

**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARINA YÖNELİK  
YAYIMLANAN HİKÂYE KİTAPLARININ BARIŞ  
EĞİTİMİNİN TEMEL KAVRAMLARI AÇISINDAN  
İNCELENMESİ**

**Hazırlayan  
Beycan DOĞANAY**

**Danışman  
Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Temmuz, 2018  
KAYSERİ**



**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARINA YÖNELİK  
YAYIMLANAN HİKÂYE KİTAPLARININ BARIŞ  
EĞİTİMİNİN TEMEL KAVRAMLARI AÇISINDAN  
İNCELENMESİ  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan  
Beycan DOĞANAY**

**Danışman  
Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN**

**Temmuz, 2018  
KAYSERİ**

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

  
Beycan DOĞANAY

“Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Yayımlanan Hikaye Kitaplarının Barış Eğitiminin Temel Kavramları Açısından İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.



**Hazırlayan**

Beycan DOĞANAY



**Danışman**

Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN



**Eğitim Bilimleri ABD Başkanı**

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

**Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN** danışmanlığında **Beycan DOĞANAY** tarafından hazırlanan **‘Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Yayımlanan Hikâye Kitaplarının Barış Eğitiminin Temel Kavramları Açısından İncelenmesi’** adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında** yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

10/07/2018

**JÜRİ:**

Danışman : Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN



Üye : Prof. Dr. Remzi KILIÇ



Üye : Doç. Dr. Gülay BEDİR


**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 09/08/2018 tarih ve 31-01.....sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi 03/08/2018’dir.

...09/08/2018.  
Prof. Dr. Cevdet KIRPIK  
Enstitü Müdürü



## ÖNSÖZ

Selçuk Üniversitesi Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği lisans mezunu olarak geldiğim Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda her şeyden önce Anabilim Dalı'na adaptasyonumda, çalışmalarımı yönlendirmesinde, araştırmalarımın her aşamasında bilgi, öneri ve yardımlarını esirgemeyerek katkıda bulunan danışman hocam Sayın Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN'a, yüksek lisans dersleri ve tezimin yazımı esnasındaki yardımlarından dolayı kardeşim Ali KAYA'ya, lisans ve yüksek lisans öğrenimimin ders aşamasında derslerime ve çalışmalarımın devam edebilmem için gösterdiğim gayretlere sağladıkları kolaylıklar için Barbaros ve Sabit Bozahmetoğlu Anaokulundaki mesai arkadaşlarıma, çalışmalarım süresince birçok fedakârlık gösterip beni destekleyerek her an yanımda olan sevgili eşim Ümit DOĞANAY ve canım oğlum Mirsad Nuri DOĞANAY'a, yaşamımın her döneminde bana duydukları güven için babam Nuri DOĞANAY başta olmak üzere tüm aileme en derin duygularla teşekkür ederim.

Beycan DOĞANAY

Temmuz 2018, KAYSERİ

# OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARINA YÖNELİK YAYIMLANAN HİKÂYE KİTAPLARININ BARIŞ EĞİTİMİNİN TEMEL KAVRAMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Beycan DOĞANAY

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2018  
Danışman: Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN

## ÖZET

Bu araştırma, okul öncesi eğitim çağındaki çocuklara yönelik yazılmış olan resimli hikâye kitaplarında, barış eğitimiyle ilgili (adalet, arabuluculuk, dürüstlük, empati, eşitlik, güven, hoşgörü, iş birliği, öfke yönetimi, paylaşma, problem çözme, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik) temel kavramlardan hangilerinin yer aldığını ve bu kavramlara yer verilme sıklıklarının tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmada, nitel araştırma paradigması çerçevesinde veri toplamak için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar için yazılmış resimli hikâye kitaplarıdır. Örnekleme ise Kayseri İli ve merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel anaokullarının sınıf kitaplıklarından seçilen 207 kitap oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklara yönelik yayımlanan 207 adet resimli hikâye kitabı barış eğitimiyle ilgili olarak 15 kavram (adalet, arabuluculuk, dürüstlük, empati, eşitlik, güven, hoşgörü, iş birliği, öfke yönetimi, paylaşma, problem çözme, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik) analiz edilmiş, dokümanların analizlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın alt amaçlarına ilişkin okul öncesi resimli hikâye kitaplarında barış eğitimiyle ilgili temel kavramların yer alıp almadığı ve yer alma sıklığı tespit edilmiştir.

Resimli çocuk kitaplarında sevgi, paylaşmak, yardımseverlik, iş birliği ve sorumluluk gibi belirgin şekilde işlenen barış kavramlarının yanı sıra öfke yönetimi, arabuluculuk, dürüstlük, empati, problem çözme ve güven gibi farklı kavramların da ele alınması çocuğun kişisel gelişimine ve öz saygısının artmasına katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Barış, Barış eğitimi, Okul öncesi dönem, Çocuk edebiyatı, Okul öncesi hikâye kitabı.



# AN INVESTIGATION OF PUBLISHED STORY BOOKS FOR PRE-SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF PEACE EDUCATION MAIN CONCEPTS

Beycan DOĞANAY

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master Thesis, July 2018

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN

## ABSTRACT

This study is carried out for determining existence and placement frequencies of peace education main concepts (justice, mediation, honesty, empathy, equality, trust, tolerance, cooperation, anger management, sharing, problem solving, love, respect, responsibility and benevolence) in illustrated storybooks written for pre-school students.

In this study, document analysis method was used to collect data in the scope of qualitative research paradigm. The universe of the study is illustrated story books written for children in the pre-school age. The sample is composed of 207 books among these works for instance, these 207 published illustrated story books for children in pre-school education which are from different publications approved in Kayseri province and centre of district Ministry of National Education are analyzed through 15 concepts related to peace education (justice, mediation, honesty, empathy, equality, trust, tolerance, cooperation, anger management, sharing, problem solving, love, respect, responsibility, benevolence) and as related with the sub-objectives of the study the existence and placement frequencies of peace education tasks in pre-school illustrated story books are determined due to the findings obtained from the analysis of documents.

Considering different concepts in illustrated children books such as anger management, mediation, honesty, empathy, problem solving and trust, besides the distinctive peacemakers such as love, sharing, benevolence, cooperation and responsibility will contribute to the child's personal development and self-respect.

**Keywords:** Peace, Peace education, Pre-school period, Children Literature, Pre-school story book.

## İÇİNDEKİLER

### OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARINA YÖNELİK YAYIMLANAN HİKÂYE KİTAPLARININ BARIŞ EĞİTİMİNİN TEMEL KAVRAMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

<b>BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK</b> .....	ii
<b>YÖNERGEYE UYGUNLUK</b> .....	iii
<b>KABUL VE ONAY</b> .....	iv
<b>ÖNSÖZ</b> .....	v
<b>ÖZET</b> .....	vi
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	viii
<b>KISALTMALAR</b> .....	xi
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	xii
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	xiii
<b>BÖLÜM I</b> .....	1
<b>GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Problem .....	2
1.2.Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	6
1.5.Tanımlar .....	6
<b>BÖLÜM II</b> .....	8
<b>KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	8
2.1. Barışın Tanımı ve Önemi .....	8
2.2. Barış Eğitimi .....	11
2.2.1. Barış Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	12
2.2.2. Barış Eğitiminin İçeriği ve Kapsamı .....	14

2.2.3. Barış Eğitimi Modelleri .....	20
2.2.4. Barış Eğitimin Amaçları .....	24
2.2.5. Barış Eğitiminin İlkeleri .....	26
2.2.6. Birleşmiş Milletler ve Barış Eğitimi .....	30
2.2.7. Barış Eğitimi ve UNESCO-UNİCEF .....	31
2.2.8. Türk Milli Eğitim Sisteminde Barış Eğitimi .....	34
2.2.9. Okul Öncesi Dönem ve Barış Eğitimi .....	34
2.2.10. Okul Öncesi Eğitim Programında Belirlenen Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri ve Barış Eğitimi .....	36
2.3. Çocuk Edebiyatı .....	36
2.3.1. Okul Öncesi Dönem Çocuk Edebiyatının Tanımı Ve Önemi .....	37
2.3.2. Okul Öncesi Dönem Çocuk Edebiyatının Amaçları .....	38
2.3.3. Okul Öncesi Dönem Çocuk Edebiyatının İşlevi ve Nitelikleri .....	39
2.4. Okul Öncesi Çocuk Kitapları .....	39
2.5. Okul Öncesi Hikâye Kitapları .....	41
2.5.1. Okul Öncesi Çocuk Kitaplarının İçeriksel Özellikleri .....	42
2.5.1.1. Tema .....	42
2.5.1.2. Konu .....	43
2.5.1.3. Kahramanlar .....	44
2.5.1.4. Dil ve Anlatım .....	45
2.5.2. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Çocuğun Gelişim Sürecindeki Yeri .....	45
2.5.2.1. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Çocuğun Kişilik Gelişimine Etkisi .....	47
2.5.2.2. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Çocuğun Sosyal Gelişimine Etkisi .....	47
2.5.2.3. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Çocuğun Dil ve Bilişsel Gelişimine Etkisi .....	48
2.5.2.4. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Çocuğun Duygusal Gelişimine Katkısı .....	48
2.6. İlgili Araştırmalar .....	49

2.6.1. Yurtiçi Araştırmalar .....	49
2.6.2. Yurtdışı Araştırmalar.....	54
<b>BÖLÜM III</b> .....	<b>57</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>57</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	57
3.2. Araştırmanın Evreni .....	58
3.3. Veri Toplama Aracı.....	61
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi .....	62
<b>BÖLÜM IV</b> .....	<b>64</b>
<b>BULGULAR</b> .....	<b>64</b>
4.1.Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Metin Bölümlerindeki Barış Kavramlarına İlişkin Bulgular.....	64
4.2. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Resim Bölümündeki Barış Kavramlarına İlişkin Bulgular.....	70
<b>BÖLÜM V</b> .....	<b>80</b>
<b>TARTIşMA-SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	<b>80</b>
5.1. Tartışma.....	80
5.2. Öneriler .....	84
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>86</b>
<b>ÖZ GEÇMİş</b> .....	<b>96</b>

## KISALTMALAR

BM: Birleşmiş Milletler

BMGK: Birleşmiş Milletler Genel Kurulu

GSMH: Gayri Safi Milli Hasıla

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

UNESCO: Birleşmiş Milletler Bilim ve Kültür Örgütü

UNİCEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

TDK: Türk Dil Kurumu

ITP: Bütünleştirici Barış Teorisi

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Yayımlandıkları Yıllara Göre Dağılımları..	58
Tablo 2. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Yayınevlerine Göre Dağılımı.....	59
Tablo 3. Barış Eğitimi Temel Kavramları ve Alt Kategorileri .....	61
Tablo 4. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Metin Kısımlarındaki Barış Kavramlarının, Toplam Cümle Sayısına ve Toplam Kavram Sayısına Oranı .....	64
Tablo 5. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Resim Kısımlarındaki Kavramların, Resimlerde Geçen Barış Kavramlarına ve Toplam Resimlere Oranı .....	71



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dolaylı Barış Eğitimi Modeli .....	21
Şekil 2. Doğrudan Barış Eğitim Modeli .....	22
Şekil 3. Anlatının Sosyal, Dilsel, Zihinsel ve Anlatısal Faaliyetlerle Olan İlişkisi .....	46
Şekil 4. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Yayımlandıkları Yıllara Göre Dağılımları ...	59
Şekil 5. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Yayınevlerine Göre Dağılımları .....	60
Şekil 6. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Metin Kısımlarındaki Kavramların, Cümlelerde Geçen Barış Kavramlarına ve Toplam Cümlelere Oranı .....	65
Şekil 7. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Resim Kısımlarındaki Kavramların, Resimlerde Geçen Barış Kavramlarına ve Toplam Resimlere Oranı .....	72
Şekil 8. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Adalet Kavramına İlişkin Örnek Resim ...	73
Şekil 9. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarında Geçen Dürüstlük Kavramına İlişkin Örnek Resim .....	73
Şekil 10. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarında Geçen Empati Kavramına İlişkin Örnek Resim .....	74
Şekil 11. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarında Geçen Güven Kavramına İlişkin Örnek Resim .....	74
Şekil 12. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Hoşgörü Kavramına İlişkin Örnek Resim .....	75
Şekil 13. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki İş birliği Kavramına İlişkin Örnek Resim .....	75
Şekil 14. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Paylaşma Kavramına İlişkin Örnek Resim .....	76
Şekil 15. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Problem Çözme Kavramına İlişkin Örnek Resim .....	76
Şekil 16. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Saygı Kavramına İlişkin Örnek Resim ..	77
Şekil 17. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Sevgi Kavramına İlişkin Örnek Resim ..	77
Şekil 18. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Sorumluluk Kavramına İlişkin Örnek Resim .....	78
Şekil 19. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Yardımseverlik Kavramına İlişkin Örnek Resim .....	78

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

İnsanoğlunun varoluşundan günümüze kadar yaşamına yön veren ve bu yaşamı anlamlandıran değerler vardır. Var olan bu değerler arasında insanlık tarihi açısından en önemlisi barıştır. Barış, her dönemde insanlar için arzulanan, sürekliliği sağlanmaya çalışılan ve içerdiği değerlere özlem duyulan bir kavram olmuştur. İnsanlar için bu denli önemli bir değer olan barış hakkında pek çok araştırma yapılmış ve birçok barış tanımlamaları yapılmıştır. Barışın eğitim ile mümkün olup olmadığı araştırılmış, içerdiği değerler sorgulanmış ve bu değerlere ulaşmak için neler yapılması gerektiği irdelenmiştir.

Şüphesiz ki yukarıda sözü edilen ‘barış’ bireylerin sahip oldukları evrensel değerlerin geliştirilmesi ile mümkündür. Sevgi, saygı, eşitlik, adalet, hoşgörü, empati, iş birliği, dayanışma gibi evrensel değerler barış kavramının içeriğini oluşturmaktadır. Barışın bir değer olarak görülmesi ve barış kültürünün yerleşmesi için gerekli olan barış eğitimi ise şiddet ve çatışma unsurlarının aile hayatından başlayarak eğitim kurumlarına kadar yerleştiği çağımızda çocuklarımıza verilmesi gereken bir eğitim olarak ön plana çıkmaktadır. Noe (2008), “Gandi’ye göre dünya üzerinde gerçek bir barışın var olmasını istiyorsak, önce çocukları bu yönde eğitmeye başlamamız gerekir” (Aktaran, Aktaş ve Safran, 2013). Bu doğrultuda çocukların günlük yaşamlarında en sık karşılaştıkları eğitici ve öğretici materyallerin şiddet içermemesi, tam aksine barış ve barış ile ilgili unsurları barındırması çok önemlidir. Tapan (2006, s. 19), “Çocukların küçük yaşlardan itibaren evlerinde ve okullarında barış eğitimi almaları, bu eğitimin içerdiği becerileri öğrenerek başka insanlara da bu konuda yardımcı olmaları gerekmektedir”.

Sever (2002, s. 31) günümüzde, “çağdaş ve demokratik değerleri benimsemiş, insani hakları içselleştiren toplumların yetiştirmeyi amaçladığı insanın en temel özelliklerinden biri olarak duygusal yapısı sağlıklı ve düşünce boyutunda dengeli” bir yapıya sahip



olmasına vurgu yapar. Ona göre toplumumuzun bulunduğumuz zamanda, düşünce ve duygu dünyası gelişmiş, dengeli insanlara gereksinim duyduğu açıktır. Duyguların ve düşünce yapısının yetersiz eğitilmesi durumunda kişiler arası etkileşimi belirleyen güç, kaynağını şiddetten alır. Bu çatışma halinin toplumsal ilişkilerde de etkili olduğunu vurgulayan Sever (2002), demokratik özelliklere sahip toplumların, sorunlarını iletişim becerilerini kullanarak çözebilen, şiddeti dışlayan, şiddete karşı bilinç geliştiren bireylere gereksinim duyduğunu belirtir.

### **1.1. Problem**

İnsan hayatında gelişimin her alanda hızla ilerlediği en kritik dönem şüphesiz ki çocukluk dönemidir. Bu dönemde yaşanan durumların, içinde bulunulan ortamın, örnek alınan kişilerin, alınan eğitimin ve kazanılan sosyal değerlerin, bireyin hayatını neredeyse kalıcı bir şekilde şekillendirdiği söylenebilmektedir.

Şıvgın (2005), erken çocukluk dönemiyle beraber çocukların hızlı bir gelişim sürecine girdiği ve bu dönem içerisinde verilen eğitimin, çocuğun geleceğini şekillendirdiği, yapılan araştırmalarda çocukluk dönemi içerisinde kazanılan davranış ve tutumların, bireyin değer yargılarını, inanç, alışkanlık, tavır ve kişilik özelliklerini şekillendirdiğini belirtmiştir. Erdal (2009, s. 2) ise “çocukluk döneminde verilen eğitimin onlara toplumsal düzen içerisinde bireylerle uyumlu yaşam becerileri geliştirmelerine yönelik” olduğunu belirtmiştir. Ona göre; çocuğa toplumsal değerler, eğitim yoluyla kazandırılabilir. Kamaraj ve Kerem (2006, s. 1)’e göre ise “hayatın ilk döneminde çocuklara kazandırılacak sosyal değerlerden birisi de ‘Barış’tır”. Matthews (2002, s. 29), “barışın ancak çeşitliliği önemseyen, iş birliği yapan, barışı ileten ve barışa değer veren bir toplumda gelişeceğini söylemiştir. Ona göre barışın öğrencilere hem somut hem de değerli bir şey olarak sunulması” gerekmektedir.

Bu sunulardan en önemlisi de çocukların erken yaşlardan itibaren karşılarına çıkan kişisel gelişimlerini etkileyen çocuk kitaplarıdır. Bu durumu Sağlam (2007, s. 28) şu şekilde açıklar, “kitaplarda anlatılan olaylar sayesinde çocuk ileride karşılaştığı problem durumlara daha kolay çözüm bulabilmekte ve vicdani yargı içeren olaylarda doğruyu yanlıştan daha kolay ayırt ederek doğru olanı yapmaya karar verebilmektedir. Bu bakımdan çocuk kitaplarında anlatılan olayların gerçek hayattan kopuk olmaması, çocuğa olumlu davranış kazandırmak açısından önemlidir”.

Tuğrul ve Feyman (2006), çocuklara yönelik hazırlanan kitapların, onların edebi alanda ilk adımları olduğunu belirterek kitaplarda çocuklara şiddet, baskı, ceza korku gibi olumsuzluk içeren temalardan kaçınılarak, çocukların olumlu duygular, alışkanlıklar ve düşünceler geliştirmesine teşvik etmesi gerektiğini vurgular. Çocuk kitapları, çocukların sosyal ve kişilik gelişimi sürecinde onlara yaşamsal deneyim kazandırmaya dönük özellikleriyle etkili birer uyarandır. Bu durumu Erdal (2009, s. 4), “çocuk kitaplarında sıklıkla işlenen değerlerin, aynı zamanda iyi bir insan olmanın gerektirdiği olumlu nitelikleri desteklemesi olduğunu belirterek böylece çocuk kitaplarının çocukları iyi bir birey olarak hayata hazırlamayı hedeflemesi gerektiği” şeklinde açıklar.

Sever (2002) göre, çocuklara yönelik yazılan kitapların, erken çocukluk döneminden itibaren çocukların kendilerine yüklediği anlamı güçlendirmeli, iyi alışkanlıkları, olumlu kişilik özelliklerini de onlar için özendirilmelidir. Çocukların küçük yaşlardan itibaren etkilendikleri canlılardan rol model aldıkları gerçeğinden hareketle kahramanların karakter ve kişilik özelliklerinin yanında onların eylemsel özellikleri, çocuklara kitaplarda yaşanan olumsuz durumlara karşı barışçıl çözüm yolları sergilemelidir. Ayrıca çocuk kitabı yazarları kitapları “çocuğa özgü” kavramından hareketle onların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak yaşamdan kesitler sunmalıdır.

Bu doğrultuda çocuk kitapları; içerdiği değerler, kahramanların özellikleri ve sunduğu iletilerle çocuklara barış kültürünün değerlerini içselleştirmesi gerekir. Bu gereklilik Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarında topluma karşı sorumluluğunu benimseyen, insan haklarına saygı duyan, kendi ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak, kişiliklere değer veren yapıcı kişilikler yetiştirmek olarak yer almıştır. Bu amaçlara göre belirlenen Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri’nde ise “bu dönemde verilen eğitim, çocuğun kendine güven ve saygı duymasını sağlayarak; onun saygı, sevgi, sorumluluk, iş birliği, yardımlaşma, hoşgörü, paylaşma ve dayanışma gibi tutum, davranış ve duygularını geliştirmelidir” şeklinde yer almıştır. Bununla beraber eğitimde çocukların kişiliğine zarar verecek her türlü durumdan kaçınılarak onlar üzerinde kısıtlama ve baskı yapılmamalı, çocukların kendilerine ve başkalarına ait duyguları fark ederek empati geliştirmeleri amaçlanmalıdır. Diğer yandan insan haklarının gelişmesine ve yaygınlaşmasına yönelik farklı organizasyonlar yapan Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı (UNESCO, 1974, s. 10), “*Uluslararası Anlayış, İş birliği ve Barış İçin Eğitim ve İnsan Haklarına ve Temel Özgürlüklere İlişkin Eğitim Tavsiye*

*kararında*” kitaplarda yer alan içeriklerin özelliklerine dair sunduğu öneri, günümüzde de geçerliliğini sürdürmektedir. İnsan hakları eğitimi ile ilgili olarak büyük önem taşıyan bu tavsiye, “kitaplarda yanlış anlamaya, güvensizliğe, ırkçı tepkilere, diğer gruplara ve insanlara nefret duymaya ya da onları hor görmeyi” aşıl原因an içeriklerin kaldırılmasıyla ilgilidir.

Yaşamın temelini oluşturan okul öncesi dönemde edinilen barışçıl bilgi, beceri ve davranışların gelecekte kalıcı olacağı düşüncesinden hareketle böylesine önemli bir konunun bu dönemde ele alınması gerektiği düşünülmüştür. Buna göre barışın ve barış eğitimi ile ilgili kavramların (adalet, arabuluculuk, dürüstlük, empati, eşitlik, güven, hoşgörü, iş birliği, öfke yönetimi, paylaşma, problem çözme, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik) çocuklara yönelik yayımlanan hikâye kitapları içerisindeki yer alma durumları araştırılmıştır.

## **1.2.Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma ile amaçlanan, çocuklar için yazılan resimli hikâye kitaplarının, barış eğitimi ile ilgili temel kavramlardan (adalet, arabuluculuk, dürüstlük, empati, eşitlik, güven, hoşgörü, iş birliği, öfke yönetimi, paylaşma, problem çözme, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik) hangilerini içerdiği veya içermediği, içeriyorsa ne sıklıkta içerdiğini inceleyip değerlendirmektir. Buna göre aşağıda belirlenen sorulara cevap aranmıştır.

1. Çocuklar için yayımlanan hikâye kitaplarındaki metinler, barış eğitimi ile ilgili adalet, arabuluculuk, dürüstlük, empati, eşitlik, güven, hoşgörü, iş birliği, öfke yönetimi, paylaşma, problem çözme, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik kavramlarından hangilerini ne sıklıkta içermektedir?
2. Çocuklar için yayımlanan hikâye kitaplarındaki resimler, barış eğitimi ile ilgili adalet, arabuluculuk, dürüstlük, empati, eşitlik, güven, hoşgörü, iş birliği, öfke yönetimi, paylaşma, problem çözme, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik kavramlarından hangilerini ne sıklıkta içermektedir?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Küçük yaşlarda edinilen kazanımların ve alışkanlıkların daha kalıcı olduğu ve bireyin değerler sisteminin temelini oluşturduğu çeşitli araştırmacılar tarafından birçok kez dile

getirilmiştir. Çocuklara kazandırılacak barış kültürü, onlara verilecek barış eğitimiyle gerçekleşebilir. Erken yaşlarda alınan bu eğitim ile birlikte çocuklar çatışma ve problem çözmeyi, öfkesine hâkim olmayı, etkili iletişim kurmayı, hoşgörü göstermeyi öğrenebilir. Bu becerilerin kazandırılmasında çocuk edebiyatının önemli bir rolü vardır.

Çocuk edebiyatı türlerinin çocuğa iyilik ve duyarlılık, yardımseverlik, dayanışma ve paylaşma, iyimserlik, toplumsal temel ilkeleri benimseme, görgü kuralları, sorumluluk, iş birliği, başarısızlığı kabullenme gibi değerleri öğretme; anne baba, kardeş, arkadaş, doğa ve hayvan sevgisini kazandırma; çalışmanın önemini kavratma, çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkarma, algılama ve yorumlama yeteneğini geliştirme gibi fonksiyonları olmalıdır. Ürünler, evrensel değerlerin yanı sıra çocuğun içinde bulunduğu topluma ait kültürel değerleri de içermelidir MEB (2013, s. 6).

Sever (2002, s. 32), çocuklara yönelik yazılan kitaplar için; oluşturulan kahramanlar ve aktardığı mesajlarla, küçük yaşlardan itibaren kişilerin demokrasi ile ilgili değerleri tanıyarak içselleştirmesi, demokrasi kültürün yaşam şekline dönüştürebilmesi için, sorumluluk bilinciyle hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Ona göre, “kitapların yetişkinlerin kendi doğrularına yönelik benimsedikleri, yaşamsal ilke ve kuralları aktardıkları bir materyale dönüştürülmesi; bu ilke ve kurallara mutlak bağımlılık anlayışıyla yetişen, bunları sorgulama olanağından yoksun bırakılan çocukların yaşamlarının ileriki evrelerinde demokratik kültürü içselleştirme problemiyle karşılaşma olasılığı devamlı olarak göz önünde bulundurulmalıdır”.

Kıran (2008)’a göre günümüzde resimli hikâye kitapları, okul öncesi eğitim çağındaki çocuklara yönelik etkili bir eğitim ve öğretim materyali olarak düşünülmektedir. Günlük hayattan örnekler veren hikâyelerin, çocukların çevresine yönelik algı oluşturmada ve bu çevreyle düzenli ilişkiler geliştirmesinde, dünyayı algılaması buna göre yorumlama yeteneğini kazanmasında önemli bir rolü vardır. Bu araştırmayla birlikte çocukların hayatında çok önemli bir yeri olan resimli hikâye kitaplarının barış ve barış ile ilgili kavramlar açısından incelenmesi, bizlere durum hakkında bilgi vermesi açısından önemlidir.

Literatürde araştırmacıların ve uzmanların çocuk edebiyatında bulunması gereken özellikleri ortaya çıkaran araştırmalarına sıkça rastlanılmaktadır. Taşdemir (2005, s. 5) araştırmasında, “Türkiye’de kısmen görülen kitap inceleme araştırmaları genelde ders kitapları ve kitapların sınırlı bazı boyutları olan, içerik, grafik tasarımı, görsel öğeler, tasarım gibi boyutlar üzerine olduğu gözlenmektedir” tespitinde bulunmuştur. Buradan hareketle son yıllarda oldukça hızlı gelişim gösteren okul öncesi resimli hikâye

kitaplarının sadece kâğıt kalitesi ve tasarım gibi açılardan değerlendirilmesinin yanında içerik özelliklerine de dikkat çekilmesi adına önemlidir.

Türkiye’de ulusal alanyazın (Ulusal Tez Merkezi) incelendiğinde okul öncesi çocuklar için hazırlanan hikâye kitaplarında geçen barış eğitimi kavramları ile ilgili bir araştırma bulunmamıştır. Bu çalışma neticesinde hikâye kitapları üzerinde doğru ölçütler kullanılmak kaydıyla toplanacak veriler özellikle;

- Araştırma sonunda elde edilen sonuçların, okul öncesi çağındaki çocuklar için hikâye kitabı seçiminde öğretmenleri ve anne-babaları bilinçlendireceğinden;
- Yüksek öğrenim kurumlarının ilgili anabilim dallarında, eğitim programları hazırlayan ve öğretim materyallerini oluşturan uzmanların, barış eğitimi ile ilgili hangi temel kavramları nasıl kullanacağı ve hedef kitleye hangi öğretim yöntemleriyle aktaracağı konusunda yardımcı olacağından,
- Okul öncesi resimli hikâye kitabı yazarlarının içerik oluştururken daha dikkatli olmalarını sağlayacaklarından önemlidir.

#### 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma okul öncesi eğitim çağındaki çocuklara yönelik 207 resimli hikâye kitabının incelenmesiyle sınırlıdır.
- Örnekleme alınan okul öncesi hikâye kitaplarında geçen adalet, arbuluculuk, dürüstlük, empati, eşitlik, güven, hoşgörü, iş birliği, öfke yönetimi, paylaşma, problem çözme, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik, gibi barış eğitimi kavramlarının incelenmesiyle sınırlıdır.

#### 1.5.Tanımlar

**Okul Öncesi Eğitim:** “Okul öncesi eğitimi, 0-66 (72) ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir” (MEB, 1993, s. 4).

**Çocuk Edebiyatı:** “Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir dönemde, çocukların dil gelişimi, anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını, edebi zevklerini yükselten ürünlerdir” (Sever, 2003, s. 9).

**Hikâye:** “Belirli zaman ve belirli yerlerde genellikle az sayıdaki kişi arasında geçen gerçeğe uygun olayların karakterleriyle birlikte kısa, duygulu, heyecanlı bir biçimde gözleme veya tasarlanmaya dayanan edebi yazılara denir” (Ciravoğlu, 2000, s. 77).

**Barış:** Barış, hayal gücünü harekete geçiren ve motive eden, şiddetin yokluğundan daha fazlasını içeren bir olgudur. “Barış, insanların anlaşmazlıklarını birlikte çözmeye çalışmaları, adaletin esaslarına saygı göstermeleri, temel ihtiyaçlarını karşılamaları, insan haklarına değer vermeleri durumunu vurgulamaktadır. Barış, yaşama saygı göstermeyi ve ayrımcılık yapmadan ya da önyargılı davranmadan tüm insanların onuruna saygı göstermeyi içermektedir” (Harris ve Morrison, 2003, s. 12).

**Barış Eğitimi:** “Barış eğitimi; dinleme, düşünme, iş birliği, problem çözme ve çatışma çözümüne dair becerileri barındıran felsefi bir süreç olmasının yanında yaşanılabilir dünya ve barışçıl bir çevre inşa etmek için beceri, tutum ve bilgi ile güçlendirmeyi içermektedir. Barış eğitimi, şiddetin sebepleri hakkında öğretim yaparak ve alternatifler hakkında bilgi vererek topluma hâkim şiddet biçimlerini dolaylı olarak karşılar” (Harris ve Morrison, 2003, s. 9).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde barış kavramı, barış eğitimi, okul öncesi dönem ve bu döneme yönelik resimli hikâye kitapları ile ilgili çeşitli açıklamalar ve araştırmalarla birlikte kuramsal görüşlere yer verilmiştir.

#### 2.1. Barışın Tanımı ve Önemi

Farklı topluluklar ve bireyler varoluşun uyumlu bir halini gerçekleştirmek için mücadele ederken, barış kavramı geçmiş zaman boyunca değişti. Çağdaş dünyada barış anlayışı ülkeden ülkeye ve farklı kültürel bağlamlarda değişiklik göstermektedir. Birçok kişi barışı ve huzur kavramını savaş olmama durumu olarak düşünür. Oysaki barış, savaş yokluğundan çok daha fazlasını gerektiren olumlu bir kavramdır.

Türk Dil Kurumu (TDK, 2017), ‘Barış’ kelimesini; “Savaşın bittiğinin bir antlaşmayla belirtilmesinden sonraki durum olarak ve böyle bir antlaşmadan sonra insanlık tarihindeki süreç” olarak tanımlamaktadır. UNESCO (2002) ise barışı, “hoşgörü, dayanışma ve ifade özgürlüğü, cinsiyet eşitliği temeline dayanan insan haklarına saygıyı önemseyen bir olgu” olarak tanımlamaktadır.

Azcona (2009) ise barışı bir değer, bir insan hakkı, bir görev, bir koşul ve bir iklim olarak nitelendirip; yaşamın kökeni olan dinamik bir enerji olarak tanımlayarak şu şekilde açıklar;

- Barış insanlık için bir değerdir ve bu değerın gerçekleştirilmesi için bireyler, aileler ve sosyal gruplar değerli bir hazinedir.
- Barış her insanın hakkıdır; çünkü herhangi bir kişi barış içinde yaşamak ve çocuğunu barışçıl bir ortamda büyütmek hakkına sahiptir.
- Barışın insan üzerinde sorumluluğu vardır, çünkü hepimiz barışın korunması ve her yerde ve her an teşvik edilmesi için ahlaki sorumluluğa sahibiz.

- Barış, doğal yaşam, sağlıklı bir kültür ve sağlıklı bir toplumun gelişmesi için bir şarttır.
- Barış; barış iklimi, barış ortamı ve uyumun bir araya gelmesiyle oluşan karakterize bir atmosferdir.
- Barış dinamik bir enerjidir ve bu enerji, ruhlarımızın en iyi tarafını; sanat, şarkı sözleri ve iyi eylemler üretmesine olanak tanır.

Azcona (2009)'ya göre güçlü ve etkili bir barış kültürü, toplumun çeşitli kesimlerine ulaşan değerler, fikirler ve etik kültürünü oluşturacaktır. Kültür, bireysel ve ulusal kimliklerin özünü oluşturur. İnsanların etkilendiği, yaşadığı, okuduğu ve izlediği kültür, edebiyat, değerler ve normlar, yaşamları boyunca onları etkileyen ve onları motive eden temel fikirleri, ahlaki ve normları belirler.

Aharoni (2009), üçüncü bin yılın başlangıcında, topluluklar ve medeniyetlerin sürekli olarak kültürel, ekonomik ve politik olarak dinamik bir dönüşüm içinde olduğunu belirterek, ekonomik küreselleşmenin barış içinde olduğu bir dünyaya ihtiyacı olduğunu söyler. Ona göre dünyanın güvenli bir şekilde etkili ve sürdürülebilir kalkınması için temel gerekliliklerden bir tanesi, yeni bir küresel ve bölgesel barış kültür ve edebiyatın kurulmasıdır. Yeni bir barış kültürü anlayışının ise şiddete karşı koyan, barışçıl bir insan uygarlığının gelişimini ortaya çıkaran ve destekleyen uyumlu bir yapıda olması gereklidir. Aharoni (2009)'ye göre yeni bir barış kültürü oluşturmanın başlıca hedefleri şunlar olmalıdır:

- Şiddet, çatışmalar ve savaşın küresel ve bölgesel, kültürel ve ahlaki olarak ana nedenlerini belirlemelidir.
- Kültür ve anlayış insanlara aynı zamanda uluslara saygıyla uyumlu köprüler kurmalıdır.

Johnson ve Johnson (2010, s. 223-240), ise barışın “empoze edilerek ya da ortak uzlaşma yoluyla inşa edilip sürdürülerek sağlanabileceğini” belirtmektedirler. Empoze edilen barış; kişiler, gruplar ya da ülkeler arasında yaşanan anlaşmazlığın çözümünde güç ve baskı kullanılmasını ifade etmektedir. Dolayısıyla empoze edilen barışta, şiddet ya da savaşların durdurulabilmesi kısa vadede mümkün olsa da bu yöntemle gerçek ve kalıcı



bir barışın sağlanabilmesi mümkün değildir. Ortak uzlaşma yoluyla inşa edilen barış ise tarafların yaşadıkları sorunu yapıcı bir biçimde müzakere ederek kazan-kazan anlaşmasına varmalarındır. Dolayısıyla, ortak uzlaşma yoluyla inşa edilen barışta, tarafların yaşanan şiddet olayını sonlandırmaları, anlaşmazlıklarını barışçıl bir şekilde çözmeleri ve ilişkilerinde uyum sağlamaları daha mümkündür.

Galtung (1996), "kişiler ve gruplar arası barışı" olumlu ve olumsuz boyuta ayırarak incelemiştir. Buna göre olumsuz barış çatışmaların azaltılması ya da çatışmaların yokluğu olarak ifade edilirken, olumlu barış çatışmaların dönüştürülmesi şeklinde görülmektedir. Bu dönüştürmede; olumlu barışı dört şekilde elde etmekten bahsetmektedir. Bunlar; insanların çatışmadan, iş birliği içinde olduğu 'doğal barış', insanların birbirlerinin yaşamına ve kimliklerine, öznel iyi oluşlarına ve birbirlerine hem fiziksel hem de sözel olarak iyi davranmalarını içeren 'doğrudan olumlu barış', kişilere yapılan baskı, sömürü, ayrımcılık yerine özgürleştirme, eşitlik, etkileşim, birleşme, dayanışma ve katılımın olduğu 'yapısal olumlu barış', toplumda her düzey için barış ve içeriğinin açıkça ifade edildiği ve barış kültürünün oluşturulduğu bir ortamı ifade eden 'kültürel olumlu barış' şeklinde ifade edilmektedir.

Galtung (1996)'a göre barış; savaşın, çatışmanın ve şiddetin nedenleri, barış, çatışma çözümü ve şiddetsizlik ortamı oluşturmak için gerekli olan yönlendirme ile ilgili araştırma, düşünce ve diyalogu içeren kapsamlı, disiplinler arası bir etkinliktir. Barış sadece savaşın olmaması (olumsuz barış) değil, aynı zamanda adil ve sürdürülebilir bir barış için gıda ve temiz içme suyuna erişim, kadınlar ve çocuklar için eğitimi de kapsar. Bu durum, sürdürülebilir barışın sadece "adil bir barış" olduğu anlayışına dayanmaktadır; İnsan haklarının ve haksız sosyal ve politik koşulların inkarını göz ardı ederek sadece "silahları durdurmak" isteyen bir yaklaşım uzun vadede barışa yarar sağlamaz. Bu nedenle "olumsuz" ve "olumlu" barış arasında temel bir ayrım vardır. Bütün olarak bu disiplin, pozitif barışın koşullarını ve imkânlarını anlama arayışı etrafında yönlendirilebilir. Burada barış kültürünü oluşturmak için millet veya toplum olarak, gelecek nesiller de dahil olmak üzere herkes "dünyamızı insanlık için iyi bir yer haline getirmek için ne yapabiliriz?" sorusuna cevap arayışı içinde olmalıdır. Bu sorudan hareketle, barış çalışmaları, adaletin, demokrasi ve özgürlüklerin, ekonomik koşulların ve sistemlerin çalışmasını kalıcı barışın esası olarak içermelidir.

Günümüzde dünyayı savaştan ziyade barış açısından düşünmeye başlamak zorundayız, çünkü medeniyetimiz 20. yüzyıla kadar hiç olmadığı kadar çeşitli açılardan tehdit altındadır. Günümüzde nüfus artışı, devam eden savaşlar, iklim değişikliği, doğal kaynakların (tatlı su, ekilebilir arazi ve yağmur ormanları gibi) azalması gerek toksik gerekse toksik olmayan atıklardan kaynaklanan dünya çapında kirliliğinin küresel çapta yıkıcı bir tehlike olarak karşımıza çıktığının farkındayız. Dünyamızdaki bu gelişmeler sonucunda insanların barış konusunda sürekli ve önemli bir şekilde düşünmeye başlaması ise büyük önem taşımaktadır. Sonuç olarak dünyamızda uzun süreli bir barış iklimi oluşturmak istiyorsak, yalnızca olumsuz barış biçimleri arayışında değil, bunun yanında olumlu bir barış için bir barış anlayışı geliştirmeliyiz.

## **2.2. Barış Eğitimi**

Alanyazın incelendiğinde, barışın kapsamlı bir kavram olmasından dolayı barış eğitimine ilişkin yapılan tanımlamaların değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bazı araştırmacılar barış eğitimini bir disiplin olarak belirtirken bazıları ise barış araştırmalarının bir uzantısı olarak tanımlamışlardır.

UNİCEF barış eğitimini; “Çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin hem açık hem yapısal çatışma ve şiddeti önleyebilecek davranış değişiklikleri getirmek için gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerleri teşvik etme süreci; hem de çatışmayı barış içinde çözmek kişilerarası, gruplar arası, ulusal veya uluslararası düzeyde barışa elverişli koşulları oluşturmak” şeklinde ifade etmektedir (Fountain, 1999, s. 1). Bu tanım, gelişmekte olan ülkelerdeki UNICEF barış eğitim programlarının pratik deneyimleri yoluyla geliştirilen fikirlerin birleşimini temsil etmektedir. UNICEF'in barış eğitiminin sadece silahlı çatışma ya da acil durumlar için değil tüm toplumlarda yer alması gerektiği görüşü önemlidir. Çocuklarda ve yetişkinlerde kalıcı davranış değişimi ancak zamanla gerçekleştiğinden etkili barış eğitimi mutlaka uzun vadeli bir süreç olarak düşünülmelidir. Sıklıkla okullara ve diğer öğrenme ortamlarına dayanan barış eğitimi, ideal olarak tüm toplumu içermelidir.

Johnson ve Johnson (2003), barışı “kurmak ve sürdürmek için bir umut ışığı olduğunu düşündükleri barış eğitiminin bilişsel bilgi, davranışsal bilgi ve duygusal durumlar ile ilgili bir süreç olduğunu” belirtmişlerdir. Barış eğitimi, barışın ne olduğu, nasıl sağlanacağı, nasıl sürdürüleceği ve onu etkileyen şeylerin neler olduğu gibi konularla

ilgilenir. Barış eğitimindeki temel amaç; öğrencilere barış hakkında bilgi vermek, barış ile ilgili yeterlilikleri geliştirmek, barışın sürdürülmesi için gereken değerleri kazandırmak ve çocukların kendileriyle, çevreleriyle, ülkelerle, kültürlerle, toplumlarla barış içerisinde olmalarını sağlamaktır (Aktaran İnce, 2014, s. 14).

Reardon (2000, s. 399)'a, göre, barış eğitiminin daha bütüncül ve kapsamlı tanımı ise şu şekildedir: “Barışı sağlama ve sürdürmeye ilişkin gerekliliklere, güçlüklerle ve olanaklara ilişkin bilgi verilmesi; bu bilgileri yorumlamaya yönelik beceriler kazandırılması, sorunları aşmak ve olanaklı olan şeyleri başarmak için bilgileri kullanmaya yönelik yansıtıcı ve katılımcı kapasitelerin geliştirilmesi”. Barış eğitimi felsefi anlamda “sevgi, saygı, tutku, gibi şiddet içermeyen değerlerin ve tutumların benimsetildiği; problem çözme, çatışma çözümü, yansıtma, dinleme ve iş birliği gibi kavramlarda tutum, davranış ve yeteneklerin kazandırıldığı bir eğitim süreci” şeklinde tanımlayan Harris ve Morrison (2003) ise bu eğitimde şiddeti ortadan kaldırmak için dolaylı bir yöntem kullanılmasına vurgu yapmaktadır.

Barış eğitiminin kalbinde ve ruhunda çocuklarımız için daha iyi bir dünya bırakmak isteğimiz yatar. Bu yüzden çocuklarımıza ve öğrencilerimize, eleştirel düşünce, değerler ve bir demokrasi içinde aktif küresel vatandaş olma anlayışını ve insanlık için daha iyi bir geleceğe doğru yol açan bir dünya oluşturma görüşünü yaşam boyu aktarmalıyız. Buna göre barışı sağlamak ve sürdürmek için sadece iyi bir vatandaş olmanın yanında şu anda içinde bulunduğumuz dünya çapında bir savaş sisteminden, dünya barışı sistemine geçmek için tüm insanlıkla özdeşleşerek küresel vatandaş olmamız gerekiyor.

### **2.2.1. Barış Eğitiminin Tarihsel Gelişimi**

Barış eğitimi kelimesini ilk kullananlardan biri 17. yüzyılda yaşayan bilginin paylaşılmasının barışa katkıda bulunacağını savunan Comenius'tur (Aktaş ve Safran, 2013). Harris (2008, s. 15)'in barış eğitimi "insanların şiddet tehditleri ve barış stratejileri hakkında öğretim süreci" tanımından hareketle, barış eğitim tarihi, dünya çapındaki kültürlerin başkalarıyla nasıl barış içinde yaşayacağını öğrendiği ve sonra da sonraki kuşağa öğrettiği gibi insanlık tarihi kadar tartışmalı ve yaşlıdır. Örneğin, insanların bazı gelenekleri şiddeti teşvik etmesine rağmen, bunun yanında çeşitli dini ve felsefi gelenekler zengin ve etkili bir barış öğrenme kaynağı olmuştur.

Barış eğitimi bilimi uzmanı Ian Harris 19. yüzyıl Avrupa'sında başlayan modern barış hareketini, çatışma nedenlerini öğrenmek, sosyalist politik düşüncede gelişmek ve Birleşmiş Milletler'e ve Birinci Dünya Savaşı'ndan önce başka ülkelere yaymak için entelektüel bir mücadele vermiştir. Yine akademisyenler şiddet hakkında bilgi sahibi olarak halkı tehlikeler hakkında eğitmeye başladı. Örneğin, eğitim teorisyeni John Dewey ile Birleşik Devletlerin birçok öğretmeni, barışçıl toplumsal ilerlemeyi teşvik etmek ve öğrencilerine ortak insanlığımızı öğretmek için ilerici eğitim kullanmaya başlamıştır (Harris, 2008, s. 16-17).

Harris (2010, s. 13), 1900'lü yılların başında, kadınlar bu modern barış eğitim hareketinin özellikle aktif bir parçası olmuşlardır. Bu dönemde genellikle kadınların önderlik ettiği barış eğitimcileri, yoksulluğu ve eşitsizliği savaşın nedenleri olduğunu savunmuşlardır. Savaşa karşı roman yazmış ve uluslararası barış organizasyonunu kuran ve 1906'da Nobel barış ödülünü alan ilk kadın, Bertha Von Suttner'dir. Jane Addams ise göçmen grupların ABD'deki okullara alınmasına yazdığı yazılarla katkı sağlamış olup 1931 yılında Nobel barış ödülünü almıştır. Eğitim müfredatlarının kadınların eğitimlerinin seçeneklerini ve fırsatlarını kısıtlamasına karşı mücadele etmiştir. Bu mücadelenin yanında Addams, kadınların uluslararası teşkilatlara özellikle savaşa karşı mücadele veren örgütlere de etkin bir şekilde katılımını destekliyordu. Maria Montessori, barış ve eğitim arasında yeni bağlantılar bulan 20. yüzyılın etkili bir teorisyeninin örneklerinden biridir. Yeni nesillerin otoriterliğin şiddetinden kaçınmasına yardımcı olmak için öğretim yöntemlerini barış odaklı oluşturdu. Maria Montessori baskıcı eğitimi reddederek onların özgür bir şekilde eğitim almasını sağlayacak eğitsel bir yaklaşımın faydalı olduğunu belirtmiştir. Bunun beraber Maria Montessori, pedagojinin barışçıl bir dünya oluşturmaya yardım edebileceğini ifade etmiştir.

Barış çalışmaları, II. Dünya Savaşı'ndan kısa süre sonra ciddi bir akademik konu haline gelerek soğuk savaş boyunca ortaya çıkan nükleer savaş tehdidi pek çok bilim adamını, çalışmalarını sürdürülebilir bir barış ortamı oluşturmak için teşvik etmiştir. Bu doğrultuda Harris (2010, s. 11-20), “akademik alanda barış çalışmaları içeren ilk program 1948 yılıyla beraber Amerika'da bulunan Manchester Üniversitesi'nde uygulanmıştır. 1959'da araştırmacı Bert Roling öncülüğünde Norveç'te bulunan Oslo Barış Araştırmaları Enstitüsü (The Peace Research Institute Oslo [PRIO]) kurulmuştur”. Barış eğitimi alanındaki teorileri ve araştırmalarıyla dikkat çeken Johan Galtung,

kurulan bu enstitüde önemli çalışmalarda bulunmuştur. Özellikle 1980'lerden itibaren barış eğitimi çalışmaları pek çok yönden gelişti. Ian Harris, Betty Reardon ve Birgit Brocke-Utne gibi barış araştırmacıları, barış eğitiminin kuramsal temellere dayandırarak bunlar kitaplarında açıklamışlardır. 20. yüzyılda barış eğitimi programlarının odak noktasında ayrımcılık, şiddet, savaş, düşmanlık, ırkçılık ve ayrımcılık gibi konular yer almıştır. Yaşadığımız yüzyılda ise barış eğitimin sadece savaş ve şiddetin engellenmesinin de ötesinde toplumlarda barış kültürünün oluşturularak sosyal adaletin sağlanması amaçlanmaktadır

Fountain (1999) Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (With the Convention on the Rights of the Child [CRC]) ile barış eğitimi ve insan hakları eğitiminin tüm çocukların sahip olması gereken temel bir hak olarak görüldüğü için yeni bir öneme sahip olmuştur. UNICEF akademisyeni Susan Fountain' in yazdığı gibi "barış eğitimi ve insan hakları eğitimi, CRC yoluyla tüm çocukların temel bir hakkı olarak anlayış, barış ve hoşgörünün desteklendiği, seçmeli bir ders dışı etkinlik olmadığını" yazıyor.

21. Yüzyılda uluslararası örgütler, öğretmenler ve sivil topluluklar hep birlikte, temel çalışmalarının bir parçası olarak tüm öğrencilerin barış eğitimini almasını sağlamak, toplumdaki herkes için ve özellikle örgün eğitim ile uğraşanlar için açık bir görev haline gelmiştir.

### **2.2.2. Barış Eğitiminin İçeriği ve Kapsamı**

Barış eğitimine dair alanyazın incelendiğinde birçok ülkede birbirinden farklı barış eğitimi modelleri olduğunu ve bu barış eğitimi modellerinin içerik ve kapsam bakımından birbirlerinden farklı yapıda oldukları görülmüştür.

Reardon (1988) barış eğitimini, adalet anlayışını temel alarak dört boyut etrafında oluşturmuştur. İlk boyut, dünya düzenini temel alan bütüncül bir eğitim anlayışı içinde birey merkezli bir eğitim sürecinin oluşturulmasıdır. Bu boyutta insana günlük yaşamda yaşadığı olayları, evrensel bir yaklaşım çerçevesinde değerlendirme bilincinin ve farkındalığının kazandırılması amaçlanmaktadır. İkinci boyutta ise konulara insanın temel vasıfları kapsamında yaklaşılmasıdır. Bu bağlamda, dünya düzeni içinde insanları birbirine bağlayan ve bir ahenk içerisinde bulunmasını sağlayan öğelere vurgu yapılır. Barış eğitiminin üçüncü boyutunda ise konuların yaşadığımız evrenin ekolojik

dengesinin korunması için insanlara bilinç kazandırmasının yanında, tabiatın doğal akışına zarar verecek davranışlardan kaçınılarak dünyamızın korunmasına yönelik farkındalık oluşturması amaçlanmalıdır. Dördüncü boyutta ise eğitimin gelişime açık ve organik bir yapıda olması gerektiğidir.

Harris ve Morrison (2003)'a göre, insanlar barışı istiyor olmasına rağmen, kendi aralarında barışın nasıl sağlanacağına ilişkin bir anlaşmazlık vardır. Buna göre barışı sağlamak için çeşitli stratejiler arasında ayırım yapmak faydalıdır. Barış stratejileri amaçlarına göre barışı koruma, barış inşa etme ve barış yapma olmak üzere üç kategoriye ayrılabilir. Barış stratejilerinden biri, çatışma halinde olan liderleri politikalar yoluyla barışçıl çözüm yollarını kullanmaya sevk edebilir. Çatışma hali sona erdikten sonra barış stratejileri, uyuşmazlıkları birlikte çözmeye çalışmak için kullanılabilir. Barışın sağlanması, çatışmaları güç kullanmaksızın çözmeye becerilerinin öğretilmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda barış geliştirme stratejileri çatışmayı önlemek ve şiddeti kullanmayan bir barış kültürü oluşturmak için kullanılır. Barışa yönelik farklı yaklaşımlar sadece barışı koruma, barış inşa etme ve barış yapma stratejileriyle sınırlı değildir. Modern dünyada bulunan karmaşık şiddet kaynaklarının üstesinden gelmeye yardımcı olması için farklı bazı stratejilerin birbirlerini tamamlayabilecekleri düşünülmektedir. Barış için kullanılan bir strateji, bir ülkenin savaşa girmediği bir dönemde, olası düşmanlara karşı barışçıl bir eğitim kampanyası içerebilir.

Bar-Tal (2002) barış eğitimini bir tür sosyalizasyon süreci olarak tanımlayıp toplumsal ve pedagojik boyutta incelemiştir. Toplumsal boyutta barış eğitimini, içinde bulunduğu toplumun doğası, toplumsal anlaşmalara bağımlılığı ve toplumun platformu olmak üzere üç bölüme ayıran Bar-Tal (2002)'a göre barış eğitimi ilk olarak daima içinde bulunduğu toplumun özel koşullarıyla ilgilidir. Farklı koşullar toplumun çeşitli yönlerini etkileyebilir. Bu yüzden barış eğitiminin niteliği, toplumu meşgul eden konular tarafından belirlenir. İkinci olarak barış eğitiminin toplumsal anlaşmaya dayalı olması gerektiğini vurgulamıştır. Ona göre demokratik toplumlarda toplum üyelerinin, barış eğitiminin hedefleri ve içeriği ile aynı fikirde olmaları gerekmektedir. Aksi takdirde barış eğitiminin başarıyla uygulanması zor olacaktır. Üçüncü olarak barış eğitimi toplumun tüm platformlarında yapılmalıdır. Barış eğitiminin hedefleri yalnızca öğrencilerle değil, tüm toplumla ilgilidir. Toplumun tüm üyelerine yönelik önerilerde

bulunulması ve ulaşılmaması hedeflenen değerleri, inançları, tutumları ve davranış kalıplarının kazanılması beklenmektedir.

Bar-Tal (2002)'a göre barış eğitiminin pedagojik boyutunda ise ilk olarak barış eğitimi, okullarda öğrenme amaçlarını ve öğretim çerçevesini sağlayan bir eğitim yönelimi olarak görülmelidir. Barış eğitimi, öğrencilerin çeşitli konularda gündeme gelen konuları görüntülemeleri ve bu konuları değerlendirmeyi öğrenmeleri için bir program hazırlar. Öğrenciler bu süreçle birlikte toplumdaki güncel konuları değerlendirmeyi öğrenirler. İkinci olarak barış eğitimi açık görüşlü olmalıdır. Öğrencileri psikolojik olarak geliştiren ve barış eğitiminin değerlerine uymaya hazırlayan barış eğitiminin açıklığı, bu kişilere gerçek yaşam konularıyla bu değerlere uygun başa çıkma araçları sağlar. Üçüncü olarak barış eğitimi, deneyimsel öğrenme gerektirir. Öğrencilerin amaçlarını içselleştirmek için barış eğitiminde belirtilen koşullarda yaşaması gerekmektedir. Böyle bir öğrenme iklimi, hoşgörü, iş birliği, barışçıl çatışma çözümü, çok kültürlülük, şiddet içermeyen çevre, sosyal duyarlılık, insan haklarına saygı ve benzeri gibi barış eğitiminin hedeflerini yansıtan koşulları içermelidir. Son olarak barış eğitimi yapan öğretmenler bu değerleri önemsemeli, kıyaslanabilir tutum sergilemeli ve benzer davranış eğilimleri sergilemelidir. Ayrıca barış eğitimini uygulamak için öğretmenler gerekli olan bilgi ve becerileri kazanarak yüksek bir motivasyonla bunları uygulamalıdır.

UNİCEF araştırmacısı Fountain (1999, s. 31) ise genel olarak etkili barış eğitimi için programın tasarlanmasından önce bir durum analizi yapılması ve herhangi bir müdahaleye başlamadan önce aşağıdaki şekilde izleme ve değerlendirmenin yapılmasını planlanmıştır;

- Personel / öğretmenleri eğitmek için yeterli zaman tanınması gerekli olup, böylece onların barış eğitiminin kavramlarını ve becerilerini içselleştirerek bu kavramları ve becerileri başkalarına aktarmaları için hazırlıklı olmalarına fırsat verilmelidir,
- Aktif öğrenci katılımı ve pratiğine izin veren işbirlikçi ve etkileşimli yöntemleri kullanılmadığı,

- Gerçek yaşam problemleri kullanılarak genel problem çözme becerilerinin öğretilmesi gereklidir,
- Okulda öğrenilen çatışma çözme becerilerinin, örneğin okulda öğretilen aynı becerilere sahip ebeveynleri ve topluluk gruplarını eğiterek tutarlı bir şekilde güçlendirilmesi önemlidir,
- Program tasarımı ve uygulamasında cinsiyet ve kültürel duyarlılığın yanısıra yaş grubu için uygunluğun sağlanması gereklidir,
- Programda, toplumda veya kişiler arası gerçekleşen çatışmalar analiz edilmelidir;
- Gençlere, okullarında ve topluluklarında yapıcı barışı tesis etme faaliyetlerinde bulunma fırsatı sağlanmalıdır,
- Politikacılar, eğitimciler, toplum liderleri, halk sağlığı uzmanları, dini gruplar ve iş dünyası liderleri arasında başlangıçtan itibaren programa katılıma yönelik geniş tabanlı toplum desteği teşvik edilmelidir.

Staub (2002) ise, barış eğitimi programının etkili olabilmesi için hazırlanan programın içerik ve kapsamına yönelik kavramsal ve deneysel boyutların dikkate alınmasına önemle değinmiştir. İlk olarak çocukların kavramsal boyutta, kendi bakış açılarından ya da toplumdaki diğer bireylerin bakış açılarından, başka bireylerin nasıl ötekileştirmeye ve nasıl değersizleştirmeye maruz bırakıldıkları konusunda farkındalık sağlanmalıdır. İkinci olarak yine kavramsal boyutta, çocukların anlaşmazlık ve uyuşmazlıkları yapıcı yöntemler kullanarak çözebilmeleri için problem çözme tekniklerinin kazandırılması gereklidir. Üçüncü olarak ise, barış eğitimiyle beraber çocuğun, bireysel olarak veya gruplar arası gerçekleşen şiddet içeren olayların kaynağı hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Sonucu olaraksa barış eğitimi çocuklar için, toplumun içinde veya dünya üzerine gerçekleşen şiddet olaylarına karşı izleyici kalmamalarına yönelik duyarlılık kazandırılmalıdır. Barış eğitimiyle çocukların, şiddetin engellenmesinde aktif ve sorumluluk sahibi insanlar olarak yetiştirilmesi sağlanmalıdır.

Staub (2002, s. 73-86), “barış eğitiminin deneysel boyutunda ise her şeyden önce çocukların psikolojik ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır. Bu ihtiyaçların karşılanmasında,



çocuklara gerekli alaka gösterilmeli ve olumlu davranışlar sergilemeleri yönünde teşvik edilmelidir. Bu doğrultuda barış eğitiminde, yaparak yaşayarak öğretim tekniğinden faydalanılmalıdır”. Çocukların toplum içerisinde farklı rollere girmesini sağlayarak kişilerarası veya gruplar arası ötekileştirme ve değersizleştirmenin ortadan kaldırılarak karşılıklı yararlarını gözetildiği bir ortam oluşturulmalıdır. Şiddete uğrayan veya mağdur duruma düşen bireylere yardımcı olma sorumluluğu çocuklara verilmelidir. Staub (2002, s. 73-86), “çocuklara sadece bireysel kararlar almanın yanında, diğer insanlar ya da topluluklar için de önemli kararlar alma ve bunları yaparken ahlaki ilkeler doğrultusunda hareket etme cesaretinin kazandırılması gerekmektedir. Sonuncu olarak, barış eğitimiyle beraber, çocukların barış yolunda kendi mücadelelerinin yanında diğerleriyle de iş birliği yapmaları ve barışın gerçekleşmesi için birlik içinde olmaları teşvik edilmelidir”.

Johnson ve Johnson (2010), barışın eğitim yoluyla kurumsallaştırılabileceğini söyleyerek üzerinde ortak bir görüşün oluşturulduğu barışın eğitim yoluyla kazandırılması için beş şartın oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir.

İlk olarak barış eğitiminin çocuklar ve gençler üzerinde etkili olabilmesi, onların okula devam etmeleri ile yakından ilgilidir. Bu sebeple kamu eğitimi kurularak zorunlu hale getirilmelidir. Bunun yanında farklı görüşlere sahip öğrencilerin etkileşime girip birbirlerini tanıması için okullar bütünleştirilmelidir. Bu bütünleştirme, en uygun koşullar altında gerçekleşmelidir.

İkinci olarak, karşılıklılık ve olumlu karşılıklı bağımlılıktır. Bireylerin ortak bir kaderin farkında olması, herhangi bir grubun amaçlarının ancak ve ancak diğer tüm grupların hedefleri başarılması halinde gerçekleşebileceğini algılaması için çalışma yapılmalıdır. Karşılıklı hedeflere ulaşmanın faydaları anlatılmalıdır. Çeşitli grupları birleştiren üst düzey bir kimlik inşa edilmelidir. Bu sayede okul, öğrencilerin karşılıklı öğrenme hedeflerine ulaşmak için iş birliği içinde birlikte çalışmalarını sağlayarak bir mikro toplum kümesi haline gelir. İşbirlikçi öğrenme, okul hayatının günlük yapısına karşılıklılık kazandırmanın en kolay ve etkili yolu olabilir.

Üçüncüsü, çocuklar ve gençler, siyasi söylem ve yaratıcı problem çözmeyi içeren demokratik karar alma sürecini nasıl uygulayacaklarını öğrenmek zorundalar. Bu

durum, yapıcı tartışmalar aracılığıyla öğretilir. Demokratik karar verme yollarına hâkim olmak, yapıcı tartışmalar yolunun sıklıkla kullanılmasıyla sağlanabilir.

Dördüncü olarak, çocuklar ve gençler, anlaşmazlıkları yapıcı bir şekilde nasıl yöneteceklerini öğrenmelidirler. Öğrencilere çıkar çatışmalarını yapıcı bir şekilde nasıl çözümleneceğini öğretmek için Barış Gücü Programı (bütünleştirici müzakere ve akran uyumlaştırma prosedürlerinden oluşan) uygulanmalıdır. Müzakere ve arabuluculuk yolları müfredata ve akademik derslere entegre edilebilir.

Son olarak, iyiye olan bağlılık ve başkalarının iyiliği gibi barış için gerekli yurttaşlık değerleri öğretilmelidir. Doğru kararlar vermek için çeşitli görüşlerin açık fikirli bir şekilde tartışılması ve ortak yararları en üst düzeye çıkarmaya yönelik kararlar almak için ortak çaba sarf edilmesi, öğrencilerin bu değerleri içselleştirmesine katkıda bulunur. (Johnson ve Johnson, 2010).

Galtung (2008), barış eğitimini beş kapsamda incelemiştir:

İlk olarak barış eğitiminin biçimi barış fikrine uyumlu olmalıdır yani sadece doğrudan şiddeti değil, aynı zamanda yapısal şiddeti de dışlamak zorundadır. İkinci olarak barış eğitimi ile okullar yakından ilgilidir. Her okulun ve okul düzeyinin farklı olarak ele alınıp barış eğitiminin müfredata yerleştirilmesi gerekir. Üçüncüsü içinde bulunduğumuz dünyanın durumunu değerlendirerek eleştirel bir bakış açısı doğrultusunda ulaşılmaması istenen dünyaya dair tartışma ve yorumlama yapılmasıdır. Dördüncüsü, yaşadığımız dünyadan, istenilen dünyaya nasıl ulaşacağınız ile ilgilidir. Buna göre barış eğitimi ile ilgili ne yapılacağı, kimin ne yapması gerektiği ne zaman ve nerede uygulanacağı üzerine çalışma yapılır. Beşinci aşamada ise barış kavramının artık makale, kitaplar ve tartışmalar içinden çıkararak somut bir eyleme dönüşmesi beklenir fakat bu durum her barış eğitim programında bir barış etkinliğinin gösterilmesi ya da bir eylem içermesi gerektiği anlamına gelmemektedir.

Cabezudo ve Haavelsrud (2007)'a göre, barış eğitiminin içeriğini tartışmak için önce barışın ne olduğunu tanımlamak gerekir. Barış kavramı içeriğinin tartışılmasına yönelik aşağıdaki üç yaklaşım öne sürülmüştür:

a) Olumsuz ve Olumlu Barışla İlgili İçerik

Olumsuz barış, uluslararası veya bir ulus içerisinde iç savaş olmaması durumu şeklinde ifade edilmektedir. Olumlu barış ise sosyal adaletin yapısal şiddetin yerini aldığı zamandır. Olumsuz barışın aksine, olumlu barış, bir şeylerden kurtulma fikri ile sınırlı değil, eksik olan bir şey oluşturma fikrini de içeriyor. Yapısal şiddetten veya toplumsal haksızlıktan kurtulurken, olumlu barış, sosyal adaletin varlığını ima eder. Barış eğitiminin içeriğini araştıran bu ilk yaklaşım, doğrudan ve yapısal şiddetten kaynaklanan olumsuz sonuçların anlaşılmasının önemine işaret etmektedir.

b) Mikro ve Makro Düzey ile İlgili İçerikler

Barış eğitimi mikro düzeyde bireyi, makro düzeyde toplumu etkileyebilir. Bu olası etki, bireyin kendi geleceği ile sınırlı değil toplumun ve dünyanın geleceğini de içerir. Böylelikle, birey potansiyel olarak geleceğin dünyasını ve onun herhangi bir parçasını etkileyebilir.

c) Barış ile İlgili Yapı ve Süreç Olarak İçerik

Barış eğitiminin içeriğini aramak için üçüncü bir yol, barışın bir süreç olduğu kadar bir yapı olarak görülmesidir. Barışın yapısı, tanımı gereği, kurumsallaşmış barış değerlerine, yani şiddetin yokluğuna ve sosyal adalet, katılım ve çeşitliliğin varlığına sahip bir yapıya sahiptir. Tıpkı herhangi bir bina gibi temel özellikleri belirli etkileşimler için izin verir ve diğer etkileşimleri zorlaştırır veya imkânsız hale getirir. Birimler mikro seviyedeki birey ve gruplardan, BM gibi uluslar üstü örgütlere, makro düzeyde düzeyine kadar değişen herhangi bir sosyal aktör olabilir. Barış için bir yapı barış değerlerini, hem olumsuz barışı (doğrudan şiddetin yokluğu) artıran değerlerin yanı sıra barışı (sosyal adalet, katılım ve kültürel çeşitlilik) vurgulayan değerler geliştiren bir yapı olacaktır. Bundan dolayı barış eğitiminin içeriğini araştırırken barışın bir yapı, bir bina ve bir süreç olarak değerlendirilmesi önemlidir.

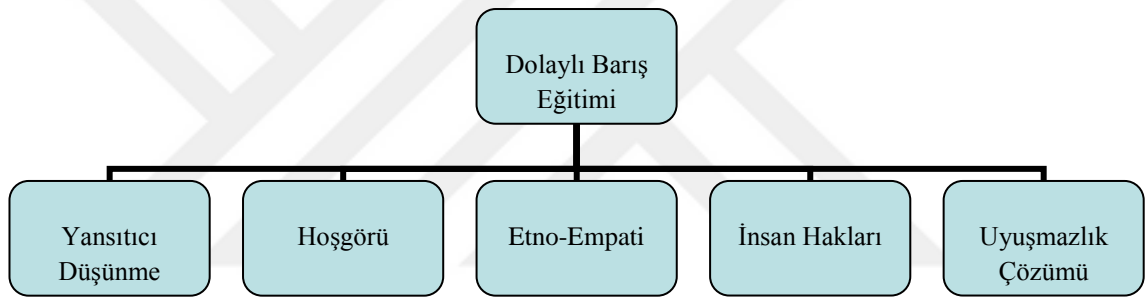
### 2.2.3. Barış Eğitimi Modelleri

Alan yazın incelemesinde dünya coğrafyası üzerinde birçok ülkenin barış eğitimini uyguladığı ve uygulanan barış eğitimi modellerinin buldukları bölgenin özelliklerine göre içerik ve kapsam yönünden değişiklikler içerdiği görülmüştür. Bar-Tal, Rosen ve

Nets-Zehngut (2010, s. 21-43), siyasi, toplumsal ve eğitim alanlarında yaşanan çatışmaları çözmeye başarılı olabilmek için hangi barış eğitimi faktörlerinin gerekli olduğunu dair yaptıkları çalışmada okul ve toplumsal seviyede barış eğitimini öğretmek için doğrudan ve dolaylı barış eğitimi olarak iki ayrı modele ayırmışlardır:

### 1. Dolaylı Barış Eğitimi Modeli

Bu eğitim modeli direk çatışmayı ele almaz; bunun yerine şiddet, empati, çatışma çözümü, insan hakları ve kimlik gibi genel çatışma çözme temalarını kullanır. Bu temalar yansıtıcı düşünme, hoşgörü, etno-empati, insan hakları ve uyuşmazlık çözümü olmak üzere beş ana temadan oluşarak çatışma anlayışını dolaylı bir şekilde değiştirmeye potansiyel bir katkıda bulunur.



Şekil 1. Dolaylı Barış Eğitimi Modeli (Kaynak: Bar-Tal, Rosen ve Nets-Zehngut, 2010, s. 21-43)

### 2. Doğrudan Barış Eğitim Modeli

Doğrudan barış eğitim modeli gruplar arası uyuşmazlıkların karşılaşıldığı toplumlarda doğrudan soruna odaklanır. Bu eğitim modelinde barış eğitimi için beş tema ele alınmıştır:

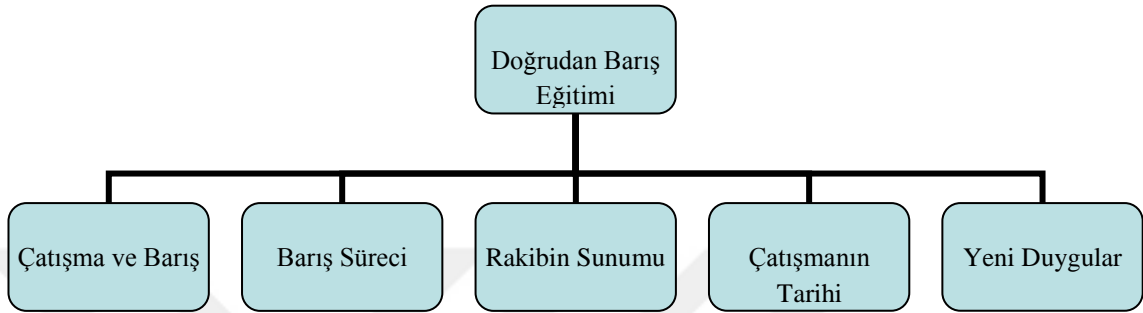
**Çatışma ve barış:** Bu temanın amacı çatışmanın özünü, şiddet ve savaşların anlamlarını ve barış sürecinin doğasını öğretmektir.

**Barış süreci:** Bu tema barışa ilişkin engelleri tartışmaya ve barış sürecini anlamaya odaklanmalıdır.

**Rakibin sunumu:** Çatışmaya giren tarafların birbirleri hakkındaki olumsuz algılarının değiştirilmesi sağlanmalıdır.

Çatışmanın tarihi: Çatışmaya giren her iki tarafın da kendi grubunun eylemlerinin sonuçlarını yeniden düşünmeye başlaması sağlanmalıdır.

Yeni duygular: Nefret ve korku azaltılarak buna karşın umut, güven ve karşılıklı kabul geliştirilmelidir.



Şekil 2. Doğrudan Barış Eğitim Modeli (Bar-Tal, Rosen ve Nets-Zehngut, 2010, s. 21-43)

Harris (2007)'e göre yirmi birinci yüzyılın başında, çok çeşitli şiddet biçimlerinden kaynaklanan endişelerle birlikte 'barış' kelimesini çevreleyen tartışmalar beş ayrı barış eğitim modeline yol açtı. Harris (2007) bunları; “uluslararası eğitim, insan hakları eğitimi, kalkınma eğitimi, çevre eğitimi ve çatışma çözme eğitimi” olarak aşağıdaki şekilde açıklamıştır;

### 1. Uluslararası Eğitim

Harris (2007)'e göre bu tür barış eğitimi modeli, insanların zihninde barışçıl davranışa katkıda bulunacak hoşgörü görünümünü geliştirmek için farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olmaya odaklanmaktadır. Bu anlayışa paralel olarak barış eğitiminin öncülerinden Betty Reardon bu eğitimin genel amacının “Küresel bir bilinç gelişimini sağlamak” olduğunu savunmuştur. Ona göre “küresel vatandaş olarak yaşamak ve mevcut insan durumunu, onu oluşturan toplumsal yapıları ve düşünce kalıplarını değiştirerek dönüştürmektir" (Reardon, 1988). Öğretmenler öğrencilerinin zihinlerinde dünyanın üzerindeki sorunların küresel bir kimliğini ve farkındalığını oluşturmaya rehberlik ederken; öğrencilerinin kendilerini barış için mücadele eden dünya çapında insanlarla özdeşleşen küresel vatandaşlar olarak düşünmelerini amaçlar.

## 2. İnsan Hakları Eğitimi

Bu yaklaşım "adalet yoluyla barış" olarak da bilinir ve insanın, insanlara adil davranan kanunlar çıkartabilen akılcı zihinlere sahip olduğu fikrine dayanmaktadır. İnsan hakları eğitimi genel olarak herkesin temel onuruna saygı göstermek şeklinde yorumlanabilir. Barış eğitimcilerinin hedefi ise, başkalarını kabul etmek, tüm insanlarda bulunan doğal insanlığa saygı duymak ve farklı toplumsal gruplara mensup diğer insanlara empati yapma eğilimi sağlamaktır.

## 3. Kalkınma Eğitimi

Barış eğitimine yönelik bu yaklaşımın temeli sosyal adalet kavramına dayanıyor. Bu modelde amaçlanan, dünyanın kaynaklarını adil bir şekilde paylaşmak isteyen aktif ve demokratik insanların teşvik edilmesi yoluyla barışçıl toplulukların inşasıdır. Bu barış eğitimi biçimi, insan topluluklarına şiddet kullanmayan barış inşa stratejilerini öğretir. Bu bağlamda barış eğitimcileri, insanlarda adaletsizliğe karşı mücadeleyi teşvik eden olumlu bir barış vizyonunu geliştirir.

## 4. Çevresel Eğitim

Çevresel barış eğitiminin hedefleri, barışa duyarlı bir kişinin gezegenin durumundan, sosyal ve ekolojik sorunlarından haberdar olabilmesi ve onlarla ilgili bir şeyler yapmaya kararlı olması için çevre anlayışını öğretmeyi içermektedir. 'Çevresel Okur Yazarlık, çevreyi okuma becerisinin ötesinde aynı zamanda çevre ruhu duygusunu geliştirmeyi de içerir. Dolayısıyla, çevre eğitimi alan öğrenciler, doğal dünyanın refahı için bakım ve endişe hissi geliştirirler. Bu tür çalışmalar, çevre ile ilgili temel bilgileri içeren, doğal kaynakları korumaya yönelik güçlü kişisel inançları geliştiren ve doğal kaynakları koruyan dinamik deneyimler sunan ekolojik bir dünya görünümüne katkıda bulunabilir.

## 5. Çatışma Çözme Eğitimi

Barış eğitimine yönelik bu yaklaşım, Maria Montessori'nin (1974) çalışmalarına dayanıyor. Montessori, barışın inşasının çocuğun ruhunu özgürleştirecek bir eğitime, diğerlerine olan sevgiyi teşvik etmeye ve baskıcı ortamın ortadan kaldırmasına bağlı olduğunu gördü. İtalya'da bir gecekonduda öğretmenlerin öğrencilerin aşırı yoksulluğun ortasında başarılı olmasına yardımcı olmak için sevginin teşvik edildiği bir okul açtı.

Barış eğitim sınıflarında nelerin öğretilceğini vurgulayan diğer barış eğitimcilerinin aksine Dr. Montessori, bir öğretmenin yönteminin veya pedagojisinin barışçıl bir dünya kurmaya katkıda bulunabileceğini vurguladı (Harris, 2007).

Danesh (2011, s. 24), Bütünleştirici Barış Teorisi [ITP]'ne dayanarak geliştirdiği barış eğitim modeli ise barışın, “aynı anda insan hayatının kişisel, kişiler arası, gruplar arası ve uluslararası alanlarında ifadeleri olan bir psikolojik, sosyal, politik, ahlaki ve manevi durum” olduğu kavramına dayanmaktadır. Bosna Hersek'teki 112 okulda uygulanan “Barış İçin Eğitim Programı (ITP)”, psikososyal gelişim ve barış eğitimi konularında mevcut araştırmalar grubunun yanı sıra çatışma çözümü için gelişimsel bir yaklaşım ve öğrenilen dersler ve gözlemlerin beş yıllık uygulama süresince yaptığı gözlemlerden oluşmaktadır. Teoriye göre, barış da dahil olmak üzere tüm insanlık durumlarının, temel insan bilişsel (bilerek), duygusal (sevecen) ve yardımcı (seçici) alanlarımızın birleşmesi sonucu doğal dünya görüşümüz ortaya çıkar. Barışa dayalı bir dünya görüşü çerçevesinde, insan haklarına ve özgürlüğe saygı gibi barış kültürünün temel unsurları benzersiz bir karaktere sahiptir. Buna göre;

Danesh (2011, s. 24)'in Bütüncül Barış Teorisi dört alt teoriden oluşur:

- Barış, psikolojik ve politik, aynı zamanda manevi ve manevi bir durumdur,
- Barış, birliğe dayalı bir dünya görüşünün ana ifadesidir,
- Birliğe dayalı dünya görüşü hem bir barış kültürü hem de iyileşme kültürü oluşturmak için ön şarttır,
- Barışın kapsamlı bir şekilde entegre edildiği ömür boyu bir eğitim, hayatta kalma temelli ve kimlik tabanlı dünya görüşünün sonucu olan çatışmaya dayalı yaşam biçiminden, birliğe dayalı dünya görüşüne dayalı yaşam biçimine geçiş için en etkili yaklaşımdır.

#### **2.2.4. Barış Eğitimin Amaçları**

Chetkow-Yanoov (1996), barış eğitimine yönelik hazırladıkları eğitim müfredatında altı amaç belirlemişlerdir:

1. İnsanların değer, tutum ve görüşlerinin çeşitliliği ile aralarındaki ideolojik ilişkileri hakkında objektif bilgisini arttırmak,

2. Öğrencilerin çatışma ve iş birliği durumlarında tutum ve duyguların insan davranışına etkisini anlamalarına yardımcı olmak,
3. Barış kavramını hem varlık hali hem de aktif bir süreç olarak analiz etmek ve barış içinde yaşamının önündeki engelleri araştırmak,
4. Bireylere ve ailelere gruplar arası, örgütsel ve toplumsal ortamlardaki güç, çatışma ve uyuşmazlık biçimlerinin dinamiklerini öğretmek ve ayrıca kendi çatışmalarını şiddet içermeyen barışçıl yollarla kendi kendilerine çözmelerini sağlamak,
5. Öğrencilere uygulamalı olarak çatışma çözmede bazı beceri ve teknikleri öğretmek,
6. Siyasi partilerin, dinlerin, etnik grupların / ırkların / dil gruplarının üyelerini bir araya getirerek güven ilişkilerini geliştirmek, benlik bilincini geliştirmek ve karşılıklı yarar sağlayan projeler için ortak zeminde buluşmasını sağlamak.

Harris'e (2002) göre, barış eğitiminin kısa veya uzun vadeli hedefleri olmak üzere en az on ana hedef içerdiği söylenebilir. Bunlar:

1. Barış kavramının insanlar arasında farkındalığını arttırılarak barışa yönelik bilinç kazandırmak,
2. İnsanların çatışma ve şiddet kaynaklı kaygı ve korkularını anlamaya çalışmak,
3. İnsanların arasında güvenli yaşamak için onlara barışçıl stratejiler hakkında bilgi vermek,
4. Savaşın ve çatışmanın kaynağını anlamaya çalışmak,
5. Kültürlerarası anlayışı ve iş birliğini geliştirerek sürdürmek,
6. Günümüzde insanlar arasındaki yaşanan barış anlayışının geleceğe yönelik oryantasyonunu sağlamak,
7. Barışın bireysel bir gelişim süreci olmasını sağlamak,
8. Sosyal adalet eşliğinde barış kavramını güçlendirmek,
9. Hayatın her aşamasında ve her şeye karşı saygıyı teşvik etmek,
10. Uyuşmazlık ve çatışmaları şiddete başvurmadan barışçıl yöntemler kullanarak çözmek.



Bu hedefler hem barışa yönelik bir felsefi yönelimi hem de insanların bu gezegende barışçıl ve sürdürülebilir olarak birlikte yaşamaları gereken beceriler ve tutumlar hakkında bilgi içermektedir. Barış eğitimi, öğrencilerin kafasında, popüler kültürün hâkim olduğu şiddetli imajlara barışçıl bir şekilde karşı koymak için dinamik bir vizyon sağlayabilir.

Cossentino ve Witcomb (2007) göre, Montessori, yalnızca hoşgörünün dünyanın barışçıl olabilmesi için yeterli olmadığına bunun yanında herkese ve her şeye saygı duyulması gerektiğine inanıyordu. Bu sebeple barış eğitiminin asıl amacı saygı temeli üzerinde eğitimde küresel bir bakış açısı ve çeşitliliğini teşvik etmektir. Kişisel sorumlulukla birleştirildiğinde küresel ve farklı bir bakış açısının barışa yol açacağına inanıyordu. Bu sebeple Montessori "Küresel Vatandaşlığın" kurucusu olarak görüldü. Hem fiziksel çevrenin hem de insan ilişkilerinin saygısını geliştirdi. Onun sözleriyle, "Temel hedefimiz, ortak hedefler bulmaya yönlendirebilmek için insanlığı -tüm ulusların insanları- yetiştirmek olmalıdır" diyen Montessori çocukları, insanlığın umudu ve geleceği olarak görerek ve bu nedenle, dünyada barışı geliştirmek için onlara yatırım yapılması gerektiğini düşünüyordu.

### **2.2.5. Barış Eğitiminin İlkeleri**

UNICEF (1999), okulların işleyişinde ve okullarda uygulanan eğitim müfredatında barış eğitiminin ilkelerinin dikkate alınması gerektiğine vurgu yaparak uygulanması gereken birçok ilke belirlemiştir.

- Okulların toplumdaki çatışmadan uzak olduğu "barış bölgeleri" olarak işlev görmesi,
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesinde sıralanan çocuk haklarını koruma altına alınması,
- Okul toplumunun tüm üyeleri (öğretmenler, yöneticiler, diğer personel, ebeveynler ve çocuklar) arasındaki ilişkilerde huzurlu ve haklara saygılı davranış modelleyen okul veya diğer öğrenme ortamında bir barış iklimi geliştirilmesi,
- İdari politikalarda ve uygulamalarda eşitlik ile ayrımcılık yapmamayı ilke edinmesi,

- Etkili, şiddet içermeyen ve yerel kültüre dayanan çatışmalarla başa çıkma araçları da dahil olmak üzere, toplumda halihazırda var olan barış inşası bilgisinin edinilmesi,
- Çocuklarla veya çocuklarla yetişkinler arasındaki çatışmaları, kişilerin haklarına ve haysiyetlerine saygılı, şiddet içermeyen bir şekilde çözülmesi,
- Mümkün olduğunca müfredat boyunca barış, insan hakları, sosyal adalet ve küresel konular hakkında bir anlayışın oluşturulması,
- Barış ve sosyal adalet değerlerinin açık bir şekilde tartışılması için forum hazırlanması,
- Katılım, iş birliği, problem çözme ve farklılıklara saygıyı teşvik eden öğretim ve öğrenme yöntemlerinin kullanılması,
- Hem eğitim ortamında hem de daha geniş bir toplumda barış eğitiminin çocuklar tarafından uygulanmasına fırsat tanınması,
- Barış, adalet ve haklar konularında tüm eğitimcilerin sürekli olarak mesleki gelişim fırsatlarından yararlanması (Fountain, 1999 s. 6).

Barış kültürünü "sorunları çözmek için temel nedenleriyle mücadele ederek şiddeti reddeden ve çatışmaları önleyen bir dizi değerler, tutumlar, davranış biçimleri ve yaşam biçimleri" olarak tanımlayan BM Genel Kurulu (1999) "Barış Kültürü Eylem Programına" göre aşağıdaki ilkeler doğrultusunda harekete geçilmesi gerektiğini belirtmiştir:

Barış ve şiddetsizlik kültürüne geçiş için;

1. Eğitim yoluyla barış kültürü,
2. Demokratik katılım,
3. İnsan hakları,
4. Sürdürülebilir kalkınma,
5. Erkekler ile kadınlar arasındaki eşitlik,
6. Anlayış, hoşgörü ve dayanışmanın ilerletilmesi,
7. Katılımcı iletişim ve bilgi akışını ücretsiz olarak desteklemek,

8. Uluslararası barış ve güvenliğin teşvik edilmesi (BMGK Kararı, 1999, 53/243).

Bar-Tal, Rosen ve Nets-Zehngut (2010) başarılı bir barış eğitimi için altı ilke belirlemişlerdir. Bunlar:

1. Barış eğitimi toplum odaklı olmalıdır. Sadece toplumun belli bir kesimiyle sınırlı kalmamalı, eğitimin her kademesine ve toplumun her kesimine ulaştırılmalıdır.
2. Barış eğitimi oryantasyon olarak düşünmeli, öğrenme hedeflerini ve eğitim çerçevesini sağlayan bir eğitim yönelimi olarak görülmelidir.
3. Barış eğitimi erken çocukluk dönemiyle beraber verilmeye başlanmalıdır. Büyük önem taşıdığı anaokulunda bile barış eğitimine olabildiğince erken başlamaktır. Psikoloji üzerinde erken öğrenilen bilginin, insanoğlunun düşünce, duygu ve davranışlarına etkisi olduğunu gösterir. Erken kazanılan davranış ve bilgi üzerinden uzun bir süre geçse insan davranışına etkisi silinmez. İnsan hafızasında saklanmaya ve insanlar üzerinde örtük etkilerle egemen olmaya devam etmektedir.
4. Barış eğitimi eleştirilebilir ve açık fikirli olmalıdır. Barış eğitiminin açık fikirli olması şüphecilğe, eleştirel düşünceye ve kremasyona vurgu yaparak alternatif görüşlere açık kalması gerektiği anlamına gelir.
5. Barış eğitimi önemlidir. Doğal olarak barış eğitimi, bir toplumu ilgilendiren sorunlarla ilgilenir. Bu sorunlar, kamu gündeminde ve çoğunlukla kamusal tartışmalara odaklanmaktadır. Bu nedenle, barış eğitiminin, mevcut endişeler ve toplum meseleleri ile bağlantılı olması zorunludur. Barış eğitiminin, yalnızca değerler ve davranış ilkelerini ele almasının yanında aynı zamanda bunları bir toplumda ortaya çıkan belirli konulara ve durumlara bağlamalıdır.
6. Barış eğitimi bir zihin durumundan gelmeyi amaçladığından, temel eğitim biçimleri tecrübeyi hedef almaktadır. Bundan dolayı barış eğitimi deneyimsel öğrenme ile verilmesi gereklidir. Deneyimsel öğrenme, değerleri, tutumları, algıları, becerileri ve davranış eğilimlerini içselleştirmede davranış kazanmanın temel yöntemidir.

Bar-Tal (2011)'a göre barış eğitimi birçok ilkeye göre yönlendirilmelidir:

- Barış eğitimi, beyan edilen bir politikanın ürünü olmalıdır ve eğitim görevlerinin ayrıntılı planlanmasına yol açmalıdır. Eğitim Bakanlığı, politikayı tasarlamaktan ve uygulamayı planlamaktan sorumludur. Kararlılık, azim ve fon tahsisi olmaksızın, bu amaca ulaşmak imkânsız olur.
- Barış eğitiminin kısa vadeli bir plan ya da bir kerelik bir proje değil, eğitim sisteminin barış sürecine uyarlanacak şekilde yeniden düzenlenmesi ve yansıtılması gerekir. Öğrencilere çatışmadan barışa geçiş sürecini ele alabilecek önemli bir dönüşümdür.
- Barış Eğitimi, toplum odaklı olmalıdır, çünkü okul, bulunduğu topluluğun deneyimlerinden ayrı tutulamaz. Okul çocukları ve ergenler yaşadıkları toplumun bir parçasıdır ve toplum içinde ifade edilen görüşlerden büyük ölçüde etkilenmektedirler.
- Barış eğitimi ayrı bir program olarak mevcut olamaz, ancak okullarda öğretilen konuların müfredatına dahil edilmelidir.
- Barış eğitimi, çocukların yeni değerler, bilgi ve tutumları özümsemesi için özellikle erken yaşlarda başlamalıdır.
- Barış eğitimi, demokrasi eğitimi, şiddetin önlenmesi, çok kültürlülük vb. gibi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından harekete geçirilen diğer eğitim programları ile koordinasyon halinde gerçekleştirilmelidir.
- Barış eğitimi, bir okulda toplumsal yaşantının deneyimsel yönlerini içermelidir. Şiddetten kaçınma, çatışmaların çözümlenmesi, arabuluculuk, müzakere, hoşgörü ve daha fazlası gibi yetenekleri geliştirmek için, deneysel yönler okuldaki atmosferin ayrılmaz bir parçası olmalıdır.
- Barış eğitimi, İsrail ve Filistin'de, tüm sınıflarda ve tüm sektörlerde eğitim sistemindeki tüm öğrencileri içermelidir.
- Barış eğitiminin başarısı, öğretmenlere büyük ölçüde bağlıdır. Öğretmenler bu görevin ağırlığını taşımak zorundalar. Bu nedenle öğretmenleri barış eğitiminin sunduğu zorlukların üstesinden gelebilecek şekilde yetiştirmek son derece önemlidir.

- Ortadoğu'daki uzlaşma sürecine katılan diğer ülkeler de barış eğitimi planlama, destekleme ve uygulama konusunda iş birliği yaparsa barış eğitimi sürecinin hızlanabileceğini belirtmek gerekir.

Barış eğitiminin uygulanmasının pratik anlamı; esas olarak bilgiyi aktarmak, deneyimler oluşturmak ve barış sürecinin gerçeği ile ilgili becerilerin geliştirilmesidir. Buna göre barış kültürü öğrencilerin değerler, motivasyonlar ve davranış eğilimleri kazanmalarını sağlayacaktır.

### **2.2.6. Birleşmiş Milletler ve Barış Eğitimi**

Birleşmiş Milletler (BM) ikinci dünya savaşından sonra ortaya çıkmış bir oluşumdur. Dünyadaki şiddet ve savaş tehdidine karşı barış eğitimi öğrencilerde bir farkındalık oluşturulmasını sağlayarak bütün dünya vatandaşlarının bu ciddi sorunlara çözüm getirmeleri öngörülmektedir. Harris ve Morrison, (2003, s. 46), Dünya nüfusu her geçen gün artmakta olup buna karşın nüfusun yaklaşık 1/3'ü sefalet içerisinde yaşamaktadır. Sanayileşmiş toplumlardaki gayri safi milli hâsıla oranı (GSMH) üçüncü dünya ülkelerindeki GSMH'nin yaklaşık on katıdır. Ekosistemdeki aşırı zorlama dünyada bazı türlerin yok olmasına yol açacak kadar tehlikeli bir boyuta ulaşmıştır. Baskıcı yönetimler halklarının politik özgürlüklerini hiçe saymaktadırlar. İnsan ve doğa kaynakları israf edilmektedir. Bu global problemler yapısal şiddetin kökenleri olarak görülmektedir ve barışçıl bir dünyanın oluşturulabilmesi için bu sorunların çözümünün sağlanması gerekmektedir. Bunun içinde Birleşmiş Milletler gibi uluslararası bir oluşuma ihtiyaç duyulmuştur. Ana amaçlarından birisi uluslararası barışın sağlanması olan Birleşmiş Milletler örgütü kurulduğu yıldan bugüne edindiği tecrübeyle barış ortamını oluşturacak ve güçlendirecek altyapı çalışmalarına büyük önem vermektedir. Örgüte göre barışın kalıcı olabilmesi için sosyal adalet, demokratik yönetim, insan haklarına saygı ve ekonomik kalkınmayla desteklenmesi şarttır. Bu kapsamda Birleşmiş Milletler örgütünün barışın kalıcı hale getirmek için kullandığı en etkili yöntem her alanda kalkınmayı desteklemektir. Günümüzde gerek Birleşmiş Milletler 'in Çocuk Yardım Fonu (UNICEF) gerekse Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı (UNESCO) aracılığıyla barışın inşasına ve korunmasına yönelik çalışma yapılmaktadır.

### 2.2.7. Barış Eğitimi ve UNESCO-UNİCEF

Birleşmiş Milletlere bağlı kurum olan UNESCO, ‘Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu’ ismiyle Londra’da 44 ülkenin katılımıyla 16 Kasım 1945 yılında kurulmuştur. 1945 yılında uluslararası barış, güvenlik ve iş birliğini arttırmayı amaçlayan örgüt barış eğitiminin gelişimine de önemli katkılarda bulunmuştur. Bu katkılardan biri olarak 2001-2010 yıllarını Birleşmiş Milletler Uluslararası Dünya Çocukları Şiddetten Uzak Durma Kültürü ve Barış On Yılı olarak ilan etmiştir. Ayrıca UNESCO, 15 Ekim-03 Kasım 2001 tarihleri arasında gerçekleştirdiği 31. Genel Konferans’ta bu faaliyeti organize eden kurum olması yönünde karara varılmıştır. Yine UNESCO tarafından barışa dikkat çekmek için 21 Eylül “Uluslararası Barış Günü” olarak ilan edilmiştir.

UNESCO günümüzde barış eğitimine dair birçok proje yürütmektedir. Bu projelerden biri olan ASPnet (Kardeş Okullar Ağı) UNESCO liderliğinde 1953 yılında kurulan, 181 ülkedeki 10,000’in üzerinde farklı eğitim kurumlarının bir araya gelerek oluşturduğu evrensel bir eğitim ağıdır. Bu ağ içerisinde okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki ve teknik okullar, çeşitli enstitüler uygulamada uluslararası anlayış, barış, kültürler arası diyalog, sürdürülebilir kalkınma ve daha kaliteli eğitim yararına çalışırlar. ASPnet 4 ana tema üzerine odaklanmıştır. Bunlar dünya sorunları ve Bileşmiş Milletlerin rolü, eğitimde sürdürülebilir kalkınma, barış, insan hakları ve kültürler arası öğrenmedir. ASPnet ağıyla her seviyeden öğretmen ve öğrencileri bir araya gelerek bu temalara yönelik daha nitelikli bir eğitim için çaba gösterirler. UNESCO, bireyler için eşit ve etik olarak eğitim olanaklarının sağlanması, insan hakları, özgür basın, depremle mücadele, küresel ısınma, orman ve kültürel endüstriler, su havzalarının korunması ve kalkınma, kültürel varlık ve değerlerin korunması ve yaşatılmasına katkıda bulunmak gibi birçok alanda çalışmalarını sürdürmektedir. UNESCO, bütün projelerinde köylü-şehirli, erkek-kadın, geleneksel-modern vb. ayrımcı durumlar yerine insan ve toplum odaklı onların ihtiyaçlarına yönelik yaşlılara ve engellilere pozitif ayrımcılık gözeterek kültürel-bilimsel ve eğitsel faaliyetlere öncelik vermektedir. UNESCO bu doğrultuda birçok toplantı yaparak karar almaktadır. UNESCO 1974 yılında, “Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış için Eğitim ile İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerle ilgili Eğitime İlişkin Tavsiye” kararlarında ‘Eğitimsel araç-gereç ve materyaller’ başlığı altında üye devletlerden, “eğitimsel araç-gereçlerin, özellikle ders kitaplarının, yanlış anlamaya,

güvensizliğe, ırkçı tepkilere, diğer gruplara ve insanlara nefret duymaya ya da onları hor görmeye meydan vermeye eğilimli unsurlardan arınmış olmalarını garanti etmek için uygun tedbirler almasını” tavsiye etmesi UNESCO’ kitaplarda yer alan konulara verdiği önemin bir kanıtıdır (UNESCO, 1974, s. 10).

Barış ve barış eğitimi konusunda önemli çalışmaları olan UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (1989) 29. maddesinde: "... çocuğun eğitimi, çocuğun sorumluluk sahibi yaşam için özgür bir toplumda, anlayış, barış, hoşgörü, cinsiyet eşitliği ve tüm insanlar arasında dostluk ruhu içinde hazırlanması" yönünde vurgu yapmaktadır. Yine UNICEF'in 1990 yılında yayınladığı "Herkes için Eğitim Dünyası Deklarasyonu" şunu diyor: "Her kişi, (çocuklar, gençler ve yetişkinler) temel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmış eğitim fırsatlarından yararlanabilecektir. Bu ihtiyaçlar, insanın hayatta kalabilmesi, gelişmesi için gerekli olan temel öğrenme içeriğini (okur yazarlık, sözlü ifade, aritmetik ifade ve problem çözme gibi) hem de temel öğrenme içeriğini (bilgi, beceri, değer ve tutumlar gibi) içerir. Bu ihtiyaçların karşılanması için sosyal adaletin güçlendirilerek bireylerin sosyal haklara ulaşması önemlidir. Bütün bireyler kendi özelinde farklı sosyal politik ve dini sistemlere hoşgörü göstermek, yaygın kabul gören hümanistik değerleri ve insan haklarını gözetmek ve bağımlı bir dünyada uluslararası barış ve dayanışma için çalışmalı ve bu sorumluluğu taşımalıdır" (UNICEF, 1990, s. 13)

Machel (1996) silahlı çatışmaların çocuğa etkisi üzerine 1996 yılındaki çalışması, eğitimin barışçıl bir geleceği şekillendirmedeki önemine değinerek: "... Hem eğitim içeriği hem de süreci, barış, sosyal adalet, insan haklarına saygı ve sorumluluk kabul etmeyi teşvik etmelidir. Çocuklar, çatışmaları şiddete başvurmadan çözmelerini sağlayacak müzakere, problem çözme, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini öğrenmelidirler". Dünya Çocuklarının Durumu 1996'da ortaya konan UNICEF'in Savaş Öncesi Gündemi, şunları beyan eder: "... Anlaşmazlıklar kaçınılmaz olabilir, ancak sonuç şiddet değildir. Sürekli çatışma döngüsünü önlemek için eğitim, barış ve hoşgörüyü teşvik etmeye çalışmalı, nefret ve şüphe uyandırmamalıdır" dedi.

UNICEF (1999), barış eğitimini okullar ve diğer eğitim kurumları için aşağıda sıralanan amaçlara ulaşmak üzerinden tarif eder:

- Çocukların şiddet ve çatışmadan korunduğu ‘Barış Kuşağı’ işlevi üstlenmek,
- Çocuk Hakları Konvansiyonu (CRC) ile dış hatları çizilen çocukların temel haklarını desteklemek,
- Öğrenim toplumunun tüm üyeleri için barışçıl ve saygılı davranış biçimlerine model olacak bir iklim geliştirmek,
- Yönelimsel kurallar ve pratikler çerçevesinde eşitlik ve ayrımcılık yapmama ilkelerini göstermek,
- Toplumda var olan yerel kültürde kökleşmiş anlaşmazlıkların çözümü için etkili, şiddet karşıtı bilgiyi barış inşasına dair kullanmak,
- İlişkili olduğu herkesin temel hak ve itibarına saygı göstererek anlaşmazlıkların üstesinden gelmek,
- Barış, insan hakları, sosyal adalet ve küresel sorunları mümkün olduğu ölçüde öğretim programına dahil ederek bu konularda anlayış geliştirmek,
- Barış ve sosyal adalet değerlerinin belirgin şekilde tartışmaya açıldığı alanları desteklemek,
- Katılımcılığı, dayanışmayı, problemlerin çözümünü ve farklılıklara saygıyı vurgulayan eğitim ve öğrenim yöntemlerini kullanmak,
- Mümkün olduğu ölçüde geniş topluluklara yönelik eğitim grupları ile çocukları barışı gerçekleştiren pratikler içine dahil etmek, Barış, adalet ve insan hakları sorunları ile ilişkili tüm öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve etkilerinin sürekliliği için olasılıklar geliştirmek (Fountain, 1999, s. 6).



### 2.2.8. Türk Milli Eğitim Sisteminde Barış Eğitimi

Okul Öncesi Eğitim Programında geçen Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarında barış eğitimine dair bazı kavramların yer aldığı ve bu kavramların eğitim programlarına yerleştirildiği görülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013) tarafından yayımlanan “Okul Öncesi Eğitim Programının temel özelliklerinden bahsedilirken ‘Kültürel ve Evrensel Değerleri Dikkate Alır’ başlığı altında program, çocukların içinde buldukları toplumun değerlerini tanımalarını, evrensel ve kültürel değerleri benimseyerek sorumluluk sahibi insanlar olarak yetişmelerini, farklılıklara saygı duymayı ve farklı özelliklere sahip insanlarla uyum içinde yaşamaya dair deneyim kazanılmasını amaçlamaktadır”. Ayrıca program değerler eğitimi kazanım ve göstergelerinde bütüncül bir şekilde vurgulanmıştır (MEB, 2013, s. 17).

Barış eğitimi etkinliklerine okul öncesi dönemden başlayarak tüm eğitim kademelerinde yer verilmesinin, bireylerin bütünsel anlamda gelişimlerine destek sağlayabileceğini bu nedenle mevcut öğretim programlarında barış eğitiminin, programların geneline yansıyan bir anlayış doğrultusunda oluşturulmasının daha anlamlı olacağını belirtmektedir. Bunların yanı sıra, eğitimle ilgili tüm paydaşların katılabileceği barış eğitimi etkinliklerine okullarda yer verilmesinin de okul atmosferini olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir (Demir, 2011, s. 1738).

### 2.2.9. Okul Öncesi Dönem ve Barış Eğitimi

Okul öncesi eğitim, tüm gelişim alanları açısından kritik bir dönemde olan 0-6 yaş dönemi çocuklarına yönelik uygulanan eğitim sürecidir. Okul öncesi dönemde çocuklar, davranışları kolayca kazanabilmekte ve diğer yaş gruplarına göre daha hızlı öğrenme potansiyellerine sahip olmaktadır. Benzer şekilde, kalıcı kişilik özellikleri de 0-6 yaş erken çocukluk döneminde ortaya çıkmaktadır (Oğuzkan ve Oral, 1993, s. 5).

Kandır (1991, s. 3)’a göre, “Yapılan araştırmalar okul öncesi eğitimin, çocukların yaşamlarının daha ileriki yıllarda fiziksel, sosyal-duygusal, dil ve zihinsel gelişmelerini olumlu yönde etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğunu göstermektedir”. Senemoğlu (1994, s. 23) ise, “Okul öncesi eğitimle, çocukların yalnızca gelişim alanları desteklenmemekte aynı zamanda çocuklara, sosyal kabul gören davranışlar ve akranlarıyla, yetişkinlerle etkileşimde bulunma yolları da öğretilmektedir”. Ayrıca, okul öncesi eğitimle farklı sosyo-ekonomik düzeye ve kültüre sahip ailelerin çocukları bir arada eğitim almaktadırlar. Kandır (1991, s. 3), farklı durumlara sahip olan öğrencilerin bir arada eğitim almasını “Bu durum ise eğitim farklılıklarını azaltmakta ve toplumun her kesimindeki çocuklara gelişim fırsatı verdiğinden, okul öncesi eğitim hem çocuklar için hem de toplum için çok önemlidir” şeklinde açıklamıştır. Metin (2001, s. 22), “Bu nedenle de okul öncesi dönemde verilen eğitimin nitelik ve içerik açısından kaliteli

olması gerekmektedir”. Günümüz eğitim-öğretim anlayışında ‘öğretim’ üzerinde daha çok durulurken, ‘eğitim’ ihmal edilmektedir. Bu okul öncesi dönemdeki eğitimde göz ardı edilirse hedefsiz, duyarsız, sorumsuz toplum görüntüsünün oluşması beklenen bir sonuçtur.

Barış eğitiminin erken çocukluk yaşlarından başlatılması gerekliliği birçok araştırmacı tarafından altı çizilen bir değerlendirmedir.

Çatışmanın barış yoluyla çözümü insanın doğuştan gelen bir yeteneği değil, öğrenilmesi ve çocukluktan itibaren pratiği yapılması gereken bir beceri olduğunu söyler. Olağan şekilde bir çocuk akranlarıyla, anne babası, öğretmenleri ve diğer yetişkinlerle çatışma yaşayabilir. Yaşanan her çatışma başlı başına olumsuzluk veya şiddet içermeyebilir; genellikle basit şekilde barışçıl bir çözüme kavuşturulabilir. Bununla beraber çatışmanın şiddet içermesi veya gücün zarar verme amaçlı kullanılması olumsuzlukla sonuçlanır. Bundan dolayı toplum, iş birliği ve arabuluculuk yaklaşımları gibi şiddet içermeyen çözüm yollarını amaçlayan, karşılıklı yarar sağlamayı ve uzlaşmayı içeren yöntemlerle yönetmek için çeşitli stratejiler oluşturmuştur. Çatışmayı kontrol etmeyi ve şiddeti önlemeyi öğrenmek çocuklar için toplumsallaşmanın önemli bir adımıdır. Barış eğitimi çocukların kendilerine olan öz güvenini arttırarak, problem çözme yeteneklerini geliştirir (Flowers, 2011, s. 223).

Bar-Tal, Rosen ve Nets-Zehngut (2010, s. 21-43), Flowers’ın yaklaşımıyla aynı doğrultuda hareket ederek barış eğitimine erken çocukluk yıllarından başlamanın önemini vurgularlar. Psikolojide bilgi birikimi, insanın erken yaşlarda öğrenilmiş sosyal bilgisinin, duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi olarak belirtilir. Onlara göre, “Barış eğitimi, genç yaştaki çocukların çatışmalara, geçmiş düşmanlıklara karşı, barışçıl ilişkileri, yeni bakış açılarını destekleyen bir dağarcık oluşturmak üzere erken yaşlarda başlamalıdır”.

Barış eğitiminde ergenlik öncesinden başlamanın önemine, bu yaşlardaki çocukların kimlik oluşturma çabalarını örnek göstererek vurgu yaparak; ‘barış eğitiminin her yaş grubuna verilmesi çok önemli olmakla beraber, öncelikle ergenlik öncesindeki öğrencilere verilmesi düşünülmelidir’. Bu yaşlarda arkadaş grupları önem kazanır; grubun içinde ya da dışında olmak ön plana çıkar. Yine bu yaşlarda benlik kazanma çabalarıyla çatışma yaşayan ergen, farklılıklara karşı tahammülsüz bir yapıda olabilir. Bu gruplaşmalar da biz ve onlar biçiminde bir sınıflandırma oluşturur ki, bu da şiddete ve insan hakları ihlallerine neden olan temel tutumlardan birisidir. Okullarda en fazla akran zorbalığının da bu yaşlarda görülmesi, barış eğitiminin ergenlik öncesi yaştaki gençlere ve ergenlere sunulmasının gerekliliğini desteklemektedir. Bu yaşların barış eğitiminin verilmesi açısından bazı avantajları da vardır. Soyut düşünce bu yaşlarda gelişmeye başladığı gibi toplumsal olaylara, sorunlara duyulan ilgi de artar. Medyada duyulanların analiz edilebileceği, eleştirel şekilde yorumlanabileceği zihinsel altyapılar oluşur. Tüm bunlar, hem ergenlikte barış eğitiminin gerekliliğini göstermekte, hem de bu eğitimin etkili olma olasılığını arttırmaktadır. “Barış eğitimi, gençlerde toplumsal yaşama ilişkin yeni bir vizyon ve geleceğe dair umut oluşturma gizil gücüne sahiptir ki bu da genç kuşakların ruh sağlığı açısından çok önemli bir gereksinimdir” (Sertel ve Kurt, 2006, s. 7).

### **2.2.10. Okul Öncesi Eğitim Programında Belirlenen Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri ve Barış Eğitimi**

Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programları incelendiğinde 2013 yılında güncellenen programda geçen Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkelerinde yer alan maddelerin bazı barış ile ilgili temel kavramları vermeye yönelik olduğu tespit edilmiştir (MEB, 2013).

Barış eğitimi ile ilişkili ilkeler şu şekildedir;

1. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duyu ve davranışları geliştirilmelidir.
2. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
3. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
4. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
5. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
6. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir (MEB, 2013, s. 11)

### **Okul Öncesi Edebiyatı Hakkında Kuramsal Görüşler**

Aşağıda okul öncesi eğitimi ile ilgili temel kuramlara, çocuk edebiyat tanımlarına, tarihsel gelişimine, okul öncesi hikâye kitaplarının içeriği ve kapsamına ve çocukların gelişim sürecindeki yerine değinilmiştir.

### **2.3. Çocuk Edebiyatı**

Okul öncesi dönem çocuğun her açıdan hızla geliştiği, davranışlarının temelini atıldığı önemli bir dönemdir. Çağımızda toplumdan topluma, kültürden kültüre değişkenlik gösterse de çocukluk dönemindeki bireylerin kendilerine özgü fiziksel, sosyal, kültürel ve duygusal istek ve ihtiyaçları yetişkinler tarafından karşılanmaktadır. Bireyin bu özel dönemde farklı istek ve ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu dönemde çocuğun kendisini ve çevresini tanıması, yaşama dair duyarlılıklar geliştirmesi sanatın bütün alanlarıyla tanıştırılmasına bağlıdır. Sanatın en önemli alanlarından biri olan çocuk edebiyatı çocukların duygusal gereksinimlerini manevi anlamda doyuma ulaştırır, onlara hayal dünyasının kapılarını açarak, duyu ve düşüncelerinin toplumsal yapı içinde oluşmasına katkıda bulunur.

Sanatın en önemli dallarından biri olan çocuk edebiyatı çocuğun kendini ve çevreyi tanımasında, farklı duygu, düşünce ve kültürleri keşfetmesinde atılan ilk adımdır. Bu ilk adımda çocuk edebiyatının çocuğa göre olması, nitelikli bir yapıya sahip olması beklenir.

### **2.3.1. Okul Öncesi Dönem Çocuk Edebiyatının Tanımı Ve Önemi**

Çocuklara yönelik bir edebiyat yapılması fikri, çocuk edebiyatına olan ilgiyi arttırarak çocuğun yaşama dair farklı davranış ve duyguların keşfinde ön ayak olmuştur. Her çocuğun farklı gelişim göstermesi ve farklı çocukluk sürecinden geçmesi, çocuk edebiyatına özgün yönelimlerin oluşmasını sağlayarak, çocuk edebiyatı birçok yazar ve sanatçıların ilgisini çekmiştir.

Çocuk kişiliğini ve ruhunu saran bu edebiyat türünü Sever (2003, s. 9) “erken çocukluk döneminden başlayarak, ergenlik dönemini de içeren bir yaşam döneminde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı” olarak tanımlarken, Oğuzkan (2006, s. 3), “...2-14 yaşları arasındaki kimselerin ihtiyacını karşılayan bir edebiyat alanı” olarak açıklamıştır. Şirin (2000, s. 9)’e göre ise, çocuk edebiyatı, “çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal duygu, düşünce ve duyarlıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacı ile üretilen çocuksu bir edebiyattan söz etmekte ve çocuğu çepeçevre kuşatan edebiyattır”.

Bununla beraber çocuk edebiyatı, çocuğun gelişim dönemlerine dair yeter derecede bilgi sahibi ve aynı zamanda çocuk ruhunu çok iyi tanıyan yazarlara gereksinim duymaktadır. Eğer yazar bu yeterliliğe sahipse eserini hazırlarken çocuğa göre olma ilkesine sorunsuzca sadık kalabilir. Lefrançois (2000) bu ilkeye göre çocuk edebiyatını, çocuğun kelime dağarcığını geliştirmesinin yanında; kullanılan dilin sade olması, yan anlamların ve mecazi ifadelerin sıkça kullanılmaması gerektiğini, özellikle okul öncesi dönemi çocukları için yazılmış eserlerde daha dikkatli olunması gerekliliğini vurgulamıştır (aktaran Çakır, 2014, s. 23). Olay kurgusu hazırlanırken hedef kitleyi oluşturan çocuk grubunun mantıksal düşünme düzeyi gözden kaçırılmamalıdır.

Diligüzgün (2004, s. 26)'e göre okumak, çocuğun iç dünyasının zenginleşmesindeki en büyük etkidir, farklı kapılardan girip hayata farklı pencerelerden bakmasına yardımcı olur. Okuma alışkanlığı sayesinde çocuk hayatın milyonlarca kareden oluşan tek bir fotoğraf olduğunu anlar. Hayatı analiz etme yöntemlerini öğrenir. Bu noktada çocuk edebiyatının sanatsal gelişimi destekleme ve eleştirel düşünceyi geliştirme ilkelerine sadık kalınmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çocuğa okumayı sevdirmek, hayatı öğretmektir, sevdirmektir. Bu işlevi ise çocuk edebiyatı; masal, fabl, roman, çizgi roman, fıkra, bilmece, gülmece, anı, öykü, tekerleme, şiir, mektup, tiyatro, gezi yazıları, biyografi, otobiyografi, efsane, hikâye, destan, bilim kurgu vb. gibi farklı türler aracılığıyla yerine getirmektedir.

### 2.3.2. Okul Öncesi Dönem Çocuk Edebiyatının Amaçları

İnsan yaşamının en önemli süreçlerinden biri olan eğitim, aile ile başlayarak, okul yaşantısıyla devam eder. Süreç içinde çocuk edebiyatıyla ilgili ürünlerin çocukların eğitiminde önemli bir rol oynadığını söylemek yanlış olmaz. Buna göre çocuk edebiyatı ile ilgili ürünler; çocukların psikolojik ve zihinsel gelişimlerine etki eden, eğitici ve öğretici özellikte ürünlerdir ve çocukların insan ilişkileri, toplumsal yaşam ve ahlak açısından gelişmesinde önemli bir yere sahiptirler.

Çocuk kitaplarının okuma eğitimi dışında çocuğun duyu ve düşünce dünyasının gelişimi ile eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi kazanması üzerinde de birçok katkısı vardır. Çocukların okudukları eserlerden edindikleri değer yargıları, yaşamları boyunca onlara rehberlik edecek nitelikte olmalı ve çocuğu hayata hazırlama özelliği taşımalıdır. Bunun için kitapta doğru davranış kalıpları kullanılmış olmalıdır. Çocuk edebiyatı türlerinin çocuğa iyilik ve duyarlılık, yardımseverlik, dayanışma ve paylaşma, iyimserlik, toplumsal temel ilkeleri benimseme, görgü kuralları, sorumluluk, iş birliği, başarısızlığı kabullenme gibi değerleri öğretme; anne baba, kardeş, arkadaş, doğa ve hayvan sevgisini kazandırma; çalışmanın önemini kavratma, çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkarma, algılama ve yorumlama yeteneğini geliştirme gibi fonksiyonları olmalıdır. Ürünler, evrensel değerlerin yanı sıra çocuğun içinde bulunduğu topluma ait kültürel değerleri de içermelidir. Çocuğun kendi kültürüne ait unsurlarını tanımasını sağlamak amacıyla çocukların yerli yazarların eserlerine ve halk edebiyatı ürünlerine yöneltilmesine önem verilmelidir. Değer kazandırmaya yönelik unsurların nitelikleri ve bu unsurların çocuğa hangi düzeyde sunulduğu da önemlidir. Anlatının seviyesinin çocuğun seviyesiyle eş değerde olmasına önem verildiği gibi eğitici öğelerin de çocuğun gelişim seviyesine uygunluğuna dikkat edilmelidir. Çocuk edebiyatı ürünleri hem dil hem anlatım hem de seçilen konular açısından çocuğa görelilik ilkesinden hareket edilerek ortaya çıkarılan eserler olmalıdır. (MEB, 2013, s. 6).

Dilidüzgün (2004), çocuk edebiyatı alanını bir tür geçiş edebiyatı olarak nitelendirirken bu alanın çocuklara okuma alışkanlığı kazandırması açısından büyük öneme sahip olduğunu ifade eder. Kitap okumayı alışkanlık eden çocukların kişilik ve dil gelişimleri

daha sağlıklı gelişir. Dilidüzgün (2004), çocuklara yönelik edebiyatın eğitsel amaçlarını şu şekilde açıklar;

- Çocuk edebiyatı, okuyucuların ilgilerini kapsamalıdır. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik yazılan yazın çocuk edebiyatıdır.
- Çocuk edebiyatı, yazınsal tecrübe sahibi olmayanları bu konuda cesaretlendirir. Okuyucuların yazınsal metinler üzerinde basit analizler yapabilmelerini sağlar.
- Çocuk edebiyatı, gerekli biçimde okuma ilgisi oluşturur. Örneğin; gerilim, komik öğeler, eylemin yoğunluğu ve özdeşleşme olanakları çocukların okumalarını güdüler.
- Çocuk edebiyatı, çocukların ve gençlerin aydınlanmalarını, tecrübelerinin artmasını, önyargılardan arınmalarını ve toplumsallaşmalarını belirleyerek onların kimliklerini kazanmalarına yardımcı olur (Dilidüzgün, 2004, s. 27).

### 2.3.3. Okul Öncesi Dönem Çocuk Edebiyatının İşlevi ve Nitelikleri

Çocuğun doğumla birlikte yaşam serüveninde onun bilgili ve duyarlı bir insan olarak yetişmesinde en önemli etkenlerden biri edebiyattır. Çocuğun okul öncesi dönemde, nitelikli çocuk edebiyatıyla karşılaşması önemlidir.

Buna göre MEB (2013)'de yer alan çocuk edebiyatının nitelikleri şu şekilde sıralanmıştır:

- Çocukları zihinsel ve ruhsal açıdan geleceğe hazırlamalıdır. İçinde yaşadıkları topluluğun ortak değerlerine saygı duyan ve bilimsel düşünce sistemlerine açık, inançlı ama kendine ve mensubu bulunduğu topluma yabancılaşmadan tüm insanlığa hizmet etmeye hazır; saygıyı, sevgiyi ve adaleti önemseyen, öz güveni yüksek bir kişilik olarak yetiştirilmesine hizmet etmelidir.
- Çocuk; genellikle hayali, abartılı, gerçeküstü bir dünyadan hoşlanır ancak bunları somutlaştırırsanız anlar ve zevk alır. Bu yüzden anlatıcı; hayalin içinde hayatın bir gerçeğini, abartılı duygu hâllerinin içinde barışçı, mütevazı, uzlaşmacı ve iyiliksever tutumu, gerçeküstü olayların kıvrımları arasında, gerçek hayat sahneleri karşısında uyanık ve dirençli kalmanın bilincini, erdemini öne çıkarmalıdır.
- Çocuk yayınlarında çocuğun yaşı ve eğitim durumu, bir yapıtın önerilmesinde belirleyici ögedir. Ayrıca çocuğun cinsiyeti, özel hayatı ve eğilimleri dikkate alınmalıdır.
- Çocuk yayınlarının eğitici, öğretici yanı ağır basmalı bu etkinin çocuğun ve toplumun yararına olmasına özen gösterilmelidir. Ana dili (ulusal veya resmi dil de olabilir) bilincini pekiştiren, dil beğenisi geliştiren olgunluktaki eserler seçilmelidir.
- Çocukların dünyaya umutla ve gerçekçi gözle bakabilmelerini sağlayan, sosyal ve doğal çevre değerlerini önemsemeyi ana eksen alan edebiyat ürünleri önerilmelidir. Konu ve resim seçimlerinde çocuğu gerçek hayattan koparacak, düşsel ve fantastik olanı gerçekleştirmeye yöneltecek etkiler taşımamalıdır. Ayrıca insanı hayatı ve toplum hakkında kötü ve zararlı telkinler içeren yoz yapıtlar dikkatle ayıklanmalı ve çocuktan uzak tutulmalıdır (MEB, 2013 s. 4-5).

### 2.4. Okul Öncesi Çocuk Kitapları

Okul öncesi dönem insan hayatının en önemli dönemi olup, sosyal-duygusal, bilişsel ve fiziksel açıdan en hızlı gelişme çağıdır. Bu dönemde çocuğun doğuştan sahip olduğu özellikler ile ona sunulan farklı eğitim ortamları ve materyaller doğrultusunda çocuğun

kişiliği şekillenerek olumlu alışkanlıklar kazandırılabilir. Bu yaşlarda çocuğun olumlu bir şekilde resimli kitaplarla tanışması; onu sevmesi ve kitapları bir eğlence ve bilgi kaynağı olarak görmesine yardımcı olur.

Sever (2002, s. 27), “Çocuk kitaplarının eğitsel işlevlerinden yararlanabilmek için, içeriğindeki uyaranların kişilerin yaşamında küçük yaşlardan başlayarak yer alması gerekir. Bunun için en etkili yollardan biri de çocuklar için görsel ve dilsel bir model ve uyaran olan nitelikli çocuk kitaplarıdır. Çocuk kitaplarında niteliği belirleyen temel değişken, çocukların dil ve anlam evrenlerine uygun yaşam durumlarının, sanatçının sezgi ve beğenisiyle çocuğun dünyasına uygun bir söylem içinde dile getirilmesidir”.

Melanlıoğlu (2011), çocuklara kitaplar aracılığıyla etkili bir eğitim verilmesi, onların sağlıklı bir kişilik yapısı oluşturmasında en önemli araçlardan olduğunu belirterek ona göre kitaplar çocuğun hayata hazırlanmasında kendini ve yaşadığı çevreyi tanıması açısından önem taşımaktadır.

Higgins (2002, s. 4-5), çocuk kitaplarıyla kullanım için bir değerlendirme kontrol listesi geliştirmiştir. Klişelere, kültürel grupların olumsuz görüntülerine ve edebi kaliteye ilişkin kitapların değerlendirilmesinde kullanıcıyı yönlendirmek için hazırladığı kontrol listesi şu şekildedir:

Buna göre;

- Çocuk kitapları edebi olarak yüksek nitelik taşımalıdır.
- “Vahşi”, “ilkel”, “tembel” ve “yobaz” gibi karakterleri ve kültürü tanımlamak için kullanılan kelimelere yer verilmemelidir.
- Kitaplarda geçen karakterlerin yaşam biçimleri orijinal ve yerel olmalı, basitleştirilmiş veya genelleştirilmiş değil.
- Karakterler, buldukları bölgenin sözlü geleneklerini doğru bir şekilde ifade eden konuşma kullanmalıdırlar.
- Karakterler güçlü ve bağımsız olmalıdırlar. Çaresiz ya da herhangi bir otoritenin yardımına ihtiyaç duymamalı, karakterlerin kabul ve onay almak için olağanüstü nitelikler sergilemesi ya da başka bir karakterden daha fazlasını yapmalarına gerek olmamalıdır.

- Çocuk kitaplarında kadınların ve yaşlıların rolü doğru betimlenmelidir. Ailenin önemi var olan kültür içinde doğru bir şekilde tasvir edilmelidir.
- Kültürün tasvir edildiği çocuk kitaplarında, bir çocuğu mahcup edecek veya rahatsız edecek hiçbir şey olmamalıdır. İyi bir çocuk kitabı karışık bir çocuk grubuyla rahatlıkla paylaşılmalıdır.
- Yazar ve / veya illüstratör, kültürel grupla doğru ve saygılı bir şekilde başa çıkmak için gerekli niteliklere sahiptir ve hikâyede tasvir edilen kültürel grubun bir üyesi olmasa bile bilgi sahibi olmalıdır.
- Çizimler, kültürel grup ve insanların tipleri hakkında genelleme yapmaz veya içermez. Karakterler gerçek kişiler olarak gösterilir. Aynı etnik grubun karakterleri birbirine benzemez ancak çeşitli fiziksel nitelikler gösterirler.
- Azınlık karakterleri toplumlarındaki liderlerdir ve kendi sorunlarını çözerler. Baskın karakterler, güçlü olan kültürel azınlıkların destekleyici veya alt rol oynamasına sahip değildir.
- Kahramanlar kültürel gruplarına uygun adalet mücadeleleri ve kavramlarına göre doğru bir şekilde tanımlanır. Çatışmayı önleyenler ve diğer çoğunluğa fayda sağlayanlar değildirler.
- 1960'lı yılların ortaları ve sonlarında azınlık temaları üzerine yazılan kitapların çoğu baskın etnik kökenli yazarlar tarafından yazılmış ve beyaz, orta sınıf ve ana bakış açısını yansıtmıştır. Daha yakın zamanlarda (1970'lerden başlayarak) kitaplar çoğulcu bir toplumu yansıtmaya başlamıştır.

Eğitimcilerin kitap seçerken ırksal ve cinsiyet ayırımı yapmamak için bu kriterlere dikkat etmeleri faydalıdır. Bu liste, barış eğitimi bağlamında çocukları eğitmek isteyen eğitimcilerin kitap seçimleri için önemli bir listedir.

## **2.5. Okul Öncesi Hikâye Kitapları**

Okul öncesi dönemde çocukların, resimli hikâye kitaplarıyla etkileşime başlaması; çocukların kişilik gelişimi, bilişsel-dil gelişimi, kişilik ve toplumsal gelişimi için önemli bir zemin hazırlar. Bu süreçte çocuklar öğrenme süreçlerini en iyi yaşantılar yoluyla davranışa dönüştürürler. Yaşanmış olayların canlı ve hareketli bir diyalogla verildiği



kitaplar, çocukların ilgisini çekerek onları kendi hayatlarına modellemesi beklenir. Kıran (2008, s. 20) bu durumu şu şekilde açıklar; “gerçeğe yakın bir dil kullanılarak yazılan hikâyelerde kendi yaşamlarından, uyuşmazlığın çözümü, bir problemin ortadan kaldırılması, duygu ifadeleri ile karakterler arasındaki iletişim biçimleri şeklinde örnekler bulurlar. Çocukların sosyalleşme süreciyle beraber, kitaplarda anlatılan yaşantıları kendi yaşamına alarak uyum sağlar”.

Hikâyeler okul öncesi çocukların ilgi duydukları ve büyük bir istekle okunmasını istedikleri en önemlisi edebiyat ürünlerindedir. Hikâyeler, çocukların az olan yaşamsal deneyimlerini zenginleştirerek, farklı bireyleri keşfetmede ve iletişim becerileri kazanmada çocuklara model olur.

### **2.5.1. Okul Öncesi Çocuk Kitaplarının İçeriksel Özellikleri**

Okul öncesi çocuklar için hazırlanan kitabın teması, konusu, kahramanları, planı, dil ve üslubu bakımından gözden geçirilmesi gerekir.

#### **2.5.1.1. Tema**

Yardımcı ve Tuncer (2002, s. 35), “Yazarın eserinde sürekli olarak vurgulayıp, dile getirdiği düşünceler toplamına tema denmektedir. Çocuk kitaplarında çocuğa ulaştırılacak eğitici ve öğretici niteliği olan bir temanın işlenmiş olması, çocuğun kitaptan yarar edebilmesi için çok önemlidir”.

Tür ve Turla (2005), okul öncesi çağındaki çocuklara yönelik kitap yazan yazarlara tavsiye niteliğinde kitaplarda yalnız bir tema üzerinden kurgulanmasını önermiştir. Aksi halde eğitsel açıdan çocuk kitaplarına birden fazla temanın alınması yazarların çocuklara aktarmak istedikleri mesajları güçleştirir. Tema basit ve açık olmalıdır. Kitaplarda işlenen temanın anlaşılması zor ve net olmaması durumunda, kitap okunmasının sonunda çocuğun kitabın verdiği mesajı alması imkânsız hale gelebilir. Çocuk kitabı yazarının işlediği tema kitabı okuyan tüm çocukların aynı sonucu çıkarabilecekleri şekilde verilmeli farklı yorumlara sebebiyet vermemelidir. Ya da yazar tarafından ele alınan temanın pekiştirilmesi için kitabın sonunda ayrıca öğüt veya nasihat şeklinde tekrar vurgulanmalıdır. Bununla beraber yazar tarafından temanın açık,

anlaşılır ve net bir şekilde verilmesi halinde çocuk alması gerekeni herhangi bir öğüte ihtiyaç duymadan kolayca alabileceği unutulmamalıdır.

### **2.5.1.2. Konu**

Çocuk edebiyatını yetişkin edebiyatından özgün kılan durum, çocuk edebiyatının; çocukların özelliklerinin dikkate alınarak oluşturulmasından kaynaklanmaktadır. Dilidüzgün (2004), çocuk edebiyatının; konu, içerik ve yalınlık bakımından tüm içtenliğiyle çocuklara özgü olması gerektiğini belirtir.

Yalçın ve Aytaş (2005) Konu seçiminde çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının göz önüne alınması gerektiğini belirterek aksi halde onun ruh dünyasına zarar verecek, olumsuz etkiler yaratacak konular çocuğun ileride ciddi davranış bozuklukları göstermesine sebep olabileceğini söylemişlerdir. Bu da çocuk edebiyatının en temel işlevlerinden biri ve en önemlisi olan çocuğu dış dünya ve hayat gerçekliğiyle tanıştırma işlevinin yerine getirilmediği anlamını taşır ve bu durum çocuğun hayat karşısında güçsüz kalmasına neden olur. Hayallerle gerçeklerin örtüşmediğini görmek çocuğun ruhunu yaralar, zihninde hayat başa çıkılması çok zor bir sorun gibi canlanır oysaki çocuk edebiyatının asıl işlevi hayatı sevdirmektir; çocukların ondan korkmasına sebep olmak değildir.

Akyol (2012, s. 110), çocuk kitaplarında geçen konuların çocuğun ilgi ve gereksinimlerine cevap verdiği ölçüde başarılı olacağını ifade eder. Sever (2003) ise konuyu “Yazarın metni oluştururken, ‘Ben ne hakkında söz söyleyeceğim? Yazımda neyin üzerinde duracağım?’ sorularına vereceği yanıtlar, metnin yaratılması süreci için bir çıkış noktası olmalı; çocuğa özgü bir yaşam durumunun kurgulanmasına yön vermelidir” şeklinde tarif eder.

Yardımcı ve Tuncer (2002, s. 35) “Çocuk kitabı yazarının kitabın konusunu belirlerken, seçtiği temayı çocuklara etkili ve ilgi çekici bir biçimde hangi konu içinde aktarabilir, çocukların ruhsal yapıları, duygu ve düşünceleri, beklenti ve ihtiyaçları nelerdir? gibi soruları sorulmalıdır”. Seçilen konuların çocukların yaşantılarıyla uyum içinde olması da istenilen bir boyuttur. Örneğin olaylar çocuğun yaşantısına yabancı kalırsa, çocuklar ilgisiz kalacaklardır. Kıbrıs (2002, s. 35), “Çocuklar kitapların içinde kendi dünyalarından kendilerine özgü yaşantılar keşfetmeli, adete kitaplarda yaşamlarına dair örnekler bulabilmelidirler. Ayrıca konu, çocukları gelişimsel özellikleri göz önüne

olarak aktarılmalı, eğlenme ve mizah ögesi de göz ardı edilmemelidir. Konular sıkıcı olmaktan, yinelemekten, gereksiz çözümlenmelerden uzak tutulmalıdır”.

Okul öncesi çocuklar için hazırlanan masal, öykü ve anlatıların işlediği konu alanına bakıldığında, çocukların çevreleriyle kurdukları ilişkiler, sevgi, dostluk, başarı, doğum gibi yetişkin edebiyatında da işlenen konuların varlığı dikkat çekmektedir. Birçok benzerliğe karşın, çocuk edebiyatında üzerinde söz söylenen, yazı yazılan konuların işlenişinde çocukların dil ve anlam evrenlerini, yaşam deneyimlerinin, ilgi ve gereksinmelerinin sürekli göz önünde bulundurulduğu gerçeğidir. Sözü edilen konular, çocukların ilgilerini devindirerek onları eğlendiren, eğlendirirken de öğretmeyi amaçlayan bir anlayışla ele alınmaktadır. Sever (2003, s. 113), “Kahramanların ayrıntılara girilmeden çizilen belirgin özellikleri, eyleme dönük kişilikleri kısa, yalın anlatımlara konu yapılmakta; resimler, çocukların sınırlı deneyimlerini görsel öğelerle genişleten özellikleriyle anlatıma katılmaktadır”.

### **2.5.1.3. Kahramanlar**

Çocuk kitapları; çocuklara, hikâyenin kahramanları aracılığıyla yeni yaşantılar deneyimlemelerine imkân tanınması, kahramanların olumlu özellikler sahip olmasıyla çocukların onları örnek alması bakımından önemlidir.

Kahramanların fiziksel ve ruhsal özelliklerinin abartıya kaçılmadan iyi geliştirilmiş olması, kahramanın öyküdeki olaylara yön veren etkin kişiliği, çocukları kahramanla özdeşim kurmaya yöneltir. Kahramanın yaşama bağlılığı, karşılaştığı sorunları çözümedeki kararlılığı, amaca ulaşmada izlediği yöntemlerin niteliği ve bu eylemler bileşkesinin söz ve davranışlarla somutlaşması, çocukları da kahraman gibi duymaya, düşünmeye ve hareket etmeye istekli kılar (Sever, 2003, s. 65).

Çocuk kitapları illüstrasyonlarında oluşturulan insan veya hayvan karakterler, çocuk için model olması ve öykünmeleri açısından insan kişilik ve davranışlarını canlandırır. Çocukların gelişim süreçlerinde onlara rol model oluşturarak, tamamıyla insana özgü davranış özellikleri gösterirler. Çocukların öğrenme, keşfetme, eğlenme ve günlük yaşam gerçekleri ile örtüşen, gerçekçi karakterler kullanarak çocukları etkileyen kitapların, çocukların üzerinde etkisinin kalıcı olduğu bununla beraber gelecek okuma faaliyetlerine yön verdiği bilinmektedir. Bu durumu Sever (2003), çocuklar üzerinde sağlıklı bir şekilde kurgulanmış kişiliksel ve karakter yapısıyla okurda gerçeklik duygusu uyandıran, çocuğun kitabın kahramanı ile karşılaşma ve tanışma isteğini hissettiren kitapların, onların okuma kültürü edinmesi sürecinde önemli bir işlevi yerine

getirdiğini belirtir. Ona göre özellikle başkışının, merak öğeleriyle desteklenmiş kurgulardaki özdeşim kurmaya değer özellikleri, çocuk-kitap ilişkisini kalıcı kılmaya yönelik belirleyici bir etkidir.

#### **2.5.1.4. Dil ve Anlatım**

Sever (2003)'e göre, çocuklara yönelik yazılan kitapların çocuğa özgü olmasını belirleyen temel husus dil ve anlatım özellikleridir. Bu doğrultuda dil ve anlatım özellikleri çocuk yazını diğer yazınlardan ayıran en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk edebiyatı yapıtlarının, çocukların yaş ve gelişimsel özellikleri yanında onların dünyasına uygun bir şekilde yazılması gerekir. Alaçayır (2011) ise, kitapların dil yapısıyla çocuğa yaşamı keşfettirdiğini vurgulayarak, nitelikli kitaplarla karşılaşan çocukların, anadilinin özelliklerini kavradığını belirtir. Kitaplar çocukların dilsel gelişimini desteklemesinin yanında sıfatların, içeriklerinde benzetmeler, ikilemeler, maniler, kafiyeli yapıların yer aldığı yazınlar, dil bakımından doğal bir öğrenme ortamı oluşturur.

Çocuk edebiyatını çocuk edebiyatı yapan temel öge 'çocuk dili' dir. Çocuk dili, yazarın çocukla iletişim kurmasında anlatıma yön veren ilk ve en belirleyici göstergedir. 'Çocuk dili' nin belirleyicisi ise 'çocuk bakışı' ve 'çocuğa göre' liktir. Çocuk bakışı, çocuk bilgisi ve felsefi birikimle gelişirken, çocuğa görelige çocuk duyarlılığı ve bilinci olan sanatçı bakışı yön verir. Çocuk kitabı yazarlığı bu yönü ile farklı bir yazarlık biçimidir. Çocuk kitabı yazarlığında seçkin olan yetişkin edebiyatının bütün ontolojik örgülerinin kullanılması yeterli olamaz. Edebiyatın oluşumuna yönelik bütün ontolojik örgüler yanında, estetik boyuta ulaşmış çocuk dil dizgesi ile yazılmış bir kitap, nitelikli çocuk kitabı olmaya hak kazanır (Şirin, 2006, s. 181).

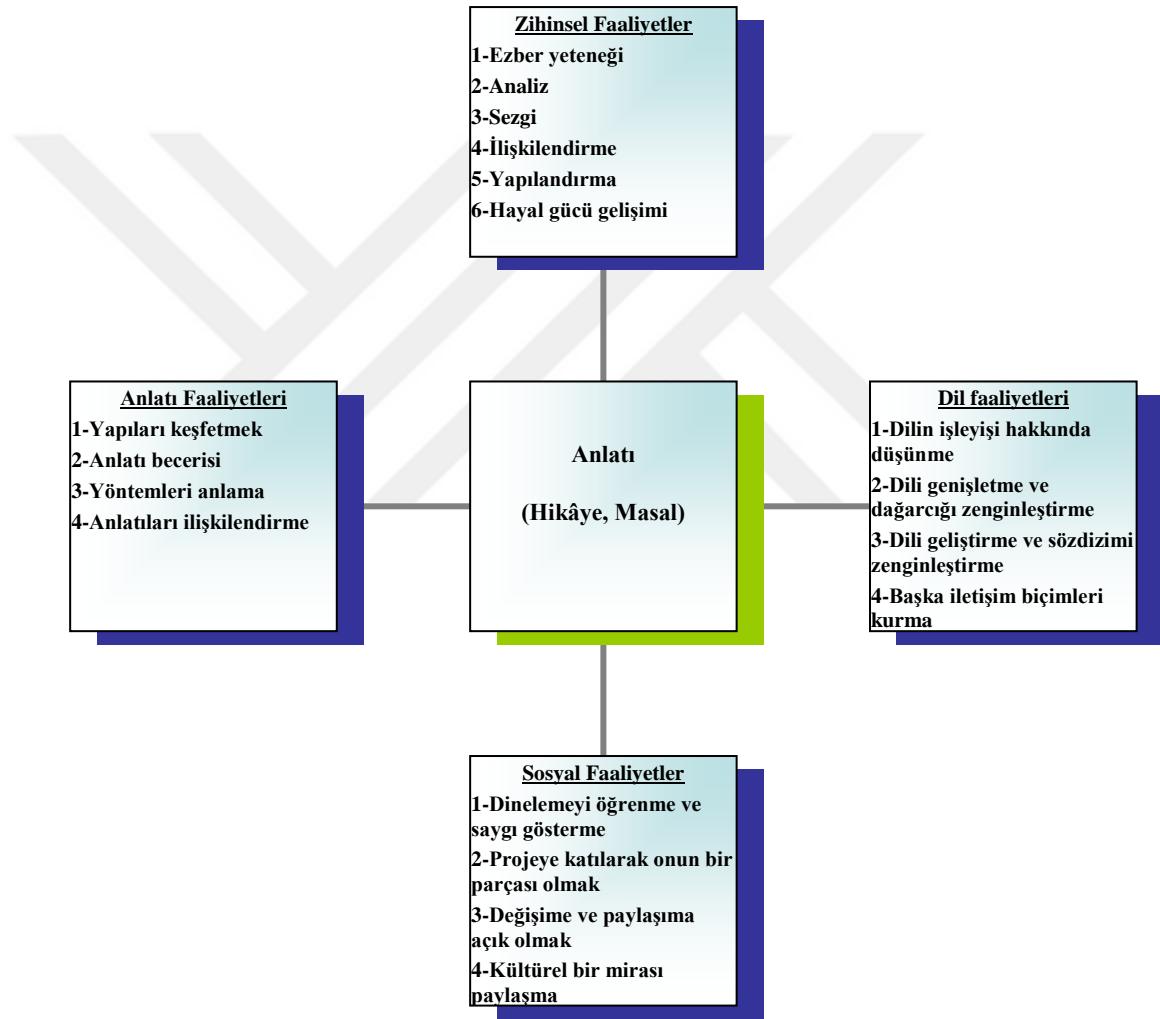
MEB (2013) göre, çocuk yayınlarında çocukların ilgilerini canlı tutmak için devinimli bir anlatım tarzı kullanılmalı, uzun cümleler kurmamaya özen gösterilmelidir. Çocuk kitapları olayları çocukların anlayabileceği sade bir şekilde giriş-gelişme ve sonuç bölümlerine uygun olarak planlanırsa daha tutarlı bir anlatım olacağı akıldan çıkarılmamalıdır.

#### **2.5.2. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Çocuğun Gelişim Sürecindeki Yeri**

Hikâye kitapları, çocuğun kişilik, duygusal, bilişsel, sosyal ve toplumsal gelişimi açısından büyük öneme sahiptir. Gönen (1991, s. 15) bu durumu "kitapların çocukların eğitimi içerisinde büyük bir öneme sahip olduğunu belirterek çocuğa nitelikli eğitim sağlama imkanını, çocuk kitap ilişkisini sağlıklı bir şekilde oluşturulmasına bağlar" diyerek açıklar. Resimli hikâye kitapları çocuğun bilgi dağarcığını zenginleştirerek

onların duygularını ve düşüncelerini daha iyi ifade etme becerilerini geliştirir. Tuğrul (2002, s. 21) ise “çocukların kitaplar aracılığı ile mutlu olduklarını ve eğlendiklerini” belirterek çocuk kitaplarının duygusal özelliklerine vurgu yapar.

Popet (2006, s. 1-6)’e göre çocuğun yazınsal metinlerle karşılaşması çocuğun sosyal, dilsel, zihinsel ve anlatsal faaliyetlerinin gelişmesine etki eder.



Şekil 3. Anlatının Sosyal, Dilsel, Zihinsel ve Anlatsal Faaliyetlerle Olan İlişkisi, Popet, 2006, s. 1-6)

Sonuç olarak çocukların her yönüyle sağlıklı yetişmesi için yazılı ve görsel bir uyarın olarak yazılan ve modern ülkelerin üzerinde hassasiyetle durdukları hikâye kitapları çocuk gelişiminde önemli bir yer teşkil etmektedirler. Çocukların gelişim özelliklerini dikkate alan kurguların yer aldığı kitaplar okul öncesi dönemden başlayarak ilköğretime kadar devam eden süreçte çocuğun dil gelişiminin yanı sıra, kişilik, sosyal-duygusal,

toplumsal ve bilişsel gelişiminde önemli bir uyarandır. Çocuğun gelişim özellikleri dikkate alınarak yazılmış kitaplardaki kahramanlarla özdeşim kuran çocuk, kitaplarda yer alan iletilerle bilişsel ve sosyal olarak etkileşimde bulunacak, sağlıklı kişilik gelişimine katkı yapacaktır.

### **2.5.2.1. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Çocuğun Kişilik Gelişimine Etkisi**

Çocuklar hikâye kitaplarında, farklı kişilik yapılarına sahip karakterlerle karşılaşır. Böylece kendilerinden daha farklı kişilik özelliklerine sahip karakterleri tanırlar. Kendilerini bu karakterlerle karşılaştırma yoluna giderek kendi duygu, düşünce ve yaşadıklarını anlayarak, kendi kişilik özelliklerini keşfederler.

Sever (1995) çocukların, kitaplarda geçen kahramanları rol model aldığı belirterek bu noktadan hareketle kahramanların fiziksel ve psikolojik olarak sağlıklı bir şekilde oluşturulmasını, abartıdan kaçınılarak gündelik hayattan özellikleri taşıması gerektiği önemle vurgulamıştır.

Abacı (2005)'ya göre, çocuklar oluşturulan kurgu dünyasıyla gerçek dünyayı kitaplarda resimler yardımıyla birleştirir. Onlarla birlikte mutlu olur ve üzülür, bu şekilde onların duygu ve hayallerine ortak olur. Kitaplarda geçen olumlu özelliklere sahip kahramanlar ve yardımcılarıyla etkileşime giren çocuk kendinde olumlu kişilik özellikleri geliştirebilir. Çocukların böyle bir deneyimi yaşamasıyla, gelecekte onların bağımsız ve eleştirel bir düşünme davranışı sergilemesi, farklı bakış açıları kazanabilmesi ve sorgulayan bir okuma sürecine geçebilmesi beklenir.

### **2.5.2.2. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Çocuğun Sosyal Gelişimine Etkisi**

Çocuk gelişimcilerine göre sosyalleşme kavramı çocukların davranışlarını, inançlarını, standartlarını, aileleri ve içinde buldukları kültürel topluluk tarafından değer verilen isteklerini kapsamaktadır. Çocuk doğduğu andan itibaren bireyler arasına karışmasıyla başlayan sosyalleşme sürecini Gander ve Gardiner (2001, s. 297), “bireylerin, özellikle de çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreçtir” olarak açıklar. Sosyalleşme süreci içerisinde bulunan çocukların bireylerarası ve toplumsal ilişkilerinde tecrübe kazanmasında hikâye kitapları önemli bir yer teşkil eder.

Celkan (2006, s. 615), “çocuklara yönelik yazılan hikâye kitaplarının çocukların kişilik gelişimine olduğu kadar sosyal gelişimine de büyük etkisi vardır. Edebiyat ve edebiyatla ilgili etkinlikler başkalarının duygularına karşı duyarlı olmayı öğreterek çocukların sosyal gelişim sürecine katkıda bulunabilir. Okul öncesi ve anasınıflarında kitaplarında dostluk kavramlarının ön plana çıkarılması, kişilerin farklı rolleri ve görevleri olduğunu anlaması çocukların sosyal birey olmalarında etkilidir”.

### **2.5.2.3. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Çocuğun Dil ve Bilişsel Gelişimine Etkisi**

Çocuk, hayata dair önemli becerileri okul öncesi dönemde öğrenir. Yürümek, konuşmak, insanlar ile iletişim kurmak, düşünmek, problem çözmek ve bunun gibi pek çok beceriyi yaşamın ilk yıllarında öğrenir. Dilidüzgün (2005, s. 197), “çocuğun bilişsel gelişiminde okul öncesi dönemin önemine değinerek temel davranışları edinme, toplumsal rolleri öğrenme ve benimsemenin hızlı bir gelişim gösterdiğini belirtir. Ona göre sanatsal duyarlıkların kazandırılmasında da okul öncesi eğitime büyük görevler düşmektedir”.

Okul öncesi çağındaki çocuklar okumayı bilmediklerinden hikâye kitaplarının dinleyici tarafındadırlar. Bu çağıdaki çocuklara nitelikli hikâye kitapları okumak onların bilişsel gelişimlerine olumlu katkı yapar. Alpöge (2003, s. 32) bu katkıyı şu şekilde açıklar; “çocuklar, okunan nitelikli kitaplar sayesinde olayların belli bir sıraya göre gerçekleştiğini ve bundan dolayı neden-sonuç ilişkisini öğrenirler. Hikâyelerin giriş, gelişme ve sonuç bölümü vardır ve sıklıkla bunlar bir sorun ve bu sorunun çözümü üzerine kurulur. Kendisine bu şekilde kitaplar okunan çocuk, sorunlara nasıl çözüm bulunduğunu görerek, insan hayatında çok önemli bir yer teşkil eden problem çözme becerisini geliştirir”.

### **2.5.2.4. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Çocuğun Duygusal Gelişimine Katkısı**

Erken çocukluk döneminde duygusal, biyolojik, zihinsel ve sosyal gelişim alanları birlerini tamamlayarak gelişme gösterir. Bunların içinden özellikle de duygusal gelişimin diğer tüm gelişim alanlarına önemli derecede etki ettiği bir gerçektir. Sever (2002), bu etkinin olumsuz olmasını ülkemizde, okul öncesi dönemle başlayarak çocuklara yönelik yazılan birçok kitabın, çocuğa özgün duygusal ve düşünce yapılarını görmezden gelerek önemsemeyen yapısına dikkat çekerek, zamanımız çocuklarının

gerçekliğiyle bağdaşmayan çocuk kitaplarının, çocukların duygusal yapısına zarar verebileceği olasılığının ebeveynler ve çocuk eğitimcileri tarafından göz ardı edilmemesi gerekmektedir tespitinde bulunmuştur.

Çılgın (2007)'a göre, kitaplar çocuğun duygusal hayatına katkıda bulunur. İlk olarak kitap vasıtasıyla çocuklara kendi duygularının başka çocuklarda da bulunduğu ve bunların doğal olduğu gösterilir. Değişik duygular çocuğa tanıtılır. Pek çok insanın, bazen kendilerini çelişkiye düşüren duygular yaşadıkları gösterilir. Çocuklar kendilerine anlatılan hikâyeleri dinleme yoluyla veya okuyarak kendi kendilerini ve keşfetme ve tanıma imkanına sahip olur. Duyguları kontrol altına almak ve korku, kıskançlık, öfke, nefret gibi bireysel ve toplumsal açıdan huzur kaçıracı duygularla başa çıkmayı öğrenir”.

Celepoğlu (2010), çocuklar uygun olarak hazırlanmış iyi bir kitabının yazılmasını “çocuğa görelilik” esasına yönelik olması gerektiğini, onları çocuk yapan özelliklerini, sevinçlerini, duygu ve düşüncelerini, kaygı ve korkularını, çocuğun gözünden çocuksu bir dille yazına dökülmesini ifade etmiştir.

## **2.6. İlgili Araştırmalar**

Okul öncesine yönelik yayınlanan resimli çocuk kitaplarındaki barış eğitimi kavramları ile ilgili olarak hem yurtiçinde hem de yurtdışı ülkelerde yeterli düzeyde araştırma yapılmadığı gözlemlenmiştir.

### **2.6.1. Yurtiçi Araştırmalar**

Öztürk ve Giren (2016) tarafından yapılan araştırmada, hikâye kitaplarının metin ve resimleri, korku ve şiddet öğeleri olmak üzere spesifik bir bakış açısı ile incelenmiş buna göre kitapların %90,2'sinde şiddet veya korku ögesi içeren unsurlar bulunmamıştır. Belirlenen şiddet ya da korku unsurlarının da çoğunlukla az sıklıkta korku ve şiddet ögesi barındırdığı görülmektedir. Bu durum olumlu bir sonuç olarak gözükse de %9,8 oranında şiddet ve korku unsurunun okul öncesi dönem çocuklarının hikâye kitaplarında yer almasını olumsuz bir sonuç olarak açıklamışlardır.

Dirican (2013) 3-6 yaş arasındaki çocukların değer edinmesine yönelik yapmış olduğu yüksek lisans tezinde; hikâye kitaplarında paylaşmak, sevgi, yardımseverlik, nezaket, mutluluk, arkadaşlık, saygı, temizlik, dürüstlük, hoşgörü, tutumluluk, empati,



çalışkanlık, cesaret, adalet, özgüven sorumluluk, estetik, barış ve liderlik değerlerinin yer aldığını bulgulamıştır. Bununla beraber hikâye kitaplarının metin kısımlarında geçen değer dağılımlarına göre en çok rastlanan değerler paylaşmak, sevgi, mutluluk arkadaşlık ve nezaket değeri iken; en az yer verilen değerlerin liderlik, cesaret ve barış değerleri olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık hikâye kitaplarının resim bölümlerinde yer alan değer dağılımları incelendiğinde paylaşmak, sevgi, mutluluk, arkadaşlık ve yardımseverlik değerleri en çok rastlanan değerler olup; temizlik, saygı, empati nezaket ve çalışkanlık değerlerine ise ortalama bir oranda yer aldığı tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda çocuk hikâyelerinde sevgi, paylaşmak, mutluluk, arkadaşlık gibi yüksek oranda yer alan değerlerin yanında; barış, liderlik, cesaret, sorumluluk, özgüven gibi farklı değerlerin de işlenmesi çocukların kişisel ve karakter gelişimini olumlu yönde etkileyerek ve öz saygısının artmasına katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmıştır.

Veziroğlu ve Gönen (2012), yaptıkları çalışmada çocuklara yönelik yayımlanan kitapların, 2006 MEB Okul Öncesi Eğitim Programındaki Amaç ve Kazanımları destekleme düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla, seçtikleri 250 resimli hikâye kitabını, araştırmacılar tarafından geliştirilen kazanım değerlendirme formu ile incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, resimli çocuk kitaplarının beş farklı gelişim alanına ait toplam 264 kazanımı %18,5 oranında karşıladığını bulmuşlardır.

Gönen ve arkadaşları (2011) çocuk kitaplarını içerik, resimleme ve fiziksel özellikler açısından inceledikleri çalışmalarında 2005-2009 yılları arasında rastgele örneklem yoluyla seçtikleri 100 çocuk kitabını incelemişlerdir. Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda incelenen kitaplarda değer açısından ise en fazla sevgi ve saygı değerine yer verildiği, vatanseverlik ve sorumluluk değerlerine en az yer verildiği bulgular arasındadır.

Demir (2011) ise, Barış kavramı hakkında üç farklı ilköğretim okulunda görev yapan 13 sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin barışı yalnızca şiddetin olmaması durumu ile değil; sevgi, saygı, anlayış, hoşgörü, huzur, farklılıklara saygı ve kardeşlik kavramları ile tanımladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu 'barış eğitimi' kavramını duymadıklarını, böyle bir eğitim verilmek istendiğinde ise en büyük rolün kendilerine düşeceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler barışın eğitim yoluyla sağlanmasında sınav odaklı eğitim sistemini önemli bir engel olarak görmüşlerdir.

Öğretmenler şiddetin önlenmesinde barış eğitiminin yararlı olacağını ancak öncelikle bu konuda kendilerine eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler barış eğitimcisinde bulunması gereken özellikler sorulduğunda donanımlı olma, hoşgörülü ve demokratik olma, farklılıklara saygı duyma, adil olma, kendini ve başkasını seven ve saygı duyan, liderlik, genel kültür ve iyi görünümlü olma temalarında toplanan yanıtlar vermişlerdir. Öğretmenlerin tamamı, barış eğitimi ile ilgili kazanımların müfredatta yer almasına rağmen yetersiz kaldığını belirtmişlerdir.

Bağlı (2010) tarafından ders kitaplarına dönük olarak yapılan araştırmada ders kitaplarının militarist bir anlayışla oluşturulduğu ve barışa uzak değerlerin yer aldığı vurgulanmıştır. Milli Güvenlik dersi gibi ulusal kimlik algısını tehdit unsurlarına bağlı olarak oluşturan dersler yerine barış içerik ve kapsamının ayrıntılı anlatıldığı derslere yer verilmesi araştırmada vurgulanan bir diğer husustur.

Yiğittir ve Öcal (2010), ilköğretimdeki öğrencilerin değer eğilimlerini belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada 9 farklı okuldan 1232 öğrencinin anketini değerlendirmişlerdir. Çalışma sonucunda öğrencilerin, çevresindeki insanlarda 97 farklı değer bulunduğunu istediği sonucuna ulaşılmıştır. Sırasıyla en fazla istenilen değerler ise; saygı, çevre temizliği, dürüstlük, güzel söz ve davranış, çevre duyarlılığı, çalışkanlık, iyi insan olma, yardımseverlik, sevgi, hoşgörü, temizlik, doğa sevgisi ve güvenilirliktir.

Dağlıoğlu ve Çakmak (2009), yaptıkları araştırmayla çocuklara yönelik yayımlanan 174 resimli hikâye kitabını incelemiştir. Yapılan araştırmayla hikâye kitaplarının içeriğinde yer alan korku ve şiddet unsurlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda resimli hikâye kitaplarının metin ve resim kısımlarında ortalama olarak %8 şiddet unsuru, %11 ise korku unsuru olduğunu tespit etmişlerdir. İncelenen kitaplar arasında şiddet ve korku öğelerine dünya klasikleri ile çeviri kitapları içinde daha fazla rastlandığı bulgulanmıştır.

Kıran (2008) çocuklara yönelik yayımlanan kitapları iletişim engelleri açısından incelediği araştırmasında kitapların içeriğinde çoğunlukla “emir vermek” ifadesinin yer aldığını tespit etmiştir. Ayrıca “küçümsemek”, “alay etmek” gibi ifadelerin, “büyüğün küçük olanı ezmeye çalışması”, “kahramanın kendisini olayda geçen kahramanlardan en üstünü olarak kabul etmesi” gibi çocuklar üzerinde olumsuz etkiler bırakacak örneklerle

birlikte kullanıldığını tespit etmiştir. Yine incelenen kitaplarda iletişim diyaloglarında çocuklara uygun olmayan şiddet unsuru taşıyan ifadelere rastlanmıştır.

Saçkesen (2008), yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ve anne babaların çocuk kitaplarının belirlenmesinde kullandıkları kriterlerin tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre mesleki kıdemleri ve çalıştıkları çocukların yaş grupları öğretmenlerin kitap seçim kriterlerinde herhangi bir fark oluşturmazken mezun oldukları okul türü ve çocuk edebiyatı dersi alıp almaları fark yaratmaktadır. Ebeveynlerin kitap seçim kriterlerinde ise öğrenim durumları, meslekleri ve gelir düzeyleri fark meydana getirmektedir.

Karatay (2007) masalın, eğitsel işlevini ve önemini tartıştığı çalışmasında, masalın, dil kazanımı süreci içerisinde çocukların olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesinde ve sosyalleşme sürecinde oynadığı rolü incelemiş sonuç olarak anlatma ve anlama becerisinin edinilmesinde, özellikle konuşma ve dinleme becerisinin kazanılmasında masaldan faydalanılması gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca dilsel kazanımlar, milli, manevi ve evrensel kültür değerler ile çocukların güzellik duygularını geliştirmesi açısından masalların eğitim öğretim içerisinde yararlanması gereken materyaller içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gündüz (2007), yaptığı araştırmada 2006–2007 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar sınırları dahilindeki ilköğretim okulları bünyesinde bulunan anasınıfları ve anaokullarında görev yapan öğretmen ve usta öğreticiler ve bu kurumlara devam eden çocukların velileri üzerinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin, kitabın çocukta istenilen davranış değişikliği sağlamasına ilişkin fikirleri eğitim durumuna göre değişiklik göstermektedir. Lisans mezunu olan öğretmenlerin, lise mezunu olan öğreticilere göre kitabın ‘çocukta istenilen davranış değişikliği sağlaması’ konusunda daha olumlu düşüncelere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Arpacı (2006), Sevim AK’ın çocuk kitaplarındaki iletileri ve aktarılma biçimlerini, aktarılan iletilerin çocuk gelişimine ve yazınsal ölçütlere uygunluğunu araştırdığı çalışmasında aşk, sevgi, hayaller, mutluluk, dostluk-arkadaşlık, beceriler-uğrasılar, dış görünüş, mizah-oyun, yalan ve farklılık konularında iletiler aktarılmıştır. Aile ve yakın çevre sevgisi, mutluluk, hayaller, farklı olma ve dış görünüş ile ilgili iletiler çocukların kişilik gelişimine katkıda bulunurken, dostluk, arkadaşlıkla ilgili iletiler de toplumsal

gelişimine katkıda bulunmaktadır. Beceriler-uğraşlar ve mizah-oyunla ilgili iletilerin ise çocuğun hem toplumsal gelişimini hem de bilişsel gelişimini destekleyebileceği tespitinde bulunulmuştur. Sevim AK'ın kitaplarındaki iletilerin, çocukların gelişimsel özellikleriyle örtüştüğü; kişilik, bilişsel, toplumsal ve ahlaki gelişmelerini desteklediği tespit edilmiştir.

Kamaraj ve Kerem (2006), çalışmalarında barış eğitime ve barış değerine dair öğrencilerin dünyadaki ve ülkemizdeki bakış açısı yansıtılmaya çalışmışlardır. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, BM insani gelişmişlik indeksine göre gelişmiş ülkelerde barış kavramı, savaş olmama halinin daha ötesinde bir kavram olarak tanımlanırken, gelişmekte olan ve gelişmemiş ülkelerde tam tersi bir durum söz konusudur. Gelişmiş ülkelerde barış eğitiminin 2-3 yaşlarında çocuğa aile içinde verilmeye başlandığı ortaya konmuştur. Diğer ülkelerde ise barış eğitiminin başlangıç yaşının çok daha üst seviyelerde olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonucundaki önerilere göre ise, barışın bir kültür olarak gelişim gösterebilmesi için doğumdan 2 yaşa kadar ailelere uygulanacak barış eğitimlerinin hazırlanmasının gerekliliği ve 2 – 6 yaş arasında ise okul öncesi öğretmenlerinin barış eğitimi sürecini devam ettirmelerinin süreklilik açısından önemine vurgu yapılmıştır.

Işıtan (2005), 1980-2003 yılları arası yayımlanan çocuk kitaplarını, benlik kavramı ile ilgili mesajlar içerip içermediğini incelemiş, araştırma sonunda çocuk kitaplarında en sık ele alınan konular akran ve çevre ilişkileri, mutluluk ve doyum olduğu en az işlenen konuların ise akademik durum ve fiziksel görünüm şeklinde olduğu bulgulanmıştır. Sonuç olarak akran ve çevre ilişkileri haricindeki diğer konularda kitapların yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

Erdoğan (1999)'ın araştırmasında çocuklara yönelik olarak yayımlanan 286 çocuk kitabını 25 ölçüte göre analiz edilmiştir. Ölçütlerden biri olan çocukların kitaplarının temaya göre dağılımında öğrenme, büyüme, dostluk/dayanışma, kendini tanıma/sevme, doğa sevgisi, barış/savaş, dindarlık en çok işlenen konular iken paylaşma, hayvan sevgisi, önyargı, beslenme, mutluluk, sorumluluk en az işlenen konulara arasında olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak daha önce işlenmemiş çocukların yararına işlenmesi gerektiği düşünülen temaların edebiyat ürünlerinde işlenmesi için yayınevlerini teşvik edici çalışmalar yapılması önerisinde bulunulmuştur.

### 2.6.2. Yurtdışı Araştırmalar

Cieciuch ve Schwartz (2012), Schwartz tarafından geliştirilen temel insani değerler teorisindeki değerlerin sayısına yönelik bir çalışma yapmışlardır. Teorinin orijinalinde ve daha sonra bu teori üzerine yapılan çalışmalarda 10 farklı değer olduğu söylenmektedir. Ancak bu teorideki değerler çok daha fazla alt değere ayrılabilir. Cieciuch ve Schwartz, yaptıkları bu çalışmada Polonya’da yaptıkları Portrait Values Questionnaire’den elde ettikleri veriler ışığında değerlerin daha doğru bir ayırımını yapmak için -çok boyutlu ölçek multidimensional scaling (MDS) ve –doğrulayıcı faktör analizi –confirmatory factor analysis (CFA) kullanmışlardır. Elde edilen MDS sonuçlarına göre 15 farklı değer tanımlanabileceği bulunmuştur. Teorideki evrensellik değerinin çevreyi koruma ve sosyal ilgi; başarı değerinin tutku ve başarı gösterme, kendini yönetmek değerinin harekette özerklik ve düşüncede özerklik; güvenlik değerinin ulusal güvenlik ve kişisel güvenlik şeklinde iki farklı gruba ayrılabilirliği görülmektedir. Bu durumda Schwartz’ın teorisi, toplam 15 değere ayrıldığı şeklinde tekrar gözden geçirilmiştir.

Serrano (2010) tarafından yapılan araştırmada ‘İspanya’da Toplumsal Barışa Yönelik Eğitim Mevzuatı ve Uygulamaları’ incelenmiştir. Franco rejiminden sonra yapılan düzenlemeler ile İspanya’da barışın eğimin yoluyla sağlanması için yapılan çalışmalar aktarılmıştır. Bunun yanında İspanya’daki öğretmen yetiştirme sistemi ve ders kitaplarına eleştiri de bulunulmuştur.

Saracho ve Spodek (2010), yaptıkları çalışmada ebeveynlerin çocuk kitaplarına ilişkin algılarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla anaokuluna devam eden beş yaşında çocuğu olan 40 baba ve 85 anne olmak üzere toplam 125 ebeveyn araştırmaya katılmıştır. Araştırmacı tarafından ebeveynlerle açık uçlu soruların sorulduğu bir görüşme yapılmış ve bir anket uygulanmıştır. Görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre ebeveynler kitapları, çocuklarına alfabeyi ve harflerin sesini öğreten bir araç olarak görmektedirler. Elde edilen diğer bir sonuca göre, araştırmaya katılan tüm ebeveynler çocuklarına kitap okumaktadırlar. Ebeveynlerin en çok okudukları kitap türü ise, olayların, mekânın ve şahısların gerçek üstü olduğu hayal ürünü kitaplardır.

Zeece (2009), yaptığı çalışmada on dört çocuk kitabını incelemiş ve tavsiyeler sunmuştur. Zeece’ye göre çocuk edebiyatı küçük çocukların yetişkinlere olan bağlılığın

güçlenmesinde ve nazik davranışların artmasında faydalı olmaktadır. Ayrıca çocuk edebiyatı paylaşma, yardımlaşma gibi prososyal davranışların artmasında da etkilidir. Yapılan bu çalışmada, nezaket davranışlarını artırmak için kullanılacak resimli hikâye kitaplarının seçiminde birtakım kriterler ve tavsiyeler sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre resimli hikâye kitapları her şeyden önce okunacak çocuğun içinde bulunduğu kültüre ve gelişimsel olarak seviyesine uygun olmalıdır. Seçilen kitap yardım, saygı, duyarlılık, doğruyu söylemek, sözünde durmak ve diğerleriyle paylaşım gibi özelliklere vurgu yapmalıdır. Ayrıca çocuğu, betimlenen bu özelliklere uygun şekilde davranmaya cesaretlendirici nitelikte olmalıdır.

Tsao (2008), çocuk kitaplarında cinsiyet rollerine nasıl yer verildiğini tespit etmek için bir çalışma yapmıştır. Tsao'ya göre resimli çocuk kitapları çocuklara geniş bir şekilde bilgi ve farklı perspektifler sunar. Tsao, resimli çocuk kitaplarında erkek ve kız cinsiyet davranışları üzerine yaptığı bu çalışmasında erkek çocukların daha aktif ve baskın olarak tanımlandığını tespit etmiştir. Kız çocukların ise daha uysal ve uyumlu olarak betimlenmesi, onun bulguları arasındadır. Çocukların cinsiyet gelişimine ilişkin bu değer yargıları aslında cinsiyete ilişkin sosyal tutumları ve önyargıları yansıtmaktadır.

Court ve Rosental (2007), yaptıkları çalışmada 14 öğretmene anket dağıtarak çocuk kitaplarındaki değerlerle ilgili görüşlerini sormuşlardır. Ankette öğretmenlere sınıflarında değer öğretimine yönelik hangi hikâye kitaplarını niçin kullandıklarını, kullanma şekillerini ve bu kitaplarda olması gereken değerlerin neler olduğu sorulmuştur. Anket sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları kitaplar incelenerek içerdikleri değerler tespit edilmiştir. Bu kitaplarda en çok saygı, arkadaşlık, sevgi ve kendini kabul değerlerine yer verildiği, kurallara uyma değerine ise en az yer verildiği bulunmuştur. Kitaplarda yer alması gereken değerler sorusuna ise en çok saygı ve arkadaşlık değerinin öğretilmesi gerektiği cevabının verildiği görülmüştür.

Bretherton, Weston ve Zbar (2005), Dünya bankasının desteği ile yürüttükleri bir projede Sierra Leone'de uygulamaya konan barış eğitimi programı ile toplumsal barışın sağlanması amaçlanmıştır. Proje sonunda okullarda daha barışçıl bir atmosferin oluşturulduğu araştırmacı tarafından aktarılmıştır. Daha önce aralarında sorunlar olan öğrencilerin birlikte oynamaya başladıkları tespit edilmiştir.

Johnson ve Johnson (2001) tarafından öğrencilerde barış yapıcılığı oluşturmak için bir program hazırlamışlardır. Çalışma 1988-2000 yılları arasında farklı 17 okul ve 2 okulda gerçekleştirilmiştir. Okulda bulunan öğrencilere 30 gün boyunca barış eğitimi programı uygulanmıştır. Hazırlanan programın öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerden çoğunun çatışma çözme basamaklarını öğrenerek uyguladıkları görülmüştür. Öğrencilerin sadece okul ortamında değil okul dışında da bu çatışma çözme yaklaşımlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Bu becerilerin okul başarısını da arttırdığı araştırmada elde edilen bir başka sonuçtur.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar için hazırlanan resimli hikâye kitaplarındaki barış eğitimi ile ilgili temel kavramları incelemeye yönelik olan bu araştırma betimsel niteliktedir. Bu kapsamda Çakır (2009, s. 169)'a göre, “niteliksel yaklaşımla barış eğitimi kavramlarının okul öncesi resimli hikâye kitaplarındaki durumunu saptamaya yönelik ‘nedir?’ sorusunun karşılığında odaklanılabilir ve buna göre ‘durum nedir?’ türündeki sorular yanıtlanmaya çalışılır”. Denzin ve Lincoln (1994), niteliksel yaklaşımın, inceleme nesnesine ilişkin olarak yorumlayıcı ve natüralist bir tarz içerdiğini, bu araştırma şeklinin, şeyleri doğal ortamlarında, fenomenleri insanların onlara atfettikleri anlamlar sayesinde anlama girişiminde bulunduğumuzu belirtirler (akt: Kuş, 2003, s. 77-78).

Bu çalışmada nitel veri toplama yöntemi olan doküman incelemesi yapılmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak doküman incelemesi Yıldırım ve Şimşek (1999, s. 140)'in de dile getirdiği gibi; “araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar”. Baş ve Akturan (2008, s. 117), “nitel araştırmalarda araştırılan probleme ilişkin yazılı ve görsel materyallerin araştırmaya dâhil edilmesi ve doküman analizine tâbi tutulması, daha zengin ve kapsamlı bir çıkarım sağlanması açısından oldukça önemlidir. Zira olgu ya da olaya ilişkin çok çeşitli kaynaklardan bilgi toplanması farklı bakış açılarının ve yaklaşımların da sentezlenmesine olanak sağlayarak araştırmanın geçerliğini artırır”.



### 3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın problem ve amaç durumuyla ilişkili olarak Türkiye’de okul öncesi eğitim çağındaki çocuklara yönelik yayımlanan resimli hikâye kitapları çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Fakat burada araştırmanın deseni gereği birincil kaygı, nicel araştırmalarda olduğu gibi Goetz ve LeCompte (1984), “evrene genellenebilir veriler elde etmek için örnekleme yapmak değil, evrende olması olası çeşitlilik, zenginlik ve farklılıkları çalışmaya dâhil ederek derinlemesine ve bütüncül bir resim elde etmektir” (akt: Yıldırım ve Şimşek, 1999, s. 68). Örneklemin başlıca amacı, anlayışı netleştirebilecek ve derinleştirecek olan örnek, olay ya da veriler toplamaktır. Bu amaçla olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden ziyade amaca yönelik örnekleme yöntemi olan ‘ölçüt örnekleme’ yaklaşımı uygulanmıştır. Punch (2005, s. 182)’a göre “ölçüt örnekleme amaca yönelik olarak çeşitli yöntemlerle belirli kriterlere uyan olası tüm dokümanların seçilmesini sağlar”. Diğer bir ifadeyle Yıldırım ve Şimşek (1999, s. 73) için bu ölçüt örnekleminin ana amacı, “önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt ya da ölçütler, araştırmacı tarafından oluşturulabilir”. Buna göre çalışma grubunu oluşturacak olan resimli hikâye kitapları, Barış Eğitimi ile ilgili kavramları ele alması bakımından üç tür ölçüte göre belirlenmiştir. İlk ölçüt, resimli hikâye kitaplarının okul öncesi eğitim çağındaki çocuklara yönelik yayımlanmış olmasıdır. İkinci ölçüt, bu okul öncesi resimli hikâye kitaplarının MEB onaylı ve bandrollü olmasıdır. Üçüncü ölçüt ise kitapların Kayseri İli ve merkez ilçelerinde MEB’e bağlı resmi ya da özel anaokullarının sınıf kitaplığında bulunmasıdır.

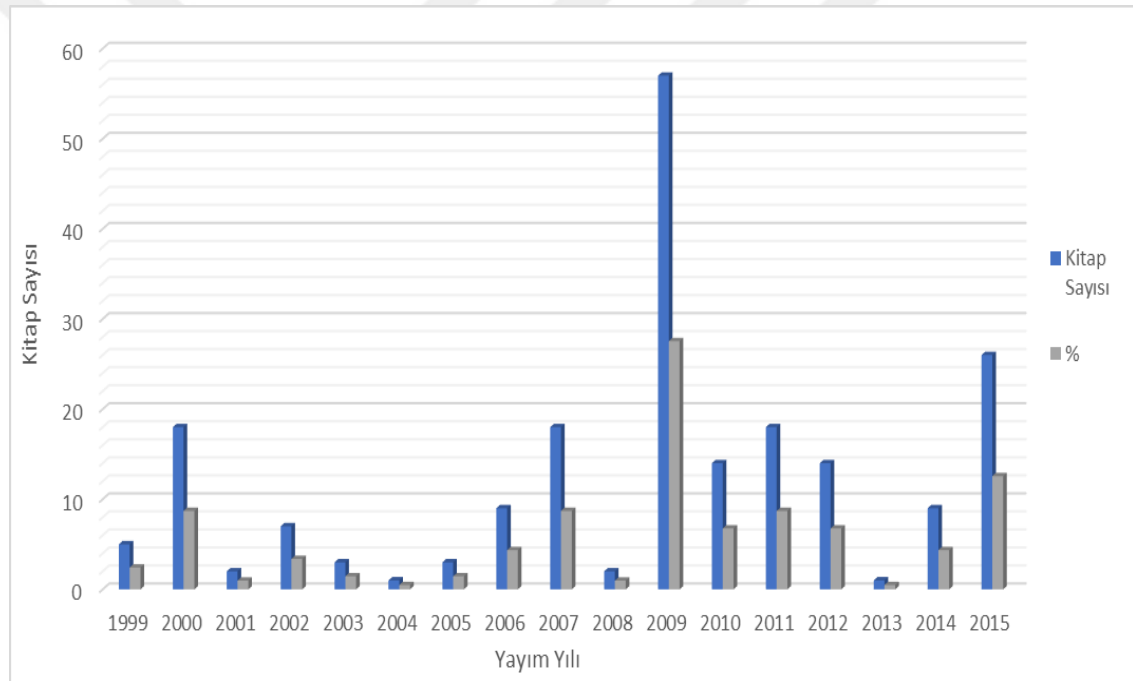
Tablo 1. *Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Yayımlandıkları Yıllara Göre Dağılımları*

Yıl	f	%
1999	5	2,42
2000	18	8,70
2001	2	0,97
2002	7	3,38
2003	3	1,45
2004	1	0,48
2005	3	1,45
2006	9	4,35
2007	18	8,70
2008	2	0,97
2009	57	27,54
2010	14	6,76

Tablo 1. *Devamı*

2011	18	8,70
2012	14	6,76
2013	1	0,48
2014	9	4,35
2015	26	12,56
<b>Toplam</b>	<b>207</b>	<b>100</b>

Tablo 1'e göre incelenen kitapların çoğunluğu 2009 yılında yayımlanmıştır. İncelenen kitapların en azı ise 2004 yılı basımlı olanlardır. Tablo 1'e ait grafik, Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Yayımlandıkları Yıllara Göre Dağılımları

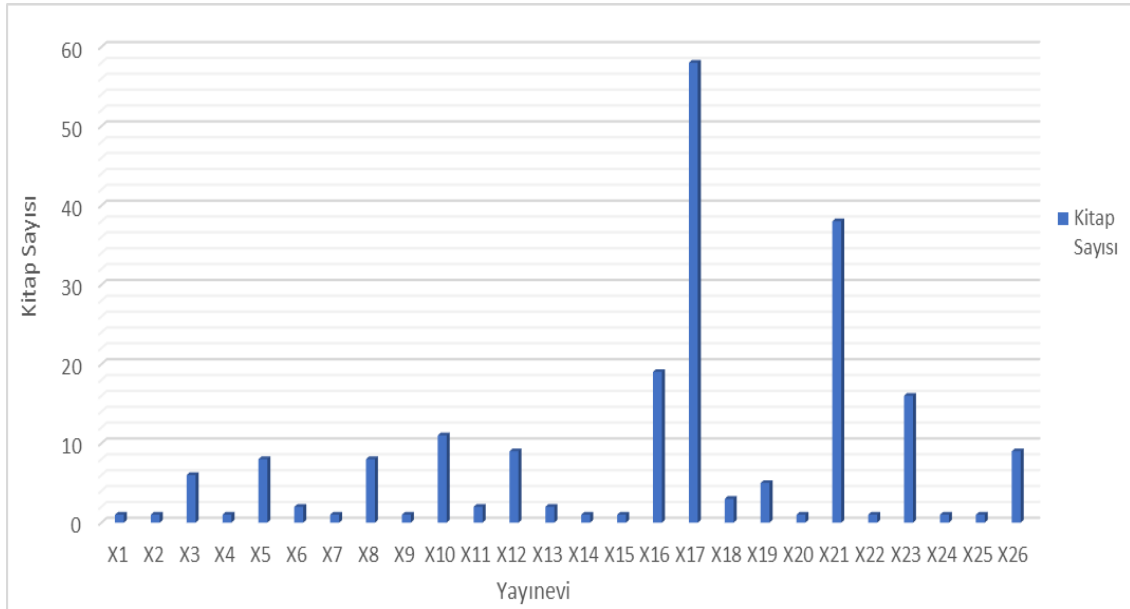
Tablo 2. *Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Yayınevlerine Göre Dağılımı*

Yayınevi	Kitap Sayısı
X1	1
X2	1
X3	6
X4	1
X5	8
X6	2
X7	1
X8	8

Tablo 2. Devamı

X9	1
X10	11
X11	2
X12	9
X13	2
X14	1
X15	1
X16	19
X17	58
X18	3
X19	5
X20	1
X21	38
X22	1
X23	16
X24	1
X25	1
X26	9
<b>Toplam</b>	<b>207</b>

Tablo 2 incelendiğinde en çok seçilen kitapların X17 yayinevine ait olduğu görülmektedir. Ondan sonra sırasıyla X21, X16 ve X23 yayinevleri gelmektedir. Bu tablonun grafik olarak gösterimi Şekil 5'te görülmektedir.



Şekil 5. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Yayınevlerine Göre Dağılımları

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmanın problemi doğrultusunda okul öncesi dönemdeki çocuklar için yayımlanmış resimli hikâye kitaplarında geçen barış eğitimi temel kavramlarını incelemek için araştırmacı tarafından ‘Barış Eğitimi Temel Kavramlar Listesi’ geliştirilmiştir. Liste taranan kitaplarla ilgili olarak iki kısımdan oluşmakta olup; ilk kısım, kitapların yayım bilgilerinden, ikinci kısım ise kitaplarda geçen barış eğitimi temel kavramlarından oluşmaktadır. Listedeki barış eğitimi temel kavramlarının belirlenmesinde, ilgili literatürden (Harris, 1996b; UNESCO Yaşayan Değerler Eğitimi, UNİCEF Barış Eğitimi Programları) ve bu konuda çalışma yapmış akademisyenler ile tez danışmanının görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu çalışma sonucunda barış kavramı ile ilgili adalet, arabuluculuk, dürüstlük, empati, eşitlik, güven, hoşgörü, iş birliği, öfke yönetimi, paylaşma, problem çözme, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik temaları olmak üzere 15 barış eğitimi kavramı belirlenmiştir. Birbirinden bağımsız ve birbirini dışlayacak şekilde belirlenen barış eğitimi temel kavramları, “Barış Eğitimi Temel Kavramlar Listesine” yerleştirilmiştir. Böylece yapılan analize konu olan verilerin, sadece ilgili kavram altında toplanması, birden fazla kavram altında yer almaması güvence altına alınmıştır.

Aşağıdaki tabloda barış eğitimiyle ilgili olarak listelenen temel kavramlar ve bu temel kavramlara yönelik alt kategoriler yer almaktadır. Bu doğrultuda barış eğitimi ile ilgili temel kavramların okul öncesi hikâye kitaplarında yer alıp almadığı bu tablodan yararlanılarak belirlenmiştir.

Tablo 3. *Barış Eğitimi Temel Kavramları ve Alt Kategorileri*

<b>Kavramlar</b>	<b>Alt Kategoriler</b>
Adalet	Haksızlık karşısında tepki verici davranışta bulunmak, hak vermek, hakkını aramak, hakkını savunmak, hak yememek, bir malzeme, eşya veya yiyeceği eşit oranda bölüşmek, oylama yapmak, sayısmaca yapmak, hakkını aramak, haklarını söylemek, yapılan haksızlıktan şikâyetçi olmak, başkalarının haklarını söylemek, seçim yapmak, ebe seçmek, eşit olmak, eşit davranmak, hakkını vermek, oy vermek.
Arabuluculuk	İki kişi arasındaki anlaşmazlığın çözümünde üçüncü kişinin yardım etmesi, kişiler arası problem çıkartan durumun bir diğer kişi tarafından engellenmesi, üçüncü kişi tarafından; tarafların sonradan anlaşmaya varabilmeleri için yapıcı bir ortam oluşturulması.
Dürüstlük	Herhangi bir yerde bulunduğu eşya ya da nesneyi sahibine vermek, hangi durum ve koşulda olursa olsun doğruyu söylemek, verilen sözü yerine getirmek.

Tablo 3. Devamı

Empati	Konuşurken karşıdakini anladığını belirten tavır hareket ve davranışta bulunmak, bir olay ya da durum karşısında kendini karşıdakini yerine koyan davranış veya sözel ifade kullanmak, bir olay ya da durum karşısında geçmişteki durumu anımsamak ve ders çıkarmak, onun yerinde olsan ne hissederdin, kendini onun yerine koy, seni anlıyorum, onun duygularını anladığını ifade etmek, onun duygularını anlamak.
Eşitlik	Fiziksel ya da ruhsal farklılıkları ne olursa olsun eşit haklardan faydalanmak, sunulan olanaklardan herkesin aynı oranda yararlanması, insanlar arasında ne tür farklılık olursa olsun, her zaman herkese karşı eşit davranabilmek.
Güven	Bir işi ya da görevi başarabileceğini ifade eden sözler ve davranışlar, kişinin özgüvenini artırmasına yönelik ifadeler, bir nesne ya da eşyayı emanet etmek, emanet edilen olmak.
Hoşgörü	Farklı kültürlerden kişilere karşı anlayışlı olmak, dini, dili, ırkı ve ten rengi farklı kişilere karşı anlayışlı olmak, başkalarının da farklı özellikleri olduğunu kabul edecek davranış sergilemek, engelli veya özürlü kişilere anlayışla yaklaşmak, özür dilemek, affetmek, olumsuz bir durum karşısında anlayışlı davranmak.
İş birliği	Bir fiziksel aktivitenin birden fazla kişi tarafından yapılması, bir işin yapılması için iş bölümü yapılması.
Öfke Yönetimi	Öfkelenme anında şiddet içermeyen, saldırganlıktan uzak, bireyin kendine ve etrafındakilere karşı duygularını sağlıklı bir şekilde ifade etmesi, öfke anında kişinin kendini sakinleştirmeye yönelik davranışlarda bulunması (Derin nefes alma, 10'a kadar sayma vb.), öfke anında bulunulan çevreden uzaklaşma.
Paylaşma	Bir aktivitenin (Oyun, yemek yeme, sohbet etme, yürüyüşe çıkma) vb.) birlikte gerçekleştirilmesi, herhangi bir duygusal aktivitenin (Arkadaş olma, teselli etme, bir duygu veya düşünce) paylaşılması, herhangi malzeme, materyal ve yiyeceğin birlikte kullanılması, yenilmesi, içilmesi ve pay edilmesi.
Problem Çözme	Ortaya çıkan sorunu çözmeye yönelik atılan adımlar. Bir amaca ulaşırken araya giren zorluklara çözüm bulmak, herhangi bir aktivite esnasında ortaya çıkan problem durumunu aşmaya yönelik davranışlar sergilemek
Sevgi	Fiziksel olarak sevgi davranışı göstermek (sarılmak, öpmek, başını okşamak vb.), sözel olarak sevgi davranışı göstermek, hediye vermek, almak, her türlü hobiyle (Akvarist, evcil hayvan beslemek vb.) uğraşmak.
Saygı	Doğaya ve doğadaki yaşayanların hakkına saygı göstermek, başkalarının yaşam hakkına saygı göstermek, büyüklerine ve küçüklerine karşı saygı ifade eden davranışlar sergilemek, doğal yaşamı tehdit edecek davranışlardan kaçınma, gündelik hayatında etrafındaki tüm canlıları olumlu yönde etkileyen davranışlar sergilemek, olumsuz yönde etkileyen davranışlardan kaçınmak.
Sorumluluk	Bir işin ya da görevin gerçekleştirilmesinde görev alma, görev verme ve verilen görevi yerine getirme, evde, işte gündelik hayatın rutin işlerini zamanında ve eksiksiz olarak yerine getirme, zorunlu olmadığı halde doğaya, insana, hayvanlara, yaşamın doğal olarak sürmesini amaçlayan sosyal yardım içerikli aktivitelerde görev alma.
Yardımsızlık	Her türlü canlıya yardım etmek yardıma muhtaç olan kişinin herhangi bir şekilde (Kıyafet, yiyecek,) sıkıntısını gidermek zor durumda olan kişiye (Yere düşmüş kişiyi kaldırma, yolunu kaybetmiş kişiye vb.) yardım etmek.

### 3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Belirlenen hikâye kitaplarından, farklı zaman aralıklarında birinci, ikinci ve üçüncü okumalar yapılmış, 26 farklı yayınevinden 207 resimli hikâye kitabı taranarak 12450 cümle ve 2309 adet resim incelenmiştir. Kitapların metin kısımlarındaki araştırmanın konusuyla ilgili cümleler ve resimler kodlanarak Microsoft Excel'de hazırlanan programa aktarılmıştır. Bu şekilde metin ve resim olarak her bir temel kavram ve alt alanlarının incelenen kitaplarda yer bulup bulmadığı tespit edilmiştir. Yani önceden

saptanmış barış eğitimiyle ilgili kavramların bir kitapta yer alıp almadığı tespit edilerek ilgili kavramların kitaplarda kaç kere tekrarlandığı bulunmuş ve bu oranların yüzde dağılımları elde edilerek çalışmanın alt problemlerine ilişkin yargılara ulaşılmıştır.

Kitapların araştırmada kullanılması, herhangi bir kurum ya da kuruluşa zarar verici ya da fayda sağlayıcı bir anlayıştan uzak şekilde, araştırma problemiyle ortaya çıkan amaç ve alt amaçların analiz edilmesine yönelik olarak yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen bulguların iç geçerliliğini artırmak için, Miles ve Huberman (1994'dan aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 1999, s. 78-84)'ın dile getirdiği şu önlemlere başvurulmuştur: İç geçerliği artırmak için zaman üçgenlemesi tekniği kullanılmıştır. Zaman üçgenlemesi, çift taraflı güvenilirliği yükseltmek üzere zaman içinde istikrar ya da eş zamanlı güvenilirlik sağlamaktadır. Bu doğrultuda metin ve resimler, iç geçerliliği arttırmak için araştırmacı tarafından üç farklı zaman aralığında kodlama yapılmıştır.

Dış geçerliği sağlamak için ise şu önlemler alınmıştır: Öncelikle, ilk koşul olarak, araştırmacı, çalışmanın konusu açısından çeşitli kurum ve kuruluşlardan bağımsız bir konumdadır. Bunun yanında örneklem genellemeye izin verecek ölçüde çeşitlendirilmiş olup bu doğrultuda 26 farklı yayınevinden 207 resimli hikâye kitabı incelenmiştir. Elo ve Kyngas (2008, s. 107-115), "inceleme sonucunda elde edilen verilerin okuyucunun anlayabilmesi için detaylı olarak kayıt edilmesi araştırmanın dış geçerliği açısından önemlidir". Bu çalışmada, metinlerden yapılan doğrudan alıntılar ve resimlerden yapılan görsel alıntılar ile dış geçerlik desteklenmiştir. Sonuçlar, ortaya konulan verilerle açık biçimde ilişkilendirilmiştir. Sonuçlara çeşitli görüşler dikkate alınarak ulaşılmıştır. Son olarak, çalışmada kullanılan tüm veri ve dokümanlar, başkaları tarafından incelenebilecek şekildedir. Bu son husus, aynı zamanda çalışmanın iç güvenilirliğini de desteklemektedir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde çocuklara yönelik yayımlanan hikâye kitaplarında yer alan metinler; “adalet, arabuluculuk, dürüstlük, empati, eşitlik, güven, hoşgörü, iş birliği, öfke yönetimi, paylaşma, problem çözme, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik kavramlarından hangilerini ne sıklıkta içermektedir?” sorusuna yönelik bulgular verilmiştir.

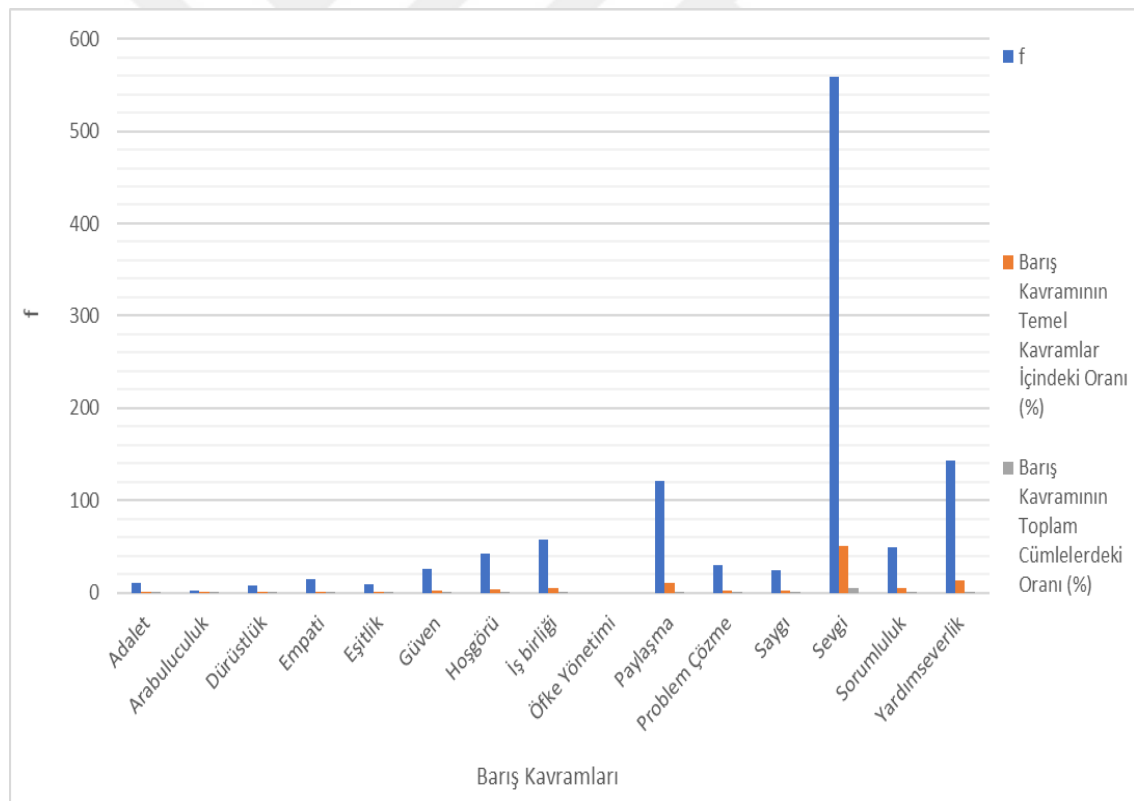
#### 4.1. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Metin Bölümlerindeki Barış Kavramlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4. *Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Metin Kısımlarındaki Barış Kavramlarının, Toplam Cümle Sayısına ve Toplam Kavram Sayısına Oranı*

Barış Kavramları	f	Kavramın Temel Kavramlar İçindeki Oranı (%)	Kavramın Toplam Cümlelerdeki Oranı (%)
Adalet	10	0,94	0,08
Arabuluculuk	2	0,21	0,02
Dürüstlük	8	0,73	0,06
Empati	15	1,35	0,12
Eşitlik	9	0,83	0,07
Güven	26	2,4	0,21
Hoşgörü	43	3,96	0,35
İş birliği	58	5,31	0,47
Öfke Yönetimi	0	0	0
Paylaşma	121	11,04	0,97
Problem Çözme	30	2,71	0,24
Saygı	25	2,08	0,18
Sevgi	559	50,94	4,49
Sorumluluk	49	4,48	0,4
Yardımseverlik	143	13,02	1,15
<b>TOPLAM</b>	<b>1098</b>	<b>100</b>	<b>8,82</b>

Barış kavramlarının analizi için kullanılan 207 kitapta toplam 12450 adet cümle belirlenmiştir. Bu cümlelere göre her kavramın frekansı çıkarıldığında tabloda görüldüğü gibi en yüksek frekansa sahip kavram Sevgi; en düşük frekansa sahip kavram ise Öfke Yönetimi olarak dikkat çekmektedir. Kavramların toplamının kullanılan toplam cümlelere oranı ise %8,82'dir. Bu oran görece düşük olarak değerlendirilmektedir. Toplam 1098 barış kavramı içeren cümleler içerisinde Sevgi kavramının %50,94 oranla en çok kullanıldığı ve Öfke Yönetimi kavramının ise hiç kullanılmadığı görülmektedir. Kavram bazında bakıldığında ortalama sadece Sevgi, Yardımseverlik ve Paylaşmanın geçtiği, diğer kavramların ise ortalamanın altında kaldığı görülmektedir (Ortalama 6,67'dir).

Barış eğitimi temel kavramları kullanılan cümlelerin toplam cümlelere oranı ve frekansı Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Metin Kısımlarındaki Kavramların, Cümlelerde Geçen Barış Kavramlarına ve Toplam Cümlelere Oranı



İncelenen okul öncesi hikâye kitaplarında yer alan barış kavramları aşağıdaki alıntılarla desteklenmektedir;

### **Okul Öncesi Hikâye Kitaplarında Geçen Adalet Kavramına İlişkin Örnek Alıntılar**

Barış kavramları arasında 0,94 oranıyla ortalamanın altında kalan (ortalama 6,67) adalet kavramı incelenen okul öncesi hikâye kitaplarında aşağıdaki cümlelerle alıntılanmıştır.

*‘Sıra gelmiş köye isim vermeye... İnsanlar demiş! Ne gerek var düşünmeye çeşmeye söğüdün adını verdik, köye de kavak ağacının adını verelim, Kavaklı köy diyelim’* (61-K, s. 14).

*‘Haklısın arkadaşım senin ve sahibimin sözünü dinlemedim’* (127-T, s. 8).

*‘Kanguru Hopidik onu dinleyince hak vermiş’* (166-K, s. 14).

### **Okul Öncesi Hikâye Kitaplarında Geçen Arabuluculuk Kavramına İlişkin Örnek Alıntılar**

Arabuluculuk kavramı ise %0,21 oranıyla, resimli hikâye kitapları içerisinde en az yer alan barış kavramları arasındadır.

*‘Sen ona bakma Topik Hanım ben onunla konuşurum o yaptığı hatayı anlar’* (162-A, s. 9).

*‘Kirpi Topik Çatçat’ın bu haline üzölmüş. Hemen gidip arkadaşlarının yanına Çatçat’ın çok üzgün olduğunu onları çok özlediğini söylemiş’* (162-A, s. 28).

### **Okul Öncesi Hikâye Kitaplarında Geçen Dürüstlük Kavramına İlişkin Örnek Alıntılar**

Okul öncesi hikâye kitapları içinde yer alan kavramlar arasında ortalamanın altında kalan bir diğere barış kavramı da dürüstlüktür.

*‘Başkalarının yiyeceğine el sürmedi’* (1-A, s. 16).

*‘Dürüst davranmadığım için üzgünüm’* (85-M, s. 15).

*‘Bir daha başkasının malını izinsiz kullanmayacağım’* (127-T, s. 8).

*‘Hemen onları kuzunun olduğu yere götürdüm’* (171-L, s. 20).

### **Okul Öncesi Hikâye Kitaplarında Geçen Empati Kavramına İlişkin Örnek Alıntılar**

Barış eğitimiyle ilgili olarak empati kavramı %1,35 oranıyla barış kavramı ifade eden cümleler arasında ortalamanın altında kalmaktadır. Empati kavramıyla ilgili alıntılar aşağıda verilmiştir.

*'Bu şapkayı giyip bahçede dolaşırsam kuşlar benden korkarlar diye düşündü'* (47-H, s. 7).

*'Topiş'in üzgün bir şekilde ayrılışını bir tek Şıpşıp fark etti. Kendi kendine ya onun yerinde ben olsaydım, beni oyuna almasalardı ne hissederdim'* (56-J, s. 15).

*'Başkası bana böyle şaka yapsaydı bende çok üzülürdüm diye düşünmüş'* (59-K, s. 13).

*'Tati Dodi'nin neler hissettiğini şimdi anlamıştı'* (78-K, s. 13).

*'Annem haklıydı bende annemden ayrılısam üzülürüm'* (171-L, s. 20).

### **Okul Öncesi Hikâye Kitaplarında Geçen Eşitlik Kavramına İlişkin Örnek Alıntılar**

Eşitlik kavramı %0,83 oranıyla barış kavramları arasında ortalamasının altında kalmaktadır. Kavramla ilgili alıntılar aşağıda verilmiştir.

*'Bayan Sivri Bay Küt' e dönerek; Hepimizin görevleri farklıdır. Bu yüzden hiçbirimiz diğerinden üstün değildir'* (13-B, s. 15).

*'Bizi küçük ve önemsiz görebilirsiniz ama hepinizin bizlere gereksinimi var'* (30-Ç, s. 12).

*'Aslan bir gün tüm hayvanları gölün kıyısında topladı. Çünkü söyleyeceklerini göldeki balıklarında duymasını istiyordu'* (48-H, s. 2).

### **Okul Öncesi Hikâye Kitaplarında Geçen Güven Kavramına İlişkin Örnek Alıntılar**

İncelenen kitapların metin bölümlerinde ortalamanın altında kaldığı (%2,40) tespit edilen arkadaşlık kavramına ilişkin alıntılar şu şekildedir.

*'Elbette uçmayı başaracaksın biz sana güveniyoruz dediler'* (26-C, s. 12).

*'Artık kendisine eskisinden daha çok güveniyordu'* (63-K, s. 13).

*'Kendini mutlu ve güven içinde hissetti'* (154-Z, s. 16).

### **Okul Öncesi Hikâye Kitaplarında Geçen Hoşgörü Kavramına İlişkin Örnek Alıntılar**

Ortalamanın altında kalan (%3,96) hoşgörü kavramı ile ilgili alıntılar aşağıda verilmiştir.

*'Derste seninle dalga geçtiğim için özür dilerim dedi'* (17-B, s. 22).

*'Mini, çayırda yaşadıklarını ailesine anlattı. Anne babası da ona anlayışla yaklaştı'* (26-C, s. 12).

*'Aslan farenin ne demek istediğini anlayarak, farecikten özür dilemiş ve arkadaşlık teklifinde bulunmuş. Farecikte memnuniyetle bu teklifi kabul etmiş'* (40-F, s. 5).

### **Okul Öncesi Hikâye Kitaplarında Geçen İş birliği Kavramına İlişkin Örnek Alıntılar**

İş birliği, barış kavramı ifade eden cümleler arasında ortalamaya en yakın kavramlardan olmakla beraber (%5,31) yine de ortalamayı geçememiş olup, ilgili alıntılar aşağıda verilmiştir.

*'Daldan dala hoplarınız beraberce toplarız' demişler'* (64-K, s. 5).

*'Birlikte yarına kadar her şeyi hazırlarız dedi'* (69-K, s. 3).

*'Çünkü çok sayıda minik karınca hep birlikte kraliçenin yüzüğünü taşıyormuş'* (71-K, s. 13).

### **Okul Öncesi Hikâye Kitaplarında Geçen Öfke Yönetimi Kavramına İlişkin Örnek Alıntılar**

Araştırmanın dikkat çeken bulgularından birisi ise incelenen resimli çocuk kitaplarında barış eğitimi kavramlarından öfke yönetimine dair bir ifade bulunamamış olmasıdır.

### **Okul Öncesi Hikâye Kitaplarında Geçen Paylaşmak Kavramına İlişkin Örnek Alıntılar**

Paylaşmak, barış kavramları arasında %11,04 oranıyla kitaplarda en fazla yer alan üçüncü kavram olması bakımından öne çıkmaktadır.

*'Mayki yanına gelmiş elini omzuna koymuş bu kadar üzülme demiş'* (17-B, s. 14).

*'Bu güzel günü senle paylaşacağım için çok mutluyum'* (28-C, s. 5).

*'Benim üç altınım senin olsun kendine bir ev al mutlu ol demiş'* (23-B, s. 8).

*'Ona heyecanla rüyasını anlattı'* (24-C, s. 15).

*'Benimle dal suya, çık taşa çok yaşa oyununu oynar mısın?'* (33-D, s. 4).

*'Onunla üzüntülerini, heyecanlarını, sevinçlerini paylaşmak istiyormuş'* (53-H, s. 11).

*'Çünkü yaptıklarını öğretmenine anlatmak için can atıyordu'* (58-K, s. 16).

### **Okul Öncesi Hikâye Kitaplarında Geçen Problem Çözme Kavramına İlişkin Örnek Alıntılar**

Barış kavramları arasında Problem Çözme %2,71 oranıyla barış kavramı ifade eden cümleler arasında ortalamanın altında kalmaktadır. Problem Çözme ile ilgili alıntılar aşağıda verilmiştir.

*'Bir gün Hatice teyze değişiklik yaptı. Onun yemlerini ayrı bir yerde diğerlerinin yemlerini ayrı bir yerde verdi'* (1-A, s. 10).

*'Yaşlı Kaplan onların gitmelerine engel olmuş. Göç etmenin kolay olmadığını, göç ederek sıkıntılarını çözemeyeceklerini belirtmiş. Krallıkta toplanmayı ve sorunları krala aktarmayı teklif etmiş'* (8-A, s. 7).

*'İşte çözümünü buldum. Bunca zamandır boşuna yorulduğum dedi. Hemen traktör satıcısına gitti. Kendisine kırmızı bir traktör beğendi'* (31-Ç, s. 11).

*'Fil yiyeceklere bakıp düşüncesini açıkladı. Galiba yiyecek sepetleri karışmış. Herkes en sevdiği yiyeceği önüne alsın'* (51-H, s. 10).

### **Okul Öncesi Hikâye Kitaplarında Geçen Saygı Kavramına İlişkin Örnek Alıntılar**

Barış kavramları arasında saygı kavramının %2,08 oranıyla ortalamanın altında kalması araştırmanın dikkat çekici bulgularındandır.

*'Çocuk onu görünce hemen koşup elini öptü'* (9-A, s. 12).

*'Bir daha herkese karşı saygılı davranmaya özen gösterdi'* (134-T, s. 16).

*'Artık gereksiz yere asla kornaya basmayacağım'* (174-R, s. 24).

### **Okul Öncesi Hikâye Kitaplarında Geçen Sevgi Kavramına İlişkin Örnek Alıntılar**

Toplam 1098 barış kavramı içeren cümle içerisinde Sevgi kavramının %50,94 oranıyla en çok kullanılan kavram olması önemlidir.

*'Büyük anneye eve dönerken çok mutluydular'* (4-A, s. 16).

*'Sevinçle kanatlarını çırpıyorlardı'* (6-A, s. 6).

*'O ve oyuncaklar hem güzel bir tatil yapmışlar hem de birbirlerini çok sevdiklerini anlamışlardı'* (7-A, s. 16).

*'Uzun uzun saçlarını kokladı'* (11-A s. 3).

*'Annesi kolyesini tutarak ona sevgiyle baktı'* (15-B, s. 4).

### **Okul Öncesi Hikâye Kitaplarında Geçen Sorumluluk Kavramına İlişkin Örnek Alıntılar**

Ortalamanın altında kalan bir diğer barış kavramı ise sorumluluktur. Sorumluluk kavramı, barış kavramı içeren cümleler arasında %4,48 oranında yer almaktadır.

*'Görevlerinin başarmanın sevinciyle mışıl mışıl uyudular'* (19-B, s. 16).

*'Filler her sabah kahvaltıdan sonra çevre temizliği yapıyormuş'* (93-M, s. 2).

*'Pengo eve dönünce hemen odasını toplamaya başladı'* (106-P, s. 14).

### **Okul Öncesi Hikâye Kitaplarında Geçen Yardımseverlik Kavramına İlişkin Örnek Alıntılar**

Yardımseverlik kavramı, barış kavramı içeren cümleler arasında sevgi kavramından sonra en çok işlenen kavram olup %13,02 oranıyla ikinci sırada yer almaktadır.

*'Cemil iyi huylu, düzenli, çalışkan, yardım seven bir çocuktur'* (25-C, s. 1).

*'Neden böyle üzgünsün? Ne oldu sana. Yardım edebilir miyiz?'* (28-C, s. 10).

*'Ediz annesiyle babasına eşyaların taşınmasında yardım etti'* (39-E, s. 11)

*'Bu sırada oradan Sarı Karıncanın babası geçiyormuş. Ellerindeki bırakarak Hırçın'ın başından kovayı çıkarmış'* (53-H, s,11).

### **4.2. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Resim Bölümündeki Barış Kavramlarına İlişkin Bulgular**

Bu bölümde çocuklara yönelik yayımlanan hikâye kitaplarında yer alan resimler; "adalet, arabuluculuk, dürüstlük, empati, eşitlik, güven, hoşgörü, iş birliği, öfke yönetimi, paylaşma, problem çözme, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik

kavramlarından hangilerini ne sıklıkta içermektedir?" sorusuna yönelik bulgular verilmiştir.

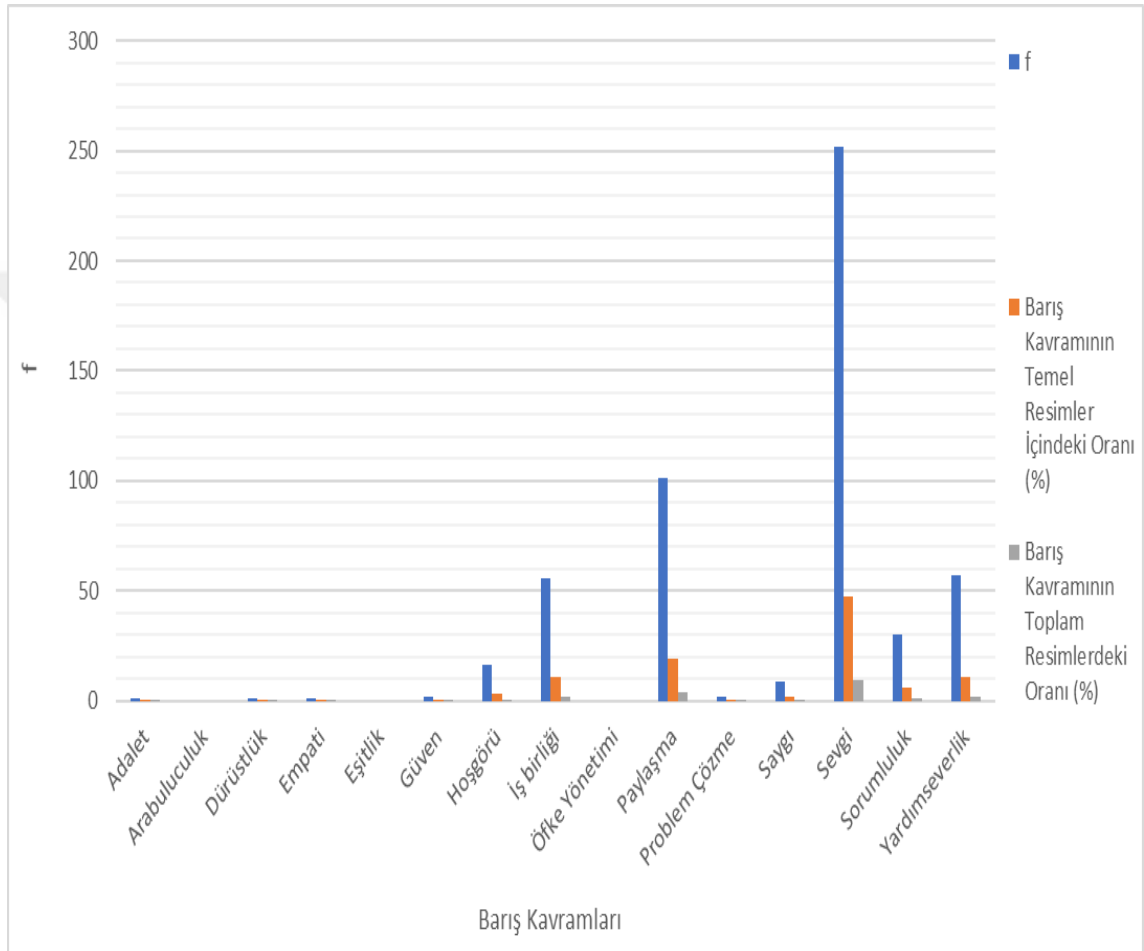
Tablo 5. *Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Resim Kısımlarındaki Kavramların, Resimlerde Geçen Barış Kavramlarına ve Toplam Resimlere Oranı*

<b>Barış Kavramları</b>	<b>f</b>	<b>Barış Kavramının Temel Resimler İçindeki Oranı (%)</b>	<b>Barış Kavramının Toplam Resimlerdeki Oranı (%)</b>
Adalet	1	0,19	0,04
Arabuluculuk	0	0	0
Dürüstlük	1	0,19	0,04
Empati	1	0,19	0,04
Eşitlik	0	0	0
Güven	2	0,38	0,08
Hoşgörü	16	3,03	0,61
İş birliği	56	10,61	2,12
Öfke Yönetimi	0	0	0
Paylaşma	101	19,13	3,83
Problem Çözme	2	0,38	0,08
Saygı	9	1,7	0,34
Sevgi	252	47,73	9,55
Sorumluluk	30	5,68	1,14
Yardımsverlik	57	10,8	2,16
<b>TOPLAM</b>	<b>528</b>	<b>100</b>	<b>20</b>

Tablo 5 incelendiğinde kullanılan kitaplarda en yüksek frekansa ve yüzdeliğe sahip olan kavramın Sevgi olduğu, onu sırasıyla Paylaşma, Yardımsverlik ve İş birliği kavramlarının takip ettiği görülmektedir. Arabuluculuk, Eşitlik ve Öfke Yönetimi kavramlarına ait resimlerin toplam 207 kitap içerisinde hiç kullanılmadığı görülmektedir. Adalet, Dürüstlük, Empati, Güven ve Problem Çözme kavramlarına ait

resimlerin ise çok az kullanıldığı görülmektedir. Genel ortalamayı geçen diğer kavram ise Sorumluluktur. (Ortalama: 30,8).

Tabloya ait bilgiler Şekil 7’de görülmektedir;

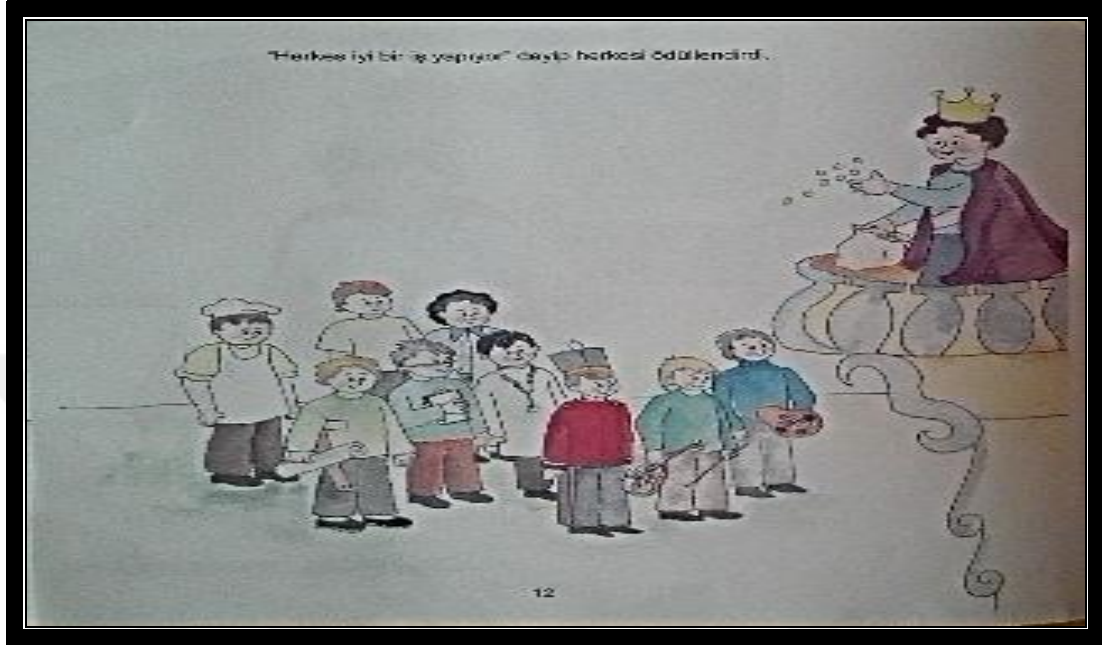


Şekil 7. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Resim Kısımlarındaki Kavramların, Resimlerde Geçen Barış Kavramlarına ve Toplam Resimlere Oranı

İncelenen okul öncesi hikâye kitaplarının resim kısmında yer alan barış kavramları aşağıdaki görsel alıntılarla desteklenmektedir;

### Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Adalet Kavramına İlişkin Örnek Resim

İncelenen kitapların resim bölümünde tespit edilen adalet kavramına ilişkin bir örnek resim aşağıda sunulmuştur (87-M, s. 12).



Şekil 8. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Adalet Kavramına İlişkin Örnek Resim

### Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Dürüstlük Kavramına İlişkin Örnek Resim

İncelenen kitapların resim bölümünde tespit edilen dürüstlük kavramına ilişkin bir örnek resim aşağıda sunulmuştur (17-B, s. 22).



Şekil 9. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarında Geçen Dürüstlük Kavramına İlişkin Örnek Resim



### Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Empati Kavramına İlişkin Örnek Resim

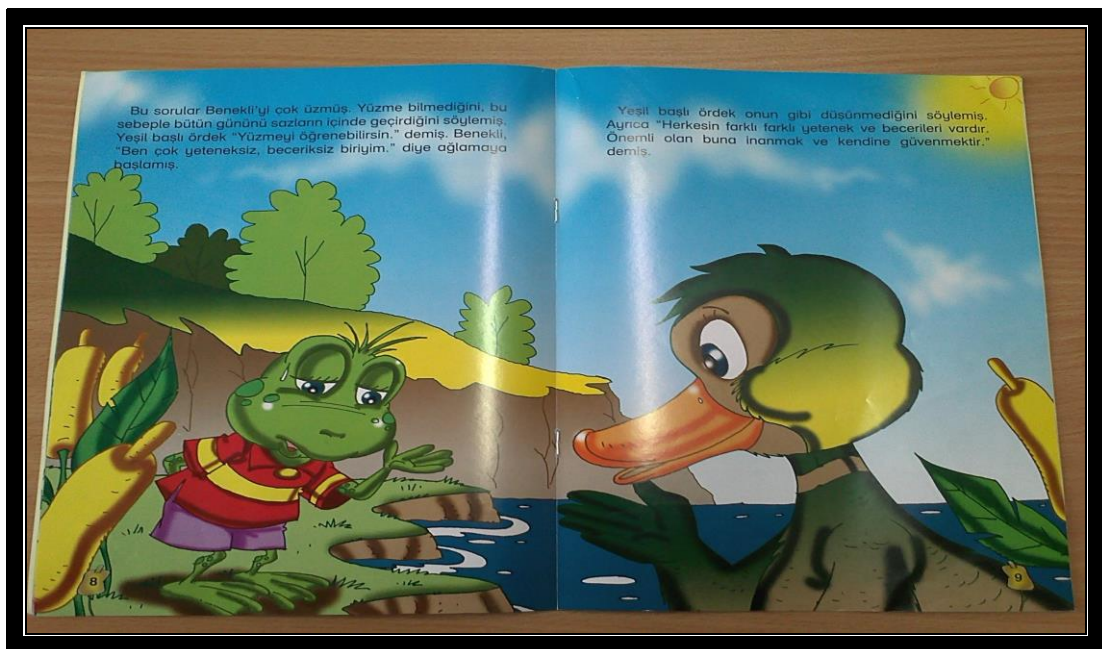
İncelenen kitapların resim bölümünde tespit edilen empati kavramına ilişkin bir örnek resim aşağıda sunulmuştur (171-L, s. 20).



Şekil 10. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarında Geçen Empati Kavramına İlişkin Örnek Resim

### Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Güven Kavramına İlişkin Örnek Resim

İncelenen kitapların resim bölümünde tespit edilen güven kavramına ilişkin bir örnek resim aşağıda sunulmuştur (180-B, s. 8-9).



Şekil 11. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarında Geçen Güven Kavramına İlişkin Örnek Resim

### Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Hoşgörü Kavramına İlişkin Örnek Resim

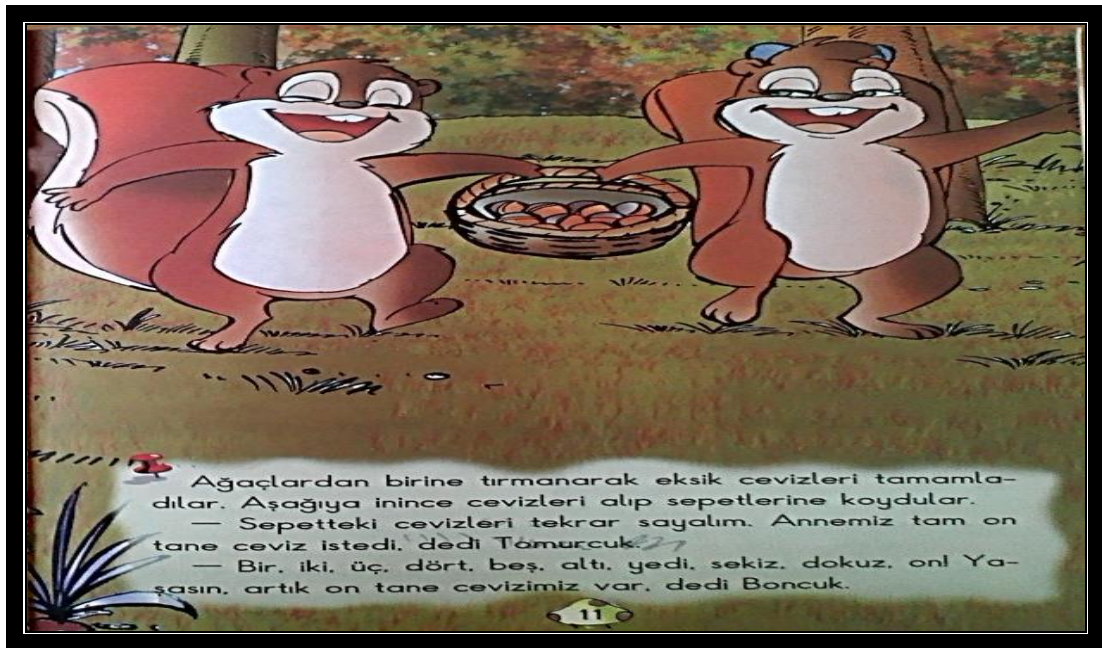
İncelenen kitapların resim bölümünde tespit edilen hoşgörü kavramına ilişkin bir örnek resim aşağıda sunulmuştur (59-K, s. 14-15).



Şekil 12. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Hoşgörü Kavramına İlişkin Örnek Resim

### Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki İş birliği Kavramına İlişkin Örnek Resim

İncelenen kitapların resim bölümünde tespit edilen iş birliği kavramına ilişkin bir örnek resim aşağıda sunulmuştur (19-B, s. 11).



Şekil 13. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki İş birliği Kavramına İlişkin Örnek Resim



### Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Paylaşma Kavramına İlişkin Örnek Resim

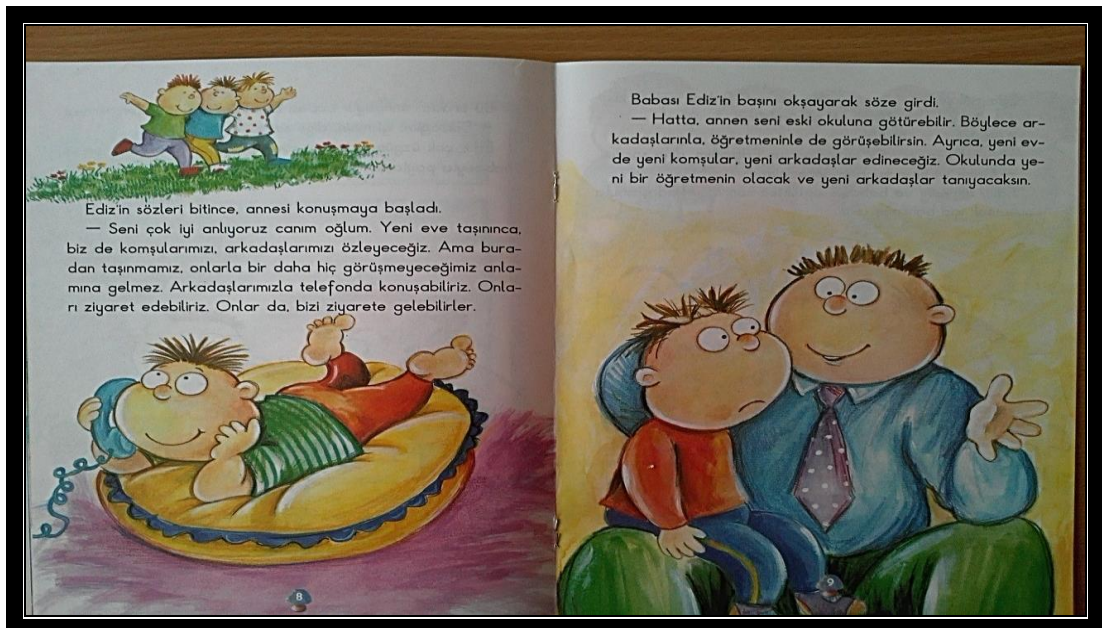
İncelenen kitapların resim bölümünde tespit edilen paylaşma kavramına ilişkin bir örnek resim aşağıda sunulmuştur (114-S, s. 14-15).



Şekil 14. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Paylaşma Kavramına İlişkin Örnek Resim

### Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Problem Çözme Kavramına İlişkin Örnek Resim

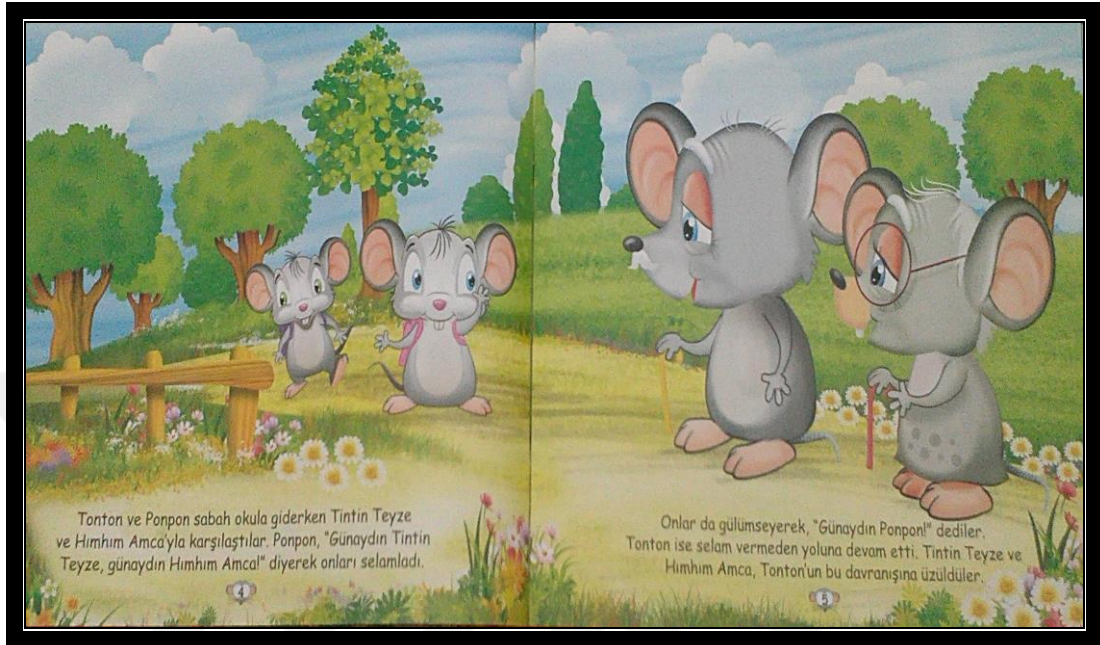
İncelenen kitapların resim bölümünde tespit edilen problem çözme kavramına ilişkin bir örnek resim aşağıda sunulmuştur (36-E, s. 8-9).



Şekil 15. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Problem Çözme Kavramına İlişkin Örnek Resim

### Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Saygı Kavramına İlişkin Örnek Resim

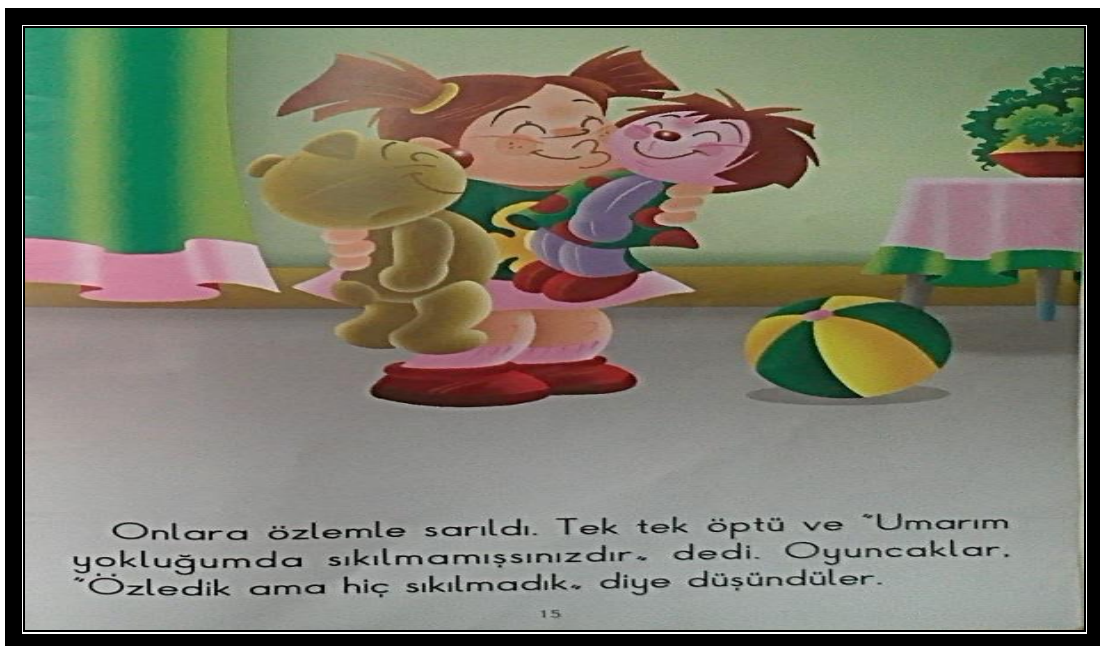
İncelenen kitapların resim bölümünde tespit edilen saygı kavramına ilişkin bir örnek resim aşağıda sunulmuştur (134-T, s. 4-5).



Şekil 16. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Saygı Kavramına İlişkin Örnek Resim

### Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Sevgi Kavramına İlişkin Örnek Resim

İncelenen kitapların resim bölümünde tespit edilen sevgi kavramına ilişkin bir örnek resim aşağıda sunulmuştur (7-A, s. 15).



Şekil 17. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Sevgi Kavramına İlişkin Örnek Resim



### Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Sorumluluk Kavramına İlişkin Örnek Resim

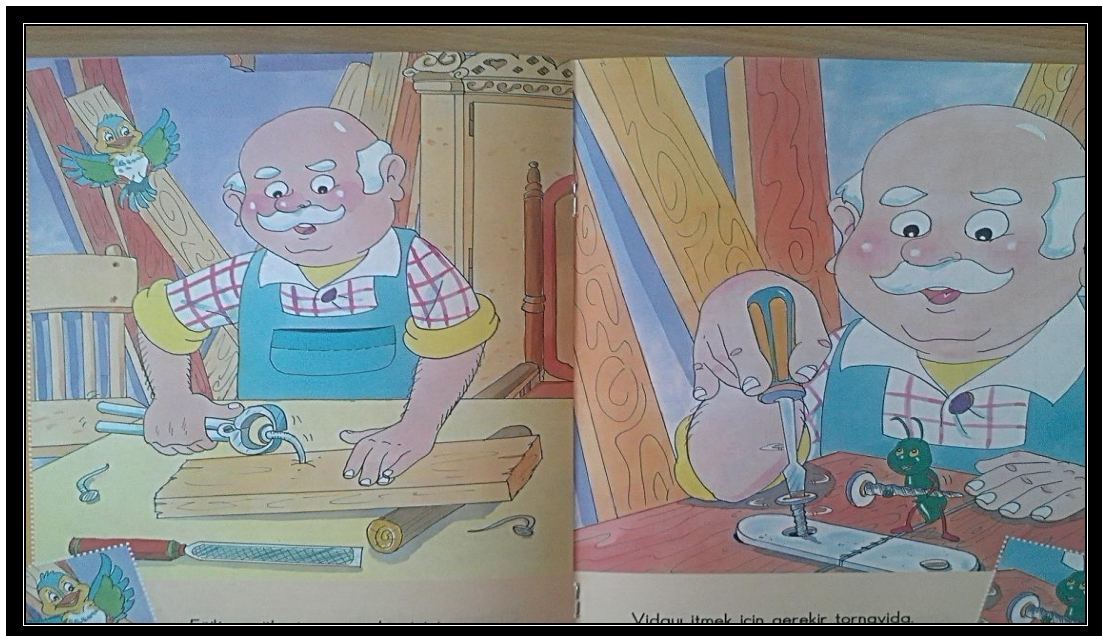
İncelenen kitapların resim bölümünde tespit edilen sorumluluk kavramına ilişkin bir örnek resim aşağıda sunulmuştur (27-C, s. 9-10).



Şekil 18. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Sorumluluk Kavramına İlişkin Örnek Resim

### Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Yardımseverlik Kavramına İlişkin Örnek Resim

İncelenen kitapların resim bölümünde tespit edilen yardımseverlik kavramına ilişkin bir örnek resim aşağıda sunulmuştur (91-M, s. 13).



Şekil 19. Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Yardımseverlik Kavramına İlişkin Örnek Resim

**Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Arabuluculuk Kavramına İlişkin Örnek Resim**

İncelenen kitapların resim bölümünde arabuluculuk kavramına ilişkin bir görsel veri bulunamamıştır.

**Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Eşitlik Kavramına İlişkin Örnek Resim**

İncelenen kitapların resim bölümünde eşitlik kavramına ilişkin bir görsel veri bulunamamıştır.

**Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Öfke Yönetimi Kavramına İlişkin Örnek Resim**

İncelenen kitapların resim bölümünde öfke yönetimi kavramına ilişkin bir görsel veri bulunamamıştır.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA-SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgularının birbiriyle ilişkilendirilmesi, konuyla ilgili yapılmış diğer çalışmalardan elde edilen bulgularla karşılaştırılarak yorumlanması amaçlanmaktadır.

Bu araştırma, okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar için yayımlanan hikâye kitaplarında geçen barış eğitimi temel kavramlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda okul öncesi hikâye kitaplarında barış eğitimine dair adalet, arabuluculuk, dürüstlük, empati, eşitlik, güven, hoşgörü, iş birliği, öfke yönetimi, paylaşma, problem çözme, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik olmak üzere 15 kavram taranmıştır.

İncelenen kitapların metin ve resim kısımlarında ilgili kavramların sıralaması büyük oranda aynı olmakla birlikte barış kavramlarının yer alış oranlarında farklılıklar vardır. Okul öncesi hikâye kitaplarında yer verilen kavramların metinsel ve resimsel oranlarını karşılaştırma sonucunda resimlerde ve metinlere yer alan kavramların sıralama bazında büyük oranda benzeştiği özellikle ilk beş sıranın sevgi, yardımseverlik, paylaşma, iş birliği, sorumluluk şeklinde oluştuğu sadece yardımseverlik ve paylaşmanın 3. ve 4. sıralarda yer değiştirdiği tespit edilmiştir. Diğer bir dikkat çekici bulgu ise ilk beş sırada yer alan barış kavramlarının aynı olmasına rağmen resim bazındaki kavram oranlarının metin bazındaki kavramların oranlarına göre iki katına yakın olmasıdır.

Bu araştırma sonucunda kitapların metin kısımlarındaki toplam cümle %8,82 oranında barış ile ilgili kavram tespit edilmiştir. Bu bulgu Dirican (2013)'ün okul öncesi çocukları için yayımlanmış olan okul öncesi hikâye kitaplarını bazı temel değerler açısından incelediği çalışmasındaki bulgularıyla çelişmektedir. Şöyle ki Dirican (2013) çalışmasında kitapların metin bölümlerinde 20 farklı temel değere yer verildiğini tespit etmekle beraber yine aynı çalışmasında resimli hikâye kitaplarında yer alan değer ifade

eden cümleleri toplam cümle sayısı ile karşılaştırdığında oranın %28,69 bulunması ise yüksek bir sonuç olarak dikkat çekmektedir.

Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar okuma bilmediklerinden, kitaplardaki resimler de en az metin kadar önemlidir. Taranan kitapların resim kısımlarında ise tüm resimler %20,01 oranında barış kavramı ile ilgili kavram ifade etmektedir. Bu bakımdan resim kısmının beşte bir oranda ilgili kavramı ifade etmesinin anlamlı bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Buna karşılık Dirican (2013) yaptığı 135 kitabı incelediği araştırmasında kitapların resim bölümlerinde 20 temel değere yer verildiğini tespit etmekle birlikte kitaplarda yer alan toplam resim sayısı ile karşılaştırma yapıldığında değer ifadesi olarak bulunan resimlerin toplam resme oranı %53.04'tür. Bulgular karşılaştırıldığında %20,01 oranına karşılık Dirican (2013)'ün araştırmasında resimlerin yarısından fazlasının değer aktarımı için kullanılması yine yüksek bir oran olarak dikkat çekmektedir.

Okul öncesi hikâye kitaplarının metin kısımlarında geçen kavramların dağılımlarına bakıldığında sevgi kavramının %4,49 ilk sırada yer aldığı, ardından yardımseverlik %1,15; paylaşmak %0,97; iş birliği %0,47; sorumluluk %0,40 kavramlarının en çok rastlanan barış eğitimi temel kavramları olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Öfke yönetimi %0; arabaluculuk %0.02 ve dürüstlük %0.06 kavramlarının ise en az yer verilen barış eğitimi temel kavramları olduğu görülmektedir. Akyol (2012), okul öncesi dönem çocuk kitaplarında geçen değerleri incelediği çalışmasında kişiler arası en çok sevgi değerine yer verildiğini bulgulamıştır. Bir başka çalışmada Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş (2011) ise ilköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitapları üzerinde araştırma yapılmış, araştırma sonuçlarına göre sevgi değerinin çocuk kitaplarında en fazla yer verilen değer olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, Akyol (2012), Gönen ve diğerleri (2011) bulgularını destekler niteliktedir.

Ayrıca Şen (2007) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullara önerilen 100 temel eser arasında yer alan kitaplarda insani, ahlaki, kültürel, millî ve manevi değer yapılarını incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre, 100 temel eser arasında en çok sevgi değerine yer verildiği, sevgi değerinden sonra en fazla duyarlılık, yardımseverlik, saygı ve sorumluluk değerlerine yer verildiği belirtilmiştir. Eserlerde en az yer verilen değerlerin



barış, bilimsellik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem vermek değerleri olduğu, ayrıca 100 temel eser arasında bağımsızlık değerine yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, bu araştırma kapsamında incelenen kitapların değerlerin öğretilmesi için yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sağlam ve sağlıklı kişilik gelişmesi için çocuğun gereksinimlerini karşılamak ve ilerleyen dönemlerde çocuğun kendi ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek sorumluluk ve yeteneklerin gelişmesine imkân tanınması gerekir. Çocuklar için kişilik ve karakter gelişiminde önemli bir etken olan çocuk kitaplarına ‘sevgi değerine ilişkin duyarlılık geliştirmek için’ gerekli önem verilmelidir.

Tuğrul ve Feyman (2006), tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise tema bakımından incelenen çocuk kitapları içerisinde büyük çoğunlukla yardımlaşma ve paylaşma teması işlendiğini tespit etmişlerdir. Benzer olarak bu çalışmada da yardımlaşma ve paylaşma değerlerinin en sık yer alan değerler olması açısından, Tuğrul ve Feyman’ın araştırma sonuçlarıyla benzeşmektedir.

Bu çalışmada okul öncesi hikâye kitaplarının resim kısımlarında geçen barış kavramı dağılımlarına bakıldığında Sevgi %9,55; paylaşma %3,83; yardımseverlik %2,16; iş birliği %2,12; sorumluluk %1,14; en çok yer verilen kavramlardır. Dirican (2013) resimli çocuk kitaplarındaki değerleri araştırdığı çalışmasında ise kitapların resim kısımlarında en çok yer alan değer paylaşma olduğunu ve bu değeri sevgi, mutluluk, arkadaşlık ve yardımseverlik değerlerinin takip ettiğini bulmuştur. Öfke yönetimi %0; arabuluculuk %0; eşitlik %0; dürüstlük %0,04; adalet %0,04; empati %0,04; problem çözme %0,08; güven %0,08 değerleri ise resim kısımlarında en az yer verilen değerler arasındadır. Buna karşılık resimli çocuk kitaplarının resim kısımlarında en az barış değerine yer verildiğini belirtmiş olması dikkat çekicidir. Her iki çalışmada da en çok yer verilen ilk beş kavram içerisinde sevgi, paylaşma ve yardımseverlik kavramlarının ortak olması kayda değerdir.

Elde edilen bulgulara göre araştırma kapsamında incelenen okul öncesi hikâye kitaplarının resim kısımlarında eşitlik, arabuluculuk ve öfke yönetimine, empati, adalet, dürüstlük kavramlarına yer verilmediği veya az yer verildiği metin kısımlarında ise dürüstlük, arabuluculuk ve öfke yönetimi az yer verildiği ve yer verilmediği belirlenmiştir. Gönen ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada önceden belirledikleri değerleri çocuk kitaplarında araştırmışlardır. Bu çalışmanın bulguları ile

Gönen ve diğerlerinin yaptığı çalışmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada da kitaplarda en çok bulunan değer “sevgi” olduğu göze çarpmaktadır. Yine iki çalışma karşılaştırıldığında bulunan ilk altı değer arasında yardımseverlik, sorumluluk ve hoşgörü kavramlarının ortak olması kayda değerdir. Ayrıca Gönen ve diğerlerinin yaptığı çalışmada ilk beş değer arasında yer alan saygı ve dürüstlük değerlerinin ise araştırma bulgularında sonlarda yer alması dikkat çekmektedir.

Court ve Rosental (2007), yaptıkları çalışmada anaokullarında okunan çocuk kitaplarında en çok sevgi, saygı ve arkadaşlık değerlerinin yer aldığını tespit etmişlerdir. Başka bir çalışmada Dirican’ın (2013) değer içeren çocuk kitaplarının metin kısımlarında geçen değer dağılımlarına bakıldığında paylaşmak, sevgi, mutluluk, nezaket ve arkadaşlık en fazla karşılaşılan değerler iken; barış, cesaret ve liderlik değerlerinin çocuk kitaplarında daha az sıklıkla yer aldığı ortaya çıkmaktadır. Yapılan bu çalışmada da sevgi ve paylaşma değerlerinin incelenen hikâyelerde yüksek oranda yer aldığı tespit edilmiştir.

Erdoğan (1999), yaptığı çalışma ise çocuk kitaplarında işlenen tema bakımından geçmişten günümüze oluşan değişim hakkında fikir vermesi açısından önemlidir. Erdoğan Türkiye’de 1996-1998 yılları arasında çocuklara yönelik olarak yayımlanan 286 çocuk kitabını içeriklerini analiz ederek çocukların kitaplarının temaya göre dağılımında öğrenme, büyüme, dostluk/dayanışma, kendini tanıma/sevme, doğa sevgisi, barış/savaş, dindarlık en çok işlenen konular iken paylaşma, hayvan sevgisi, önyargı, beslenme, mutluluk, sorumluluk en az işlenen konulara arasında olduğu tespit etmiştir. Sonuç olarak ise çocukların yararına işlenmesi gerektiği düşünülen daha önce ele alınmamış temaların edebiyat ürünlerinde işlenmesi için yazarları ve yayınevlerini teşvik edici çalışmalar yapılması önerisinde bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre, okul öncesi çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarında ele alınan barış eğitimine ilişkin kavramların kitap yazarlarınca dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Okul öncesi çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının sevgi, paylaşmak, yardımseverlik, iş birliği ve sorumluluk gibi belirli barış kavramlarının yanı sıra çocukların özellikle kişilik gelişimi açısından gereksinimlerine cevap verebilecek nitelikte olması ve problem çözme, empati, adalet, dürüstlük, eşitlik, arbuluculuk ve öfke yönetimi gibi farklı kavramları da ele alması gerektiği düşünülmektedir. Çocukların özdeşim kurduğu kitaplardaki karakterlerin farklı kişisel değerlere sahip

olması ve çocukların yaşantısına zenginlik katacak türden farklı bakış açıları sunan resimli kitapların basılması gerektiği söylenebilir. Son olarak kitaplar, çocukluk döneminden başlayarak çocuğun barışçıl kişilik özelliklerini güçlendirmeli ve iyi alışkanlıkları da özendirilmelidir.

## 5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara ilişkin aşağıda sıralanan öneriler sunulabilir;

- Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar için barış eğitimi ile ilgili değerleri kazandırmaya yönelik nitelikli hikâye kitaplarının nicelik olarak az olması bu tür kitaplara ulaşmayı güçleştirmektedir. Bundan dolayı resimli hikâye kitaplarının sayısı artırılmalı; öğretmen, çocuk ve velilerin kolayca ulaşabileceği şekilde olmalıdır.
- Okul öncesi resimli hikâye kitapları; kahramanları, ele aldığı konuları ve aktardığı barışçıl mesajlarla, ‘Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’ hükümlerinde geçen ‘bedensel, fiziksel ve ruhsal bakımdan sağlıklı, dengeli, demokrasi kültürünü benimsemiş’ insanların yetiştirilmesinde önemli bir rol oynar. Çocuklar, kitaplarda insanların, yaşatlarının ve kendi öz varlığının değerli olduğunu hissedebilir; yaşam sürecindeki bütün ilişkilerde temel unsurun ‘insana saygı’ olduğunu anlayabilir. Bu nedenle yazarlar tarafından çocuklara yönelik yazılan kitaplar, çocuklara has duyarlıklar içermeli ve bunları çocuklara yansıtarak evrensel bir barış dili oluşturmalıdır.
- Okul öncesi resimli hikâye kitapları, çocukların kitaplarda geçen kahramanları rol model alması nedeniyle yazarlar tarafından oluşturulan bu kahramanlar, özellikleri bakımından çocukların kişilik ve karakter gelişimini olumlu yönde desteklemeli ayrıca duygusal, düşünsel yapıları ve eylemleri ile onlara düşmanlık, nefret ve kin gibi duygularla barışçıl bir şekilde mücadele etmeye yönlendirmelidir.
- Barış eğitimi temel kavramlarının okul öncesi resimli hikâye kitaplarında yetersiz kalması nedeniyle, çocuk kitabı yazarlarına yönelik barış eğitimi ile ilgili hangi kavramların verilebileceği, bu kavramların çocuklara nasıl kazandırılacağı ve hangi öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiği ile ilgili çalıştay yapılmalıdır.

- Kitaplardaki barış kavramlarının dağılımı dikkate alındığında, çocuk kitabı yazarları ve resimleyenleri farklı barış kavramları içeren resimli çocuk kitapları kaleme almak konusunda teşvik edilebilir.
- Ebeveynler ve öğretmenler barış eğitimine yönelik kitap alırken kitapta geçen barış kavramlarının niteliğine ve gerçekten doğru şekilde verilip verilmediğine dikkat etmelidir.
- Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik kitaplar konusunda yapılacak araştırmalarda Türkiye'deki Türk ve yabancı yazarlar tarafından yazılan barış kavramlarını içeren kitaplar arasında kıyaslamalı bir çalışma yapılabilir.
- Barış eğitimine yönelik olarak yapılacak olan çalışmalarda barış kavramları içeren resimli çocuk kitaplarının, çocukların barış kültürü kazanımlarına etkisi incelenebilir.
- Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklara yönelik barış kavramları içerikli resimli hikâye kitaplarının hazırlanmasında ebeveyn ve öğretmen görüşlerini içeren bir çalışma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abacı, S. (2005). Resimli Çocuk Kitapları ve Görsel Algı. M. Sevinç içinde, *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 268-271). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aharoni, A. (2009). Peace Culture Required For Sustainable Global Develoment. A. Aharoni içinde, *Peace, Literature and Art* (s. 1). Oxford, United Kingdom: Eolss Publishers.
- Aktaş, Ö., & Safran, M. (2013). *Resimli Çocuk Kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programındaki Kazanımlara Uygunluğunun İncelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Akyol, T. (2012). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alaçayır, S. (2011). Çetin Öner'in "Gülibik" ve "Portakal" Adlı Çocuk Kitaplarının Çocukların Gelişim Sürecindeki Yeri Açısından Değerlendirilmesi. 3. *Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu* (s. 261-270). Ankara: Çogem.
- Alpöge, G. (2003). Çocuk edebiyatının çocuk gelişimine katkısı. *Çoluk Çocuk*, 32-33.
- Arpacı, Ö. (2006). *Çocuk Kitaplarında İletiler ve İletilerin Aktarım Biçimleri (Sevim Ak Örneği)*. Mersin: Mersin üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Azcona, M. C. (2009). Importance Of A Literature And A Culture Of Peace. A. Aharoni içinde, *Peace, Literature and Art* (s. 105-106). Oxford, United Kingdom: Eolss Publishers.
- Bağlı, M. T., & Esen Yasemin. (2010). *İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. I. G. Nevo içinde, *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (s. 27-36). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bar-Tal, D. (2011). Challenges for constructing peace culture and peace education. D. N. E. Matthews içinde, *The Israeli-Palestinian conflict: Parallel discourses* (s. 209-223). London: Rutledge Publisher.
- Bar-Tal, D., Rosen, Y., & Nets-Zehngut, R. (2010). Peace education in societies involved in intractable conflicts: Goals, conditions, and directions. G. S. Cairns içinde, *Handbook on peace education* (s. 21-43). New York: Psychology Press.
- Baş, T., & Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri Nvivo 7.0 ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- BMGK. (1999). *Declaration on a Culture of Peace*. New York: UN Documents: Gathering a Body of Global Agreements .
- Bretherton, D., Weston, J., & Zbar, V. (2005). School- Based Peace Building in Sierra Leone. *Theory into Practice*, 355-362.
- Cabezudo, A., & Haavelsrud, M. (2007). Rethinking peace education. J. Galtung, & C. Webel içinde, *Handbook of peace and conflict studies* (s. 279-296). New York: Routledge.
- Celepoğlu, A. (2010). *“Roman”, Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celkan, G. (2006). Çocuk Edebiyatının Çocuk Gelişiminde Önemi ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İlkokulu Okullarında Okuyan Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (s. 613-619). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Chetkow, & Yanoov, B. (1996). Conflict resolution skills can be taught. *Peabody Journal of Peace Education*, 12-28.
- Cieciuch, J., & Schwartz, S. H. (2012). The number of distinct basic values and their structure assessed by PVQ-40. *Journal of Personality Assessment*, 321-328.
- Ciravoğlu, Ö. (2000). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Esin Yayınevi.

- Cossentino, J., & Whitcomb, J. A. (2007). Peace as a premise for learning: Maria Montessori's Educational Philosophy. H. D içinde, *Ethical Visions of Education: Philosophies in Practice* (s. 111-125). New York: Teachers College Press.
- Court, D., & Rosental, E. (2007). Values embodied in children's literature used in early childhood education in Israeli state schools. *childhood education in Israeli state schools*, 407-414.
- Çakır, F. (2014). *Çocuk Edebiyatına Psikopedagojik ve Sosyopedagojik Açından Yaklaşım*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Çakır, S. (2009). *Toplumsal bilimlerde yeni yöntem anlayışı ve temel yaklaşımlar*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Çılgın, A. S. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dağlıoğlu, E., & Çakmak, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikaye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 510-534.
- Danesh, H. B. (2011). *Education For Peace Reader*. Victoria: International Education for Peace Institute.
- Demir, S. (2011). Türkiye'de Barış Eğitimine Bakış: Tanımlar, Zorluklar, Öneriler: Nitel İnceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* (s. 1727-1745). içinde Edam.
- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş Çocuk Yazını*. İstanbul: Morpa Kültür Yayını.
- Dilidüzgün, S. (2005). "Çocuk Edebiyatı ve Eğitsel Özellikleri" . M. Sevinç içinde, *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 197-203). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dirican, R. (2013). *3-6 Yaş Grubu Çocuklarına Yönelik Yayınlanan Resimli Hikaye Kitaplarının Bazı Temel Değerler Açısından İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Elo, S., & Kygnas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 107-115.

- Erdal, K. (2009). Eğitim Değerleri Açısından Çocuk Kitapları. *Akademik Bakış*, 2.
- Erdoğan, F. (1999). *Türkiye'de 1996-1998 Yılları Arasında Yayımlanmış Telif Çocuk Kitaplarının İçerik Analizi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Flowers, N. (2011, 09 11). *Pusulacık: Çocuklar İçin İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu*. 12 28, 2015 tarihinde [www.cocukcalismalari.bilgi.edu.tr/Mart.http://cocukcalismalari.bilgi.edu.tr/images/PUSULACIK.pdf](http://www.cocukcalismalari.bilgi.edu.tr/Mart.http://cocukcalismalari.bilgi.edu.tr/images/PUSULACIK.pdf) adresinden alındı
- Fountain, S. (1999). *Peace education in UNICEF*. New York: United Nations Children's Fund Programme Publications.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. London: Sage Publications.
- Galtung, J. (2008). Form and content of peace education. M. Bajaj içinde, *Encyclopedia of peace education* (s. 49-58). Charlotte: NC: Information Age Publishing.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Gönen, M. (1991). Anaokulu Döneminde Çocuk Ve Kitap. *Okulöncesi Eğitimi Dergisi*, 39-44.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun Mehmet, & Uçuş , Ş. (2011). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarının, İçerik, Resimleme ve Fiziksel Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 250-265.
- Gündüz, A. (2007). *Anne-baba ve öğretmenlerin okulöncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi*. Afyonkarahisar : Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Haktanır, G. (2012). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harris, I. M. (1996b). From world citizen to peace in the hood: Peace education in a postmodern world. *Journal for a Just a Caring Education*, 378-395.



- Harris, I. M. (2002). *Conceptual underpinnings of peace education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Harris, I. M. (2007). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 5-20.
- Harris, I. M. (2008). History of peace education. M. Bajaj içinde, *Encyclopedia Of Peace Education* (s. 15-23). Charlotte: Information Age Publishing.
- Harris, I. M. (2010). History of peace education. I. G. Cairns içinde, *Handbook on peace education* (s. 11-20). New York: Psychology Press.
- Harris, I. M., & Morrison, M. L. (2003). *Peace Education*. Nort Carolina: McFarland&Company.
- Higgins, J. J. (2002). *Multicultural Children's Literature: Creating And Applying an Evaluation Tool in Response yo the Needs of Urban Educators*. 10 26, 2017 tarihinde [www.newhorizons.org/strategies/multicultural/higgins.htm](http://www.newhorizons.org/strategies/multicultural/higgins.htm) : <https://laulima.hawaii.edu/access/content/user/jaydene/ED294/ED294.Article.Multicultural%20Children%20Lit.pdf> adresinden alındı
- İnce, F. G. (2014). *Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Malatya : İnönü Üniversitesi.
- Işıtan, S. (2005). *Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi*. Işıtan, S. (2005). *Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (2001). *Teaching Students to be Peacemakers: A Meta Analysis*. American Educational Research Association: University of Minnesota.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2010). Peace education in the classroom: Creating effective peace education programs. I. G. (Eds.) içinde, *Handbook on peace education* (s. 223-240). New York: Psychology Press.
- Kamaraj, I., & Kerem, E. A. (2006). *Erken Çocukluk Dönemi 'Barış' Değerine Evrensel Bir Bakış*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

- Kandır, A. (1991). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında 4-6 Yaş Grubu Eğitim Programlarının Hazırlanmasında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler*. Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karatay, H. (2007). Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 463-477.
- Kartaltepe, O. (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Barış Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Kıbrıs, İ. (2002). *Uygulamalı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Kıran, S. (2008). *Okul Öncesi Dönemi Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Masal Ve Öykü Kitaplarında Geçen İletişim Engelleri*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Koç, S. (2006). *İletişimde Ustalaşmak*. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-nitel araştırma teknikleri sosyal bilimlerde araştırma teknikleri: Nicel mi? Nitel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Machel, G. (1996). *Promotion And Protection Of The Rights Of Children*. New York: BMGK.
- Matthews, I. (2002). *Peace With Me, Non-Violent Conflict Resolution in and out-of-School*. Paris: UNESCO.
- MEB. (1993). Milli Eğitim Şurasında Alınan Kararlar. *14. Milli Eğitim Şurası* (s. 4). Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- MEB. (2013). *Çocuk Edebiyatına Giriş*. Ankara: Meb.
- Melanlıoğlu, D. (2011). Ayla Çınaroğlu'nun Öykülerindeki İletiler ve bu İletilerin Aktarımına Yönelik Tespitler. *3. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu* (s. 431-437). Ankara: Çogem.
- Metin, N. (2001). Okul Öncesi Dönemde Matematiksel Kavramların Gelişimi. *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Dergisi*, 4-5.
- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Oğuzkan, F. A. (2006). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (1993). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.
- Öztürk, M., & Giren, S. (2016). Okul öncesi çocuklar için hazırlanan hikaye kitaplarındaki korku ve şiddet öğelerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2095-2108.
- Popet, A. (2006, 4 5). *Le conte au service de l'apprentissage de la langue*. 10 2016, 31 tarihinde <http://www.apple-paille.com>: <http://www.apple-paille.com/contepourenfants/anne%20popet%20le%20conte%20et%20l%27oral.pdf> adresinden alındı
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar*. (D. Bayrak, H. B. Arslan, & Z. Akyüz, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Reardon, B. A. (1988). *Comprehensive peace education: Educating for global responsibility*. New York: Teachers College Press.
- Reardon, B. A. (2000). Peace Education: A Review And Projection. I. B. Moon, M. Ben-Peretz, & S. Brown içinde, *Routledge International Companion To Education* (s. 397-425). New York: Routledge.
- Saçkesen, S. (2008). *Çocuk kitaplarının seçiminde anne babaların ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sağlam, A. G. (2007). *Anne, Baba ve Öğretmenlerin Okul Öncesi Çocuk Kitaplarını Değerlendirmesi*. Afyonkarahisar: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi.
- Saracho, A., & Spodek, B. (2010). Families' selection of children's literature books. *Early Childhood Education*, 401-409.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul Öncesi Eğitim Programları Hangi Yeterlilikleri Kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23.
- Serrano, A. L. (2010). İspanya'da Toplumsal Barışa Yönelik Eğitim Mevzuatı ve Uygulamaları. K. Çayır içinde, *Eğitim Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye'den ve Dünyadan Örnekler* (s. 75-83). İstanbul: Mega Basım.

- Sertel, J. M., & Kurt, G. (2006). *Winpeace Barış Eğitimi: Barış Bireyde Başlar*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Sever, S. (1995). Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal ve Eğitsel Özellikler 107. *Abece Eğitim Ve Ekin Ve Sanat Dergisi*, 14-15.
- Sever, S. (2002). Çocuk Kitaplarına Yansıtılan Şiddet (Milli Eğitim Temel Yasası Ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Bağlamında Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25-37.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Staub, E. (2002). From healing past wounds to the development of inclusive caring: Contents and processes of peace education. I. G. Nevo içinde, *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (s. 73-86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Şen, Ü. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Şirin, M. R. (2000). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2006). *Çocuk Hep Çocuk*. İstanbul : İz Yayıncılık.
- Şıvgın, N. (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Denizli İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tapan, Ç. (2006). *Barış Eğitimi Programı'nın Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Taşdemir, M. (2005). Eğitsel Bir Materyal Olarak Çocuk Hikaye ve Romanlarının Nitelik Düzeyi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33 S 168 7-29.
- Tsao, Y. L. (2008). Gender issues in young children's literature. *Reading Improvement*, 3.

- Tuğrul, B. (2002). 4–10 Yaş Grubunda Çocukları Olan Ailelerin Çocuk Kitapları Hakkındaki Görüşlerinin Ve Tutumlarının İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21-30.
- Tuğrul, B., & Feyman, N. (4-6 Ekim 2006). Okul öncesi çocukları için hazırlanmış resimli öykü kitaplarında kullanılan temalar. S. Sever içinde, 2. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (s. 387-392). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Tür, G., & Turla, A. (2005). *Okul Öncesinde Çocuk, Edebiyat, Kitap*. İstanbul: Ya-Pa.
- Türk Dil Kurumu*. (tarih yok). 11 05, 2016 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=34936](http://www.tdk.gov.tr: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=34936) adresinden alındı
- Türnüklü, A. (2007). Liselerde öğrenci çatışmaları, nedenleri, çözüm stratejileri ve taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 129-166.
- UNESCO. (1974). *Unesco Records of the General Conference* . Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2002). *Cultural Diversity. UNESCO Universal Declaration On Cultural Diversity*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (1989). *The State Of The World's Children 1989*. New York: Oxford University Press.
- UNICEF. (1990). *World Conference On Education All*. Jomtien, Thailand: The Inter-Agency Commission.
- Veziroğlu, M., & Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının M.E.B. okul öncesi eğitim programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 216-225.
- Yalçın, A., & Aytaş , G. (2005). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama A.Ş.
- Yardımcı, M., & Tuncer, H. (2002). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. İzmir: Ürün Yayınları.

- Yiğittir, S., & Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 407-416.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri 6. Baskı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. Tic. A.Ş.
- Zeece, P. D. (2009). Using current literature selections to nurture the development of kindness in young children. *Early Childhood Education*, 447-452.



## ÖZ GEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı:** Beycan DOĞANAY  
**Uyruğu:** Türkiye (TC)  
**Doğum Tarihi ve Yeri:** 3 Eylül 1980, Almanya  
**Medeni Durumu:** Evli  
**E-mail:** [beycan.doganay@gmail.com](mailto:beycan.doganay@gmail.com)  
**Yazışma Adresi:** Sabit Bozahmetoğlu Anaokulu Ziya Gökalp Mah. Kanlıca  
 Cad. No: 1 38090 Kocasinan/KAYSERİ

### EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Selçuk Üniversitesi, Anaokulu Öğretmenliği	2002
Lise	Ceyhan Lisesi, Adana	1997

### İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2015-Halen	Sabit Bozahmetoğlu Anaokulu	Okul Müdürü
2011-2015	Barbaros Anaokulu	Müdür Yardımcısı
2008-2011	Büyükkızılcık Anaokulu	Öğretmen
2006-2008	Celal Ece Anaokulu	Öğretmen
2002-2006	Şarköy METEM	Öğretmen

### YABANCI DİL

İngilizce, Almanca