU	<i>K 19: Kedileri izlerken onların süt içtikçe mutlu olduklarını fark etmiş.</i>	78	0,4%	32
RENK	<i>K 32: Onun bu halini gören kurbağa, uzatmış mavi balonunu ona...</i>	51	0,2%	26
GEOMETRİK ŞEKİL	<i>K 18: Nasıl uçtuğunu göstermek için kollarımı iki yana açıp odanın içinde koşarak daire çizdim.</i>	11	0,1%	7
TOPLAM		2157	9,9%	

Tarama sonucunda kavram olduğu tespit edilen 2157 adet kavramın ait olduğu kategorilere göre sayıca dağılımları tablo 21'deki "Kelimelerin Kitaplarda Kavram Olarak Geçme Sayısı" başlığında verilmiştir. Kategori içerisindeki herhangi bir kavramın kaç adet kitap içerisinde yer aldığını "Kategorilerdeki Kavramların Geçtiği Kitap Sayısı" başlığında görülmektedir. Tablodaki veriye göre incelenen 50 adet kitaplardaki metinler içerisinde en az bir tane sayı/sayma kategorisinden kavram olduğu anlaşılmaktadır. Taratılan 21870 kelimenin kategorilere göre kavram olma oranları "Kavramların Tüm Kelimeler İçindeki Yüzdeleri" başlığında verilmiştir.

Tablo 22. Kavramların Kategorilere Göre Resimlenme Sayıları ve Oranları

Kategori	Tespit Edilen Kelimelerden Kavram Olanların Sayısı	Resim Aynı Sayfada	Resim Önceki Sayfada	Resim Sonraki Sayfada	Kavramların Resimlenme Sayısı	Kavramların Resimlenme Oranı
SAYI/SAYMA	604	252	0	19	271	44,9%
ZAMAN	319	45	1	16	62	19,4%
YÖN / MEKÂNDAN KONUM	287	109	1	13	123	42,9%
ZİT	285	73	0	4	77	27,0%
MİKTAR	266	38	0	5	43	16,2%
BOYUT	160	88	5	7	100	62,5%
DUYU	96	37	1	1	39	40,6%
DUYGU	78	25	0	3	28	35,9%
RENK	51	32	0	2	34	66,7%
GEOMETRİK ŞEKİL	11	1	0	0	1	9,1%
TOPLAM	2157	700	8	70	778	36,1%

Tablo 22’de kavramların kategorilere göre; sayıları, kavram resimlenmesinin olduğu sayfaya göre sayıları, kavramların resimlenme sayısı ve oranları verilmiştir. En yüksek kavram sayısının olduğu sayı/sayma kategorisinde 252 adet kavram, kavramın geçtiği sayfada resimlenmiş, 19 tanesi ise kavramdan sonra gelen sayfada resimlenmiştir. Kavram sayısı en fazla sayı/sayma kategorisinde olsa bile kavramların resimlenmesinin oranca en büyük olduğu kategori %66,7 ile renk kategorisidir. En az kavram sayısına sahip geometrik şekiller kategorisi aynı zamanda en az kavram resimlenmesinin olduğu kategoridir.

4.12. Kavram Olduğu Tespit Edilenlerin Aynı Kitap İçerisinde Çoklu Kavram Olarak Kullanımına İlişkin Bulgular

M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kavramlar çizelgesinde 10 adet kavram kategorisi bulunmaktadır. Bu kategorilerin içindeki bazı kavramlar ikili ve üçlü olarak verilmektedir. Bu bulgu için aynı kitap içerisinde ikili ve üçlü olan kavramlara yer verilip verilmediğine bakılmıştır. Örneğin;

- **Boyut Kategorisi:** “Uzun-Kısa” kavramları ikili oluşturmaktadır. Eğer aynı RÇHK içinde hem uzun hem kısa kavramı geçiyorsa ikili kavrama yer verilmiştir bilgisi not edilmektedir.

Program kitapçığında var olan 10 adet kategori içerisinde “Renk, Geometrik Şekiller ve Duygu” kategorilerinde ikili ya da üçlü kavramlar bulunmamaktadır. Ayrıca çoklu kavram kullanımının tespit edilmesi ile yalnızca 4 kategoride bulunan bazı çoklu kavramlara yer verildiği görülmektedir. Bunlar; “Zaman, Yön/Mekânda Konum, Zıt ve Miktar” kategorileridir. Aşağıdaki tablo 23’te kitapların metinlerinde geçen ikili ve üçlü kavramların, aynı kitap içerisinde verilme durumlarına ilişkin bulgular paylaşılmıştır.

Tablo 23. M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’ndaki Çoklu Kavramların RÇHK’nda Geçme Durumunun İncelenmesi

İKİLİ KAVRAM	KATEGORİ	KAVRAMLAR	KİTAPLAR	f	(%)
	ZAMAN	Gece-Gündüz	K8- K39	2	4,0
	YÖN/ MEKÂNDA KONUM	Sağ-sol	K3-K23-K29-K33-K50	5	10,0
		Ön-Arka	K12-K16-K20-K29	4	8,0
		Yukarı-Aşağı	K16-K17-K34-K38	4	8,0
		İç-Dış	K16-K18	2	4,0
		Önünde-Arkasında	K25	1	2,0
		İçeri-Dışarı	K28-K33-K39-K48	4	8,0
		Uzak-Yakın	K31-K39	2	4,0
		İçinde-Dışında	K40	1	2,0
		İleri-Geri	K46	1	2,0
	ZIT	Açık-Kapalı	K2-K10-K21-K22	4	8,0
		Hızlı-Yavaş	K2-K20-K37	3	6,0
		Hareketli-Hareketsiz	K11	1	2,0
		Kolay-Zor	K17	1	2,0
		Karanlık-Aydınlık	K22	1	2,0
		Aç-Tok	K28	1	2,0
		Eski-Yeni	K38	1	2,0
		Yaşlı-Genç	K39	1	2,0
	MİKTAR	Az-Çok	K3-K12-K16	3	6,0
		Boş-Dolu	K17	1	2,0
		Parça-Bütün	K29-K40	2	4,0

ÜÇLÜ KAVRAM					
ZAMAN	Sabah-Öğle-Akşam	K2-K22-K23-K26	4	8,0	
	Önce-Şimdi-Sonra	K6-K16-K17-K33-K35-K49	6	12,0	
<hr/>					
ZIT	Aynı-Farklı-Benzer	K29	1	2,0	

Tablo 23'te ikili kavramlardan 21 adet (42) ve üçlü kavramlardan 3 adet (9) çoklu kavramlar olarak verilmiştir. İkili ya da üçlü kavramların kaç adet kitap içerisinde yer aldıkları frekansta, çoklu kavramın aynı anda içinde yer aldıkları kitap sayısının toplam kitap sayısına göre oranları ise yüzdelikte verilmiştir. Çoklu kavramlardan “Önce-Şimdi-Sonra” 6 adet kitap içerisinde geçerek en çok yer alan çoklu kavram olmuştur. Toplam kitap sayısı içinde %12,0'lık oran ile çoklu kavramların aynı anda yer aldığını göstermektedir. Kavram sayısı diğer kitaplara göre aslında en çok olan K37'de sadece zıt kavramlar kategorisinde “hızlı-yavaş” ikili olarak verilmiştir. Çoklu kavramlardan bir tane bile geçmeyen kategorilerin var olduğu düşünülünce RÇHK'nda çoklu kavramların dikkate alındığını söylemek mümkün olmamaktadır.

Tablo 24. Çoklu Kavramların Geçtiği RÇHK'ndan Metin Örnekleri

	Metin Örnekleri	Kategori	Kavram
İKİLİ KAVRAM	<i>K8: Büyük sözcük fabrikası geceli gündüzlü çalışıyordu.</i>	Zaman	Gece-Gündüz
	<i>K31: Güneşin kızgın, yağmurun az olduğu uzak ülkelerin birinde yaşıyormuş mor kirpi... Leopar, tilkiler ve yılan yakındaki çalılığa saklanmış.</i>	Yön/ Mekânda Konum	Uzak-Yakın
	<i>K39: Yaşlı eşek artık sahibinin onu istemediğini anladı... Bu köpek genç iken sahibi rahat uyusun diye yıllarca bekçilik yapmıştı.</i>	Zıt	Yaşlı-Genç

	<i>K17: Elif tartı kabındaki unu tamamen boş olana kadar yine büyük kaba döktü... Çok geçmeden fırın tepsi kalpler, yıldızlar ve kedilerle doldu.</i>	Miktar	Boş-Dolu
ÜÇLÜ KAVRAM	<i>K23: Violet ve ben bu sabah babamızı şarkılar söyleyerek ve dans ederek uyandırdık... Violet öğle uykusuna yattığında babam ve ben de kanepeye oturduk... Çay partisi sona erdiğinde odayı temizleyip akşam yemeği için hazırlanarak...</i>	Zaman	Sabah-Öğle-Akşam
	<i>K29: Rüzgâra benzeyen bir yelesi vardı... Bütün yanıtlar aynı ve can sıkıcıydı... Köpeğinki de farklı değildi...</i>	Zıt	Aynı-Farklı-Benzer

Tablo 24'te çoklu kavramların metinlerde geçtiği yere göre her kategori için birer örnek verilmiştir.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma ile M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kavramların RÇHK'nda yer verilme durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Okul öncesi programında on adet kavram kategorisi bulunurken öğretmenin ihtiyaç duyması durumunda kategoriler genişletilebilir ve eklemeler yapılabilmektedir. Bu çalışmada var olan on kategori ele alınarak sadece renk kategorisine ekleme yapılmış ve 50 adet kitap buna göre taratılmıştır. Başka çalışmalarda bu kategorilerde değişiklik yapılması söz konusudur.

Tablo 6'da kavramların ait olduğu kategorilerdeki kavram sayıları ve toplam kavram sayısı içerisindeki yüzdeleri verilmiştir. Renk kategorisindeki renkler artırılır ya da yeni bir kategori eklenirse yapılacak yeni çalışmaların verileri buna göre değişiklik gösterecektir.

Grafik 2'de hem Türkçe yazılan hem de çeviri kitaplarında yer alan kavramların kategorilere göre dağılım yüzdeleri verilmektedir. Programda yer alan en çok kavram sayısı sayı/sayma kategorisinde iken ardından zıt kavramlar kategorisi gelmektedir. Tablo 20'deki kavramların kategorilere göre dağılımında, programda en çok kavramı olan sayı/sayma kategorisi aynı zamanda kitaplarda en çok da kavramın geçtiği kategori olurken zıt kavramlar kategorisinin yerini zaman kategorisi almıştır. Bu durumda RÇHK'nda sayı/sayma ve zaman kategorilerindeki kavramlardan daha sık yararlanılmıştır. Ancak Uyanık Balat (2017) ve diğer araştırmacıların yapmış olduğu çalışmada Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Listesi kullanılarak en çok kavramın ait olduğu kategori Matematik ve Fen kavramlarının bulunduğu kategori olarak tespit edilmiştir. Bulunan kavramlar içerisinde “önce-sonra”, “parça-bütün”, “benzer-farklı” ve “hepsi” daha çok kullanılan kavramlardır. M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kavramların kategorilerine göre; “önce-sonra” zaman, “parça-bütün” miktar, “benzer-farklı” zıt kavramlar kategorisinde yer alırken hepsi kavramı bulunmamaktadır. Yapılan bu çalışmada ise tablo 17'deki verilere göre en çok kullanılan ilk üç kavram “bir, çok ve sonra”dır. Kategorilerine göre sırasıyla sayı/sayma, miktar ve zaman'dır.

Tablo 9’da kavram olma ihtimali olan 4155 adet kelime ve bunlardan 2157 tanesinin kavram olarak tespit edildiği görülmektedir. 50 adet RÇHK taratıldıktan sonra toplam kelime sayısı 21870 bulunmuştur. Türkçe yazılan kitapların metinlerinde geçen toplam kelime sayısı 5695, çeviri kitapların metinlerinde geçen toplam kelime sayısı ise 16175’tir. Kavramların tüm kitaplarda geçme oranı %9,9 olurken, tespit edilen 4155 kelimenin kavram olma oranı sadece %51,9’dur. Tablo 11 ve tablo 12’de Türkçe ve çeviri kitaplarında tespit edilen kelimelerin kavram olma oranları verilmiştir. Türkçe RÇHK’nda tespit edilen 1071 kelimedenden 602’sinin kavram olma oranı %56,2 olurken taranan 21870 kelime içinde sadece %2,8’lik kısmı temsil etmektedir. Türkçe yazılan kitaplarda taranan 5695 kelimedenden yalnızca 602 tanesi kavram olarak işaretlenmiştir. Böylece, Türkçe yazılan kitapların kendi yazar türünde kavram içerme oranı %10,6 bulunmuştur. Öte yandan çeviri kitaplarında tespit edilen 3084 kelimedenden 1555’inin kavram olma oranı %50,2 iken tüm kitaplarda taranan 21870 kelime içinde sahip olduğu kavram sayısı ile %7,11’lik kısmı ona aittir. Çeviri kitaplarda taranan 16175 kelimedenden 1555’i kavramdır. Böylelikle, çeviri kitaplarının kendi yazar türünde kavram içerme oranı %10’dur. Çalışmada yer alan çeviri kitapların adedi Türkçe kitaplarının yaklaşık 2,5 katı, aynı şekilde taranan kelime sayıları olarak çeviri kitapları Türkçe yazılan kitapların neredeyse 3 katı olduğu dikkate alınırsa Türkçe yazılan kitapların kavram içerme oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir çalışmada bu durumun tersi saptanmıştır. Uyanık Balat (2017) ve diğer araştırmacıların yapmış olduğu çalışmada, tespit edilen kavramların sayısı ve kullanılma sıklığı çeviri kitaplarında daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Türkiye’de çocuk kitap basım sayısı ile satışları artmaktadır. Çocuklar için özel konulu kitaplar basılmakta arz ve talebe göre değişiklikler yapılmaktadır. Son yıllarda çocuk edebiyatına ilgi artarak bu alanda daha fazla çalışmalar yapılması teşvik edildiği de düşünülürse Türkçe kitap yazarlarının yabancı yazarlar kadar kavram kullanımına önem verdikleri söylenebilir.

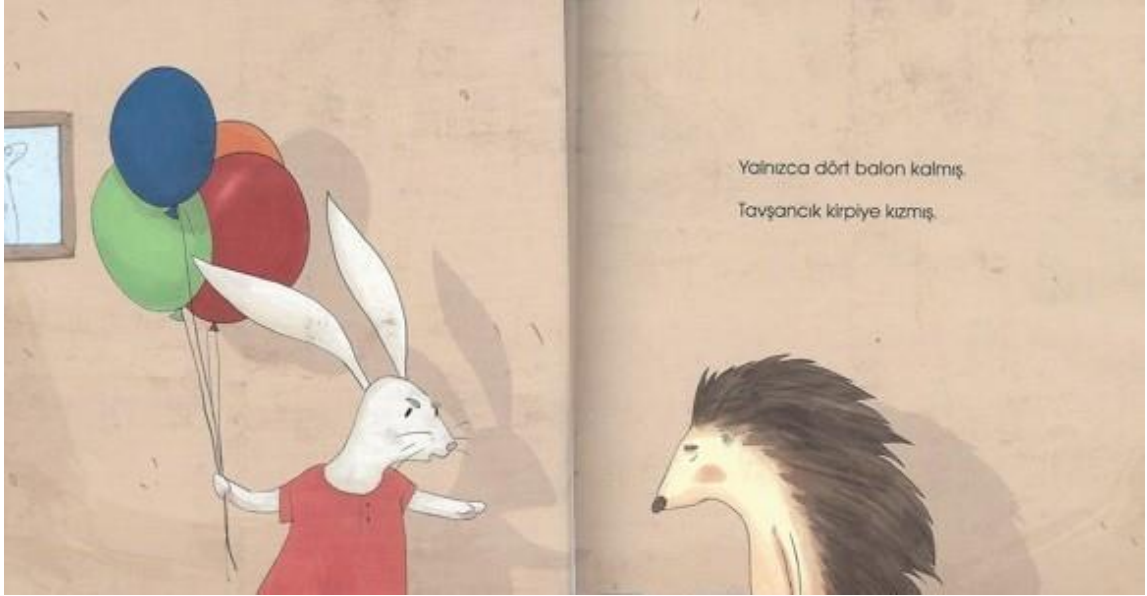
Tablo 14’te kavram olarak tespit edilenlerin resimlenme sayısı ile oranları verilerek metin ve resim örtüşmesine bakılmıştır. Tablo 15’te Türkçe yazılan kitaplarda kavram olarak tespit edilip resimlenmesi olmayanların sayılarına ve tablo 16’da çeviri

kitaplarda tespit edilen kavramların resimlenmesinin yapılmama oranına yer verilmiştir. Toplam 2157 kavramdan sadece 778 tanesinin resimlenmesi yapılmıştır. Bu çalışmada tespit edilen kavramların sadece %36,1'lik resimlenme oranına sahip olduğu tespit edildiği dikkate alınırca bu da var olan kavramların yarısının bile resimlenmediğini göstermektedir. Oysa ki okul öncesi dönemdeki çocukların somut yaşantılara ve görsel uyarılara ihtiyaç duyduğu bilinmektedir. Yapılan bir araştırmada ebeveynlerin çocukları için kitap seçerken resimli, eğitici ve yaratıcı olmalarına dikkat ettikleri tespit edilmiştir (Pekdoğan, 2017). Benzer bir çalışmada ebeveynlerin ve öğretmenlerin 3-6 yaş çocukları için kitap seçerken resimlerin kalitesine ve renklerine önem verdikleri (Kalaycıoğlu, 2012), aynı şekilde yazıdan çok resmin bulunmasına dikkat ettikleri tespit edilmiştir (Gündüz Sağlam, 2007). Bu durumda çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuk kitabı seçiminde metin yoğunluğundan ziyade resimlerin olması ve resimlenmelerin öğretilmek istenen konuyu ya da kavramı içermesi kitap seçiminde önemli rol oynayacaktır.

Tablo 17'de resimlenmesi yapılan kavramların geçtiği sayfadaki yerlerine göre bilgileri verilmiştir. 778 adet kavramın resimlenmesinin 700'ü metin ile aynı sayfada, 8'i kavramdan önceki sayfada ve 70 tanesi de sonraki sayfadadır. Öğretmenler ve ebeveynler etkileşimli ya da geleneksel kitap okuma etkinliklerinde çocuğa kitaptaki resmi gösterdikten sonra metni okumaya başlamaktadırlar. Çocuk hikâyeden önce resimleri görmek ve kafasında canlandırmak ister. 700 adet kavram resimlenmesinin, kavramın geçtiği metin ile aynı sayfa içinde çizilmiş olması çocukta resim ve kavramın hem bilişsel hem görsel bir bütünlük içinde öğrenilmesine katkı sağlayacaktır.

Aşağıdaki görselde kavramın geçtiği metin ile resimlenmenin aynı sayfada yapılmış olma durumuna örnek verilmiştir.

Resim 21. “Kirpi ve Balonlar” Kitabından Resimleme Örneği



Resim 21’de tavşan ve kirpi arasında yaşanan bir olay resimlenmektedir. Metinde sayı/sayma kategorisinden “dört” sayı kavramı görülmektedir. Hikâyeyi okuyan kişi çocuklara “yalnızca dört balon kalmış” dediğinde çocuklar resimde de yalnızca dört balon olduğunu görebilmektedirler. İsterse okuyucu balonları renklerine göre de saydırtabilir, çocuklar ile küçük bir soru-cevap çalışması yapabilir. Önceki sayfada bir sürü balon varken balonların kirpi tarafından patlatıldığını dinleyen çocuk, bu sayfanın resmini gördüğünde öğretmenden önce bile “Aa...dört balon kalmış” diyebilir. Kullanılan kavramlar için yapılan resimlemenin görsel okuryazarlığa da etkisi vardır. Burada önemli olan metin ve resim arasında tutarlılığın olması ve ayrıca kavramın resimleme ile aynı yerde bulunabilmesidir. Yapılan bir kitap inceleme çalışmasında 2000-2014 yılları arasında okul öncesi çocukları için yayımlanmış RÇHK’nın kapak resmi ile içeriğin uyumuna ve resim ile metnin aynı sayfada olup birbiri ile bütünlük kurması açısından bakılmıştır (Kardaş Koçak, 2017). Kitabı alacak, seçecek ya da okuyacak kişi için görsel okuryazarlığa katkısı da düşünülerek metin içerisindeki kavramlara ait resimlemelerin aynı sayfada olması önemlidir.

Okul öncesi öğretmenleri yaptıkları çeşitli etkinliklerle çocukların birçok gelişim alanına katkı sağlamaktadırlar. Türkçe, müzik, matematik, hareket, oyun, sanat, fen, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri ile çocuğun kavram öğretimine destek olabilmektedirler. Okul öncesi dönemde kavram öğretimi şeklinde birebir bir uygulamadan ziyade öğretilmek istenen kavram, öğretmenin tercihinine göre etkinliklerde ele alınabilmektedir. Kavram öğretimi için destekleyici etkinlikler uygulanırsa kavram kazanımı da olumlu yönde olacaktır. Kavram edinimi için yapılan bir çalışmada müzik yolu ile kavramların kazandırılması çalışılmış ve deney grubunda %50 üzerinde başarı yakalanmıştır (Avşalak, 2008).

Kitap seçimi için yapılan çalışmalarda elde edilmek istenen bilgiler için genelde kitabın kapağı, materyali, renkli olması, içinde bol bol resimleme çalışmalarının yapılmış olmasına göre soruları bulunmaktadır. Oysa okul öncesi eğitimde dikkate alınan kavramlar çizelgesini baz alan bir çalışmaya ya da çalışma içinde kavram varlığını ölçen bir maddeye rastlamak pek mümkün olmamaktadır. Yine kitap seçimi kriterlerine ilişkin yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerine kitap seçiminde neye dikkat ettikleri sorulmuştur (Yükselen, Yumuş, & Işık, 2016). Kitaplardaki yazı ve resim uyumuna, yazının resimden fazla olmamasına dikkat ederken öykü türünde kitapları tercih etmekte olduklarına ulaşılmıştır. Benzer bir çalışma da öğretmenler çocukların farklı gelişim alanlarını destekleyen kitapları tercih ettiklerini ve kitabın fiziksel özelliklerinde kapak ile resimlemeye önem verdiklerini dile getirmektedirler (Karayel, 2019). Çok okunan çocuk kitaplarını değerler yönü ile inceleme (Aktaş Kubal, 2019); RÇHK'nın M.E.B. kazanımlarına uygunluğunun incelenmesi (Veziroğlu, 2009); resimli hikâye kitaplarında değerlerin incelenmesi (Dilek, 2017); RÇHK'nın fiziksel, içerik ve resimleme yönünden incelenmesi (Gönen, Uygun, Erdoğan, & Katrancı, 2012) gibi çocuk kitaplarına yönelik çalışmaları görebilirken RÇHK'nda kavramların olma durumunu sorgulayan ya da sorgulatan çalışmalar ne yazık ki az sayıdadır. Öte yandan okul öncesi çocukları için aile destekli matematik programının uygulanmasının matematik kavram kazanımına etkisinin incelenmesi (Uzun, 2013); RÇHK'nda temel kavramların incelenmesi (Uyanık Balat, Kılıç, Değirmenci, & Ünsal, 2017); dijital alanda çizgi filmlerin çocuğun mekânda konum

kavramlarına etkisinin incelenmesi (Koçak, 2016) şeklinde kavram üzerine çalışmalar bulunmaktadır.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar okuma yazma bilmedikleri için kitapların önce kapak resimleri sonra da içindeki resimler onların kitabı seçmesinde önemli rol oynamaktadır. Diğer etken ise hikâyenin ilgi çekici olması ve resimlemeler ile metnin tutarlılığıdır. Kitap okuma alışkanlığını kazandırmayı hedefleyen aileler ve öğretmenler resimli kitaplara yönelmektedirler. Görsel ile uyarılan çocuğun dikkatini kitaba vermesi daha kolay olmaktadır. Kavram öğretimi yapmak isteyen bir öğretmen ona uygun kitap seçebilir ya da aileye evde çocuğu desteklemek açısından kitap önerebilir. Çocuklar bazen bir hikâye ile soyut olarak gördükleri konuları anlayabilmekte ve dil gelişimine doğru yönde katkı sağlayabilmektedirler. Yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin gün içinde RÇHK'nı okuma ile çocuklardaki dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Tepetaş Cengiz, 2015). Eğer dil gelişimin desteklenmesinde RÇHK kullanılacak ise, RÇHK'nda kavramların yer alması isteniyorsa çocuklar için yazılacak ve basılacak RÇHK'nda bu özellik aranabilir, arz ve talep oluşturulabilir. Böylece okul öncesi öğretmenleri etkinliklerinde öğretecekleri kavramları hem sınıf ortamında kısa sürede pratik bir şekilde bir kitap yardımı ile öğretebilir. Okuldaki eğitimin evde pekişmesi adına da eve kitapları dönüşümlü gönderebilir ya da ailelerden kavram içeren kitapları satın alıp evde okunmasını isteyerek öğretmen çocuk için destekleyici kavram öğretimi yöntemini kitaplarla sağlamış olacaktır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara genel bakıldığında Türkçe ve çeviri resimli çocuk hikâye kitaplarında kavram geçme oranının düşük olduğu ve resimlenmenin de tespit edilen kavramların yarısı kadar bile olmadığı görülmektedir. Oysa kitap seçimlerinde ailenin, çocuğun ve öğretmenin de dikkat ettiği resimleme, ardından da metin ve resimlenmenin aynı sayfada olup tutarlı olmasıdır. Bu çalışmada 778 adet kavramın 700'ünün kavramın geçtiği metnin olduğu sayfa ile resimlenmenin aynı sayfada yapılması açısından olumlu bir özellik olduğunu göstermektedir. Öğretmen çocuklara kitap sayfalarını tuttuğunda hem metni okuyabilmekte hem olayların olduğu resimleri

çocuklara rahatlıkla gösterebilmektedir. Çocuk olay örgüsünden kopmadan öğrenme gerçekleştirebilmektedir. Ayrıca, 50 adet kitaptan her birinde en az 12 kavramın olması da RÇHK'nın kavram içerme yönünden az da olsa olumlu bir özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Çocuk edebiyatına, kitap okuma alışkanlığına ve çocuk kitaplarının yazılmasına olan ilginin ve bakış açısının artması ile RÇHK'nda kavramlara yönelik çalışmaların da artacağı düşünülmektedir.

6. ÖNERİLER

Araştırmacılar için:

- ✓ Resimli çocuk hikâye kitaplarını kavramlar yönünden tararken yerli ve yabancı kitaplarda geçen kavramların Türkçe yazılan ve çeviri kitap şeklinde ayrı ayrı kategorilere göre dağılımına bakılabilir.
- ✓ RÇHK'nın basım yıllarına göre kavramların resimlenme oranlarında değişiklik olup olmadığı kıyaslanabilir.
- ✓ RÇHK'nın basım yılına göre kavram oranlarında farklılık olup olmadığına bakılabilir.
- ✓ RÇHK'nın sayfa sayısı, kelime sayısı ile kavram sayıları arasında bir ilişki olup olmadığına bakılabilir.
- ✓ Ülkemizde kavram öğretimine yönelik çalışmalara ağırlık verilebilir.
- ✓ Anaokulu ve anasınıflarında en çok okunan kitapları tespit ederek bunlarda hangi kavramlara yer verildiğine bakılabilir.
- ✓ Popüler çocuk kitaplarında kavramların ve kavramlara dair resimlemelerin tutarlığına ilişkin bir çalışma yapılabilir.

Öğretmenler için:

- ✓ Kavramların RÇHK'nda az yer alması sebebi ile öğretmen öğretmek istediği kavramı içeren hikâye kitabını öykü oluşturma tekniği ile çocuklarla oluşturabilir.
- ✓ Sınıfta okumak için alacakları kitapları seçerken yayınevlerinden içerik bilgisi talep edebilirler.
- ✓ Türkçe etkinliklerinde kullanmak için kitaplardaki kavramların tespitini önceden yaparak kendileri için bir kavram listesi oluşturabilirler.
- ✓ Kavram içerme ya da yer verme durumunu araştıran çalışmaları okuyarak, araştırmacılar tarafından taranıp kavram içerme oranının

yüksek olduğu tespit edilen kitaplar satın alınarak sınıfın kitaplığında yer verilebilir.

- ✓ Milli Eğitim Şura toplantısında okul öncesine yönelik hikâye kitaplarının yazılmasını ve bunların içerisinde de kavramlara özel bir alan ayrılmasını talep edebilirler.

Aileler için:

- ✓ Okul öncesi öğretmenleri ile koordineli olarak aylık neler öğrenildiğini, hangi kavramlara yer verildiğini liste olarak edinebilirler.
- ✓ Yayınevlerinde istek/talep formunu doldurarak çocuklar için gerekli kitapların yazılması yönünde istekte bulunabilirler.
- ✓ 0-3 yaş grubu için ilk kavramları gösteren ABC kitaplarını, 3-6 yaş grubu için de resimlemenin daha çok olduğu kavram öğretimine yönelik çocuk kitaplarını tercih edebilirler.

KAYNAKÇA

- Aagaard, L., Dunne, J., East, K., Indergaard, L. H., Krüger, S., Maeots, O., . . . Stricevic, I. (2003). *Guidelines for Children's Library Services*. Aralık 07, 2020 tarihinde International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA): https://www.ifla.org/files/assets/libraries-for-children-and-ya/publications/guidelines-for-childrens-libraries-services_background-en.pdf adresinden alındı
- Akıncı, Ş. (2015). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan mizahi unsurların incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Akoğlu, G., Ergül, C., ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Aktaş Kubal, S. (2019). *Çok okunan çocuk kitaplarının değerler yönüyle incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Akyol, T. (2012). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Alpay, M., ve Anhegger, R. (1975). *Çocuk edebiyatı çocuk kitapları* . İstanbul: Cem Yayınları.
- Alpöge, G. (2011). Okul öncesinde çocuk edebiyatı. S. H. Küçük (Ed.) içinde, *Okul öncesi çocuk edebiyatı kitap kataloğu* (s. 10-13). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Alsumait, A., ve Al-Musawi, Z. S. (2013). Creative and innovative e-learning using interactive storytelling. *International Journal of Pervasive Computing and Communications*, 9(3), 209-226.

- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). İnteraktif kitap okuma etkinliklerinin çocukların bası ve fonemik farkındalık becerilerine etkisi. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 88-99.
- Altun, D. (2018). Okul öncesi sınıflarında bulunan kitap merkezlerinin incelenmesi. *Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi (UNESAK)*, s. 208-217.
- Altun, D., Tantekin Erden, F., ve Snow, C. E. (2018). A Multilevel analysis of home and classroom literacy environments in relation to preschoolers' early literacy development. *Psychology in the Schools*, 55(9), 1098-1120.
- Anders, Y., Rossbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehrl, S., & Maurice, J. V. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 231– 244. doi:10.1016/j.ecresq.2011.08.003
- Andersson, K., & Gullberg, A. (2014). What is science in preschool and what do teachers have to know to empower children? *Cultural Studies of Science Education*, 9, 275– 296.
- Aral, N., ve Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Arıcı, A. F., Urgan, S., ve Şimşek, T. (2018). Çocuk edebiyatı türleri ve çocuk eğitime katkıları. T. Şimşek (Ed.) içinde, *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı* (s. 215-326). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Arıcı, M., ve Tüfekçi Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 100-120.

- Arslan, A., Şimşek, T., ve Yakar, Y. M. (2018). Çocuk edebiyatı tarihi. T. Şimşek (Ed.) içinde, *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı* (s. 43-68). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Avşalak, K. (2008). *Okul öncesi dönem 60-72 aylık çocuklara uygulanan müzik eğitiminin kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Aydın, B. (2015). Gelişimin doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.) içinde, *Eğitim Psikolojisi* (14 b., s. 29-55). Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Ayverdi, İ. (2016). *Kubbealtı Lugatı- Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Baker, L., Scher, D., ve Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.
- Başaran, S., ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-35.
- Battal, Ş. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına seslenen resimli öykü kitaplarının duygusal zeka yetilerine göre incelenmesi ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bıçakçı, M. Y., Er, S., ve Aral, N. (2017). Views of mothers regarding interactive book-reading process to their children. *TED Education and Science*, 42(191), 53-68.
- Björklunda, C., & Palmér, H. (2020). Preschoolers' reasoning about numbers in picture books . *Mathematical Thinking and Learning*, 22(3), 195–213. doi:10.1080/10986065.2020.1741334

- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Canım, R. (2015). Dil Nedir? R. Canım (Ed.) içinde, *Üniversiteler için Türk dili yazılı ve sözlü anlatım* (s. 1-8). İstanbul: Paradigma Akademi.
- Carle, E. (1995). *Reading reinforcement kit for "The Very Hungry Caterpillar"*. New York: Philomel Books. Aralık 02, 2020 tarihinde <http://www.centreforliteracy.qc.ca/Resources/catalog/fulltext/caterpil/verhun.pdf> adresinden alındı
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., ve Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1-174.
- Celkan, G. (2006). Çocuk edebiyatının çocuk gelişiminde önemi ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İlköğretim Okullarında okuyan öğrencilerin okuma alışkanlıkları. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (s. 613-620). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Ceran, C. (2019). *Resimli çocuk kitaplarının eleştirel düşünme becerilerini desteklemesi yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Coşkun Turan, R. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Cullinan, B. E., ve Galda, L. (1994). *Literature and the child (3b.)*. USA: Harcourt Brace College Publishers.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2012). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-71 aylık çocuklara temel kavramların kazandırılmasında kavram eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.

- Çelik, C. (2005). *Oyun materyallerinin okul öncesi eğitim çağındaki çocukların kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Çelik, N. N. (2016). *Resimli çocuk kitaplarında Atatürk ve Cumhuriyet değerlerinin incelenmesi (1950-1997)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Çoban Söylemez, E. T. (2016). *İkinci dil eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocuklarının dil ve kavram gelişimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-27.
- Deretarla Gül, E. (2015). Okul öncesi çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma. M. Gönen (Ed.) içinde, *Çocuk Edebiyatı* (s. 304-314). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dictionary. (2020). Aralık 02, 2020 tarihinde Merriam-Webster: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/book> adresinden alındı
- Dictionnaire Larousse. (1994). *Ansiklopedik Sözlük*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Dilek, A. (2017). Feridun Oral'ın resimli hikâye kitaplarındaki değerlerin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(33), 61-86.
- Dilek, H. (2018). Türkiye'deki okul öncesi eğitim programı güncellemesi: Öğretmenlerin güncelleme hakkındaki ilk görüşleri nelerdir? *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 19(2), 1745-1766.
- Dilidüzgün, S. (2006). Çocuk kitaplarının çocuğun sanat eğitimine katkısı. S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Kitabı* içinde (s. 111-116). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Dirican, R. (2013). *3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Doğanay, B. (2018). *Okul öncesi çocuklarına yönelik yayımlanan hikâye kitaplarının barış eğitiminin temel kavramları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes: Erciyes Üniversitesi.
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., ve Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development, 91*(2), 383-399.
- Dülger, A. (2019). *Okul öncesi resimli çocuk kitaplarındaki illüstrasyonların çocukların yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ergin, M. (2001). *Üniversiteler için Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., ve Sarımay, A. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 10*(2), 191-219.
- Fadiman, C. (1998). *Children's literature*. Kasım 10, 2020 tarihinde Britannica: <https://www.britannica.com/art/childrens-literature> adresinden alındı
- Fang, Z. (1996). Illustrations, text, and the child reader: What are pictures in children's storybooks for? *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 37*(2), 130-142.
- Fırat, H. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarının korku ve şiddet öğeleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

- Gönen, M. (1993). Anaokulu öğretmenlerinin beş ve altı yaş çocukları için kullandıkları masal ve hikâye kitaplarının niteliklerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 7(2), 83-88.
- Gönen, M., ve Veziroğlu, M. (2015). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. Gönen (Ed.) içinde, *Çocuk Edebiyatı* (s. 1-13). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gönen, M., Uludağ, G., Tanrıbuyurdu, E. F., ve Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 126-139.
- Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö., ve Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*(196), 258-272.
- Görgün, E. (2020). *Resimli çocuk kitaplarının felsefi kavramlar bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Gülpınar, F. (2010). *Görsel kavramlar, illüstrasyon ve çocuk kitapları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Haliç Üniversitesi.
- Gündüz Sağlam, A. (2007). *Anne-Baba ve öğretmenlerin okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz Şentürk, S. (2015). *Okul öncesi dönem çocukları için basılan resimli öykü kitaplarının toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılar yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi.
- Güneş, F. (2016). Türkçenin öğretim üstünlükleri ve zenginlikleri. *Milli Eğitim Bakanlığı Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 93-114.
- Halk Kütüphaneleri Yönetmeliği. (2012). Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü. Aralık 07, 2020 tarihinde T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi:

<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=15780&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden alındı

- Hamarat, D. (2017). *2013 okul öncesi eğitim programı ve bu programın uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Hoş, G. (2018). *Bilişsel edebi yaklaşım açısından resimli öykü kitaplarındaki duygu ifadelerinin incelenmesi ve 60-72 aylık çocuklara bu duyguların yansımaları*. Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Hsiao, C. Y., & Shih, P. Y. (2015). The Impact of Using Picture Books with Preschool Students in Taiwan on the Teaching of Environmental Concepts. *International Education Studies*, 8(3), 14-23.
- Huck, C. S. (1964). What is children's literature? *Elementary English*, 41(5), s. 467-470. Kasım 10, 2020 tarihinde JSTOR: <https://www.jstor.org/stable/41385671?seq=1> adresinden alındı
- Işıkoğlu, N., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kırac, M., ve Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(1), 125-135.
- Işıtan, S. (2005). *Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Işıtan, S. (2015). Kitap okuma modelleri ve öykü sonrası etkinlikler. M. Gönen (Ed.) içinde, *Çocuk Edebiyatı* (s. 251-264). Ankara: Eğiten Kitap.
- Işıtan, S., & Gönen, M. (2006). Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 413-420). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

- Kalaycıoğlu, A. (2012). *36-72 aylık Türk ve yabancı çocukların ebeveyn ve öğretmenlerin resimli çocuk kitabı seçme ölçütlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kalb, G., ve Ours, J. V. (2013). Reading to young children: A head-start in life. *Melbourne Institute Working Paper Series*, 17(13), 1-45.
- Karakuş, H. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin matematiksel gelişimine ilişkin inanışları ile çocukların matematik kavram kazanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Karatay, H. (2018). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.) içinde, *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı* (s. 79-128). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Karayel, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin öykü kitabı seçebilme yeterliliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kardaş Koçak, M. (2017). *2000-2014 yılları arasında okul öncesi dönem çocukları için yayınlanmış olan hikâye kitaplarının dış yapı, içyapı ve resimleme nitelikleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Kaya, M. (2011). Çocuk edebiyatı kitaplarında resim. S. H. Küçük (Ed.) içinde, *Okul öncesinde çocuk edebiyatı kitap kataloğu* (s. 17-20). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Kaya, M. (2011). Çocuk edebiyatı kitaplarının biçimsel özellikleri. S. H. Küçük (Ed.) içinde, *Okul öncesi çocuk edebiyatı kitap kataloğu* (s. 14-16). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Kaymaz, Ç. (2017). *Özel gereksinimliliği içeren Türkçe ve çeviri resimli çocuk kitaplarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Kazancı Gül, M. (2018). *5-6 yaş grubu çocuklar için Türkçe yazılmış resimli çocuk kitaplarında değerler analizi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Okan Üniversitesi.
- Kiefer, B. Z., Hepler, S. I., Hickman, J., ve Huck, C. S. (2007). *Charlotte Huck's children literature*. USA: The McGraw-Hill Companies.
- Kılınçcı, E. (2019). Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme ve resimleme becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Koçak, Ö. (2016). Üç boyutlu çizgifilmelerin okul öncesi çocukların mekanda konumla ilgili kavram gelişimine etkisi. Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Koçyiğit, S. (2014). Çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(36), 203-214.
- Konar, E. (2006). Çocuk gelişiminde kitabın önemi. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (s. 463-468). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Kuru, M. (2015). Yeryüzündeki diller. R. Canım (Ed.) içinde, *Üniversiteler için Türk dili yazılı ve sözlü anlatım* (s. 25-31). İstanbul: Paradigma Akademi.
- Küçükkaragöz, H. (2015). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.) içinde, *Eğitim Psikolojisi* (14 b., s. 84-122). Ankara: Pegem Akademi.
- Kültür Ekonomisi. (2020). *TÜİK 2019 Kültür Ekonomisi*. Türkiye İstatistik Kurumu. Aralık 08, 2020 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Kultur-Ekonomisi-2019-33626> adresinden alındı
- Kütüphane İstatistikleri. (2020). *TÜİK 2019 Kütüphane İstatistikleri*. Türkiye İstatistik Kurumu . Aralık 08, 2020 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Kutuphane-Istatistikleri-2019-33630> adresinden alındı

- KYGM. (2019). Halk Kütüphaneleri 2019 Yılı İstatistikleri. *2019 Yılı İstatistik Bilgileri*. Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü (KYGM). Aralık 07, 2020 tarihinde <https://kygm.ktb.gov.tr/TR-255535/2019-yili--istatistik-bilgileri.html> adresinden alındı
- Leibham, M. B., Alexander, J. M., & Johnson, K. E. (2013). Science Interests in Preschool Boys and Girls: Relations to Later Self-Concept and Science Achievement. *Science Education*, 97(4), 574–593.
- Lerer, S. (2008). *Children's literature: A reader's history, from aesop to Harry Potter*. USA: The University of Chicago Press.
- Lesnik-Oberstein, K. (2002). Essentials: What is children's literature? What is childhood? P. Hunt (Ed.) içinde, *Understandig of children's literature* (2 b., s. 15-29). USA: Routledge. Kasım 10, 2020 tarihinde https://khidiglibrary.weebly.com/uploads/7/0/5/6/7056479/understanding_childres_literature.pdf adresinden alındı
- Lüle, E. (2006). Sevim Ak'ın çocuk dünyası. II. *Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (s. 469-472). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Martin, L. (1998). Early book reading: How mothers deviate from printed text for young children. *Literacy Research and Instruction*, 37(2), 137-160.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Aralık 04, 2020 tarihinde Temel Eğitim Genel Müdürlüğü: <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden alındı
- Mercan, Z. (2015). *Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında resimlemenin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Metin, G., ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: Çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi*, 14(2), 89-94. doi:<https://doi.org/10.5222/j.child.2014.089>
- Nas, R. (2004). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Neydim, N. (2003). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Odabaş, H. (2019). İnteraktif E-Kitapların okul öncesi çocukların öğrenme becerilerine yansımaları. 2. *Uluslararası Çocuk Kütüphaneleri Sempozyumu: Çocuk Kütüphanelerinde Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: e-prints in library& information science. Aralık 02, 2020 tarihinde <http://eprints.rclis.org/39320/1/8.pdf> adresinden alındı
- Oğuzkan, F. A. (2013). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı* (10 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- O'Leary, P. M. (2017). Profiles of quality: Supports for book interactions and early writing activities in prekindergarten classrooms. *SAGE Open*, 7(2), 1-12. doi:10.1177/2158244017704481
- Olgan, R. (2015). Öykü kitabı ve farklı materyaller kullanılarak öykü anlatım yöntemleri. M. Gönen (Ed.) içinde, *Çocuk Edebiyatı* (3 b., s. 239-250). Ankara: Eğiten Kitap.
- Oran, G. (2020). *4-6 yaşa yönelik resimli çocuk kitaplarının doğacı zeka açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Özen, B. (2020). *Almanya'da 2010 –2017 yılları arasında yayınlanan 3-6 yaş arası resimli çocuk kitaplarında bireysel farklılıklar*. Doktora Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Özkan Kılıç, Ö. (2012). *Okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının coğrafi kavramları içermesi yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Hacettepe Üniversitesi.

- Özsırkıntı, D., Akay, C., ve Yılmaz Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri(Adana İli Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 313-331.
- Pagliaro, C. M., & Kritzer, K. L. (2013). The Math Gap: A Description of the Mathematics Performance of Preschool-aged Deaf/Hard-of-Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(2), 139-160.
- Pekdoğan, S. (2017). 3-6 yaş çocuğa sahip ebeveynlerin resimli çocuk kitabı seçimi ölçütlerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*(71), 315-326.
- Pollard-Durodola, H., Gonzalez, J., Simmons, D., Kwok, O., Taylor, A., Davis, M., . . . Simmons, L. (2016). The effects of an intensive shared book-reading intervention for preschool children at risk for vocabulary delay. *Exceptional Children*, 77(2), 161-183.
- Riyad, M., Pramana, C., ve Maselena, A. (2020). Preschool education: Knowledge or social skills. *Test Engineering and Management*, 82, 5226 - 5236.
- Saçkesen, S. (2008). *Çocuk kitapları seçiminde anne babaların ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Salman Erden, Y. (2019). *Resimli çocuk kitaplarındaki toplumsal cinsiyet olgusunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Schneider, J. J. (2016). What is children's literature? *In the inside, outside, and upside downs of children's literature:From poets and pop-ups to princesses and porridge* (s. 9-27). içinde USA: The University of South Florida Library.
- Sever, S. (2011). Kitap kültürü edindirme sürecinde temel sorunlar ve çözüm önerileri. S. H. Küçük (Ed.) içinde, *Okul öncesi çocuk edebiyatı kitap kataloğu* (s. 22-29). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

- Sıçrır, B. (2006). *Çocuk kitapları resimlemelerinde beden dili kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Sildir, E. (2016). *Okul öncesi döneme yönelik hikâye kitaplarının Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan sosyal duygusal alan gelişimle ilgili kazanımları desteklemeleri yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Stebler, M. Z. (2018). Yaş gruplarına göre çocuk kitapları. T. Şimşek (Ed.) içinde, *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı* (s. 129-142). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Storkel, H., Komesidou, R., Fleming, K., ve Romine, R. S. (2017). Interactive book reading to accelerate word learning by kindergarten children with specific language impairment: Identifying adequate progress and successful learning patterns. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48, 108-124.
- Şengül, E. A. (2019). *Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Şimşek, T. (2006). Çocuk edebiyatı. T. S. Halman (Ed.) içinde, *Türk edebiyatı tarihi*. İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (1998). *Çocukluğun kozası: ve kültür ve kitap ve edebiyat*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2006). *Türkiye gerçeği: "okumama alışkanlığı"*, *Türkiye 'nin okuma alışkanlığının karnesi*. Aralık 03, 2020 tarihinde Çocuk Vakfı: <http://cocukvakfi.org.tr/wp->

content/dosya/raporlar/13_okuma_aliskanligi_karnesi2006.pdf adresinden alındı

Şirin, S. (2011). *Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi.

Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı'na genel bir bakış. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6(22), 30-39.

Tanju, E. H. (2015). Edebi türler açısından çocuk edebiyatı. M. Gönen (Ed.) içinde, *Çocuk Edebiyatı* (3 b., s. 93-158). Ankara: Eğiten Kitap.

Taşdemir, H. Z. (2018). *Türkiye'de yayınlanan yerli ve çeviri resimli çocuk kitaplarının kültür bağlamında değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

TDK. (2020). Türk dil kurumu sözlükleri. Ankara. Kasım 23, 2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı

Temple, C. A., Martinez, M., ve Yokota, J. (2002). *Children's books in children's hands : An introduction to their literature*. Boston: Allyn and Bacon.

Tepe, Ü. (2020). *Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarında yer alan anne, baba ve çocuk karakter eylemlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi.

Tepetaş Cengiz, G. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Tezel, M., Çiftçi, H. A., ve Uyanık, G. (2019). Annelerin okul öncesi dönem çocuklarına kitap okuma ve almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 741-759.

- Tokgöz, İ. (2006). *Okulöncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişimi ve anlambilim açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Topcu, Z. G. (2019). *Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarının psikolojik sağlık açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Tuğluk, M. N., ve Özkan, B. (2019). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(4), 29-38.
- Tuncer, M. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan resimli hikâye kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi (Elazığ ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Tuncer, N. (1974). *Türkiye'de yayımlanmış resimli çocuk kitapları (1960-1972)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Turan, F. (2014). *Okul öncesi eğitim etkinliklerinde kullanılan resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi-öğretmen görüşü ve uygulamaları açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- TÜİK. (2011). *Türkiye okuma kültürü haritası*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. Aralık 02, 2020 tarihinde <https://kygm.ktb.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0> adresinden alındı
- Tükel, A. (2017). *2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Tür, G., ve Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: Ya Pa Yayınları.
- Tür, G., ve Turla, A. (2005). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Türkiye Yayıncılar Birliği. (2016). *2016 Türkiye Yayıncılık Verileri*. İstanbul: Türkiye Yayıncılar ve Yayın Dağıtımçıları Birliği Derneği. Aralık 03, 2020 tarihinde http://turkyaybir.org.tr/2016-turkiye-yayincilik-verileri/#.X8gHz7NS_IU adresinden alındı
- Türkiye Yayıncılar Birliği. (2019). *2019 Türkiye Yayıncılık Verileri*. İstanbul: Türkiye Yayıncılar ve Yayın Dağıtımçıları Birliği Derneği. Aralık 03, 2020 tarihinde http://turkyaybir.org.tr/2019-yili-sektor-verileri-aciklandi/#.X8gMRrNS_IU adresinden alındı
- Ural, S. (2015). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. M. Gönen (Ed.) içinde, *Çocuk Edebiyatı* (s. 33-56). Ankara: Eğiten Kitap.
- Uyanık Balat, G. (2016). Okul öncesi eğitimde anlatım,tartışma,soru cevap,örnek olay,gezi gözlem ve gösteri öğretim yöntemleri. R. Zembat (Ed.) içinde, *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* (s. 239-264). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uyanık Balat, G., Kılıç, Z., Değirmenci, Ş., ve Ünsal, F. Ö. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarında yer alan temel kavramların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(44), 424-441.
- Uzmen, F. S. (1993). *1970-1993 yılları arasında basılmış Türkçe ve İngilizce resimli hikâye kitaplarının konu yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Uzmen, F. S. (2001). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi*. Doktora Tezi.,Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Uzun, A. (2013). *Aile katılımı odaklı matematik destek programının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların matematiksel kavram edinimine*

- etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme kuramlar ve uygulamalar* (4 b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünen, Y. Z. (2012). *Okul öncesi çocuk hikâye kitaplarındaki illüstrasyonların biçim dili*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Haliç Üniversitesi.
- Ünver, N. (2016). *Okul öncesi eğitim programını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bu ölçeğe bağlı olarak öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirmeleri*. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Van Scoy, I. J., & Fairchild, S. H. (1993). It's About Time! Helping Preschool and Primary Children Understand Time Concepts. *Young Children*, 48(2), 21-24.
- Veziroğlu, M. (2009). *Resimli çocuk kitaplarının MEB okul öncesi eğitim programı 'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., ve Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74.
- Wasik, B., ve Hindman, A. (2014). Understanding the active ingredients in an effective preschool vocabulary intervention: an exploratory study of teacher and child talk during book reading. *Early Education and Development*, 25(7), 1035-1056.
- Yakar, Y. M., ve Şimşek, T. (2018). Çocuk ve edebiyat. T. Şimşek (Ed.) içinde, *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı* (s. 13-42). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yavuz, C. (2019). *Kavram eğitiminde eğitsel oyuncak tasarımı: Okul öncesi eğitimde yön kavramına yönelik bir oyuncak*. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

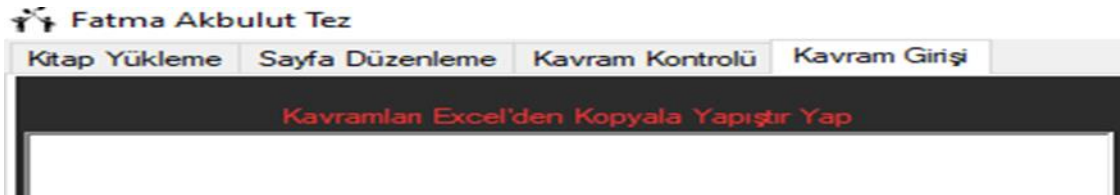
- Yılmaz Bolat, E., ve Dikici Sığırtmaç, A. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sayı ve işlem kavramlarını kazanmalarında müzikli oyun etkinliklerinin kullanılmasının etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 43-56.
- Yılmaz Genç, M. M., ve Özen Uyar, R. (2016). Resimli çocuk kitaplarının fene yönelik kavram, konu ve temalar açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 600-607.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz, O. (2016). Çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.) içinde, *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve medya* (s. 61-108). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yılmaz, Ş. (2012). Erken çocuklukta iletişim-dil-konuşma. Y. Fazlıoğlu (Ed.) içinde, *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi* (s. 53-70). İstanbul: Paradigma Kitabevi Yayınları.
- Yurt, S. U. (2018). Çocuk yayınları. T. Şimşek (Ed.) içinde, *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı* (s. 69-78). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yurtseven, L. (2011). *Annelerin çocuklarına hikâye okumasının çocukların sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Yükselen, A. İ. (2015). Yaş gruplarına göre çocuk kitapları. M. Gönen (Ed.) içinde, *Çocuk Edebiyatı* (s. 57-75). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yükselen, A., Yumuş, M., ve Işık, E. (2016). Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 161-168.

Zembat, R., Özdemir, A. A., ve Beceren, B. Ö. (2016). Hikâye ve öyküleştirmenin okul öncesi eğitim yöntemi olarak kullanılması. R. Zembat (Ed.) içinde, *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* (5 b., s. 321-338). Ankara: Anı Yayıncılık.

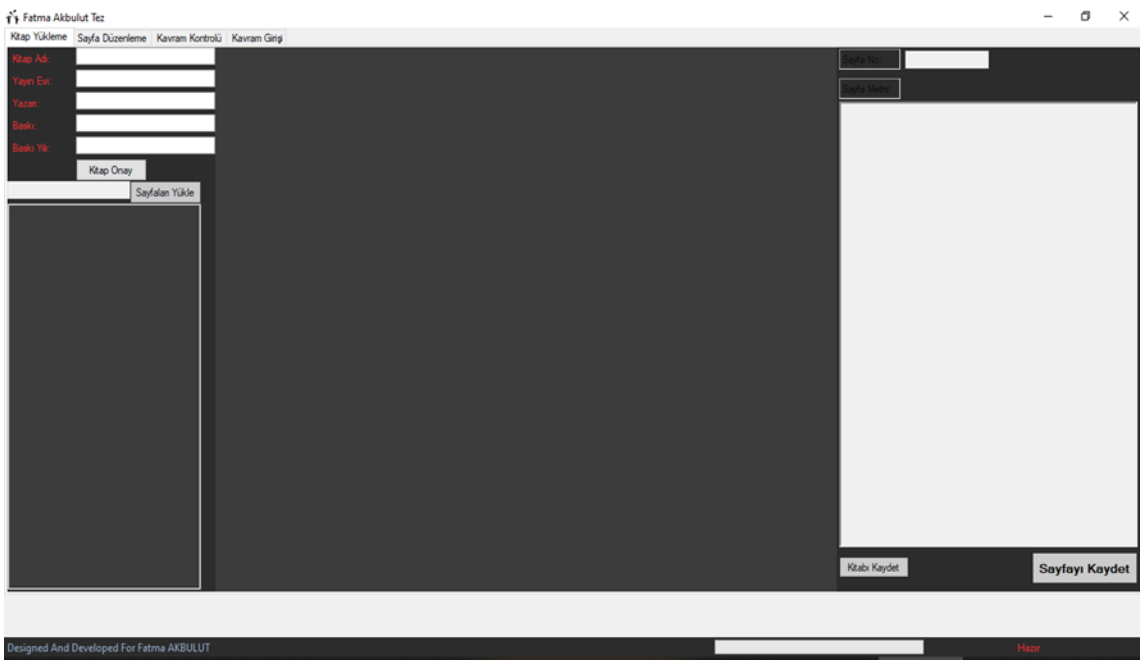
Zevenbergen, A., Whitehurst, G., ve Zevenbergen, J. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 1-15.

EKLER

EK 1 Yazılım Programı- Kavram Giriş Kısmı



EK 2 Yazılım Programı- Genel Görünümü



EK 3 Yazılım Programı- Kitap Yükleme Kısmı

Fatma Akbulut Tez

Kitap Yükleme Sayfa Düzenleme Kavram Kontrolü Kavram Girişi

Kitap Adı:

Yayın Evi:

Yazan:

Baskı:

Baskı Yılı:

Kitap Onay

Sayfaları Yükle

EK 4 Yazılım Programı- Sayfa Düzenleme (Sol Üst Köşe Görünümü)

Fatma Akbulut Tez

Kitap Yükleme Sayfa Düzenleme Kavram Kontrolü Kavram Girişi Rapor

Listeyi Yenile

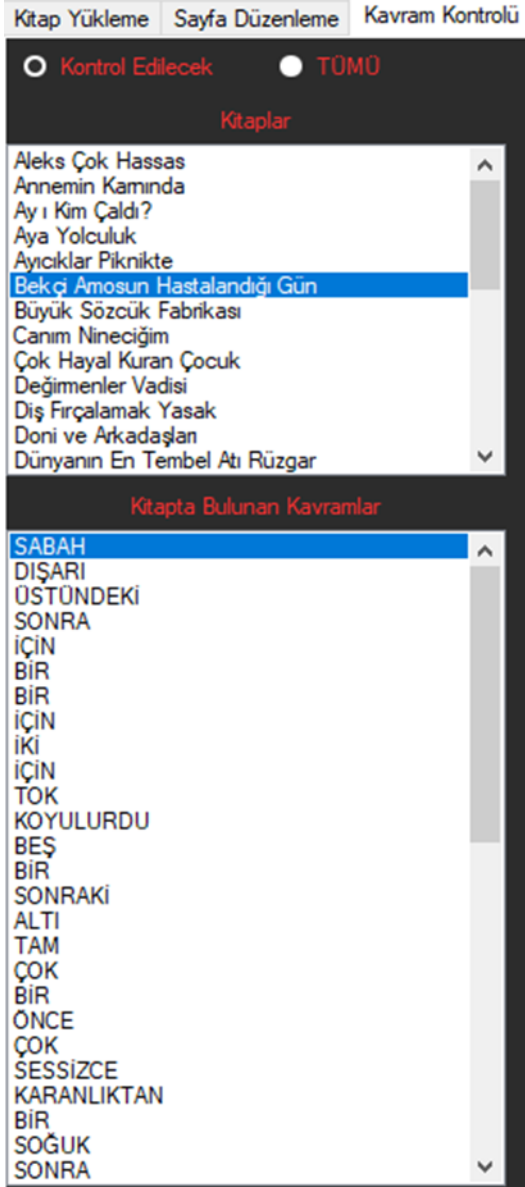
Aç Tirtil
 Aleks Çok Hassas
 Annemin Kamında
 Ay ı Kim Çaldı?
 Aya Yolculuk
 Ayıcıklar Piknikte
 Bekçü Amosun Hastalandığı Gün
 Büyük Sözcük Fabrikası
 Canım Nineciğim
 Çok Hayal Kuran Çocuk
 Değirmenler Vadisi
 Diş Fırçalamak Yasak
 Doni ve Arkadaşları
 Dünyanın En Tembel Atı Rüzgar
 Dünyanın En Yüksek Kitap Dağı

1.jpg
 2.jpg
 3.jpg
 4.jpg
 5.jpg

EK 5 Yazılım Programı- Sayfa Düzenleme (Sağ Üst Köşe Görünümü)

Kitap Adı:	Bekçi Amosun Hastalandığı Gür
Yayıncı:	Yapı Kredi Yayınları
Yazar:	Philip C. Stead
Baskı:	5
Baskı Yılı:	2018
Yazar:	<input checked="" type="radio"/> Yerli <input type="radio"/> Yabancı
Sayfa No:	2
Sayfa Düzeni:	<input checked="" type="checkbox"/> Çoklu Sayfa
Sayfa Metni:	saatini kurduktan sonra kaynaması için bir çaydanlık suyu ocağa koyar ve şeker kavanozuna şöyle derdi lütfen bir kaşık yulaf ezmem için iki kaşık da çayım için

EK 6 Yazılım Programı- Kavram Kontrolü (Sol Köşe Görünümü)



EK 7 Yazılım Programı- Kavram Kontrolü (Sağ Köşe Görünümü)

Bulunan Kavramın Geçtiği Metin

bekçi amos mcgee hep erken kalkardı her **sabah** saatin alarmı çaldığında ayaklarını yataktan dışarı sallandır üstündeki pijamaları ütülü üniformasıyla değiştirdi

Bulunan Kelime: SABAH

Kavram Listesi

SABAH

Kategori: ZAMAN(SABAH-ÖĞLE-AKŞA)

Ana Kelime: SABAH

Kelime: SABAH

Kavram Mı? Ek Var Mı?

Kavram Hangi Resimde Geçiyor?

Önceki Sayfa Geçtiği Sayfa Sonraki Sayfa

EK 8 Yazılım Programı- Kavram Kontrolü “Kavram mı?” Kısmı

Kavram Mı? Ek Var Mı?

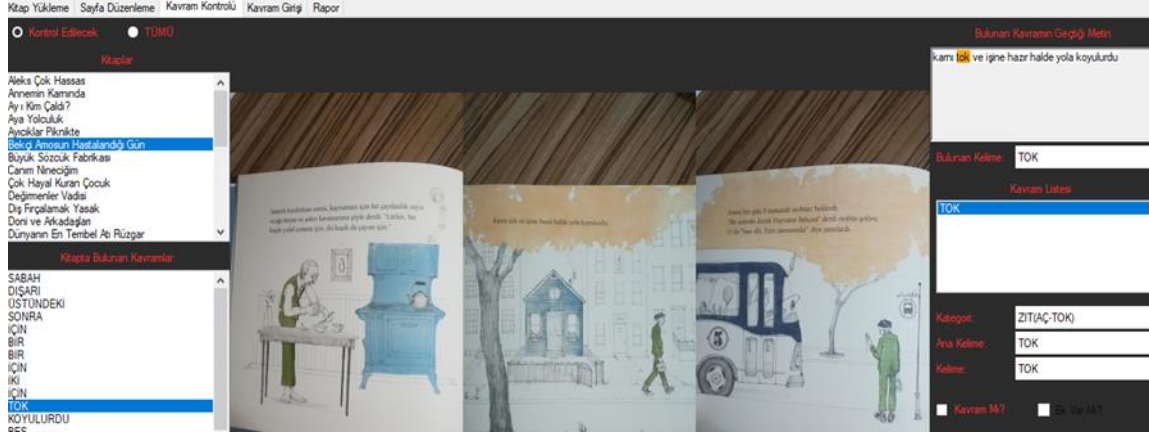
Kavram Hangi Resimde Geçiyor?

Önceki Sayfa Geçtiği Sayfa Sonraki Sayfa

Sonraki

EK 9 Yazılım Programı-Kavram Kontrolü Resim Kısmı ve Genel

Görünüm



EK 10 Yazılım Programı- Rapor Kısmından Bir Kesit (1)

1 Kitap İstatistikleri (Genel Kitap İstatistikleri)											
2	Kitap Adı	Kitap Yazarı	Yerli / Yabancı	Yayın Evi	Baskı	Sayfa Sayısı	Kelime Sayısı	Kavram Sayısı	Resim Aynı Sayfada	Resim Önceki Sayfada	Resim Sonraki Sayfada
3	Aleks Çok Hassas	Françoise Robert &	Yabancı	Yapı Kredi Yayınları	1	20	179	82	27	0	0
4	Annemin Kamında	Laurie Cohen	Yabancı	Yapı Kredi Yayınları	1	24	27	16	8	0	0
5	Ay ı Kim Çaldı?	Helen Stratton-Would	Yabancı	Yapı Kredi Yayınları	20	38	89	51	2	0	23

EK 11 Yazılım Programı- Rapor Kısmından Bir Kesit (2)

Kategori	Kavram	Kelime Sayısı	Kavram Sayısı	Eki Olan Kavram Sayısı
SAYI/SAYMA	BİR	849	499	2
MİKTAR(AZ-ÇOK)	ÇOK	259	142	0

EK 12 Kitap Listesi

Kitap Kodları	KİTAP ADI	KİTAP YAZARI	YAYINEVİ
K1	Aç Tırtıl	Eric Carle	Mavibulut Yayıncılık
K2	Aleks Çok Hassas	Françoise Robert & Sonya Cote	Yapı Kredi Yayınları
K3	Annemin Karnında	Laurie Cohen	Yapı Kredi Yayınları
K4	Ay'ı Kim Çaldı?	Helen Stratton-Would	Yapı Kredi Yayınları
K5	Aya Yolculuk	Jules Verne	Binbir Çiçek Kitaplar
K6	Ayıcıklar Piknikte	Georgie Birkett	Mikado Yayınları
K7	Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün	Philip C. Stead	Yapı Kredi Yayınları
K8	Büyük Sözcük Fabrikası	Agnes de Lestrade- Valeria Docampo	Aylak Kitap
K9	Canım Nineciğim	Melanie Joyce	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
K10	Çok Hayal Kuran Çocuk	Şermin Yaşar	Elma Yayınevi
K11	Değirmenler Vadisi	Noelia Blanco	Acar Bilgi Merkezi Yayınları Çocuk Dizisi
K12	Diş Fırçalamak Yasak	Andreas Dierssen	Gelengi Yayınları
K13	Doni ve Arkadaşları	Borzoo Saryazdi	Evrensel Basım Yayın

K14	Dünyanın En Tembel Atı Rüzgâr	Phil Allcock	İndigo Kitap
K15	Dünyanın En Yüksek Kitap Dağı	Rocio Bonilla	Günüşiğı Kitaplığı
K16	Elif Diş Bakımını Öğreniyor	Liane Schneider	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
K17	Elif Kurabiye Yapıyor	Liane Schneider	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
K18	En Sevdiğim Oyuncak	Doğan Gündüz	Yapı Kredi Yayınları
K19	Eyvah Kalbim Kırıldı	Elif Yemenici	SEV Yayıncılık
K20	Farklı Ama Aynı	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları
K21	Gaston Artık Üzgün Değil	Aurelie Chien Chow Chine	Binbir Çiçek Kitaplar
K22	Güliver Küçük İnsanlar Ülkesinde	Enrich Llunch	Binbir Çiçek Kitaplar
K23	Hayatımın En Güzel Günü Bugün Baba	Brooke Shields	Pegasus Yayınları
K24	Huysuz Kaktüs	Tunç Atalay	Masalperest
K25	İki Dilek	Helena Kraljic	Eksik Parça
K26	Jülyete Kardeş Geliyor	Sylvie Louis	Yapı Kredi Yayınları
K27	Kahraman Olmak İsteyen Tavşan	Alexandre Chardin & Mylene Rigaudie	Binbir Çiçek Kitaplar
K28	Karınca ile Ağustos Böceğı	Lesley Sims	Binbir Çiçek Kitaplar

K29	Kayıp Çocuklar Bahçesi	Doğan Gündüz	Yapı Kredi Yayınları
K30	Kimin Yuvası	Rebecca Cobb	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
K31	Kirpi Masalı	Can Göknıl	Can Yayınları
K32	Kirpi ve Balonlar	Koray Avcı Çakman	Kırmızı Kedi Yayınevi
K33	Küçük Ayının Uzun Yolculuğu	Yalvaç Ural	Yapı Kredi Yayınları
K34	Minik Farenin Yeni Arkadaşı	Jo Lacey	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
K35	Mustafa Kemal Atatürk ve Kitap	Yılmaz Özdil	Kırmızı Kedi Yayınevi
K36	Mustafa Kemal Atatürk ve Sanat	Yılmaz Özdil	Kırmızı Kedi Yayınevi
K37	Mutlu Suaygırı	Richard Edwards & Carol Liddiment	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
K38	Nereden Çıktı Bu Çocuk	İnci Vural	Doğan Egmont Yayıncılık
K39	Neşeli Çalgıcılar	Alkan İnal	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
K40	Sem Okulu Sevmiyor	Sophie Martel	Yapı Kredi Yayınları
K41	Sen de Hayal Edebilirsin	Charlotte Belliere	Acar Bilgi Merkezi Yayınları
K42	Sevimli Kuzu Kıvrıcık	Kollektif	Net Çocuk Yayınları
K43	Sihirli Oyuncak Kutusu	Melanie Joyce	İndigo Kitap

K44	Sofi Poni Tekboynuz Uzmanı	Morag Hood & Ella Okstad	Pearson Yayınları
K45	Su Yaşamdır	Charles Ghigna	Almidilli Yayınları
K46	Tatlışın Uçak Macerası	Melissa Woo	Doğan Egmont Çocuk Kitapları
K47	Tuhaf Bir Gün	Rebecca Cobb	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
K48	Utangaç Ayı Monti	Duncan Beedie	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
K49	Yıldız ve Dedesi	Shadi Bayzaie	Evrensel Basım Yayın
K50	Zoe Zor Öğreniyor	Marie Claude Fortin	Yapı Kredi Yayınları