

**T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKOKUMA KİTAP SETLERİNDE KULLANILAN KELİME VE GÖRSELLERİN
İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİ DÜZEYİNE UYGUNLUĞUNUN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa GÖNÜLAL

**ÇANAKKALE
Haziran, 2013**

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUMA KİTAP SETLERİNDE KULLANILAN KELİME VE
GÖRSELLERİN İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİ DÜZEYİNE
UYGUNLUĞUNUN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Mustafa GÖNÜLAL

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

Çanakkale – 2013

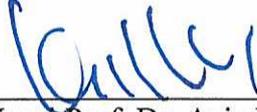
TAAHHÜTNAME

Yüksek lisans Tezi olarak sunduğum “**İlkokuma kitap setlerinde kullanılan kelime ve görsellerin ilkokul birinci sınıf düzeyine uygunluğunun incelenmesi**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

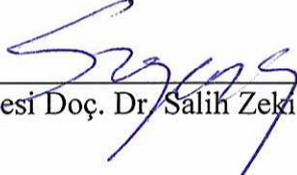
Tarih
18/06/2013
Mustafa GÖNÜLAL


YÜKSEK LİSANS TEZİ SINAV SONUÇ BELGESİ

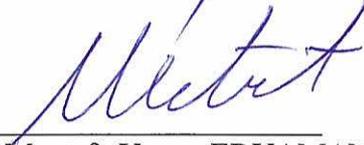
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne
MUSTAFA GÖNÜLAL'A ait İLKOKUMA KİTAP SETLERİNDE
KULLANILAN KELİME VE GÖRSELLERİN İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİ
DÜZEYİNE UYGUNLUĞUNUN İNCELENMESİ adlı çalışma, jürimiz tarafından
İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.



Jüri Üyesi Prof. Dr. Aziz Kılınç
(Başkan)



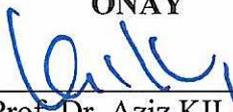
Jüri Üyesi Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ



Doç. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN
(Danışman)

Tez No : 10006849
Tez Savunma Tarihi : 18/06/2013

ONAY



Prof. Dr. Aziz KILINÇ

Enstitü Müdürü

15.07/2013

ÖZET

İLKOKUMA KİTAP SETLERİNDE KULLANILAN KELİME VE GÖRSELLERİN İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİ DÜZEYİNE UYGUNLUĞUNUN İNCELENMESİ

Mustafa GÖNÜLAL

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

18/06/2013, 68

Bu çalışmanın amacı, ilkokuma kitap setlerinde kullanılan kelime ve görsellerin ilkokul birinci sınıf düzeyine uygunluğunun incelenmesidir. Çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, “kitap inceleme formu” geliştirilmiştir. Geliştirilen formda şu maddelere yer verilmiştir: İlkokuma kitap setlerinde, soyut kelimelere yer verilmiş midir? Düzeye uygun olmayan kelime ve deyimler kullanılmış mıdır? Anlamı olmayan kelimeler var mıdır? Dik temel harfler ile Bitişik eğik harfler birlikte kullanılmış mıdır? Sözcüklerin yerine kullanılan görseller anlaşılabilir şekilde midir? Kullanılan resimler metinler ile uyumlu mudur?

Araştırmamızın evrenini tüm ilkokuma kitap setleri oluşturmaktadır. Örneklemimizi ise ulaşılabilen sekiz ilkokuma kitap seti ve bu setlerdeki toplam 55 adet kitap oluşturmaktadır.

Kitapların incelenmesi sonucunda, bazı setlerde kullanılan kelimelerin TDK sözlüğünde hiçbir anlamına rastlanamamıştır. İlkokul birinci sınıftaki öğrenciler henüz soyut kelimeleri anlayabilecek düzeyde değildir. Ancak bazı setlerinde soyut kelimelere fazlaca yer verildiği tespit edilmiştir. Yayıncılar açısından dik temel harfler ile bitişik eğik el yazısı kullanımında ortak bir görüşün olmadığı, bazı setlerde dik temel harflerin hiç kullanılmadığı, bazılarında az, bazılarında ise her sayfada bu iki yazı çeşidinin de kullanıldığı görülmüştür.

İlk ses gruplarında kelime oluşturmanın zorluğundan dolayı görseller kullanılmaktadır. Ancak, bu görsellerin kalitesinde sorunlar olduğu ve bazı setlerde görsellerin anlatılmak istenen ifadeyi karşılayamadığı gözlenmiştir. Kısacası, estetik kaygılarla oluşturulmuş setlerin daha özenli ve anlatılmak isteneni karşıladığı; estetik kaygılardan uzak olanların ise, anlatılmak istenenden uzak görsellere yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Resim-metin ilişkilerinde de durum aynı şekildedir.

Anahtar kelimeler: ilkokuma, okuma, ses temelli cümle yöntemi, ocuk edebiyatı.

ABSTRACT**EXAMINING THE APPROPRIATENESS OF WORDS AND VISUALS USED IN
INITIAL READING BOOK SETS FOR PRIMARY SCHOOL FRESHMEN**

Mustafa GÖNÜLAL

Çanakkale Onsekiz Mart University

Educational Sciences Institute

Department of Primary School

Masters Dissertation

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

18/06/2013, 68

The purpose of this study is to examine the appropriateness of the words and visuals in the initial reading books for primary school freshmen. This is a descriptive study. For this purpose a “book review form” was developed. In the form some features are included such as: Are there abstract words in initial reading books? Are there any words and idioms that are not appropriate for first grade level? Are there any meaningless words? Are both vertical basic letters and adjacent skewed letters used? Are the visuals used instead of words clear and comprehensible? Are the pictures matched with the text?

The universe of this study consist all initial reading books; however our sample includes eight available initial reading book sets and a sum of 55 books in these sets.

After the assay some words in the books found to have no definition in TDK dictionary. Primary school freshmen cannot understand abstract words; nevertheless it is found that some texts include many discreet words. In terms of the usage of vertical basic letters and adjacent skewed letters, there is no consensus between the publishers; some uses a lot adjacent skewed letters, some uses a little and some uses not at all.

Visuals are used in initial sound groups since it is hard to create a word in these groups. Despite, it is found that some visuals are low in quality and in some sets the visuals did not describe the intended meaning. Briefly, sets that are prepared with an aesthetic concern are more attentive and can describe intended meanings well, however, sets that not include any aesthetics includes inappropriate and unrelated visuals. This is same in text-picture connections.

Key words: initial reading, reading, phonic-based sentence method, child literature.

ÖNSÖZ

Bu çalışma, “İlkokuma kitap setlerinde kullanılan kelime ve görsellerin ilkokul birinci sınıf öğrenci düzeyine uygunluğunun incelenmesi” amacıyla yapılmış olup, üç ana bölümden oluşmuştur.

I. bölümde giriş yapılmış, kuramsal çerçeveden bahsedilmiştir. Daha sonra problem cümlesi ve alt problemler belirtildikten sonra amaç-önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve son olarak çocuk kitaplarıyla ilgili yapılmış olan araştırmalar sıralanmıştır.

Çalışmanın yönteminin anlatıldığı II. bölümde, evren ve örneklem belirtilmiştir, veri toplama aracının geliştirilme süreci anlatıldıktan sonra bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Son kısım olan III. bölüm ise sonuç ve önerilerden oluşmaktadır ve burada araştırmayla ilgili varılan sonuçlara ve bu sonuçlara göre yapılan önerilere yer verilmiştir.

Tüm yoğunluğuna rağmen, tez sürecimin her aşamasında ve gereken her durumda benden yardımlarını esirgemeyen, değerli danışman hocam Doç. Dr. Mustafa Yunus Eryaman’a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum. Ayrıca bu konuyu çalışmam konusunda beni destekleyen ve sorularıma bıkmadan cevap veren Yrd. Doç. Dr. Derya Arslan’a da desteklerinden dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatımın her aşamasında onların evlatları olmaktan gurur duyduğum, sevgi, şefkat ve davranışlarıyla her zaman bana örnek olan anneme ve babama, arkamda bir dağ gibi duran abilerim Ahmet GÖNÜLAL ve Osman GÖNÜLAL ile iyi ve kötü günümde her zaman sevgisiyle beni motive eden eşim Nuray GÖNÜLAL’a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak adını sayamayacağım tüm değerli dost ve arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar.....	vii
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.2. DİL NEDİR?	1
1.3. DİL GELİŞİMİ.....	2
1.4.OKUMA.....	3
1.4.1.OKUMA TÜRLERİ.....	4
1.4.1.1. SESLİ OKUMA.....	4
1.4.1.2. SESSİZ OKUMA.....	5
1.4.1.3. GÖZ ATARAK OKUMA.....	6
1.4.1.4. ÖZETLEYEREK OKUMA	6
1.4.1.5. NOT ALARAK OKUMA.....	6
1.4.1.6. İŞARETLEYEREK OKUMA	7
1.4.1.7. TAHMİN EDEREK OKUMA.....	7
1.4.1.8. SORU SORARAK OKUMA.....	7
1.4.1.9.SÖZ KOROSU.....	8
1.4.1.10. OKUMA TİYATROSU	8
1.4.1.11. EZBERLEME	8
1.4.1.12. METİNLERLE İLİŞKİLENDİRME	8
1.4.1.13. TARTIŞARAKA OKUMA	8
1.4.1.14. ELEŞTİREL OKUMA.....	9
1.5. KİTAP	9
1.6. ÇOCUK EDEBİYATI.....	9
1.6.1. ÇOCUK KİTAPLARINDA RESİM-METİN İLİŞKİSİ.....	11
1.7. SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ	13

1.8. İLKOKUMA KİTAPLARI VE ÖZELLİKLERİ.....	14
1.9. KELİME ÖĞRENME VE KELİME DAĞARCIĞI GELİŞTİRME	15
1.10. 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ GENEL ÖZELLİKLERİ	17
1.10.1. 5 YAŞ ÇOCUKLARININ GENEL ÖZELLİKLERİ	17
1.10.1.1. FİZİKSEL GELİŞİMLERİ	17
1.10.1.2. BİLİŞSEL GELİŞİMLERİ	18
1.10.1.3. DİL GELİŞİMLERİ	19
1.10.2. 6 YAŞ ÇOCUKLARININ GENEL ÖZELLİKLERİ	19
1.10.2.1. FİZİKSEL GELİŞİMLERİ	20
1.10.2.2. BİLİŞSEL GELİŞİMLERİ.....	21
1.10.2.3. DİL GELİŞİMLERİ.....	22
1.11. PROBLEM CÜMLESİ	22
1.11.1. ALT PROBLEMLER.....	22
1.12. AMAÇ VE ÖNEM.....	23
1.13. VARSAYIMLAR.....	24
1.14. SINIRLILIKLAR	25
1.15. TANIMLAR.....	25
1.16. ÇOCUK KİTAPLARIYLA İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	26
BÖLÜM II.....	43
2. YÖNTEM.....	43
2.1. EVREN VE ÖRNEKLEM	43
2.2. VERİ TOPLAMA ARACI.....	44
2.3. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ	45
2.4. BULGULAR VE YORUM.....	45
BÖLÜM III	61
3. SONUÇ VE ÖNERİLER	61
3.1. SONUÇ	61
3.2. ÖNERİLER.....	63
KAYNAKÇA	65
EKLER	I

TABLÖLAR

TABLO I	Soyut olan ya da Anlamı Olmayan Kelimeler	46
TABLO II	Düzeye Uygun Olmayan Kelimeler/Deyimler	50
TABLO III	Kelimelerin Yerine Kullanılan Görseller	54

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Son derece hızlı ilerleyen günümüz dünyasında, geride kalmamak, tüm ülkelerin en çok üzerinde durdukları konulardan biridir. Hatta Ülkelerin sahip bulunduğu okur-yazarlık düzeyinin temel bir kalkınmışlık ölçütü olarak ele alındığı (Çelenk, 2010) dikkate alınırca durumun ne kadar ciddi olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Böyle bir dünyada vatandaşlarını okur-yazar hale getirmek, tüm devletlerin en önemli meselesi haline gelmiştir.

Dünya üzerinde birçok ülkede, istenen düzeyde okuyamama, büyük bir sorun olarak görülmektedir ve devletler bu sorunun çözümü için çalışmalar yapmaktadırlar. Kaufmann'ın verilerine göre (2005), Kanadalıların % 42'si, İrlandalıların %25'i, İngilizlerin %22'si, Fransızların %20'si okuyamama sorunuyla karşı karşıyadırlar. Bu durumun ekonomiyi etkilediği, insanların potansiyellerini göstermesini engellediği ifade edilmektedir.

Okul döneminde çocuklar üç R denen (İngilizcede Reading, wRiting ve aRithmetic kelimelerinden) okuma, yazma ve hesaplamayı öğrenmektedirler (Bacanlı, 2005). Ancak, bir çocuğun okumaya geçebilmesi için önce, bir dil bilmesi ve dil gelişiminin yeterli düzeyde olması gerekmektedir.

1.2. DİL NEDİR?

Dilin, dilimizde ve kültürümüzde birçok anlamları ve tanımlamaları vardır. Bunlardan en geçerli olanları, insanların düşündüklerini, duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan ile düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracıdır (TDK, 2013).

Ergin'e göre (2008) ise, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendisine özgü kuralları olan ve ancak bu kurallar içerisinde gelişen canlı bir varlık, temeli tarihin bilinmeyen dönemlerinde atılmış bir gizli anlaşmalar düzeni, seslerden örülmüş toplumsal bir kurumdur. Dil ayrıca Farsçadan dilimize geçmiş anlamıyla

“gönül” demektir. Böyle değerli anlamları olan, gönül köprüleri kurmaya yarayan bir “kurum”un önemi çok büyüktür ve gelişimi için herkes elinden geleni yapmalıdır.

1.3. DİL GELİŞİMİ

12 Eylül 2005 tarihinde, ilköğretim birinci kademesinde uygulanmaya başlanan Türkçe öğretim programı içerisinde öğrenim alanlarına yer verilmiştir. Bu öğrenim alanları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudur. Öğrenme alanlarına bakılırsa, çocuklar okuma yazmaya başlamadan önce dinlemeyi ve konuşmayı öğrenmektedirler (Pilten, 2011). Çocuklardaki dil becerisini geliştirmek gerekmektedir. Bunun için yapılabilecek çalışmalar arasında, masal ya da günlük yaşamdan alıntılar anlattırma, kendini, bir tanıdığını ya da ünlü bir kişinin öne çıkan bir özelliğinden bahsettirme, yapmış olduğu her hangi bir çalışmayı arkadaşlarına sunum şeklinde anlattırma gibi çalışmalar olabilir. Bu şekilde yapılacak bir çalışma, hem çocuğun öz güvenini artıracak, hem de dil gelişimine önemli katkılar sağlayacaktır. Dil becerisi, okumaya hazırlık için en önemli beceridir

Sosyal ve entellektüel gelişim açısından hayati öneme sahip olan dil gelişimi okumaya hazırlık için de en önemli becerilerdendir. Bu süreci olumlu davranışlarla, sağlıklı bir şekilde geçiren birey; okudukları ile kendini daha iyi ifade edebilme, daha rahat iletişim kurabilme gibi özellikler elde ederek öne çıkacak, sosyal, eğitim ve iş hayatında bu kazanımlarının meyvesini toplayacaktır.

Genellikle çocuklarla yapılan diyaloglara bakıldığında, sıradanlık ve özensizlik hemen göze çarpar. Bu konuya dikkat çeken Damarlı Oçak (2007), ülkemizde, çocuklarla yapılan konuşmalarda kullanılan dilin doğal, açıklayıcı ve işbirliğine davet eden bir dil olmadığı; daha çok otoriter bir dilin kullanıldığı ve konuşmaya ayrılan zamanın da çok kısa olduğunu söylemektedir. Olaya bu açıdan yaklaşıldığı zaman, böyle bir davranışın, onların dil gelişimi açısından ne kadar olumsuz bir sonuç doğuracağı ve çocukların gelecek yaşantılarında, dil açısından - ki bu okuma yazmayı da etkileyecektir - eksiklikler hissedeceklerini tahmin etmek güç olmamalıdır.

Kısacası, sağlıklı dil gelişimi, çocuğun kazandığı dil becerisini çevresiyle etkileşime sokarak, dinleyerek ve okuyarak kazandıklarını, konuşarak, yazarak çevresiyle paylaşmak suretiyle sağlanabilir (Çelenk, 2010).

Voltaire, İnsanlığı yönetebilecek olanlar, okuma yazma gücüne sahip olanlardır, der. Yukarıda bahsettiklerimizi bu cümleyle birleştirecek olursak, insanlığı yönetebilecekler, dil becerisi gelişmiş olan, böylece güzel okuyup yazabilen, bunların sonucunda kendini iyi ifade edebilen ve insanlara güzel hitap edebilen insanlar olacaktır, diyebiliriz.

1.4. OKUMA

Okuma ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Bunlardan bazılarını inceleyecek olursak;

Akyol'a (2012) göre okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir.

Çoşkun (2002), Okumayı, görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümlenme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisi, olarak ifade etmektedir. Böylece dil becerisinin gelişmesinde okumanın önemine değinmektedir.

Özdemir (1990), basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp, bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir, demektedir. Demirel'e (2000) göre ise okuma, insanın dünyasını geliştiren, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir.

“Okuma, gözlerin ve beş organın çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama becerisinden meydana gelen karmaşık bir faaliyettir” diyen Aytaş(2003)'tan farklı olarak Alpay (1991), okumayı, insanın kendisinden ve çevresinden haberdar olması, okuduğunu anlamak koşulu ile hangi yaşta olursa olsun yakın çevresi dışındaki dünya ile ilişki kurmasıdır, şeklinde tanımlamaktadır.

Kavcar ve diğerlerine (2003) göre okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreciyken, Güneş(2007), Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi

göz, ses ve beyinin çeşitli işlevlerden oluşan karışık bir süreçtir” şeklinde bir tanım getirmektedir.

Okuma-yazma bir yandan insanlığın birikmiş deneyimlerini yeni kuşaklara aktarmaya yararken, öte yandan, yaşayan kuşaklar arasında önemli ve etkili bir iletişim aracıdır (Öz ve Çelik, 2007). İnsanlar arasındaki en büyük sorunun yanlış anlama ve yanlış anlatma olduğunu düşündüğümüzde (Ünalın, 2006), bu sorunu giderebilmenin etkili yolunun da daha çok okuma olduğunu göreceğizdir. Çünkü okuyan bir insanların kelime dağarcığındaki kelime sayısı artmış olacak, kendini daha iyi ifade edebilecek ve karşısındaki insanları da daha rahat anlayabilecektir.

Öte yandan özellikle gelişmiş toplumlar bireylerini okur hale getirme sorunu üzerinde önemle durmaktadırlar (Demirel, 2000). Çünkü okuma-yazma becerisinden yoksun bir toplum, hem yaşanması hem de yönetilmesi çok zor bir toplumdur. Bu yüzden okuryazar toplumlarda yaşayanlar için okumayı öğrenmek, önemli bir kilometre taşıdır (Whitehurst ve Lonigan, 2001), diyebiliriz.

1.4.1.OKUMA TÜRLERİ

Okuma türleri, farklı kaynaklardan farklı sayılarda ifade edilmekle birlikte, ulaşılan kaynaklar derlendiğinde, on dört okuma türüne ulaşılmıştır. Bu türlere, yapılan araştırmalar ve ulaşılan kaynaklar (Gündüz ve Şimşek,2011; Güleryüz, 2006; Keleş, 2006; Kavcar ve diğerleri, 2003; Köksal, 2001; Gürcan, 1999;) çerçevesinden kısaca değineceğiz.

1.4.1.1. SESLİ OKUMA

Sesli okuma, bir metnin duyulabilecek ve zevkle dinlenebilecek yükseklikte bir sesle okunmasıdır (Köksal, 2001). Başka bir ifadeyle ise, “gözle algılanıp, zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin, konuşma organları yardımıyla söylenmesi (Kavcar ve diğerleri, 2003) şeklinde tanımlanmaktadır. Sesli okumadaki temel gaye, okunan yazıdaki düşünceleri yüksek sesle ve anlaşılır olarak, muhabata iletmedir.

Sesli okumanın temelleri ailede atılmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalarda (Klein ve Kogan, 2013) görülüyor ki, çocuklara bebekliklerinden itibaren yapılagelen sesli okumaların bile, okumaya geçiş aşamasında faydaları vardır.

Sesli okuma ile ilgili kazanılması gereken davranışlar vardır. Bunlar;

- Dik, düzgün ve rahat oturma,
- Duruşunu ışık sol taraftan gelecek şekilde ayarlama,
- Sözcükleri doğru okuma,
- Sözcükleri birbirine karıştırmadan tek tek, açık ve anlaşılır söyleme,
- Doğru vurgulama ve doğru tonlamaya
- Baş ve gövdeyi sallamadan okuma,
- Noktalama imlerini doğru değerlendirme,
- Sesinin yüksekliğini, yazının türü, konusu, anlatım özelliği ve okunan ortamın durumuna göre ayarlama,
- Parmak ya da kalemle izlemeden okuma,
- Dinleyenlerin anlamalarını sağlayacak bir hızla okuma,
- Okurken duraklamama, gibi davranışlardır.

1.4.1.2. SESSİZ OKUMA

Sessiz okuma, göz hareketleriyle beyinde meydana gelen ve kişilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlayan okuma şeklidir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Sadece görme ve anlamaya ihtiyaç olduğundan sesli okumaya kıyasla daha hızlıdır.

Hem yetişkinler, hem de birinci sınıf öğrencilerinin okumaya başlamalarından itibaren sessiz okuma yapmaları gerekmektedir. Böylece kazanılan sessiz okuma alışkanlığı, bireylere zamandan ve enerjiden tasarruf sağlayacaktır (Köksal, 2001).

Sessiz okuma ile ilgili de kazanılması gereken davranışlar vardır. Bunları da sıralayacak olursak;

- Konuşma organlarını hareket ettirmeme,
- Sözcükleri kalem ve parmakla izlememe,
- Gürültü yapmadan okuma,
- Okuma hızını, verilen süreye göre ayarlama,
- Sesli okuma beceri ve alışkanlığını tam olarak kazanmış olma,
- Baş, gövde hareketleri yapmamaya,
- Gereksiz duraklama ve geri dönüşler yapmamaya dikkat edilmesi gerekir.

Birinci sınıfta ağırlık sesli okuma ve sözlü anlatıma verilir ki öğrenci düzgün ve pürüzsüz okuma-yazma alışkanlığı kazansın. Sınıf düzeyi yükseldikçe sesli okuma yerini sessiz okumaya bırakacaktır (Köksal,2001).

1.4.1.3. GÖZ ATARAK OKUMA

Konunun ayrıntılarına girilmeden, ana hatlarıyla kavranmasına yarayan okuma çeşididir ve direkt olarak ana düşüncenin yakalanması ve belleğe kaydedilmesi biçiminde gerçekleşir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Uygulanışı şu şekildedir;

- Başlık okunur ve içerik anlaşılmalı olur,
- Metin fiziksel olarak incelenerek metin-şekil ilişkileri değerlendirilir,
- Metne hızlı bir şekilde göz gezdirilerek, metnin konusu hakkında bilgi sahibi olunur,
- Bazı cümleler bütün olarak okunur, kafadaki sorular giderilmeye çalışılır,
- Ayrıntıya girilmez,
- Ana düşünceyi anlamak için 5N1K (Kim? Ne? Nerede? Ne zaman? Nasıl? Niçin?) temel soruları sorulur.

1.4.1.4. ÖZETLEYEREK OKUMA

Konunun ana hatlarıyla kavranmasını sağlar. Okunanın ne kadar anladığımızı ölçmeye, bir okur olarak kendimizi test etmeye imkân verir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Uygulanışı şöyledir;

- Önce belli sorular belirlenerek bir yere yazılır,
- Dinleyen ya da okuyanın bu sorulara cevap bulunması istenir,
- Okumaya belli aralıklar verilerek, o ana kadar olan kısım özetlenir,
- Okumanın sonunda her paragrafın bir cümlelik özeti çıkartılır,
- Metin tekrar okunur ve gerekli düzenlemeler yapılır.

1.4.1.5. NOT ALARAK OKUMA

Gündüz ve Şimşek'e göre (2011), okuma sürecinde öğrencileri etkin kılan, elde edinilen bilgileri korumaya ve saklamaya yarayan, önemli bilgi, düşünce ve olayları

hatırlamaya yarayan, hayatın her aşamasında kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemin uygulanışı da şu şekildedir;

- Sesli okuma yapılırken, okuyanlara not almaları için kâğıtlar verilir,
- Okuma öncesinde metin türü ve konusu hakkında bilgiler verilir,
- Okumalar sırasında, amaca yönelik olarak not alınması istenir,
- Önemli cümleler tekrar edilerek, dinleyicinin dikkati çekilir,
- Sessiz okuma sırasında ise, okuyucular kitabın kenarlarına, not defterine vs. istediği notları almaktadırlar.

1.4.1.6. İŞARETLEYEREK OKUMA

Konuyu anlamaya yönelik yardımcı anahtar sözcük ve kavramlar tespit edilir ve metnin önemli görülen yerlerin altı çizilir (Gündüz ve Şimşek, 2011).

1.4.1.7. TAHMİN EDEREK OKUMA

Bu okuma türünün amacı, okuyucuda merak uyandırarak metine duyulan ilgiyi canlı tutmak ve okuyucuyu etkin kılmaktır. Uygulanışı şu şekildedir;

- Metin okunmadan önce –varsa- görsel incelenir. Metin hakkında tahmin yürütülür,
- Daha sonra metnin bir kısmı okunduktan sonra durulur ve devamında, gelişiminde olacaklar olanlar tahmin edilmeye çalışılır, bir yere yazılır.
- Okumaya devam edilir. Sonuç hakkında tahmin yürütülür ve okumanın sonunda tahmin edilenler ve gerçekleşenler karşılaştırılır.

1.4.1.8. SORU SORARAK OKUMA

Gündüz ve Şimşek'e göre (2011), Okuma Öncesinde ve okuma anında okuyuculara soru hazırlatılarak metin hakkında düşünmeleri ve metni anlamaları sağlanır. Sorulara bir yere yazılır, cevaplamaya çalışılır, cevaplanan sorunun üzeri çizilir.

1.4.1.9. SÖZ KOROSU

Okuyucuların bir gruba bağlı olduğu ve işbirliği yapabilme duygusunu geliştiren bir okuma türüdür. Sınıf içinde toplu olarak olabileceği gibi, gruplara ayrılarak da yaptırılabilen, öğretmenin ardından, toplu bir şekilde yapılır.

1.4.1.10. OKUMA TİYATROSU

Okuyucuların metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan kişilerin özelliklerini anlamasına yarayan okuma türüdür Duyguları ses ile ifade edebilme yeteneğinin kazanılmasını sağlar (Gündüz ve Şimşek, 2011). Uygulanışı şöyledir; Okunan metin karşılıklı konuşma metni haline getirildikten sonra her kişi kendine verilen metni ezberler ve verilmek istenen duyguyu seslendirmeye çalışırlar.

1.4.1.11. EZBERLEME

Okuyucuların zihinsel becerilerini artırmaya dönük yapılan aktivitelerdir. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmayı sağlar. Bellekteki bu ezberler, gerekli yerlerde kullanılarak, anlatım güçlendirilir.

1.4.1.12. METİNLERLE İLİŞKİLENDİRME

Gündüz ve Şimşek'e göre (2011), okuyucuların, okudukları metinle diğer metinleri ilişkilendirerek okumasıdır. Düşünmeden ve okumadan zevk almaya yardımcı olarak mutlu olmayı sağlar.

1.4.1.13. TARTIŞARAK OKUMA

Okuyucuların okunan konuyla ilgili bilgilerini karşılıklı olarak paylaşması sonucunda farklı bakış açıları kazanmalarını sağlayan okuma türüdür (Gündüz ve Şimşek, 2011). Uygulanışı; metin okunur. Grup içerisindeki üyeler metinden anladıklarını diğerleriyle paylaşır. Varılan sonuç yazıya dökülür. Mümkün olduğunca herkese söz hakkı verilerek, farklı görüşleri dinleyebilme, saygı duyma ve toplum içerisinde konuşabilme becerisi kazandırılır.

1.4.1.14. ELEŞTİREL OKUMA

Okuyucuya, okuduğu hakkında sorular sordurmayı, düşünmesini sağlamayı ve eleştirel bakmayı sağlayan okuma türüdür (Gündüz ve Şimşek, 2011).

1.5. KİTAP

Kitap, eğitim açısından; kullanma kolaylığı olan, her öğrencinin ulaşabildiği, bilgilerin dolaysız olarak verildiği, sürekli kullanılabilen, her an başvurulabilen, sözel öğretimin boşluklarını dolduran bir araçtır (Çakır, 2009).

Kitaplar, okul öncesi dönemden başlayarak çocukları renk, çizgi ve kelimelerin estetik diliyle tanıştıran, onlara anadilinin güzelliğini duyumsatan ilk araçlardır (Sever, 2010). Bu yüzden çocuklar için etkileyici kitapların yazılması ve yayımlanması büyük önem taşımaktadır. Çocuklara eğlenceli gelecek olan etkili bir okuma-yazma kitabının, öğrenci arasındaki farkları asgari düzeye indirebileceği söylenebilir (Keleş, 2012).

Öğretim sistem yaklaşımının en önemli unsurlarını, öğrenciler, öğretmenler, öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretim materyalleri oluşturur. İlkokuma yazma eğitiminde kullanılan materyaller (ders kitapları, yazı tahtası, pazen tahtaya iliştirilmiş küçük şekiller, resimcikler, plastikten yapılmış harf, hece ve kelime örnekleri ve yardımcı kitaplar) vardır (A.Şahin ve E.Şahin, 2009; Ünalın, 2006). Bu materyallerin içerisinde en etkili olanları çocuklara yönelik hazırlanmış olan kitaplardır.

1.6. ÇOCUK EDEBİYATI

Bir kitap ancak, çocuklar ondan zevk alıyorsa iyi bir kitaptır; yetişkinlerin gözünde klasik de olsa eğer çocuklarca okunmuyorsa veya içeriği onların canını sıkıyorsa böyle bir eser, kötü bir çocuk kitabıdır (Oğuzkan, 2001). Çocuk edebiyatının ne olduğunu çok iyi anlatan bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi, çocuk edebiyatı, “çocuğa göre”, onu sıkmayan, yaş özelliklerini aşmayan ve ona yeni ufuklar açan eserlerden oluşan bir edebiyattır.

Çocuk edebiyatı hakkında yapılan tanımlara bakacak olursak, şu örnekleri verebiliriz;

Engigün (1987), çocuğun yapısına uygun, kültürel gelişimi ve hayal gücünün şekillenmesine olanak sağlayan yayınları kapsayan edebiyattır, der. Dilidüzgün (2006) ise, çocuk edebiyatından, yazınsal bakımdan değeri olan, çocuk olgusunu duyarlı olarak inceleyen, çocuklara etkili ve uzun süreli okuma isteği verebilen, sanatsal ve estetik değeri olan kitapların oluşturduğu edebiyat olarak, bahseder.

Koçoğlu (1987), çocukluk evresinde bulunan tüm çocukların, duygu, düşünce, istek ve hayallerini, söz ve yazı ile etkili ve güçlü bir şekilde işleyip yansıtan kitaplardan oluşan edebiyat türü olduğunu ifade ederken; başka bir tanım da (Oğuzkan, 2001), usta yazarlar tarafından özellikle çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan eserlere verilen genel ad” olarak ifade edilmiştir.

Gönen (1994) için çocuk edebiyatı, çocuğun farklı yaşlarında ilgi duyduğu konular, güven duygusu, başarma arzusu, bir gruba dahil olabilme, sevme sevilme gibi duygularını besleyen kitaplardan meydana gelmektedir. Bir başka yazara göre (Civaroğlu; 2000) ise “henüz yetişkin olmayan ve eğitilmesi gereken, toplumumuzun en genç üyelerinin düşünce dünyasına seslenebilecek sözlü ve yazılı ürünlerin tümüne verilen isimdir”.

Hatemi (1987), Çocuğa değer vermeyen millet başka edebiyatlardan görerek, çok sonraları bir şeyler yapmaya kalkışmışsa bunun henüz çocukluk çağında bir çocuk edebiyatı olduğu söylenebilir, der. Ülkemizde hatta dünya çapında da Hatemi'nin ifade ettiği gibi, “henüz çocukluk çağında” bir çocuk edebiyatına bulunmaktadır.

Küresel açıdan bakıldığında özellikle son yüzyılda çocuklar üzerine yapılan araştırmalar ve hassasiyetler artmış, büyük insanların minyatürleri olmadıkları anlaşılmış ve onlara ait özel eserlerin yazılması gerektiği gerçeğinin farkına varılmıştır. Hatta bazı ülkelerde –örneğin ABD, Almanya, İngiltere vb.- içinde yaşadığımız yüzyıl çocuk edebiyatı açısından bir “altın çağ” olarak nitelendirilmektedir. Ülkemizde de son 25-30 yıl içinde bu alanda oldukça yeni ve büyük ilerlemeler kaydedilmiştir. MEB ile Kültür Bakanlığının yanında, birçok yayınevi, banka ve kurum, çocuk kitabı ve dergisi yayınına girmiş bulunmaktadır (Oğuzkan, 2001).

Klasik anlayışla kaleme alınan eserlerin çoğu çocuk için değil çocuk üzerinedir (Oğuzkan, 2001). Yani çocuk kahramanlardan ya da onların “başrolde” olduğu, ancak

hem konuları itibariyle hem de anlatım yönünden, çocuklara hitap etmeyen eserlerdir. Günümüzde çocukların okuduğu birçok eser de yazıldığı dönemlerde büyükler için yazılan eserler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilgegil'e göre (2007), çocuk kitaplarında kullanılan üsluba çok dikkat etmek gerekir: Çocuklar basit yalın ve duru bir anlatımdan hoşlanırlar. Konuşma dilinde kullanılmayan kelime ve deyimleri anlamakta güçlük çekerken; uzun ve karmaşık ifadeleri anlamakta zorlanırlar. Bu sebeplerden dolayı etraflarında duyamayacakları sözler kullanmamalı, anlaşılır ve abartılı anlatımlardan uzak ifadelere yer verilmelidir.

1.6.1. ÇOCUK KİTAPLARINDA RESİM-METİN İLİŞKİSİ

Çocuklar, kitapları önce resimlerine bakarak okurlar (Sheila ve Sulzby, 1991). Yani çocukların kitaplara baktıklarında ilk dikkatlerini çeken yer resimlerdir. Bu açıdan bakıldığında Dursunoğlu'nun (2010) ifadeleri durumu özetlemektedir;

Görseller, öğrenme faaliyetinin en önemli unsurlarındandır. Öğretilenler göze hitap ettikçe, diğer bir ifadeyle görseller kullanıldıkça öğreticilik ve öğrenme daha etkili, daha kalıcı olacaktır. İlköğretim çağı çocukları, yaşları gereği, görsellere çok ilgilidirler. Bu gerçek göz önünde bulundurularak seslerin öğretiminde görsellerden bolca yararlanılmalıdır. Bunun için görsellerin çocukların ilgi ve duygu dünyasına hitap etmeleri gerekir. Bu nedenle de görseller hazırlanırken veya sunulurken "çocuğa görelilik, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, somuttan soyuta, açıklık, hayatla bağlantılılık" ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır.

İlk ses gruplarında (e,l,a,t,i,n,o...) üretilen kelime sayısı sınırlı olduğu için görseller daha fazla kullanılmaktadır. Ancak kullanılan görsellerin bazılarının, anlatmak istediği kelimeyi anlatmakta başarılı olamadığı ya da çok sıradan çizimler yapıldığı görülmektedir. Çocuklarda zengin bir hayal gücü vardır bu yüzden kitaplarda kullanılan resimlerin fotoğrafa benzemesi, çizgi ve kompozisyonun hayal gücüne seslenmesi önemlidir (Yörükoğlu,1976 akt. Oğuzkan, 2001). Gelişen dünyada ve bilgisayar çağında yüksek çözünürlüklü (HD) görüntülerle büyüyen çocukların sıradan resimlere karşı ilgisiz kalması muhtemeldir. Yayınevlerinin ve ilkokuma kitaplarını resimleyen kişilerin bu konuları dikkate alması gerektiği görülmektedir.

Erken çocukluk döneminde, çocuğu kitaba çeken ilk uyaran kitabın görsel dünyası, çocuğa kitabı sevdiren en önemli özellik kitabın görsel değeridir (Uğurlu, 2010). Öğrenciler tarafından ilgiyle karşılan eserlerin genel özellikleri; bazılarının gerçek fotoğraflar olması, canlı bir görüntülerinin olması ve resimlenirken çocuksu olmaması, çocuğa görelilik (Sever, 2003) ilkesinin dikkate alınması olarak sıralanabilir. Çünkü çocuğa görelilik, çocuğun ilgilerini, beklentilerini ve gereksinimlerini, dil evrenini göz önünde tutmayı ve hazırlanacak okuma metnini bunlarla örtüştürmeyi zorunlu kılmaktadır (Özdemir, 1983). Resim-metin açısından incelendiğinde, çocuk kitaplarında aşağıdaki özelliklere dikkat edilmesi gerekmektedir:

1. Metin ve resim genel olarak simetrik olmalıdır.
2. Resim metni aydınlatmak için kullanılmalıdır.
3. Resim, metnin zenginleştirilmesinde ve öneminin artırılmasında yardımcı olmalıdır.
4. Temel hikâyeye metin tarafından anlatılır, resim seçilmiş yönler işaret etmelidir.
5. Resim, resmin bazı yönlerini anlatan metinle asıl hikâyeyi yansıtmaktadır (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2005).

Ayrıca, 2005-2006 yılında uygulanmaya başlayan program kazanımlarında da görsellerden bahsedilmiştir ve bu kazanımlardan faydalanılması istenmiştir. Görsellerle ilgili kazanımlar şu şekildedir.

“Okuma” öğrenme alanında;

2.13. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.

2.14. Okuduğunu anlamada görsellerden yararlanır.

4.1. Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.

“Görsel Okuma ve Görsel Sunu” öğrenme alanında;

1.4. Resim ve fotoğrafları yorumlar.

1.10. Görsellerden hareketle cümle ve metinler yazar.

1.12. Metin ve görsel ilişkisini sorgular.

1.7. SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ

Öğretim sistem yaklaşımının en önemli unsurlarını, öğrenciler, öğretmenler, öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretim materyalleri oluşturur. İlkokuma yazma eğitiminde kullanılan materyaller (ders kitapları, yazı tahtası, pazen tahtaya iliştirilmiş küçük şekiller, resimcikler, plastikten yapılmış harf, hece ve kelime örnekleri ve yardımcı kitaplar) vardır (A.Şahin ve E.Şahin, 2009; Ünalın, 2006). Bu materyallerin içerisinde en etkili olan materyaller, kitaplardır.

Kitapların yazılmasında en çok dikkat edilen konu ise kullanılan yöntemle uygunluğudur. Tarihsel süreç içinde bireylere birden çok yöntemle okuma-yazma becerisi kazandırılmıştır. Her yöntem uzun zamanlı uygulamalar sonunda aşılmış, yerlerine daha verimli okuma-yazma becerisi kazandıran yöntemler geliştirilmiştir (Güleryüz, 2000). Değişen her yöntemle birlikte kullanılan kitaplar da değişmiştir.

Türkiye’de, Cumhuriyet’ten günümüze kadar birçok yöntem ile okuma yazma öğretimi yapılmıştır. Kullanılmış olan yöntemleri sıralayacak olursak; harf yöntemi, kelime yöntemi, cümle yöntemi, karma yöntem ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren de ses temelli cümle yöntemi(STCY)dir (Öz ve Çelik, 2007).

STCY’nin özellikleri şöyledir (İlköğretim Programı, 2005):

- STCY’de ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil, Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- İlkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle STCY, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir.
- Türkçede (özellikle ilk okuma yazma düzeyinde) her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.
- Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine(doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.

- Seslerin okumaya başlangıçta öğrenilmesi, hece ve kelimelerin doğru yazılmasına katkı sağlamaktadır.

Yapılan araştırmalar, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma yazma hızlarının ve okuduğunu anlama düzeylerinin genel anlamda seviyelerinin çok üzerinde olduğu sonucuna ulaşmıştır (Bay, 2010). Buradan da anlaşılıyor ki STCY, aksi kanıtlanana dek, kullanılabilir en uygun yöntemdir.

1.8. İLKOKUMA KİTAPLARI VE ÖZELLİKLERİ

İlkokuma yazma kitapları, çocuklara sadece okumayı öğreten, gelişigüzel kitaplar olmaktan öte, onlara bir okuma mantığı ve estetik duygusu kazandırarak gelecekte iyi birer okur olmalarının yolunu açan kitaplardır. Nitelikli ilkokuma kitaplarının, eğlendiren, düşündüren ve yazın eğitimi veren özelliklerinin yanı sıra, aynı zamanda bir sanat yapıtı olduklarını unutmamak gerekir (Dilidüzgün, 2006). Bu yüzden de belli başlı özellikleri olmalıdır.

Çocuk edebiyatı ve onun üzerine yazılan eleştiriler ülkemizde henüz olması gereken seviyede olmamasından dolayı kesin sınırlarla belirlenmiş özellikler olmamakla beraber, yapılan araştırmalar, ilkokuma ve yazma çalışmalarını desteklemek üzere seçilecek çocuk kitaplarında şu özelliklerin bulunması gerektiğini söylemektedir (Civaroğlu,2000; Alpay ve Anhegger, 1975; Saracho, 1989; Oğuzkan, 2001; Nas, 2003; Demirel ve Şahinel, 2006; Ünal, 2006; Bilgegil,2007; Çelenk, 2010; Sever, 2010; Seven, 2010;):

- Kitaplar, çocukların anlayabilecekleri bir dille yazılmış olmalıdır.
- Kapak resimleri canlı, çekici ve kitabın içeriği ile uyumlu olmalıdır.
- Kitaplarda renkli, canlı resimler olmalıdır.
- Kullanılan resimler metinle uyumlu olmalıdır.
- İşlenen konu çocuğun hayatından ve çevresinden alınmalıdır.
- Günlük yaşamdan bahsetse bile sıradan olmamalı, farklı ifadelerle çocuğu kendine çekmeyi başarmalıdır.
- Kitaptaki yazılar, ilkokul programındaki ilkokuma yazma anlayışına uygun olmalıdır.
- Konular çocuğu neşelendirmeli, çocuğa geniş ve yeni ufuklar açmalıdır.

- Uzun ve olmamalı; kısa ve akıcı olmalıdır.
- İyilik, doğruluk, adalet, güzellik, başarı, yardımseverlik ve hoşgörü gibi temaları işleyerek her bölümde bir ana fikir işlenmelidir.
- Konular eğitici nitelikte olmalı, korkutucu ve bunalımlara itecek dev, peri, cin konuları içermemelidir.
- Kitaplar, kullanışlı, dayanıklı ve kolay kolay dağılmayan cinsten maddelerden yapılmalıdır.
- TDK'nın benimsediği yazım kurallarına uyulmalıdır.

İlkokuma setleri çocuk kitaplarında dikkate alınan kurallara uygun hazırlanacağı gibi, STCY'nin aşamaları da dikkate alınarak hazırlanmaktadır. İlkokuma kitap setleri 6-9 kitaptan oluşmaktadır. Kitaplar, programda belirtilen ses gruplarına ya da yayınevini tercih ettiği gruplama şekline göre, seslerin sırası değişmemek koşuluyla, hazırlanmaktadır.

1.9. KELİME ÖĞRENME VE KELİME DAĞARCIĞI GELİŞTİRME

İnsanlar doğumlarından sonra önce sesler çıkarırlar. Sonra bu seslerden heceler ve daha sonra da kelimeler oluştururlar. Kelimeleri öğrendikçe ise kelime dağarcıkları genişlemeye başlamaktadır. Bu süreç ölüncüye kadar sürekli devam etmekte, kelime dağarcığı insanın son gününe kadar gelişmektedir.

Kelime, anlamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük olarak tanımlanırken; Kelime dağarcığı ise bir dildeki kelimelerin bütünü, söz dağarcığı ve kelime hazinesi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2013). Kelime öğretimi ise, kelimelerin belli başlı ilkeler çerçevesinde uzman kişiler tarafından öğretilme sürecidir. Burada geçen “ilkeler” şu şekilde sıralanabilir (Akyol, 2012);

1. **Öğrencilere hedef belirlenmelidir.** Öğrenmelerin kalıcı olabilmesi için, öğrenen tarafından istekli olunması gerekmektedir. Burada da hedef belirleme öğretmen tarafından değil, ihtiyacı doğrultusunda ve öğretmenin rehberliğinde öğrenci tarafından yapılmalıdır. Bazı öğrencinin ihtiyacı kendine güven duygusu hissetmeyken, diğerininki anlamaya yönelik olabilmektedir. Burada önemli rol iyi rehberlik yapması gereken öğretmene düşmektedir.

2. **Öğretim, öğrencinin ön bilgileri üzerinden yapılandırılmalıdır.** Her bilgide olduğu gibi kelime öğretiminde de ön bilgilerden yararlanmanın, öğrenmede önemli bir etkisi vardır. Örneğin, bilgisayar kelimesi öğretilirken, çocuğun bilgisayar görüp görmediği, evinde bilgisayar olup olmadığı ya da daha önce bilgisayar kullanıp kullanmadığının araştırılması önemlidir. Çocukların bildiği şeylerden hareket edilerek, örneklemeler yapılarak, çocuğun zihninde bilgisayar kelimesi şekillendirilebilir.

3. **Kelimelerin farklı anlamları farklı etkinliklerle tanıtılmalıdır.** Özellikle eş sesli kelimelerin öğretiminde kullanılması gerekir. Çünkü tek bir anlamı olmayan kelimelerin sadece bir anlamıyla örneklendirilmesi, kelimenin çocuk tarafından tam manasıyla öğrenilememesine sebep olacaktır. Örneğin, çay kelimesi akla ilk olarak, bir içecek olarak gelmektedir. Ancak, dereden büyük, ırmaktan küçük akarsu (TDK, 2013), şeklinde de bir anlamı vardır ve bu farklı anlamlar çocuğa ancak farklı örnekler verilerek öğretilir.

4. **Öğrencilerin kelimelere ilgi duymalarını sağlanmalıdır.** Burada asıl rol, öğreticilere (öğretmen, aile vs) düşmektedir. Dil çok zengin anlatım aracıdır ve iyi kullanan kişiler tarafında çok etkili hale gelir. Öğreticiler, dil kullanımı açısından çocuklara güzel örnekler vermeye dikkat etmeli, yöresel ifadelerden mümkün olduğunca kaçınmalı, kelimeleri farklı anlamlarıyla etkili bir şekilde kullanmalıdır. Böylece onlara dilin zenginlikleri gösterilmeli ve dile karşı ilgilerinin artması sağlanmalıdır.

5. **Kelimeler öğrencilerin hayatlarıyla ilişkilendirilmelidir.** Öğrenilecek her şeyde olduğu gibi kelime öğretiminde de hayatta ilişkilendirme yapmak, kelimenin çabuk ve kalıcı öğrenilmesinde etkili olacaktır. Böylece kelime hatırlanamadığı durumlarda, ilişki kurulan durum olaya vs. akla getirilerek, hatırlanma sağlanacaktır. Kelimeler öğrencinin hayatıyla ilişkilendirilir ve kullanmasına olanak sağlanırsa, öğrendiği bu kelimeler daha akılda kalıcı olacak ve unutulmayacaktır.

6. **Öğrenciler bağımsız olarak kelime öğrenmeye teşvik edilmelidir.** Dil, yaşayan bir varlık (Ergin, 2008) olduğu için sürekli değişir ve gelişir. Bundan dolayı kelime öğrenimi bir etkinlik olarak görülmemeli, sadece belli ortamlarda öğrenilmesi beklenmemelidir. Kelime öğrenimi hayatın her anında yapılır. Çocuğa bu durumu kavratmak gereklidir. Bunu gerçekleştiren birey, hayatın her anında, her yerde yeni

bilgilerin olduğunu keşfetmiş olacak, bir yerlerden yardım almadan da kendini geliştirecek, yeni kelimeler öğrenecektir.

1.10. 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ GENEL ÖZELLİKLERİ

2012-2013 Eğitim Öğretim senesinde uygulanmaya başlanan 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte, okula başlama ve okumayı öğrenme yaşı da düşmüştür. 66-72 aylık olan çocuklar birinci sınıfa başlayacaktır. Bu dönem çocuklarının özelliklerini bilmeden, onlar için yazılmış eserleri inceleyemeyiz. Bu sebeplerden dolayı beş (5) ve altı (6) yaş çocuklarının fiziksel, bilişsel ve özellikle dil gelişimleriyle ilgili davranışları hakkında bilgiler verilecektir.

1.10.1. 5 YAŞ ÇOCUKLARININ GENEL ÖZELLİKLERİ

Beş yaş, ilk çocukluk evresinin kritik bir devresi olan ve "altın yaş" denilen yaştır. Daha bilgili ve olgun bir birey görünümünde olan 5 yaş çocuğu, çevresine karşı dostça bir yaklaşım içindedir. 4 yaşındayken bitirmediği işlerden rahatsız olmazken, 5 yaşındaki çocuklar bir işe başladığında onu bitirinceye kadar sürdürür. Kısaca 5 yaşındaki çocuk, ailede, okulda ve sosyal hayatta daha uyumlu bir görüntü sergilemektedir. Bu konu hakkında yapılan literatür çalışması (Senemoğlu, 2012; Bacanlı, 2005; Ünver, 2005; Akyol; 2005; Hatunoğlu ve Hatunoğlu,2008; Boyunu, 2013; MEGEP, 2013; Öter, 2013) sonucunda ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeleştirilmiştir.

1.10.1.1. FİZİKSEL GELİŞİMLERİ

Fiziksel gelişimde bireysel farklılıklar var ve bu doğaldır. Ancak, yapılan araştırmalar sonucunda 5 yaş çocuğunda görülen genel özellikler aşağıdaki gibidir.

- Parmak ucunda yürüyebilirler.
- Büyük kasları daha çok geliştirmiştir. Bu yüzden ayakkabı bağlayamayabilir ya da düğme ilikleyemeyebilir.
- El-göz koordinasyonunda becerikli değildirler.
- Yatay, dikey, zikzak, eğik ve dalgalı çizgiler çizer.
- Daire üçgen, artı gibi şekilleri kopya edebilirler.

- Kızlar, erkeklere oranla daha çabuk uzun boyludurlar.
- İp atlayabilir.
- Bedenleri esnek olsa da, beyni koruyan kemikler hala yumuşaktır.
- Üç veya daha fazla parçadan oluşan insan resmi çizebilir.
- Ev işlerine ufak çapta yardım edebilirler.

1.10.1.2. BİLİŞSEL GELİŞİMLERİ

- 5 yaş çocuğu her şey arasında her türlü ilişkiyi kurabilir,
- Bilgisini arttırmak için sorular sorarlar,
- Her şeyin nedeni ile ilgilenirler,
- Soyut kelimelerin anlamlarını anlayamazlar,
- Parçayla bütünü aynı zamanda düşünemezler,
- Zihinsel kıyaslama yapamazlar,
- Eylemlerinde, düşüncelerinde, bakış açılarında benmerkezcidirler,
- İşlem öncesi çocuk, başkalarının görüşüyle; dünyanın ne olduğunu düşünmez, empati kurmazlar,
- Mantık henüz gelişmemiştir,
- “Bazı’ ve “hepsi” ayrımını yapamazlar,
- Somut isimleri nesneyi kullanarak tanımlarlar,
- 0–9 rakamlarını tanırlar.
- Eksik çizilmiş insan resmini tamamlarlar.
- Problem çözme becerileri gelişirler.
- Sağ-sol, önce-sonra, sabah-öğle-akşam, dün-bugün-yarın kavramların ne demek istediğini anlayabilirler.
- Eş ve zıt anlamlı sözcüklere örnekler verirler.
- Temel renkleri bilirler.
- Bozuk paraları tanıyabilirler.
- Bilgisini arttırmak için sorular sorarlar,
- Her şeyin nedeni ile ilgilenirler.

1.10.1.3. DİL GELİŞİMLERİ

• Ezbere şiir okumaktan ya da çocuk şarkıları, çeşit çeşit tekerlemeler söylemekten hoşlanırlar,

• Kendine öykü okunması veya anlatılması çok hoşuna gider, öykü sonrasında kendi başına öyküyü tam ayrıntılarıyla oyununda canlandırırlar,

• Konuşması oldukça akıcıdır, dil bilgisi kurallarına uyan ifadeler içerir,

• Şaka, bilmece ve tekerleme gibi söz oyunlarından zevk alırlar,

• 20'ye kadar sayabilirler.

• Bazı basit kelimeleri açıklayabilirler.

• Harfleri tanıyabilirler.

• Şarkı söylemeyi çok severler.

• Basit öyküler anlatırlar.

• Yetişkinler gibi uzun cümleler kurmaya çalışırlar,

5 yaş çocuklarının özellikler dil gelişimlerinin geliştirilmesi için ailelere çok görevler düşmektedir. Çocuklara ilgilerini çekecek ve profesyoneller tarafından hazırlanmış, renkli ve eğlenceli kitaplar okunması çok önemlidir. Onları yanında ve görebilecekleri şekilde kitap okumak ilgilerini çekecek, kendilerine de kitap okunmasını istemelerine zemin hazırlayacaktır. Onlarla konuşurken, dikkatli konuşmak, gelişigüzel ifadelerden kaçınmak, yöresel ifadeleri en az düzeyde kullanmak da dil gelişimi açısından oldukça önemlidir. Ayrıca beş yaş çocukları şarkı söylemeyi ve ritimli sesleri severler. Bu yüzden, birlikte şarkılar söylenebilir, 20'ye kadar sayılar ritmik olarak öğretilir. Ayrıca renkler kullanılarak, resimler çizilebilir.

1.10.2. 6 YAŞ ÇOCUKLARININ GENEL ÖZELLİKLERİ

6 yaşına gelen çocuğun hareketlerinde değişimler görülmektedir. Sürekli bıkkınlık, yorgunluk ve kararsızlık içerisinde. İkinci kez karar verme güçlüğü yaşar (İlki iki buçuk yaşındaydı). Yine bu dönemde, motor ve dil gelişimi açısından büyük aşamalar kaydetmiş ve dengenin gelişmesi sonucu hızlı yürüyebilen, futbol oynayabilen, okatabilen, el-göz koordinasyonunun gelişmesi sonucu da iki elini bağımsız olarak kullanabilen bir birey haline gelmiştir.

6 yaş zihni ve duygusal gelişmeleri bakımından okula devam edebilecek kadar olgun olunan bir yaştır. Artık, çocuğun küçük kasları oldukça gelişmiş olduğundan, el işlerinde daha beceriklidir. Kâğıtları daha rahat keser, yapıştırır, boya yapar, resim yapar, tüm araç ve gereçleri iyi kullanır.

Erkek ve kızların oyunlara ilgileri değişmeye başlamıştır. Erkekler top oyunları ile ilgilenirken, kızlar, ip atlama, voleybol gibi oyunları tercih etmektedir. Ayrıca gruplar halinde oynamaktan zevk alırlar. Dikkat süreleri uzamıştır ve verilen sorumlulukları yerine getirme konusunda gayretlidirler. Yani artık okul çağına gelmiştir, denebilir. Yerlerinde duramazlar ve yeni şeyler denemekten zevk alırlar. Okuma yazma ve sayıları kullanma konusunda ilk çalışmalar yapılabilir. Ancak, hala soyut düşünemedikleri için, verilecek konular ve örnekler somut nesnel eşliğinde olmalıdır. 5 yaşlarına göre daha güzel şekiller çizebilirler, kare, dikdörtgen gibi şekilleri daha doğru biçimde çizebilirler. Karşılıklarına konan iki resmin ya da şeklin arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları söyleyebilirler. Kelime hazinelerinde yaklaşık olarak 3000 kelime vardır. Geçmiş, şimdi ve gelecek zaman kavramları şekillenmeye başlamıştır.

1.10.2.1. FİZİKSEL GELİŞİMLERİ

- Direktifler doğrultusunda tempolu yürüyüş yapabilirler,
- Bedeni etrafında dönebilirler,
- Rahat bir şekilde merdivenlerden inip çıkabilirler,
- Ritmik hareketleri yapabilirler,
- Küçük kasları halen çok güçlü değildir, atılan topu tutabilmek için ellerinden ziyade kollarını kullanır,
- Parmak ucunda koşabilirler,
- Topukları üzerinde koşabilirler,
- Tek başlarına ip atlayabilirler,
- Denge tahtasında ileriye-geriye doğru yürür,
- Yaklaşık 30 cm. yükseklikten atlayabilirler,
- Top sektirebilirler,
- Ritmik olarak sekerler,
- Tek ayak üzerinde 8–10 saniye durur,

- Kâğıt üzerine çizilmiş basit şekilleri keser,
- Hamur gibi yumuşak materyalleri kullanarak 2–3 parçadan oluşan şekiller yapabilirler,
- Bir modele bakıp daire, dikdörtgen ve üçgen çizebilirler,
- İşaret parmağı ile diğer elinin parmaklarını sayabilirler,
- Baskı ve yapıştırmayı düzgün olarak yapar,
- Yetişkin gibi kalem tutabilirler,
- 1–5 arası rakamları yazabilirler,
- İsmi yazabilir,
- Eksiklerle çizilmiş insan resmini tamamlar,
- Tanıdığı nesnelere çizebilir (ev, araba, ağaç, insan gibi).

1.10.2.2. BİLİŞSEL GELİŞİMLERİ

- Organ isimlerini kendi üzerlerinde gösterebilir ve gösterilen resimlerde eşleştirebilirler,
- Eşleştirme, ilişki kurma, gruplandırma ve sıralamayı neye göre yaptığını açıklar.
- 20'ye kadar atlamadan sayabilirler,
- Bazı trafik levhaları ve lambalarının anlamı gibi günlük kullanımda olan kavramların anlamını bilirler,
- Ellere verilen nesnelere toplama ve çıkarmalar yapabilirler,
- Zaman kavramı gelişmiştir ve dünden, bugünden ve yarından bahsedebilirler.
- Nesnelere bir özelliğine göre (renk, şekil, boyut gibi) gruplandırır.
- Artık kendi görüşleri vardır ve sorulan sorulara karşılık kendi düşüncelerini söyleyebilirler.
- Patenle kayabilirler
- Sıralama yapabilirler (1., 2. vb),
- Haftanın günlerini sırasıyla söyleyebilirler.
- Yön kavramı başlamıştır,
- İki tane üçgeni birleştirerek kare yapabilirler,
- Belli bir olaydan sonra ne olacağını tahmin eder,
- Nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılıkları gösterir,

- Basit neden- sonuç ilişkilerini açıklar,

1.10.2.3. DİL GELİŞİMLERİ

- Olayları oluş sırasına göre anlatabilirler,
- Yaşadığı şehrin ve sokağın adını söyleyebilirler,
- Yaşadıkları olayları anlatabilirler,
- İsteklerini uygun cümlelerle ifade edebilirler,
- Birbirini izleyen üç emir tümcesinde istenileni sırası ile yerine getirebilirler,
- Tekil ve çoğul ifadeleri birbirine dönüştürerek kullanır.
- Bazı sözcüklerin eş ve karşıt anlamlarını bilir.
- “Ne zaman, neden, nasıl ?” gibi soru sözcüklerini içeren soruları cevaplar.
- “Çünkü daha sonra” gibi bağlaçlar kullanarak konuşur.
- Yer bildiren sözcükleri yerinde ve doğru olarak kullanır.
- Daha önce dinlediği öyküleri içeriğine uygun olarak anlatır
- Tümcelerinde genellikle özneye uygun fiil kullanır.
- Kullandığı tümce yapıları yetişkininkine yakın olur.

1.11. PROBLEM CÜMLESİ

İlkokuma kitap setlerindeki kelime ve görsel seçimlerinde ilkokul 1.sınıf düzeyine uygunluğa dikkat edilmiş midir?

1.11.1. ALT PROBLEMLER

1. İlkokuma kitap setlerinde soyut olan ya da anlamı olmayan kelimelere yer verilmiş midir?
2. İlkokuma kitap setlerinde dik ve bitişik el yazısı beraber verilmiş midir?
3. İlkokuma kitap setlerinde düzeye uygun olmayan kelime ya da deyim kullanılmış mıdır?
4. İlkokuma kitap setlerinde, sözcüklerin yerine kullanılan görseller anlaşılabilir şekilde midir?
5. İlkokuma kitap setlerinde kullanılan resim-metin ilişkisi 1.sınıfta okuyan öğrencilerin düzeyine uygun mudur?

1.12. AMAÇ VE ÖNEM

Okuma alışkanlığı okul çağında edinilir ve her öğrenciye de kolaylıkla kazandırılabilir. Burada önemli olan kitapların niteliğidir. Çocuk kitaplarının özelliklerini taşıyan, iyi seçilmiş kitaplar, çocukların hayatlarının ileriki aşamalarında, okuma alışkanlığı edinmiş birer okur olarak yetişmelerinde önemli sorumluluklar üstlenmektedirler (Ünalın, 2006; Sever, 2010). Kitaplar, hayatın ilk dönemlerinden başlayarak çocukları renk, çizgi ve kelimelerin estetik diliyle tanıştıran, onlara anadilinin güzelliğini duyumsatan ilk araçlardır (Sever, 2010). Bu nedenle, ilkokuma kitaplarının da çocukların gelişim özelliklerine ve ilgilerine uygun olması, çocukların okumayı sevmesinde önemli bir etkidir.

Alan taraması yapılmış, çocuk edebiyatı ve çocuk kitaplarıyla ilgili çalışmalar (Baral, 1989; Öztürk, 1991; Neydim 1995; Kocabaş, 1997; Tuna, 1997; Gürler, 1999; Özkan, 2001; Pekmezci, 2004; Aslan, 2006; Biçici, 2006; Hızlı, 2006; Karakuş, 2006; Hızlı, 2006; Tok, 2007; Erdi, 2008; İnce, 2008; Şeref, 2008; İnce, 2008; Saçkesen, 2008; Turgut Bayram, 2009; Uğur Aslankabaklı, 2009; Uz Erşahin, 2009; Yıldız, 2009; Boğa Zengin, 2010; Özgider, 2010; Alıcı, 2010; Keleş, 2012) incelenmiştir. Yapılan çalışmalarda, “0-6 yaş grubu çocuk kitap illüstrasyonlarının analizi ve bir çocuk kitabı illüstrasyonu denemesi (Baral, 1989); Çocuk klasiklerinde temel değerler (Öztürk, 1991); Çocuk edebiyatındaki tarihsel süreç içerisinde çizilen çocuk figürlerine toplumsal bakış açısından yüklenen işlevler (Neydim, 1995); Çocuk kitabı seçim kriterleri (Kocabaş, 1997); İlkokuma yazma öğretiminde illüstrasyonlardan faydalanma (Tuna, 1997); Çocuk kitapları ve anne – babaların bu konudaki tutumları üzerine bir inceleme (Gürler, 1999); Çocuk kitaplarındaki dil sorunu (Özkan, 2001); Resimli çocuk kitaplarında hayvan imgelerinin incelenmesi (Pekmezci, 2004); Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi (Aslan, 2006), Annelerin çocuk kitabı seçimi hakkındaki görüşleri (Biçici, 2006); Sekizinci sınıf Türkçe kitaplarındaki metinleri çocuk edebiyatı ölçütleri açısından değerlendirilmesi (Hızlı, 2006); Çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisi (Karakuş, 2006), Mevlana'nın Mesnevisindeki hikâyelerin çocuk edebiyatı açısından değerlendirmesi (Tok, 2007); Türkiye’de 1980-1985 ve 2000-2005 yılları arasındaki çocuk kitaplarında eğitsel iletileri (Erdi, 2008); İlköğretim öğrencileri için 100 temel

eser listesindeki kitapları çocuk edebiyatının temel ilkeleri bağlamında incelenmesi (İnce, 2008); Okul öncesi öğretmenlerinin ve anne – babaların çocuk kitaplarının belirlenmesinde kullandıkları kriterlerin tespiti (Saçkesen, 2008); Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik masal kitaplarındaki illüstrasyonların incelenmesi (Şeref, 2008); Resimli çocuk kitaplarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisinin incelenmesi (Turgut Bayram, 2009); Fantastik çocuk kitabı çevirilerine bir bakış: “Oz Büyücüsü örneği” (Uğur Aslankabaklı, 2009); Türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı metinlerinin çağdaş çocuk edebiyatı ilkeleri açısından değerlendirilmesi ve eğitsel öneriler (Uz Erşahin, 2009); İlköğretim öğrencilerinin çocuk kitaplarına ilişkin görüşleri (Yıldız, 2009); Çocuk kitaplarının dinleme becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması (Boğa Zengin, 2010); Türkiye ve İngiltere’de çok satılan çocuk kitaplarının biçimsel ve içerik özellikler açısından karşılaştırılması (Özgider, 2010); İlköğretim düzeyinde iki dilde yazılmış (Türkçe – Almanca) çocuk kitapları üzerine bir içerik incelemesi (Alıcı, 2012); İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan ders ve çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Keleş, 2012). Ancak ilkokuma kitaplarının incelenmesine değinilmediği belirlenmiştir. Araştırmanın bu yönüyle alana katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca çalışma sonucunda elde edilecek veriler doğrultusunda, yayıncılar açısından bundan sonra yayımlanacak eserlerin –varsa- hatalarının düzeltilmesi ve daha verimli hale getirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, ilkokuma kitaplarında kullanılan kelimelerin ve görsellerin ilkokul 1.sınıf öğrenci düzeyine uygunluğunu belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen veri toplama aracıyla, kitaplarda kullanılan soyut kelimeler, anlamı olmayan kelimeler, resim-metin ilişkileri, dik ve bitişik el yazısının birlikte verilip verilmediği ve kelimelerin yerine kullanılan görsellerin anlaşılabilirliği incelenecektir.

1.13. VARSAYIMLAR

- Geliştirilen veri toplama aracının, ölçülmek istenen konuyu iyi şekilde ölçtüğü varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.14. SINIRLILIKLAR

• Bu araştırma A, B, C, Ç, D, E, F, G (8 tane) ilkokuma kitap setlerindeki 55 adet ilkokuma kitabı ile sınırlıdır.

1.15. TANIMLAR

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci.

Çocuk Kitabı: Usta yazarlar tarafından özellikle çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan eserlere verilen genel ad (Oğuzkan,2001).

İlkokuma Kitap Seti: Çocuklara yönelik, ses gruplarına göre gruplandırılmış olan, ilkokuma-yazma sürecinde kullanılan, okuma becerisini kazandırmak amacıyla özel yayınevleri tarafından hazırlanan ve içinde değişik metinler ve resimler bulunan kitap grubu.

Çocuk Edebiyatı: Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştirilen, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2003).

Çocuğa Görelik: Çocuğun düşlem gücüne seslenen, onun rahatça ve tat alarak okuyup anlayabileceği dili ve anlatımı içinde barındıran, ilgi duyabileceği konuları işleyen, onu duygu ve düşünce yönünden besleyen, kurgusu ve olay örgüsü karmaşık olmayıp kavrayabileceği bir düzeyde olan, dikkat dağıtıcı ayrıntılardan arıtılmış olandır (Dilidüzgün, 1996).

1.16. ÇOCUK KİTAPLARIYLA İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Ülkemizde çocuk edebiyatıyla ilgili yapılan araştırmalar fazla sayıda olmamakla birlikte, 20.yüzyılın son çeyreğinde bu alana verilen önem artmaya başlamıştır. Yapılan tarama sonucunda sadece İlkokuma kitaplarıyla ilgili olarak yapılmış bir araştırmaya ulaşılamazken, erişilebilen araştırmalar daha çok çocuk edebiyatı, resimli çocuk kitapları ve bu tür kitapların iç ve dış yapılarının analizleri şeklinde olmuştur. Bunun yanı sıra ders kitaplarının incelemeleri ve çeşitli düşünürlerin ve yazarların bazı kitaplarının çocuk edebiyatına uygunluğu incelenmiştir. Ayrıca 100 temel eserin çocuk edebiyatına uygunluğu üzerine de araştırmalar yapılmıştır. Aşağıda kronolojik olarak, erişilebilen araştırmalara ve bu araştırmaların kısa bir özetine yer verilmiştir.

Baral (1989) "0-6 Yaş Grubu Çocuk Kitap İllüstrasyonlarının Analizi ve Bir Çocuk Kitabı İllüstrasyonu Denemesi" konulu araştırma ve uygulama çalışması yapmıştır. Bu çalışma, çocuklara sunulan çocuk kitaplarının, görsel ve içerik yönünden nasıl olması gerektiğini vurgulamak, bu alanda ülkemizde yapılan çalışmaların yetersizliğine dikkati çekerek, bilinçli tedbirlerin alınmasını sağlamak ve daha sonra yapılacak çalışmalara katkıda bulunmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Önerilen çalışmada, "Beş Beyaz Benekli Baykuş Bana Bakıyor!..." isimli masal kitabı resimlendirilmiştir. Çalışmada, masala uygun tipler seçilmeye çalışılmış, tiplerin içinde yaşadığımız toplumun tipleri olmasına özen gösterilmiştir. Resimler, genelde canlı modelden çalışılıp yoruma gidilmiştir. Kitaptaki görsel niteliklerin çocuğun bulunduğu yaş basamağına uygun olmasına dikkat edilmiş, kitabın görsel yanı yazınsal yanını açıklayıcı nitelikte kullanılmıştır. Yapılan araştırmada elde edilen bilgiler öneri niteliğindeki çalışmaya yansıtılmış resim, renk ve yazı bütünlüğü ile istenilene ulaşılmaya çalışılmıştır.

Öztürk (1991) yaptığı araştırmada, çocuk klasiklerindeki temel değerleri incelemiştir. Tanzimat'tan araştırmanın yapıldığı tarihe kadar geçen sürede tercüme yoluyla çocuklara sunulan kitapların, hangi temel değerleri işlediği sorusunun üzerinde durulmuştur. Pollyanna, Gülliver'in Gezileri, Monte Kristo, Alis Aynalar Ülkesinde, Denizler Altında 20000 Fersah, Define Adası, Tom Sawyer, Küçük Prens, Seksen Günde Dünya Gezisi, Kimsesiz Çocuk, Noel Şarkısı, Küçük Kadınlar, Robinson Crusoe, Pinokyo, Hayvanlar Çiftliği, Çocuk Kalbi, inci, Heidi, Büyük Umutlar ve Şeker

Portakalı'ndan oluşan yirmi eser üzerinde inceleme yapılmıştır. Bu eserler sosyal değerler, dini değerler, özlemler ve sevgi olmak üzere dört bölümde incelenmiştir. Sonuç olarak, batı klasiklerinden incelediği eserlerin kimliğinin dini semboller, mitoloji ve efsanelerden oluştuğunu söylemektedir. Tercüme edilen eserlerde sevgi ana tema olmakla birlikte, batı medeniyetinin tüm eserlere sindirildiğinin üzerinde durmaktadır.

Neydim (1995) araştırmasında Türkiye'de çeviri çocuk edebiyatında tarihsel süreç içerisinde çizilen çocuk figürlerine toplumsal bakış açısından yüklenen işlevleri, çok bilinen karakterlerin üzerinden incelemiştir. İlk bölümde tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramlarına nasıl bakıldığı ve Antik çağdan bu yana Batı'da ve bizde çocuk ve çocukluk kavramlarının ortaya çıkışı ve toplumda nasıl değerlendirildiği belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci bölümde ise erek kültür açısından biçimlendirici etkileri belirlenmeye çalışılmış çoğul dizge açısından çeviri çocuk edebiyatının genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Yine bu bölümde, çeviri çocuk edebiyatının başladığı Tanzimat döneminden başlayarak çevirinin etkinliği vurgulanmıştır. Üçüncü bölümde Cumhuriyet dönemi, çevirilerin yoğunlaştığı 1950'lerden sonrası ile beraber çocuk edebiyatı açısından incelenmiştir. Dördüncü bölümde ise tarihsel süreç içerisinde çeviri çocuk kitaplarından örnekler vermiştir. Sonuç olarak, yerli çocuk edebiyatının geliştirilemediği ve çeviri egemenliğinin sürdüğüne değinmiştir. Ayrıca, Batı çocuk edebiyatında oluşturulmaya çalışılan "ideal çocuk"tan bahsetmiş ve bunu eleştirmiştir.

Kocabaş (1997), çocuk kitaplarının seçim kriterleri üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, çocuk kitaplarının çocuklar için vazgeçilmez birer eğitim ve eğlence kaynağı olmaları gerçeğinden ve onlar için yapılacak kitap seçiminin öneminden yola çıkarak, Kültür Bakanlığı'nın Türkiye'deki çocuk kütüphaneleri için seçip aldığı çocuk kitaplarının tür olarak çeşitliliğini ile fiziksel ve içerik özelliklerini inceleyerek, bir değerlendirme yapmıştır. Araştırma beş bölümden oluşmuştur. İlk bölümde giriş yapılmış, konunun önemi, araştırmanın amacı, hipotez, araştırma yöntemi ve teknikleri, teknik düzen ve literatür taraması yapılan kaynakların isimleri verilmiştir. İkinci bölümde, çocuk kitabı ve çocuk edebiyatı tanımları yapılmış, çocuk kitabı türleri, özellikleri ve taşıması gereken özellikler üzerinde durulmuştur. Daha sonra çocuk kitabı türleri ve araştırmaya temel oluşturan çocuk kitabı türlerinin özellikleri ve taşıması gereken nitelikler üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde, çocuk kütüphanelerindeki

kitap seçiminin önemi, çocuk kütüphanelerinde hangi kitap türlerinin olması gerektiği ve seçimin nasıl ve kimler tarafından yapılması gerektiği, standartlar ışığında anlatılmış ve Türkiye'deki durum yansıtılmış. Dördüncü bölüme gelindiğinde, yapılan incelemeler sonucunda çocuk kütüphaneleri için seçilen çocuk kitaplarıyla ilgili veriler sunulmuş ve değerlendirme yapılmıştır. Son bölümdeyse, önceki bölümde yapılan değerlendirmeler ışığında varılan sonuçlar vurgulanarak, önerilerde bulunulmuştur.

Tuna (1997) ise İlkokuma ve yazma öğretiminde illüstrasyondan faydalanma konusunda bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın amacı, alfabe kavramını, çocuğun yakından tanıdığı objelerin resmi ile ilintili bir şekilde öğretmek ve bu yolla çocuğun okuma ve yazmasını öğrendiği her harf ve kelime üzerinde, açık bir kavrama ve anlama sahip olmasıdır. Çalışmaya, ilkokuma ve yazma eğitimi süreci içinde harflerin ve kelimelerin akılda kalıcılığı ile öğrenilebilirliğinin, görsel algılarının uyarılması ile hız kazanacağı, bundan dolayı öğrenilecek harf ve kelimenin ilgili objenin illüstrasyonu ile birlikte gösterilmesinin çocuktaki soyut kavramı, somut bir düzeye çekeceği düşüncesinden hareketle hazırlanmıştır. Bu yaklaşımla önce illüstrasyonun tanımı ve tarih içindeki gelişimi ele alınmış, daha sonra illüstrasyonun kullanım alanları ile tekniklerine değinilmiştir. Bu illüstrasyonların, ilkokuma ve yazma dönemi çocuklarına yönelik ve öğretme amaçlı kullanılacak olmasının, ilk önce görsel olarak doğru algılanmasını gerektirdiği belirtilmiştir. Görsel algılamanın da istenilen düzeyde oluşabilmesinin biçim, form, denge, leke, doku ve renk gibi görsel anlatım unsurlarının yerinde kullanılmasıyla mümkün olabileceği üzerinde durulmuştur. Eğitim amaçlı illüstrasyonların, tipografik unsurla birlikte kullanılıyor olması nedeni ile metin-resim ilişkisini hem mizanpaj hem de öz biçim özellikleriyle incelemiş ve illüstrasyonların bilgiye dönüşmesi sürecinde, görsel algılamanın tanımı ve öğrenmeye etkisi üzerinde durulmuştur. Bunlarla birlikte illüstrasyon kullanımının özellikle ilköğretim okullarının birinci basamak, 1. sınıflarında öğrenme hızını artırdığı, bunun yanı sıra sanatsal nitelik bakımından zayıf, çocuğun seviyesinden uzak ve monoton üslûpla yapılan illüstrasyonların ise çocukta öğrenme hızını düşürdüğü belirtilmiştir. Aynı gelişim devresinde bulunan çocukların çoğunlukla benzer özellikler gösterdikleri ancak bazen bireysel farklılıklar gösterebilmesinden dolayı bu dönem öğrencilerinin gelişimleri ve öğrenmeye etkisi üzerinde durulmuştur. Konunun ilkokuma ve yazma eğitimine yönelik olması nedeniyle okuma ve yazma eğitiminin psikolojik temellerine de değinilmiştir.

Sonuç olarak, yaşa uygun illüstrasyonlar çocuğa, küçük yaşta bir estetik beğeni kazandığı ve özellikle birinci sınıflarda öğrenme hızını oldukça arttırdığı da görülmüştür. Çalışmanın eklerinde ise harf kavramına yönelik illüstrasyon örnekleri verilmiştir.

Gürler'in (1999) "Çocuk kitapları ve anne-babaların bu konudaki tutumları üzerine bir inceleme" adlı çalışmasında, çoğu anne – babanın çocuk kitapları konusundaki bilgilerinin yetersiz olduğu hipotezinden hareketle, ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ve ebeveynlerine yönelik bir inceleme yapılmıştır. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Okulu'nda ikinci sınıf öğrencileri ve anne – babaları için anket uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda hipotez doğrulanmış, gerçekten de çocuk kitapları konusunda yeterli bilgisi olmayan anne – babaların çocuklarının kitap edinmelerine olumsuz katkıda buldukları kanıtlanmıştır. Çalışma beş bölümde gerçekleştirilmiş olup, birinci bölümde konunun önemi, amacı ve hipotez ile araştırma yöntemi ve veri toplama tekniklerinden bahsedilmiştir. İkinci bölümde, çocuğun özellikleri, genel özellikleri, bedensel gelişimi, bilişsel gelişimi vs şeklinde ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Üçüncü bölümde çocuk kitaplarına geçilmiş ve çocuk kitaplarının tanımı, tarihçesi, nitelikleri ve özellikleri anlatılmıştır. Dördüncü bölümde, bulgular ortaya konmuş ve teker teker açıklanmıştır. Beşinci ve son bölümde ise sonuç ve önerilere geçilerek, bulgulardan çıkarılan sonuçlar ve araştırma sahibinin önerileri dile getirilmiştir.

Özkan (2001) çalışmasında, çocuk kitaplarında dil sorununu ele almıştır. Hipotez olarak "çocuk kitaplarında (resimli kitap, masal, roman – öykü) 1967 yılına göre 1997 yılında anlatım bozukluğu, bozuk kelime kullanımı, yabancı kelime kullanımı, argo kelime kullanımı, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve dizgi hataları unsurlarına bağlı olarak olumlu bir değişim vardır" şeklindedir. Çalışma dört bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde konunun önemi, amacı, hipotez, araştırmanın kapsamı ve yöntem belirtilmiştir. İkinci bölümde öncelikle dil, dil gelişim evreleri, çocuk kitaplarının dil özellikleri hakkında bilgiler verilerek çocuk kitaplarında anlatım bozukluğu, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve dizgi hataları ele alınmıştır. Üçüncü bölümde örneklem grubuna ait 71 adet çocuk kitabından (resimli kitap, masal, roman – öykü) elde edilen bulgular tablolar gösterilmiştir ve bulgular hakkında genel bir değerlendirme

yapılmıştır. Dördüncü bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen sonuçlarla hipotez kanıtlanmıştır.

Pekmezci (2004), resimli çocuk kitaplarında hayvan imgelerini incelemesinin sebebini, bu konunun önemi ve gerekliliğinin ve bu alanın özgün çalışmalar ortaya konulabilecek zenginliğe sahip olmasının sonucu olduğu şeklinde ifade etmektedir. Araştırmacı, Araştırmanın amacını, ortak atalara, ortak yaşam mekanizmalarına rağmen, aynı havayı soluduğumuz hayvanlarla insanlar arasında giderek büyüyen uçurumu yok etmek, azalan ve yitirilen sevgiyi yeniden kazanmak, giderek daha fazla çıkar ve mecburiyet ilişkisine dönüşen hayvan - insan birlikteliğini, bir sevgi, şefkat ve saygı ilişkisine kavuşturmak, olarak açıklamaktadır. Beş bölümden oluşan çalışmanın ilk bölümünü resimli çocuk kitabının tarihsel gelişimi oluşturmaktadır. Resimli kitabın tanımı ve kronolojik bir şekilde tarihsel gelişim anlatılmıştır. İkinci bölümde, sürekli eğitimin bir parçası olan resimli kitapların çocuk eğitimindeki önemi incelenmiştir. Çocuğun resimli kitapla kurduğu dostluğun, onun gelişim sürecine ve hayal gücüne etkileri ve çocukların gelişim basamaklarına, düzeylerine uygun resimlenen bir kitap anlayışı üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde, dünya çocuk edebiyatında önemli bir yer tutan fabl'lara ve fabl'ların zengin anlatım olanaklarına değinilmiştir. En bilinen fabl yazarları hakkına bilgiler verilmiş, tarihsel süreçten bahsedilmiştir. Dördüncü bölümde, insanlık tarihi boyunca hayvan imgesinin çocuklarla kurulan ilişkisine, bu ilişkilendirmenin özelde çocuğun ve genelde insanın hayal dünyasına etkilerine ve bu etkilerin sonucu, konunun masallara ve mitolojiye yansımalarına değinilmiştir. Son bölümde ise hayvan imgesinin kullanıldığı uygulamalı çalışmalarda, iyi-kötü kavramlarının özneliği, karşıtlıkların da bir uyuma neden olabileceği, çok uç noktalarda görülen iki hayvanın bile birbirini kavrayabilecek, sarabilecek yönlerinin bulunabileceği, dostlukların ön yargılardan sıyrılmasının, arındırılmasının gerekliliği teması özellikle ele alınmıştır.

Aslan (2006) yapmış olduğu tez çalışmasında, yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisini incelemiştir. Altı ana bölümden oluşmuş olan çalışmanın ilk iki bölümünde giriş ve yöntemden bahsettikten sonra üçüncü bölümde yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun anadili gelişim sürecindeki yeri ortaya konmuştur. Bu bağlamda, yazın, yazınsal yapıtların özellikleri,

işlevleri, iletişim koşulları ve çocuk yazınının taşınması gereken özellikleri ile yazınsal çocuk kitaplarının temel işlevleri üzerinde durulmuştur. Dördüncü bölümde, eğitim durumlarında kullanılan çocuk kitaplarının kullanılma gerekçeleri irdelenmiş, bu metinlerin yazınsal özellikleri ve çocuğa görelilik ilkesine uygun olup olmadığı incelenmiştir. Beşinci bölümde ise, “Bulgular” açıklanmış; alt problemlerle ilgili veriler istatistikler kullanılarak sınanmıştır. “Araştırma Denencelerine Yönelik Bulgular” başlığı altında ise deneysel işlemde sonra deney ve kontrol gruplarına son-test olarak verilen “Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ile “Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Testi”nden elde edilen veriler ışığında, araştırmanın problemini oluşturan alt problemler sınanmıştır. Son bölüm olan altıncı bölümde ise, sınanan denenceler yorumlanmış, bir önceki bölümde ortaya konan bulgular ışığında yargı ve önerilerde bulunulmuştur.

Biçici (2006) ise Annelerin çocuk kitabı seçimini hakkındaki görüşleri hakkında betimsel yöntemle yapmış olduğu çalışmanın amacı, çocuk kitaplarının tür olarak çeşitliliğini, fiziksel ve içerik özelliklerini literatürü tarayarak incelemek ve annelerin çocuk kitabı seçimi ve okumanın önemi konusundaki görüşlerini belirlemek, şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada bir ölçme aracı olarak anket soruları oluşturulmuş. Bu anket seçilen çocukların annelerine verilmiş ve cevaplamaları için üç hafta süre verilmiştir. Üç haftanın sonunda toplanan veriler ve yapılan analizler sonucunda, annelerin okumanın önemi konusunda yeterli bilinçte olmadıkları, çocuk kitabı konusunda yeterli bilgi donanımları olmadığı, anne-çocuk iletişimi konusunda yetersiz kaldıkları, ayrıca annelerin okuma olgusu ve çocuk kitabı alanına ayrı bir ilgi duymadığı, çocuklarını doğru yönlendiremedikleri sonucuna varılmıştır.

Hızlı (2006) yaptığı çalışmada sekizinci sınıf Türkçe kitaplarındaki metinleri çocuk edebiyatı ölçütleri açısından değerlendirmiştir. İlk bölümde geniş bir şekilde çocuk edebiyatının özellikleri, ilkeleri, amaçları, kapsamı ve nitelikleri açısından açıklamıştır. Daha sonra çocuk edebiyatına değinilmiş, dünya ve Türkiye açısından tarihsel gelişiminden bahsedilmiştir ve türlerden bahsedilmiştir. İkinci bölümde(bulgular), kitaptan alınmış metinler incelenmiş ve değerlendirmiştir. Sonuç kısmında ise, kitabı yetersiz bulmuş, metinler tekrar gözden geçirilmelidir diyerek daha iyi bir kitap oluşturulması için çeşitli tavsiyelerde bulunmuştur.

Karakuş'un (2006) araştırmasında ise çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisi incelenmiştir. 4.sınıf çocukları üzerinde yapılan araştırma betimsel tarama modeliyle yapılmıştır ve beş bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, araştırmadaki "Problem Durumu", "Problem Cümlesi", "Alt Problemler", "Araştırmanın Amacı", "Araştırmanın Önemi", "Varsayımlar" ve "Sınırlılıklar" anlatılmıştır. İkinci bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesi ortaya konarak ana başlıklar altında ele alınmıştır. Üçüncü bölümde, "Yöntem", "Evren ve Örneklem", "Veri Toplama Yöntemi", "Verilerin Analizi" belirtilmiştir. Dördüncü bölümü oluşturan "Bulgular ve Yorum" kısmında örnekleme alınan öğrencilerin kişisel bilgileri, okuma becerilerine yönelik bulgular ve yorumlar anlatılmıştır. Bu değerlendirmeler yapılırken alt problemlere ait bulgular birer başlık altında aktarılmıştır. Sonuç kısmında ise, Türkçe öğretmenlerinin derslerini büyük bir oranda ders kitaplarına bağlı kalarak islediklerini ortaya konmuş, bu bağlamda özellikle ilköğretim döneminde ders kitaplarının nitelikleri son derece önemli olduğu belirtilmiştir. Ders kitaplarının âdetâ birer sanat değeri taşıması gerektiği söylenmiş ve ders kitaplarında yer alan metinler okuma gelişiminde önemli rol oynadığından, kitaba seçilen metinlerin de yaş ve seviyeye uygun olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencinin günlük hayatta ihtiyaç duyduğu konuları ele alması, ders kitaplarına seçilecek metin türlerinin öğrencinin ilgi ve seviyelerine uygun olarak konması gerektiğine değinilmiştir. Ayrıca, öğretmenlere yönelik, anne babalara yönelik ve çocuk kitaplarına yönelik öneriler sunulmuştur.

Tok (2007) yaptığı çalışmada çocuk edebiyatı kavramı, çocuk edebiyatının genel nitelikleri, çocuk edebiyatında önemli yerleri olan edebi türlerden hikâyeye, fabl ve kıssanın özellikleri ve 13-15 yaş grubu çocuklarının gelişim özellikleri yer almaktadır. Bu çalışmada Mevlâna'nın Mesnevi'sindeki hikâyelerin çocuk edebiyatı açısından değerlendirilmesini, tarama modeliyle işlemiştir. Araştırmanın örneklemini, Mesnevi'de yer alan ve değişik yayınevleri tarafından düzenlenerek çocukların okuyabileceği şekle getirilen kırk hikâyeye oluşturmuştur. Öncelikle hikâyeye yazılmış, her hikâyeden sonra yapılan "hikâyenin incelenmesi"nde, hikâyenin sınıfı, kişileri, olayı, yeri, zamanı, verilmek istenen iletisi, ana fikri ve hikâyeye hakkında yorum yapılmıştır. Mesnevideki ana fikirler ve iletiler de ayrı bir bölümde ele alınmıştır. Çalışmada, Mevlâna'nın hangi hikâyeyi ne amaçla anlattığı, yetişkinlere hangi dersleri vermek istediği belirtilmiş,

çocukların bu derslerden hangilerine ulaşabileceği ele alınmıştır. Hikâyelerde hem metin aralarında geçen iletiler hem de ana fikir yapıları ortaya çıkarılmıştır. İleti ve ana fikirler gruplandırılarak, çocuklara kazandırılan düşünce ve davranış kalıpları sistemleştirilmiştir. Sonuç kısmında, Mesnevinin ne kadar önemli ve kapsamlı bir kitap olduğundan, kapsamlı iletiler beslediğinden bahsedilmiş, çocuk edebiyatına vakıf, çocukların gelişim düzeylerini bilen usta yazarlar tarafından yeniden ele alınabileceği ve çocukların zevkle okuyacakları ve gelişimlerine katkı sağlayacağı da belirtilmiştir.

Erdi (2008), hazırlamış olduğu doktora tezinde, Türkiye’de 1980-1985 ve 2000-2005 yılları arasındaki çocuk kitaplarında eğitsel iletileri, karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmanın amacı, Türkiye’de, Türk yazarlar tarafından yazılmış, ilk basımı 1980- 1985 yıllarında gerçekleşen, ilköğretim 1.kademe çağı çocuklarına (7-12 yaş) yönelik çocuk kitaplarıyla, 2000- 2005 yıllarında yine Türkiye’de ve Türk yazarlar tarafından yazılarak ilk basımı yapılan, ilköğretim çağı çocuklarına (7-14 yaş) yönelik çocuk kitaplarında, çocuğun fiziksel, duygusal, bilişsel, ahlâk ve sosyal gelişimini destekleyen eğitsel amaçlı iletilerin, içinde bulunduğu dönemin toplumsal özelliklerini ne kadar taşıdığı, değişen toplum yapısına ne denli uyum sağladığı, bunu çocuğun belirtilen gelişimine ne derecede yansıttığı ve her iki dönemde verilen eğitsel amaçlı iletilerin arasında fark olup olmadığı sorusuna yanıt aramak olarak belirtilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen materyaller; Türkiye’de, Türk yazarların ilk basımı 1980-1985 ve 2000-2005 yılları arasında yapılan toplam 180 çocuk kitabı oluşturmaktadır. Önce Çocuk Vakfı Kütüphanesinde bulunan 4000 kitaplık liste taranmış, 1980- 1985; 2000- 2005 yıllarında basılan ve yazarları Türk olan hikaye, roman, masal ve resimli kitapların genel bir listesi çıkarılmıştır. Yayın yıllarına göre ayrılan bu kitaplara ulaşılarak tekrar gözden geçirilmiş; aralarında ikinci ya da üçüncü basımı olanlar, Türk yazar olup da başka bir ülkede basılanlar, daha önceki yıllarda basılmış olmasına rağmen yenilenerek tekrar basımı yapılanlar elenmiş, tek yazara ait seri halinde yazılanlardan birkaç tanesi random yöntemiyle seçilmiştir. Sonuç olarak, Türkiye’de, Türk yazarlar tarafından yazılan kitapların 1980- 1985 arasında basılanlardan 90’ı ile 2000-2005’te basılanlardan 90’ı araştırma kapsamında incelemeye alınmıştır. Araştırma hem nitel hem de nicel yöntemlerle desteklenmiştir. Yapılan bu araştırmayla Türkiye’de, gerek siyasal gerekse sosyo-ekonomik açıdan yaşanan

değişimlerin daha çok gelişime yönelik olduğu ve bunun da çocuk edebiyatına yansıdığı ancak, bu değişimlerin yeterli olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca alt problemlere göre madde madde sonuçlar açıklanmıştır.

İnce (2008) araştırmasında, 2005 yılında bir genelgeyle hazırlanan ve amacı “ortak duygu ve bilincin oluşturulması” ile “kitap okuma alışkanlığı kazandırılması” olan “ilköğretim öğrencileri için 100 temel eser” listesindeki kitapları çocuk edebiyatının temel ilkeleri bağlamında incelemiştir. “100 Temel Eser”, 63 eser “Türk Edebiyatı”, 7 eser “Hazırlatılacak Eserler”, 30 eser ise “Dünya Edebiyatı” başlığı altında yer almaktadır. Her başlığın yüzde yirmisi oranında alınan örneklem çerçevesinde, 12 eser *Türk Edebiyatından*, 2 eser *Hazırlatılacak Eserlerden*, 6 eser ise *Dünya Edebiyatından* seçilmiştir. “100 Temel Eser” kapsamında alınan örneklem doğrultusunda 20 eser tarama yöntemi ile incelenmiştir. Bu eserleri tema, konu, dil ve anlatım, kahramanlar, ileti, çevre, eğitsel ilkeler ve sonuç başlıkları altında teker teker ele almıştır. Sonuç olarak incelenen yirmi eserden sadece beşinin çocuk edebiyatının temel ilkelerine uygun olduğu belirlenmiştir ve hangi yönlerden uygun olduğu, uygun olmayanların da hangi sebeplerle uygun olmadığı her eser için açıklanmıştır. Öneriler kısmında kısa vadede, bu listenin uygulamadan kaldırılması, bunun yerine sanatın sonsuzluğu çocuğa sezdirilerek, çocuğa doğru ve nitelikli eserlerle buluşabilme yetisinin kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Saçkesen'nin (2008) yaptığı çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin ve anne babaların çocuk kitaplarının belirlenmesinde kullandıkları kriterlerin tespiti üzerinde durulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenin ve Ebeveynlerin Çocuk Kitabı Seçim(3-6 yaş) Kriterleri Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak kullanılmıştır. 21 sorudan oluşturulmuş olan anketle birlikte öğretmenler için 7, ebeveynler için 6 sorudan oluşan kişisel bilgi formları da uygulanmıştır. Araştırmada alt problemler doğrultusunda, çocuk kitabı seçiminde ebeveynlerin ve öğretmenlerin kriterleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak; Okul öncesi öğretmenlerinin kitap seçim kriterlerinde; mezun oldukları okul türü, çocuk edebiyatı dersi alıp almamaları, okullarına hangi sıklıkla kitap alındığının etkili olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin kitap seçim kriterlerinde; mesleki kıdemleri ve çalıştıkları çocukların yaş grupları, kitap köşesine kitap alırken kimin karar verdiği,

kitap köşelerinde ne sıklıkla değişiklik yaptıklarının etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin çocuk kitabı seçim kriterlerinde; öğrenim durumları ve meslekleri, gelir düzeyleri, çocuklarına kaç yaşındayken çocuk kitabı almaya başlamalarının etkili olduğu; Ancak, Ebeveynlerin çocuk kitabı seçim kriterlerinde; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuk sayısının ise anlamlı bir farka sebep olmadığı verilerine ulaşılmıştır.

Şeref (2008) de yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik masal kitaplarındaki illüstrasyonları incelemiştir. Bu çalışmada, okul öncesi dönem eğitimi veren kurumlarda kullanılan masal kitaplarındaki illüstrasyonlar incelenmiştir. Okul öncesi dönem çocuğunun gelişim özellikleri doğrultusunda anaokullarında kullanılan masal kitaplarındaki illüstrasyonların uygunluğu uzman görüşleri doğrultusunda ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Verileri elde etmek için 13 ölçütten oluşan bir veri toplama materyali hazırlanmıştır. 10 uzman görüşü alınarak veri toplama materyalinin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Elde edilen verilerin güvenilirliği “Uyuşum Yüzdesi Formülü” kullanılarak hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak elde edilen bulguların frekansları belirtilmiş, kitaplardan alınan örneklerle desteklenerek yorumlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2007-2008 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 5 devlet okulu, 4 özel okul olmak üzere toplam 9 anaokulunda kullanılan kitaplardan 20 adet masal kitabı oluşturmaktadır. 13 ölçütü bulanan veri toplama materyali kullanılarak incelenen 20 masal kitabına göre sayısal verilere ulaşılmıştır. Her masal kitabı, içerisinde bulunan illüstrasyon sayısı kadar form kullanılarak incelenmiştir. Veri toplama materyalinde “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” olmak üzere üç seçenek bulunmaktadır. İnceleme, araştırmacı dahil olmak üzere, 3 alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Daha sonra 3 alan uzmanının ortak görüşleri doğrultusunda, masal kitaplarında bulunan her illüstrasyon için bir form oluşturulmuştur. Verilerin çözümlenmesi için bu formlar kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda; illüstrasyonlarda vurgunun yerinde kullanımı, illüstrasyonların biçimlerinin birbiriyle uyumluluğu ve illüstrasyon boyutlarının işlevsellik bakımından

yeterliliği açısından uygun bulunurken, kitabın kapağındaki illüstrasyonun dikkat çekiciliği, illüstrasyonlarda karakterlerin hareketlerinin (jest, mimik, duygu vs.) doğru yansıtılması, illüstrasyonlardaki öğelerin renklerinin gerçeğe uygun kullanımı, illüstrasyonlarda figürlerin mekan ile ilişkisinin kurulması, illüstrasyonlardaki öğeler arasındaki oran-orantı ilişkisinin doğru resmedilmesi, kitabın kapağındaki illüstrasyonun metni yansıtabilmesi, illüstrasyonların metnin içeriğiyle uyumluluğu, illüstrasyonlarda kullanılan renklerin metne uygun seçilmesi, illüstrasyonlarda kullanılan renklerin çocuğun ilgisini çekecek şekilde kullanılması ve illüstrasyonların çocuğun yaş seviyesine uygunluğu açısından kısmen uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Turgut Bayram (2009) çalışmasında Resimli çocuk kitaplarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırmanın hipotezi “Çocuklar, gelişim dönemlerine göre doğru zamanlarda, doğru resimli kitaplarla karşılaştırırsa okuma alışkanlığı kazanırlar” olarak belirlenmiştir. Yöntem olarak ise betimleme ve gözlem tekniği ile gözlem raporları kullanılmıştır. Üç bölümden oluşan tezin birinci bölümünde, çocuk psikolojisinin alanlarından biri olan gelişim psikolojisi anlatılmıştır. 1. Bölümü ayrıntılı olarak gelişim psikolojisinin tanımı, gelişime ait temel kavramlar, gelişimi etkileyen faktörler, gelişimin ilkeleri, yaşam dönemleri, gelişim görevleri ile fiziksel, bilişsel, dil, kişilik ve ahlak gelişimlerinden bahsedilmiştir. Bilişsel gelişim alanında Jean Piaget’in bilişsel gelişim kuramı; kişilik gelişimi alanında Freud’un psiko-seksüel, Eric Erikson’un psiko-sosyal gelişim kuramı; ahlak gelişimi alanında yine Jean Piaget’in ahlak gelişim dönemleri ve Kohlberg’in ahlak gelişim kuramından söz edilmiştir. Ayrıca Gander ve Gardiner’in dil gelişim kuramlarına ve 1983’ten bu yana en çok kabul gören Howard Gardner’in çoklu zeka kuramıyla ilgili bilgiye bu bölümde yer verilmiştir. İkinci bölümde “Resimli Çocuk Kitapları” konusu ele alınmış ve devamında resimli çocuk kitaplarının 0-8 yaş arası çocukların gelişimine yapmış olduğu etkiler anlatılmıştır. Ayrıca fiziksel, bilişsel, kişilik, sosyal, dil ve ahlak gelişim kuramları göz önünde bulundurularak, çocukların gelişim dönemlerine uygun resimli çocuk kitaplarından nasıl en etkili ve verimli şekilde yararlanabileceğine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde okuma alışkanlıkları üzerinde durulmuş, “neden okumuyoruz?” sorusuna cevap verilmeye çalışılmış ve “okumak için neler yapmalıyız?” sorusuna

yönelik bir örnek proje uygulama olarak kullanılmıştır. Projenin sonuçları gözlem raporlarından ve istatistiklerden elde edilen bulgularla desteklenmiştir.

Uğur Aslankabaklı'nın (2009) "Fantastik çocuk kitabı çevirilerine bir bakış: Oz Büyücüsü örneği" adlı çalışmasında ülkemizde çok tanınmayan ancak Amerikan çocuk edebiyatının önemli eserlerinden olan "The Wonderful Wizard of Oz" adlı eserin Türkçe'ye dört farklı çevirisi karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çevirmenleri ve yayınevleri farklı olan kitapların seçildiği araştırmada, fantastik çocuk kitabı çevirilerinde uyarlama yapılıp, yapılmadığını belirlemeyi amaçlanmıştır. Öncelikle çocuk edebiyatının ve fantastik türün özellikleri üzerinde durulduktan sonra tarihsel süreç içinde fantastik çocuk kitaplarının yeri belirlenip, eser incelemesine geçilmiştir. İlk olarak kitaplar biçimsel özellikleri açısından karşılaştırılmış ve İş Bankası Kültür Yayınları'ndan çıkan kitap dışındaki çevirilerle orijinal kitap arasında büyük farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. İçerik incelemesinde ise, çevirmenlerin fantastik çocuk kitabı çevirilerinde karşılaştıkları problemlere getirdikleri çözümler normlar ile uyarlama kavramı çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme neticesinde fantastik çocuk kitabı çevirilerinde tüm çevirmenlerin uyarlama yöntemlerinden yararlandığı ortaya çıkmıştır. Ancak bu uyarlamalardan bazıları okunabilirliği arttırmak adına çevirinin gerekliliğiyle, diğerleri metnin biçimini ve içeriğini bozacak boyutlardadır. Buradan hareket ederek tezin sonucunda ve öneriler kısmında, uyarlamaların olumsuz etkileri de vurgulanmıştır.

Uz Erşahin'in (2009), "Türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı metinlerinin çağdaş çocuk edebiyatı ilkeleri açısından değerlendirilmesi ve eğitsel öneriler" adlı çalışması dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yeni hazırlanan Türkçe Öğretim Programı hakkında bilgi verilip bu programa bağlı olarak hazırlanan kitaplar hakkında da açıklamalar yapılmış, ardından programın temelini oluşturan yapılandırmacılık ve çoklu zekâ kuramı hakkında genel bilgiler verilmiştir. İkinci bölümde, ilköğretim ikinci kademedeki öğrenen gören öğrencinin gelişimi ele alınarak bu yıllarda orta çocukluk döneminden ergenlik dönemine geçen çocuğun her iki gelişim dönemi ile ilgili bilgiler verilmiştir. Türkçe dersleri ile doğrudan ilgili olduğundan gelişim dönemlerinin bilişsel ve dilsel gelişimleri hakkında bilgiler aktarılmıştır. Üçüncü bölümde çocuk edebiyatı hakkında bilgiler verilip çocuk edebiyatının ne

olduğu, bu edebiyatın nitelikleri ve amaçları açıklanmıştır. İlköğretim okullarında ders içerisinde bu metinler işlendiği için metinlerin eğitsel ve sanatsal özellikleri ayrı ayrı açıklanmış, ocuk edebiyatı metnlerinin eğitsel amaçları dil gelişimi, bilişsel gelişim, kişilik gelişimi ve toplumsal gelişim olarak dört alt başlıkta verilmiştir. Bu açıklamaların ardından ocuk edebiyatı metnlerinin biçim ve içerik özellikleri hakkında bilgiler açıklanmıştır. Biçim özellikleri harfler, resimler ve fotoğraflar, sayfa düzeni, kâğıt- cilt alt başlıklarıyla; içerik özellikleri de konu, kurgu, tema, kahramanlar, dil ve anlatım alt başlıklarıyla verilip özelliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda açıklamalar yapılmıştır. Çalışmanın son bölümü olan dördüncü bölümde metinler için hazırlanan etkinliklerin özellikleri hakkında bilgi verilmiş, ardından bu etkinliklerin bölümleri verilip hazırlık, metni anlama ve çözümleme, metni yorumlama, metni yaşamla bağdaştırma olarak adlandırılarak bu bölümlerin özellikleri belirtilmiştir. Bu açıklamalardan sonra beş etkinlik alanı, dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi, hakkında bilgi verilip ardından çalışmada kullanılan metinlerin içinde bulunduğu Türkçe kitapları incelenmiştir. Bu kitaplar ilköğretim ikinci kademesini oluşturan 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulmaktadır. Her sınıf için bir kitap incelenmiştir. Türkçe kitapları incelendikten sonra bu kitaplardan seçilen ocuk edebiyatı metinleri içerik olarak incelenmiş, ardından metinler için hazırlanan etkinlikler değerlendirilmiştir. Bu incelemenin ardından ağdaş ocuk edebiyatı beklentilerini karşılayan metinler için alternatif etkinlikler oluşturulmaya çalışılmıştır.

Veziroğlu (2009) da çalışmasında, Türkiye'deki resimli ocuk kitaplarının Milli Eğitim Bakanlığı 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, 36-72 aylık çocukların eğitimleri için belirlenen amaç ve kazanımlar açısından incelenmesini; bu kitaplarla yapılan eğitimin, uygulanan eğitim programını destekleme düzeyinin belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, Ankara ve Kırıkkale illerindeki resmi ve özel anaokullarında, Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B.)'na bağlı ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında ve kütüphanelerde kullanılan, özel koleksiyonlarında bulunan ve yayınevlerinde satışa sunulan resimli ocuk kitapları arasından rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen hikaye türündeki 250 resimli ocuk kitabı oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Milli Eğitim Bakanlığı 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda 36-72 aylık çocukların eğitimleri için belirlenen amaç ve kazanımların

yer aldığı, programın arkasındaki eklerde sunulan kazanım değerlendirme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 16.0 istatistik paket programıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda çalışma grubuna alınan resimli çocuk kitaplarının M.E.B. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan 5 gelişim alanına ait toplam 264 kazanımı % 18.5 oranında karşıladığı belirlenmiştir. Araştırmacı çalışmasının sonucunda, bu oranın düşük olduğu ve ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan resimli çocuk kitaplarının niteliklerinin artırılması konusunda çalışmalar yapılması gerektiği sonuçlarına varmıştır.

Yıldız (2009) ise yaptığı araştırmasında, İlköğretim öğrencilerinin çocuk kitaplarına ilişkin görüşlerini almıştır. Araştırma, çocukların, ailesinde, okulunda ve çevresinde karşılayamadıkları dilsel, sosyal, zihinsel ve ruhsal ihtiyaçlarını çocuk kitapları yoluyla karşıladıkları düşüncesi ile bunun sağlıklı bir şekilde sağlanması için çocuk seviyesine ve çocuk gerçekliğine uygun yazılmış olan çocuk edebiyatı ürünlerine başka bir ifadeyle nitelikli çocuk kitaplarına ihtiyaç duyulduğu düşüncesi ve ilköğretim öğrencilerinin çocuk kitaplarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırma için gerekli olan veriler "İlköğretim Öğrencilerinin Çocuk Kitaplarına İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi" aracı ile toplanmıştır. Toplanan nicel verilerin işlenmesi ve istatistiksel çözümlenmeler SPSS paket programı nitel verilerin çözümlenmesi ise betimsel analiz tekniği ile gerçekleştirilerek elde edilen veriler sayısallaştırılarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda; ilköğretim öğrencilerinin hikâye, masal ve çizgi roman türünde kitapları ve macera, mizah ve kahramanlık konularını içeren kitapları daha çok tercih ettikleri ve ilköğretim öğrencilerinin yüksek düzeyde okuma alışkanlıklarına sahip oldukları bulunmuştur. İlköğretim öğrencilerinin çocuk kitaplarının dış yapısına ilişkin, kitapların boyutunu, sayfa yapısını ve cümle yapısını olumlu buldukları; kitapların kapağı, cildi, kâğıdı, resim ve yazı baskı kalitesini çok fazla olumlu bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin çocuk kitaplarının içeriğine ilişkin kitapların konu ve ana fikrini, kurgusunu, iletilerini, dil ve anlatımı olumlu buldukları; kitap konularının gerçek yaşamla ilişkilendirilmesini, kitaplarda şiddet içeren konulara, argo, anlamı bilinmeyen kelime, deyim ve atasözlerine yer verilmesini, kahramanların gerçek yaşamla ilişkilendirilmesini ve çocuklara benzer özelliklere yer verilmesini ve kurgulanan

olaylar arasında gereksiz ayrıntılara yer verilmesini çok fazla olumlu bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğrenciler çocuk kitaplarda olması gereken özellikler konusunda çeşitli görüş ve önerilerini dile getirmişlerdir.

Boğa Zengin (2010), “Çocuk kitaplarının dinleme becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması” adlı çalışmasında, İlköğretim ikinci kademe 7.sınıf Türkçe dersinde, çocuk kitaplarından alınan metinlerle dinleme eğitiminin verildiği öğrencilerin dinleme becerileri ile bu eğitimin verilmediği öğrencilerin dinleme becerileri arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır? Sorusuna cevap aramıştır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle çocuk edebiyatına uygun olan metinler ile mevcut Türkçe ders kitaplarında yer alan ve çocuk edebiyatına uygunluk koşulları taşımadığı varsayılan eserler belirlenmiştir. Daha sonra bu eserler aracılığıyla araştırma örneğine dâhil edilen okullardaki yedinci sınıf öğrencilerine Türkçe derslerinde dinleme uygulamaları yapılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen veriler ışığında, çocuk kitaplarından alınan çocuk edebiyatına uygun olduğu düşünülen metinlere göre öğrencilerin dinleme ortalama puanı, uygun olmayan metinle ders işlenen öğrencilerin ortalama puanından daha yüksek çıkmıştır. Başka bir anlatımla, öğrencilere uygulanan farklı edebî metinler (uygun-uygunsuz) onların dinleme becerisini farklı şekillerde etkilemiştir. Uygun metinler öğrencilerin dinleme becerilerini uygun olmayan metinlerden çok daha yüksek düzeyde geliştirmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özgider (2010), “Türkiye ve İngiltere’de çok satılan çocuk kitaplarının biçimsel ve içerik özellikleri açısından karşılaştırılması” isimli çalışmasında, 2008 yılında Türk ve İngiliz çocuk edebiyatından en çok satılan üçer yapıtın biçimsel ve içerik özellikleri bakımından değerlendirilmeleri ve karşılaştırılmaları amaçlanmıştır. İncelenen yapıtlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesiyle, her iki ülkedeki “çocuk edebiyatı” anlayışına açıklık kazandırmaya yönelik bulguların ortaya konması amacıyla, Türk çocuk yazınından Mavisel Yener “Eviden Kaçan Masal”, Muzaffer İzgü “Anneannem Cankurtaran”, Sevim Ak “Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino” ; İngiliz çocuk yazınından, Anthony Browne, “Parktaki Sesler” (Voices in the Park), Dick King – Smith “Leydi Lolipop” (Lady Lolipop), Jeff Kinney “Haylaz Bir Çocuğun Günlüğü” (Diary of a Wimpy Kid) adlı eserler biçimsel, içeriksel ve görsel özellikleri bakımından incelenmiştir. İncelenen eserleri bir bütün olarak değerlendirebilmek amacıyla iki

toplumun da çocuk yazını, tarihsel gelişimleri açısından ele alınmıştır. Çalışmada ayrıca kuramsal çerçeve dahilinde çocuk yayınlarında bulunması gereken biçimsel, içeriksel ve görsel özelliklere ilişkin bilgiler verilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular iki farklı kültürün çocuk kitaplarındaki iç yapı ve dış yapı özelliklerinin benzer nitelikte olduğunu göstermiştir

Alıcı'nın (2012) yapmış olduğu çalışmada ise İlköğretim düzeyinde iki dilde yazılmış (Türkçe-Almanca) çocuk kitapları üzerine bir içerik incelemesi yapılmıştır. Çalışmada, Almanya'da iki dilli çocuklar için hazırlanan çocuk kitapları öncelikle genel özellikleri açısından değerlendirilmiş ve belirlenen kriterler doğrultusunda seçilen 12 çocuk kitabı içerik incelemesi yolu (konu, tema, dil ve anlatım, kahramanlar, eğitsel iletiler, ortam, resimlendirme) ile çocuk kitaplarında bulunması gereken nitelikler açısından belirlenen ölçütler doğrultusunda uygunlukları değerlendirilmiştir. Kitaplarda bütün konular hem Türkçe hem de Almanca anlatılmaktadır. Eserlerin çocukların seviyesine ilgi ve ihtiyaçlarına ne ölçüde seslendiği, çocuk kitaplarında bulunması gereken kriterlere uygunluğu gibi konuların değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda iki farklı kültürün çocuk kitaplarındaki içerik özelliklerinin benzer nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Keleş (2012) İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan ders ve çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi üzerinde bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmayla ilköğretimin önemli bir kademesi olan birinci sınıfta okutulan ders ve çalışma kitaplarının bireylerin yaşamında büyük öneme sahip olmasından dolayı kitaplar değerlendirme boyutlarına ayrılıp; fiziki unsurlar, tipografik unsurlar, kitaptan faydalanmayı sağlayan unsurlar, içerik, ölçme ve değerlendirme, dil ve anlatım, görsel tasarım şeklinde düzenlenmiştir. Bu boyutlara ilişkin geliştirilen anket 122 maddeden ibarettir. Sonuç olarak, ilköğretim birinci sınıfta okutulan ders ve çalışma kitapları; bu kitapları kullanan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirildiğinde, her üç kitabın da belirlenen boyutlar bakımından yeterli olduğu; ancak kitapların daha nitelikli olması açısından kısmi değişiklikler yapılmasının gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. Okuma Yazma Öğreniyorum, Türkçe Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının fiziksel unsurlar, tipografik unsurlar, kitaptan faydalanmayı sağlayan unsurlar, içerik özellikleri, ölçme ve değerlendirme, dil ve anlatım ve görsel tasarım özellikleri

bakımından cinsiyet ve hizmet içi eğitim kursu alma değişkenlerine göre anlamlı bir fark varken diğer değişkenlere göre (yaş, hizmet süresi, branş, eğitim durumları, 1. Sınıf okutma süreleri ve kitapların yayınları) anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

BÖLÜM II

2. YÖNTEM

Araştırmada betimsel tarama çalışması yapılacaktır. Çünkü tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2006). Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmalarda, en yaygın, betimsel yöntem tarama çalışmasıdır. Çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da (bazen) fiziksel ortamların (okul, gibi) özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar, vb.) özetler (Büyüköztürk, 2009).

2.1. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, tüm ilkokuma kitaplarıdır. Örneklem ise rastgele seçilmiş olan *A, B, C, Ç, D, E, F, G(8adet)* ilkokuma kitap setlerinden oluşmaktadır. A ilkokuma kitap seti 7 kitaptan oluşmaktadır. 1.kitap (e, l, a, t), 2.kitap (i, n, o, r), 3.kitap (m, u, k, i), 4.kitap (y, s, d, ö), 5.kitap (b, ü, ş, z), 6.kitap (ç, g, c, p), 7.kitap (h, ğ, v, f, j) seslerinden oluşmaktadır. B ilkokuma kitap seti 9 kitaptan oluşmaktadır. 1.kitap (e, l, a, t), 2.kitap (i, n, o, r, m), 3.kitap (u, k), 4.kitap (ı, y, s), 5.kitap (d, ö, b, ü), 6.kitap (ş, z, ç), 7.kitap (g, c, p), 8.kitap (h, ğ, v, f), 9.kitap (j) seslerinden oluşmaktadır. C ilkokuma kitap seti 9 kitaptan oluşmaktadır. 1.kitap (e, l, a, t), 2.kitap (i, n, o, r, m), 3.kitap (u, k, ı, y, s, d), 4 ve 5.kitap (ö, b, ü, ş, z, ç) 6. Ve 7.kitaplar (g, c, p, h), 8.ve 9.kitaplar (ğ, v, f, j) seslerinden oluşmuştur. Ç ilkokuma kitap seti ise 6 kitaptan oluşmuştur. 1.kitap (e, l, a, t), 2.kitap (i, n, o, r, m), 3.kitap (u, k, i, y, s, d), 4.kitap (ö, b, ü, ş, z, ç), 5.kitap (g, c, p, h), 6.kitap (ğ, v, f, j) seslerinden oluşmuştur. D kitap seti, 6 kitaptan oluşmuştur. 1.kitap (e, l, a, t), 2.kitap (i, n, o, r, m), 3.kitap (u, k, i, y, s), 4.kitap (d, ö, b, ü, ş, z, ç), 5.kitap (z, ç, g, c, p), 6.kitap (h, ğ, v, f, j). E ilkokuma seti, 1.kitap (e, l, a, t), 2.kitap (i, n, o, r, m), 3.kitap (u, k, i, y, s, d), 4.kitap (ö, b, ü, ş, z, ç), 5.kitap (g, c, p, h), 6.kitap (ğ, v, f, j) seslerinden oluşmuştur. F ilkokuma seti 6 kitaptan oluşmuştur. 1.kitap (e, l, a, t), 2.kitap (i, n, o, r, m), 3.kitap (u, k, i, y, s, d), 4.kitap (ö, b, ü, ş, z, ç), 5.kitap (g, c, p, h), 6.kitap (ğ, v, f, j) seslerinden oluşmuştur. G ilkokuma seti de 6 kitaptan oluşmuştur. Bu

kitaplar da 1.kitap (e, l, a, t), 2.kitap (i, n, o, r, m), 3.kitap (u, k, i, y, s, d), 4.kitap (ö, b, ü, ş, z, ç), 5.kitap (g, c, p, h), 6..kitap (ğ, v, f, j) seslerinden oluşmuştur.

2.2. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmaya başlamadan önce alan taraması yapılmış (Akyol, 2012; Çelenk, 2010; Yılar ve Turan, 2010; Seven, 2010; Ş. Demirel, 2010; Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007; Oğuzkan, 2001) ve çocuk kitapları hakkında veriler elde edilmiştir. Bir edebi eser olan ve çocuk edebiyatı içerisinde sayılabilecek olan ilkokuma kitaplarının sıradan özellikler taşıyor olamayacağı düşünülerek çocuk edebiyatının özellikleri incelenmiştir. Bu veriler ile bir form hazırlanmaya başlanmış ve “Kitap İnceleme Formu” geliştirilmiştir. Daha sonra konunun uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılarak son haline ulaşılmıştır.

Bir kitabı incelerken birçok kritere bakmak gerekmektedir ancak, kitap inceleme formundaki maddeler oluşturulurken, yelpaze dar tutulmaya çalışılmış ve daha çok araştırma konusuyla alakalı olduğu düşünülen maddelere yer verilmiştir. Bu çerçevede “kitap inceleme formu”nda ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri dikkate alınarak, soyut kelimelere yer verilip verilmediğini ve düzeye uygun olmayan kelime ev deyimlerin kullanılıp kullanılmadığını görmemize yardımcı olacak maddeler yerleştirilmiştir. Ön inceleme sırasında görülen anlamı olmayan kelimelerin yaygın olarak kullanılıp kullanılmadığına bakmak için böyle bir madde de yine forma konulmuştur.

Renkler, resimlemeler, fotoğraflar, kısacası görsel öğeler, bu dönem çocukları için hayati öneme sahiptir. Ses öğretiminin özellikle ilk aşamasında oluşturulabilen kelime sayısı sınırlı olduğundan dolayı görsel kullanımı önemlidir. Ancak bu görsellerin kalitesi ve anlaşılabilirliği daha önemlidir. Ayrıca resimli çocuk kitaplarının olmazsa olmaz özelliklerinden olan resim-metin uyumu da üzerinde durulması gereken konulardan biridir. Bu sebeplerden dolayı da formda, sözcüklerin yerine kullanılan görsellerin anlaşılır olup olmadığını ve kullanılan resimlerin metin ile ilişkisini inceleyen maddelere yer verilmiştir.

2.3. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Yayınevlerine ait sekiz adet ilkokuma kitap seti - toplam 55 kitap – okunmuştur. Daha sonra bu kitaplar, kitap inceleme formuna göre değerlendirilerek sonuçlandırılmıştır ve yorumlanmıştır.

2.4. BULGULAR VE YORUM

Yöntem bölümünde açıklanan veri toplama araçları ile elde edilen veriler, bu bölümde düzenlenmiş ve analiz edilmiştir.

Örnekleme için belirlenen kitaplar, kitap inceleme formuna göre incelendiğinde bulunan soyut kelimeler ve anlamı olmayan kelimeler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo: 1*Soyut olan ya da Anlamı Olmayan Kelimeler*

Kitap Seti	<i>f</i>	Soyut Olan ya da Anlamı Olmayan Kelimeler					
A	18	İlle	Ulu	Emek	Anmak	Yaman	Kıskan(mak)
		Üstün	Şaşkın	Zeka	İlişki	Barış	Şirin
		Büyü	Sellice	Saygı	Bilgi	Sevgi	Yiğit
B	7	Ak	İnat	Ala	Kıymet	Merak	Usan(mak)
		Enerji					
C	13	Ala	Kan(mak)	An(mak)	Sun(mak)	Taze	Neşe
		Bürün(mek)	Hayret	Mutluluk	kıymet	İştah	Beter
		Sin(mek)					
Ç	10	Barış	Yararlı	Öte	Kah	Gurur	Ulu
		Mutlu	Ruh	Saf	Kef		

D	3	Cin	Yet	Şanlı			
E	10	Ala	İnat	Tutumlu	Irak	Sabır	Hisset(mek)
		Neşe	Ayaz	Sığın(mak)	Alay		
F	3	Ala	İnat	Düş			
G	18	Israrlı	Tutumlu	İnat	Utan(mak)	Usan(mak)	Sır
		Muhtaç	Şaşkın	Aş(mak)	Mutlu	Mutsuz	Özlem
		Umut	Afiyet	Şaşır(mak)	Dost	Sevgi	Barış
Toplam	83						

İkokuma kitap setlerinde kullanılan soyut kelimelere bakıldığında; A ilkokuma kitap setinde 18, B ilkokuma kitap setinde 7, C ilkokuma kitap setinde 13, Ç ilkokuma kitap setinde 10, D ilkokuma kitap setinde 3, E ilkokuma kitap setinde 10, F ilkokuma

kitap setinde 3 ve G ilkokuma kitap setinde de 18 adet soyut kelime tespit edilmiştir. Toplamda 83 kelime tespit edilmiştir.

İncelenen ilkokuma kitap setlerinden A ilkokuma kitap setinde; “ulu, emek, an(mak), yaman, kıskan(mak), üstün, şaşkın, zeka, ilişki, barış, şirin, büyü, giz, saygı, bilgi, sevgi, yiğit” soyut kelimeleri belirlenmiştir. B ilkokuma kitap setinde; “ak, inat, ala, kıymet, merak, usan(mak) ve enerji” soyut kelimeleri belirlenmiştir. C ilkokuma kitap setinde ise; “ala, kan(mak), an(mak), sun(mak), neşe, taze, bürün(mek), hayret, mutluluk, kıymet, iştah, sin(mek) ve beter” soyut kelimeleri belirlenmiştir. Ç ilkokuma kitap setinde; “ulu, barış, yararlı, öte, gurur, mutlu, ruh ve saf” soyut kelimeleri belirlenmiştir. D ilkokuma kitap setinde şanlı ve cin kelimeleri soyut olarak karşımıza çıkmıştır. E ilkokuma kitap setinde ise; ala, inat, tutumlu, ırak, sabır, hisset(mek), neşe, ayaz, sığınmak ve ayaz” kelimeleri soyut olarak belirlenmiştir. F ilkokuma kitap setinde; “ala, inat ve düş” kelimeleri belirlenmiştir. Son set olan G ilkokuma kitap setinde ise; “ ısrarlı, tutumlu, inat, utan(mak), usan(mak), sır, muhtaç, şaşkın, aş(mak), mutsuz, mutlu, özlem, afiyet, şaşır(mak), dost, sevgi, barış, umut” kelimeleri soyut kelimeler olarak karşımıza çıkmıştır. En fazla soyut kelimenin G ilkokuma kitap setinde(18 kelime) ve A ilkokuma kitap setinde(17 kelime) kullanıldığı belirlenmiştir. En az soyut kelimenin ise 3'er tane ile D ve F ilkokuma kitap setlerinde olduğu tespit edilmiştir.

Piaget'in bilişsel gelişim dönemlerine göre 2-7 yaşlar arası, işlem öncesi dönem olarak geçmektedir. Yani soyut düşünmeyi gerektiren işlemlerde başarısızdırlar. Bu yüzden, özgürlük, onur, ulus, ülke gibi kavramlar çocuk zihninde belirginlik kazanmamıştır. Bu kelimeler sadece okulda kullanıldıkları şekilde kalır, çocuklar tarafından kavranılamaz (Çelenk, 2010).

Çocuklar, mutluluk, sevgi, barış, neşe gibi kelimelerin anlamını bilmektedir. Çünkü somut olarak günlük hayatta yaşayarak görmektedirler. Ancak, ala, saf, ırak gibi az kullanılan kelimeler kullanılmamalıdır. Çünkü Oğuzkan'ın (2001) ifadeleriyle çocuklar için yazılan eserlerde az kullanılan ya da söylenişi güç olan sözcükler bulunmamalıdır, çünkü bu kelimeler çocuklarda anlama gücü doğurabilmektedir.

1.sınıf çocuklarının soyut düşünme yetilerinin henüz gelişmediği düşünüldüğünde, kitaplarda soyut kelimelerden ziyade, somut kelimelerin kullanılması

gerektiği söylenebilir. İlkokuma kitapları hikâye kitabı, roman ya da kaynak kitap da değildir. Çocuklar bu kitaplar ile hayatları boyunca kullanacakları okuma davranışına giriş yapmaktadırlar. En büyük amacı okuma öğretmek olan/olması gereken kitaplarda, çocuklara çok fazla yeni bilgi(kelime) öğretmeye çalışmanın gereksiz olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca çocuk kitaplarında cin, peri, ruh gibi ifadelerin kullanılmaması gerekmektedir. Ancak, görülüyor ki, 3 farklı kaynaktan bu ifadeler yer verilmiştir. Bu konularda da daha hassas olunması gerekmektedir.

A, B, C, Ç, D, E, F ve G ilkokuma kitap setlerinde kullanılan anlamı olmayan kelimeler incelendiğinde ise, B, C, E, F ve G ilkokuma kitap setlerinde hiç anlamı olmayan kelime kullanılmadığı, A ve Ç ilkokuma kitap setlerinde ise ikişer adet, D ilkokuma kitap setinde ise bir adet anlamı olmayan kelimenin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunlar; A ilkokuma kitap setinde, “ille” ve “sellice”dir. Bu kelimelerin Türkçe sözlüklerde hiçbir anlamına rastlanmamıştır. Kullanım yerleri incelendiğinde “İlle” kelimesinin “illaki” anlamında, “sellice” kelimesinin ise çok yağmur yağdığını anlatmak için kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ç ilkokuma kitap setinde “kah” ve “kef” kelimeleri anlamı olmayan bir şekilde kullanılmıştır. Kullanıldıkları yere bakıldığında, hece öğretimi için olduğu çıkarılabilmekte ancak; tüm sesler (“kah, keh, kih, kih... vb” gibi) kullanılmadığı ve yine bu türden tek heceli ve anlamlı kelimelerin de kullanılabildiği ve kullanıldığı görülmüştür (tam, ten, nal, tok, kek vb). Tüm sesleriyle verilen ve hece öğretimi için olduğu anlaşılan heceler bu kategoriye alınmamıştır. Son olarak D ilkokuma kitap setinde ise anlamı olmayan kelime olarak “yet” kelimesi kullanılmıştır. D ilkokuma kitap setinin son sayfasında, öğrenilen seslerle oluşturulmuş kelime ya da heceler verilmiştir. “Yet” kelimesi de burada kullanılmıştır. Oluşturulmuş birçok yeni ve anlamlı kelimenin arasında niçin bu ifadenin kullanıldığı anlaşılamamıştır. Türkçe sözlüklere bakıldığında da herhangi bir anlamına rastlanmamıştır.

İncelenen 8 kaynaktan kullanılan birçok kelime arasından sadece 6 anlamı olmayan kelime çıkması iyi gibi gözükse de, konunun ilkokul 1.sınıfa yeni başlamış 5-6 yaşlarındaki çocuklar olmasından dolayı, bu kadar kusurun dahi olmaması gerektiği söylenebilir. Ayrıca ilk bir-iki ses grubu hariç, elde edilebilecek birçok farklı kelime

varken, daha hassas olmak gerektiği ve incelenen kitaplarda bunun zor olmadığını görüldüğü de söylenebilir.

İncelenen ilkokuma kitap setlerindeki kitaplarda düzeye uygun olmayan kelimeler/deyimler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2:

Düzeye Uygun Olmayan Kelimeler/Deyimler

Kitap setleri	f	Düzeye Uygun Olmayan Kelimeler / Deyimler					
A	5	lal	denizaşırı	bön	anlı şanlı	önder	
B	6	jaluzi	jakuzi	lokal	aslen	Midi	maksi
C	1	önder					
Ç	21	Rey	Toy	Doku	Kis	Yas	Bolluk
		Öd	Aba	Üs	Ün	Yoz	Meç
		Kep	Tuğ	Tığ	Çağ	Çiğ	Tav
		Lav	Yiv	Lif			
D	5	Kıl	İlmik	Bere	Tül	Tutu	
E	3	Yel	Çiğ	Fanus			
F	20	Lal	Lor	Talim	Mala	Çağ	Mani olmak
		Roman	Not almak	Duyu	Tulum	Tanı	Maya

		Duru	Büzüş	Çözüş	Soylu	Çile(yün)	Sıraya koymak
		Huy	Kaygı				
G	15	Çaba	Daima	Sonsuz	Kuytu	Balya	Önlem
		Büyülemek	Özen	Uyanık	icat etmek	Üzerine titremek	Seyre dalmak
		Üşenmek	Yansıtma	Öne atılmak			
Toplam		76					

İlkokuma kitap setlerindeki düzeye uygun olmayan kelimeler/deyimler incelendiğinde A ilkokuma kitap setinde 5, B ilkokuma kitap setinde 6, C ilkokuma kitap setinde 1, Ç ilkokuma kitap setinde 21, D ilkokuma kitap setinde 5, E ilkokuma kitap setinde 3, F ilkokuma kitap setinde 20 ve G ilkokuma kitap setinde 15 olmak üzere toplamda 77 adet düzeye uygun olmayan kelime/deyim tespit edilmiştir. Düzeye uygun olmadığı düşünülen kelimeler kitap setlerine göre şöyledir; A ilkokuma kitap setinde düzeye uygun olmadığı tespit edilen kelimeler; “lal, denizaşırı, bön, anlı şanlı, önder”; B ilkokuma kitap setinde düzeye uygun olmadığı tespit edilen kelimeler; “jaluzi, jakuzi, lokal, aslen, midi, maksi”; C ilkokuma kitap setinde düzeye uygun olmadığı tespit edilen kelime; “önder”; Ç ilkokuma kitap setinde düzeye uygun olmadığı tespit edilen kelimeler; “rey, toy, doku, kis, yas, bolluk, od, aba, us, un, yoz, meç, kep, tuğ, tığ, çağ, çiğ, tav, lav, yiv, lif”; D ilkokuma kitap setinde düzeye uygun olmadığı tespit edilen kelimeler; “kıl, ilmik, bere(yara anlamında), tül ve tutu”; E ilkokuma kitap setinde düzeye uygun olmadığı tespit edilen kelimeler; “yel, çiğ, fanus”; F ilkokuma kitap setinde düzeye uygun olmadığı tespit edilen kelimeler; “lal, lor, talim, mala, mani olmak, roman, not almak, duyu, tulum, tanı, maya, duru, büzüş(mek), çözüş, soylu, çile(yün), sıraya koymak, huy, kaygı, çağ”; G ilkokuma kitap setinde düzeye uygun olmadığı tespit edilen kelimeler ise; “çaba, daima, sonsuz, kuytu, balya, önlem, büyülemek, özen, uyanık, icat etmek, üzerine titremek, seyre dalmak, üşenmek, yansıtma, öne atılmak” olarak karşımıza çıkmaktadır.

Düzeye uygun olmadığı tespit edilen en az kelime C ilkokuma kitap setinde yer almıştır ve 1 tanedir. Düzeye uygun olmadığı tespit edilen en fazla kelime sayısı ise 21 kelimeyle Ç ilkokuma kitap setlerindedir.

21 ya da 20 düzeye uygun olmayan kelimenin kullanıldığını ve kullanılan bu kelimelerden bazılarının çocuklar için hiçbir anlam ifade etmediğini görmek (meç, midi, maksi, bere-yaralanmak anlamında-, balya, mala vb.) bu kitapların yazılmasında daha hassas olmak gerektiği hissini doğurmaktadır. İncelenen diğer setlerde 1, 3 ya da 5 adet düzeye uygun olmayan kelime kullanılabildiğini görmek de, bu konuda daha hassas ve çocukların düzeyi dikkate alınarak yazıldığı takdirde bu işte başarılı olunabildiğini göstermektedir. Tabii ki amaç, hiç düzeye uygun olmayan kelimenin bulunmamasıdır. Çünkü bir kitap, ne kadar anlaşılabilir okunursa, o kadar zevk alınacaktır. Bu kitaplar özelinde düşünülecek olursa, zevk alınarak okunan bir kitap, okumayı öğrenme konusunda çocuklarda istek uyandıracaktır şeklinde düşünülmektedir.

Somut işlemler dönemindeki çocuklar, deyimleri anlamakta güçlük çekerler ve benzetmeleri somut anlamıyla yorumlayıp, açıklarlar (Çelenk, 2010). Somut işlemler döneminde durum bu şekildeyken, 2012-2013 Eğitim öğretim yılından itibaren 66-72 aylık olarak okula gelen ve işlem öncesi dönemde kabul edilen çocukların, bu deyimleri somut anlamlarıyla düşünecekleri ve her hangi bir anlama ulaşamayacakları anlaşılmaktadır. Örneğin, sıraya koymak, deyimini bir işi önceye almak ya da arkaya atmak olarak ifade edilmişken, çocuk somut anlamıyla düşündüğünde “sıranın üzerine koymak” anlamı çıkarabilmektedir. Üzerine titremek, seyre dalmak, öne atılmak gibi ifadeler de yine bu şekilde düşünüldüğünde çocuklar tarafından anlatılmak istenenin tam anlamıyla anlaşılacağı görülmektedir.

Düzeye uygun olmayan kelime/deyimlerle, en çok sayfa aralarında ya da en arka sayfalarda kelimelerin sıralandığı alanlarda görülmüştür. Buralarda yeni öğrenilen ses gruplarıyla ilgili ya da o ses grubuna kadar olan seslerle, bir metine bağlı kalmadan, rastgele kelimeler oluşturulmaktadır.

Bitişik eğik el yazısına geçildikten sonra, öğretmenler ve aileler tarafından en çok yapılan eleştiri, öğrenciler tarafından dik temel yazıyla yazılmış olan gazete ve kitaplar gibi yazılı eserlerin okunamaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeplerden dolayı

incelenen ilkokuma kitap setlerinde dik temel harf kullanımlarına örnek olup olmadığına bakılmıştır.

İncelenen 8 ilkokuma kitap setinden 5'inde (A, C, D, E, G) dik temel harf örnekleri hiç verilmemiştir. 1 kitap setinde(Ç ilkokuma kitap seti) dik temel harfler ve bitişik eğik el yazısına yer verilmiştir. Ancak bu kullanım dik temel harflerin ve bitişik eğik harflerin ilk kitap hariç diğerlerinde ve bazı sayfaların en altlarında ya da kenarlarında ve en son sesler de verildikten sonra birkaç metin örneği ile seslerin devamında setin son 2 kitabında tamamen dik temel harflerden oluşan metin örneklerine yer verildiği görülmüştür. Diğer bir kitap setinde (F ilkokuma kitap seti) ilk ses grubunun ilk kitabından itibaren ve bütün set boyunca soldaki sayfalar dik temel harflerden, sağdaki sayfalar ise bitişik eğik el yazısı şeklinde, aynı metinler verilerek yazılmıştır. Bir kitap setinde ise (B ilkokuma kitap seti) tüm kitaplarda ve sadece kitapların son sayfalarında “Bulalım, Eşleştirelim” gibi etkinlikler yapılarak, bitişik eğik yazı ile yazılmış kelimelerin dik temel yazı karşılıklarının buldurulması ile “Okuyalım, Karşılaştıralım” adlı etkinlikler yapılarak, çocukların her iki yazı şeklini de fark etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

2005 İlköğretim (1-5) programı ile 2005-2006 eğitim yılından itibaren öğrenciler sadece bitişik eğik el yazı ile yazmayı öğrenmektedirler. Öğrencilerin dik temel harfleri öğrendikten sonra bitişik eğik yazıya geçişte zorlandıkları ve bu yüzden doğrudan bitişik eğik yazı ile başlanmaktadır. Bununla birlikte birinci sınıfta bitişik yazı ile başladığı için öğrencilerin bundan sonraki öğrenim hayatlarında da bitişik eğik yazı kullanmaları tasarlanmaktadır (Arslan ve Ilgın, 2010). Bunun yanı sıra Öğrencilerin dik temel harfleri okuyamamaları ya da ileriki sınıflarda, özellikle branş dersleri devreye girdiğinde ve branş öğretmenleri derste dik temel harfleri kullandıkları zaman, öğrencilerin de dik temel harfleri kullanarak yazma istekleri öğretmenlerin sık sık karşılaştıkları bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hayat boyu karşılaşılan çoğu yazılı ürünün dik temel harflerle yazılmış olması olumsuz bir durum olarak karşımıza çıkmakla birlikte, çocukların bu ortama hazırlanmaları konusunda da yardımcı olunması gerekmektedir. Sesler öğretildikten sonra verilecek dik temel yazı örneklerinin bu konuda faydalı olacağı düşünülmektedir. Ancak, bu konuda sınırları iyi koymak gerektiği, programın amaçlarına uygun şekilde,

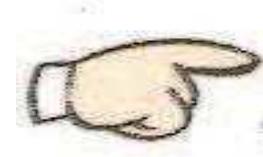
başta öğretmenlerin öğrencilerin görebileceği her ortamda eğik el yazı kullanmaları gerektiği (Arslan ve Ilgın, 2010), daha sonra ise ailelerin bu konuda daha duyarlı olmaları gerektiği ve son olarak da yayınevlerinin bitişik eğik yazı kullanılarak basılan eserlere yer vermeleri gerektiği görülmektedir.

İlkokuma kitap setlerini incelerken karşımıza çıkan bir durum ise, 8 ilkokuma kitap setinden sadece 1'inin kapak başlığının bitişik eğik yazı ile yazılmış olmasıdır. Diğer ilkokuma kitap setlerinin kapaklarındaki yazılar dik temel harflerle yazılmıştır. Bu da yayınevlerinin bu konuda daha hassas olması gerektiği konusunu akıllara getirmektedir.

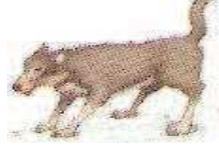
Kelimelerin yerine kullanılan görsellere Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo:3

Kelimelerin Yerine Kullanılan Görseller

Kast Edilen Kelime	Kullanılan Görsel
Yemek	
O	
İp	

Kurt



?



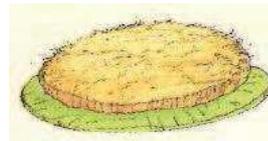
?



Ceylan



Kadayıf



Turna



Duvak



Fener



Karanfil



Yak(mak)



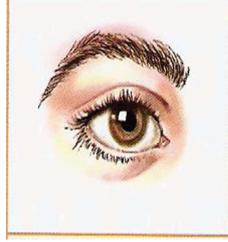
Cadı



Jandarma



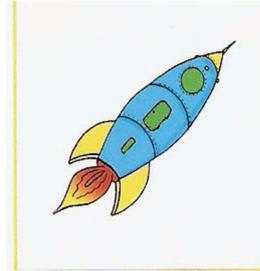
Ela



?



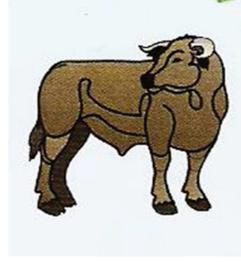
Jet



Ocak



Öküz



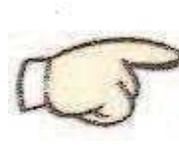
Adım



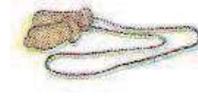
Tablo 3'te, kelimeler yerine kullanılan görseller tablolaştırılmıştır. Kullanılan



görseli "yemek",



görseli "o",



görseli

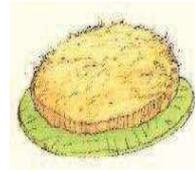


"ip",

görseli "kurt",



görseli ceylan,



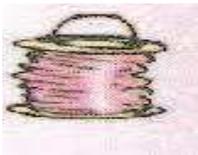
görseli "kadayıf",



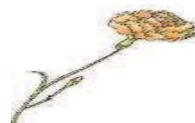
görseli "turna",



görseli "duvak",



görseli "fener",

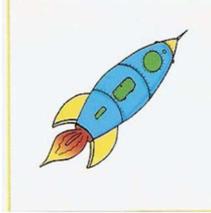


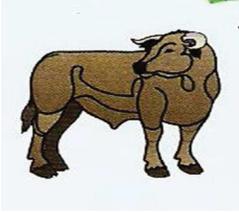
görseli "karanfil",



görseli

“yakmak”;  görseli “cadı”;  görseli “jandarma”;

 görseli “ela”;  görseli “jet”;  görseli

“ocak”;  görseli “öküz”;  görseli “adım”

anlamında kullanılmaktadır. Kitaplardaki  ,  ve  vb gibi görseller ise kişilerin isminin yerine kullanılmaktadır.

İlkokuma setlerinde henüz öğrenilmeyen seslerden kelimeler üretmek için görseller kullanılabilir. Örneğin; “ı” sesinin öğretilmediği bir durumda “adım” kelimesi oluşturulamamaktadır. Bu gibi durumlarda görsellerden yararlanılmaktadır.

“On  ilerle.” şeklinde kullanılarak “on *adım* ilerle.” anlamı çıkarılması istenmektedir. Ancak, ayak, ayakkabı gibi detaylar olduğu ve hareket unsuru olmadığı için bu anlamın çıkarılmasında zorluk olmaktadır. Ya da görsel yerleştirildikten sonra

altına neyi ifade ettiği yazılarak kullanılmaktadır. () gibi.

Kitap setlerini incelediğimizde A ilkokuma kitap setinde resimlemelere özen gösterilmediği; kelimeler yerine kullanılan görsellerin anlatmak isteneni tam olarak

veremediği görülmektedir. B ilkokuma kitap setinin ise canlı renklerden oluşmuş, canlı resimlere sahip olduğu, resim-metin ilişkisi açısından yeterli olduğu ve kelimeler yerine kullanılan görsellerin, anlatmak istenen ifadeleri karşıladığı görülmüştür. C ilkokuma kitap setinde gerçeğe çok yakın ve sanatsal olarak üst düzeyde resimlemeler yapılmıştır. Resim-metin ilişkileri çok iyi kurulmuştur. Bu sette sadece ilk kitapta kelimelerin yerine görseller kullanılmış, bunlar da yerine kullanılan kelimeyi karşılamıştır. Ç ilkokuma kitap setinin de resimlemeleri canlı renklerden oluşmaktadır. Resim metin ilişkisi açısından yeterli düzeyde ve kelimeler yerine kullanılan görseller genel itibariyle anlatılmak istenen kelimeyi karşılamaktadır. D ilkokuma kitap setinde renkler güzel kullanılmış; ancak, resimlerin kalitesinin düşük olduğu görülmüştür. Resim-metin ilişkisi güzel kurulmuştur. Kelimelerin yerine hiç görsel kullanılmamıştır. E ilkokuma kitap setinde ise, resimlemeler özensiz yapılmıştır. Resim-metin ilişkileri açısından vasattır. F ilkokuma kitap setinde, resimlemeler kuru boya resimleri şeklinde ve çok basit olarak çizilmiştir. Resim metin ilişkileri açısından yeterlidir. Ancak kelimelerin yerlerine kullanılan görsellerin anlatılmak istenen kelimeyi tam olarak anlatamadığı, resimlemelerin yeterli olmadığı görülmektedir. G ilkokuma kitap setinde ise, resimlemeler “çöp adamlar” şeklinde, estetik duygudan uzak çizildiği görülmüştür resim metin ilişkileri vasatın altında kalmıştır. Kelimelerin yerine kullanılan görseller de çizim olarak çok basit olmakla birlikte, anlatmak istenen verildiği görülmüştür.

BÖLÜM III

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

3.1. SONUÇ

İlkokuma kitaplarında kullanılan kelime ve görselleri incelediğimiz çalışmamızda, örneklem için belirlediğimiz A, B, C, Ç, D, E, F, G ilkokuma kitap setleri incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara varılmıştır.

- Örneklemede belirlenen ilkokuma kitapları incelendiğinde toplam 83 adet soyut kelime tespit edilmiştir. Bunların setlere göre dağılımı şöyledir; A ilkokuma kitap seti 18, B ilkokuma kitap seti 7, C ilkokuma kitap seti 13, Ç ilkokuma kitap seti 10, D ilkokuma kitap seti 3, E ilkokuma kitap seti 10, F ilkokuma kitap seti 3, G ilkokuma kitap seti 18. Soyut kelimeler en çok A ilkokuma kitap setlerinde tespit edilmiştir.
- Anlamı olmayan kelimeler incelendiğinde ise B, C, E, F ve G ilkokuma kitap setlerinde hiç anlamı olmayan kelime kullanılmazken, A ve Ç ilkokuma kitap setlerinde 2, D ilkokuma kitap setinde ise 1 adet anlamı olmayan kelime tespit edilmiştir.
- Düzeye uygun olmayan kelimeler/deyimlere bakıldığında, toplam 76 adet düzeye uygun olmayan kelime tespit edilmiştir. A ilkokuma kitap setinde 5, B ilkokuma kitap setinde 6, C ilkokuma kitap setinde 1, Ç ilkokuma kitap setinde 21, D ilkokuma kitap setinde 5, E ilkokuma kitap setinde 3, F ilkokuma kitap setinde 20, G ilkokuma kitap setinde ise 15 adet düzeye uygun olmayan kelime tespit edilmiştir.
- Dik temel harfler ve bitişik eğik el yazının beraber kullanılmasını incelediğimizde, A, C, D, E, G ilkokuma kitap setlerinde dik temel harfler ile bitişik eğik yazının birlikte verilmediği görülmüştür. B ilkokuma kitap setinde, tüm kitaplarda ve kitapların sadece son sayfalarında “Bulalım, Eşleştirelim” gibi etkinlikler yapılarak, bitişik eğik yazı ile yazılmış kelimelerin dik temel yazı karşılıklarının buldurulması ile “Okuyalım, Karşılaştıralım” adlı etkinlikler

yapılarak, çocukların her iki yazı şeklini de fark etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ç ilkokuma kitap setinde, dik temel harfler ve bitişik eğik el yazısına yer verilmiştir. Ancak bu kullanım dik temel harflerin ve bitişik eğik harflerin ilk kitap hariç diğerlerinde, bazı sayfaların en altlarında ya da kenarlarında ve en son sesler de verildikten sonra birkaç metin örneği ile seslerin devamında ise setin son 2 kitabında tamamen dik temel harflerden oluşan metin örneklerine yer verildiği görülmüştür. F ilkokuma kitap setinde ise ilk ses grubunun ilk kitabından itibaren ve bütün set boyunca soldaki sayfalar dik temel harflerden, sağdaki sayfalar ise bitişik eğik el yazısı şeklinde aynı metinler verilerek yazılmıştır.

- Kelimelerin yerine kullanılan görsellerin genel itibarıyla başarılı olduğu görülmüştür. Ancak, bazı kitap setlerinin estetik kaygıdan çok uzak olduğu ve kalitesiz çizimlerden oluştuğu da tespit edilmiştir.
- Resim - metin ilişkileri incelendiğinde, canlı renklerden ve estetik kaygılarla hazırlanmış olan resimlemelerle oluşturulan kitap setlerinin, resim-metin ilişkilerinin de güzel olduğu; Bu duygulardan uzak, özensiz çizimlerle resimlenmiş setleri ise resim- metin ilişkilerinin az olduğu ya da olmadığı tespit edilmiştir.

3.2. ÖNERİLER

Yaptığımız çalışma sonrasında ulaşılan sonuçlar çerçevesinde, ilkokuma kitap setlerini hazırlayan, yayımlayanlar ile bu kitapları öğrencilere tavsiye edecek olan öğretmenler ve ailelere şu öneriler getirilebilir:

- Öncelikle ilkokuma kitap setlerindeki kitapların birer “çocuk kitabı” olduğu gözden çıkarılmamalıdır.
- Bu setlerin, ticari kaygılardan uzak bir şekilde, çocuk kitapları oluşturulurken olması gereken özenle ve çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri (punto, kapak tasarımı, renklendirme, sayfa kalitesi vs.) dikkate alarak hazırlanması gerekmektedir.
- İlkokul 1. Sınıf öğrencilerinin soyut düşünme yetileri henüz gelişmemiştir. Bu duruma dikkat edilmeli, somut kelimelere yer verilmelidir.
- Tüm çocukların özellikleri dikkate alınmalı, yöresel ifadeler kullanmamaya özen gösterilmelidir.
- Kelime seçimlerine dikkat edilmelidir. İncelenen 8 ilkokuma kitap setindeki 55 kitaptan altı adet, “anlamı olmayan kelime” tespit edilmesi olumlu görülse de, ilk ses grupları hariç diğer ses gruplarında oluşturulabilecek birçok anlamlı kelime varken, bu kadar dahi olsa anlamı olmayan kelimenin çıkmaması gerekmektedir.
- Çocukların düzeyleri ve ihtiyaç duyacakları kelimeler daha iyi tespit edilebilerek, yayınlar onlara göre yapılmalıdır.
- Bitişik eğik el yazısına geçildikten sonra, en çok yapılan eleştiri kitaplarda dik temel harflerin okunamamasıdır. Bu sorunu giderebilmek için, okuma öğrenildikten sonra, yani setin son kitaplarında bitişik eğik yazı ile dik temel harflerden oluşan metinler verilebilir.
- Çocukların ilgisini çeken, daha canlı ve anlatılmak istenen kelimeyi daha iyi anlatan görseller kullanılabilir.
- Burada ortaya konan veriler çerçevesinde, ilkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik bir uygulama yapılabilir.
- Yurtdışında yayınlanan ilkokuma kitapları ile ülkemizde yayınlanan ilkokuma kitapları, karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

- İlkokuma kitapları hakkında, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınabileceği bir çalışma yapılabilir.
- İlkokuma kitaplarını, çocuk edebiyatının özellikleri açısından ayrıntılı olarak inceleyen bir yayın yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2012). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. (11.baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyol, A.K. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. (4.Baskı). (Ed. Ulusoy, A.). İstanbul: Anı Yayınları.
- Alıcı, M. (2012). İlköğretim Düzeyinde İki Dilde Yazılmış (Türkçe-Almanca) Çocuk Kitapları Üzerine Bir İçerik İncelemesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alpay, M. Ve Anhegger, R. (1975). *Çocuk Edebiyatı Ve Çocuk Kitapları. Çocuk Yayınlarını Geliştirme Semineri*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Alpay, Meral.(1991). *Kütüphane: Dünü Yarına Bağlayan Köprü*. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği.
- Arslan, D ve Iğın, H. (2010). *Öğretmen Ve Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazıyla İlgili Görüşleri*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 11.(2) , 69-92.
- Aslan, C. (2006). Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama Ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytaş, G. (2003). *Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü*. Türklük Bilimi Araştırmaları, 13. sayı, 155-161.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. (10.basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Baral, H. (1989). 0-6 Yaş Grubu Çocuk Kitap İllüstrasyonlarının Analizi Ve Bir Çocuk Kitabı İllüstrasyonu Denemesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bay, Y. (2010). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Dik Okuma Yazma Öğrenen İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları Ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri*. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 11,Sayı 1,Nisan 2010, 257-277.

B.oyunu (2013).

<http://www.bebekoyunu.tv/icerik/23_5_YA%C5%9E_GEL%C4%B0%C5%9E4%B0M_%C3%96ZELL%C4%B0KLER%C4%B0_ve_YA%C5%9EA_UYGUN_A%C4%B0LE_> (31.05.2013)

Bilgegil, Z. (2007). *Çocuk Kitaplarında Aranılan Nitelikler*. Yüce K., Nuhoglu M.M.(Editörler). Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Boğa Zengin, S. (2010). Çocuk Kitaplarının Dinleme Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (4.Baskı). Ankara: PEGEM Akademi.

Civaroglu, Ö. (2000). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Esin Yayınevi.

Çakır, İ. (2009). “İlköğretim 5. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çakmak Güleç, H. Ve Geçgel H. (2005). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Kök Yayınları.

Çelenk, S. (2010). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. (7.baskı). Ankara: Maya Akademi.

Coşkun, E. (2002) *Lise Hızlı Okuma Teknikleri Öğretim Programı ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Eğitim Araştırmaları. Sayı 9.

Damarlı Oçak, S. (2007). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri İle Okuma-Yazma Başarısı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. (7.baskı). Ankara: PEGEM A yayıncılık.

Demirel, Ş. (2010). *Edebi Metinlerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Dilidüzgün, S. (2006). *Çağdaş Çocuk Yazını*. Morpo Kültür Yayınları. İstanbul.,
- Dursunoğlu, H. (2010). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Sesi Sezdirmeye Yönelik Olarak Yararlanılabilecek Bazı Görseller*. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 12-1.
- Engigün, İ. (1987). *Çocuk Edebiyatına Toplu Bir Bakış*. Ed.Mustafa Ruhi Şirin. Çocuk Edebiyatı Yıllığı. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Erdi, A. (2008). Türkiye’de 1980-1985 ve 2000-2005 Yılları Arasındaki Çocuk Kitaplarında Eğitsel İletiler (Karşılaştırmalı Bir Çalışma). Doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergin, M. (2008). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Güncel Türkçe Sözlük. Ankara: TDK, <http://tdkterim.gov.tr/bts> (02.06.2013)
- Gündüz, O. Ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı Okuma Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürler, Ü. (1999). Çocuk Kitapları Ve Anne – Babaların Bu Konudaki Tutumları Üzerine Bir İnceleme. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Hatemi, H. (1987). *Bizde Çocuk Ve Çocuk Edebiyatı*. Çocuk Edebiyatı Yıllığı, İstanbul: Gökyüzü yayıncılık.
- Hatunoğlu Y. ve Hatunoğlu H.K.A.(2008). *Eğitim Psikolojisi*.(Ed.Cafoğlu, Z. ve Aksüt M.). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Hızlı, İ. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Kitaplarında Metinlerin Çocuk Edebiyatı Ölçütleri Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlköğretim Türkçe Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu (2005). Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- İnce, A.Ö. (2008). “100 Temel Eser”İN Çocuk Edebiyatının Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakuş, I.Ş. (2006). Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Kaufmann, B. (2005). *The Calgary Sun*. Friday, 13 May.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keleş, S. (2012). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Ders Ve Çalışma Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç S.B. (2007). *Türkçe ve İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kılıç, A. ve Seven, S. (2006). *Konu Alanı Ders Kitabı incelemeesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Klein O. And Kogan, I. (2013). *Does Reading to Children Enhance their Educational Success?*. Netherland: Child Indicators Research. Vol.6. Issue 2. 321-344.

Koçoğlu, M. (1987). *Çocuk Yayınları*. Ankara: Sevinç Matbaası.

Kocabaş, İ. (1997). *Çocuk Kitabı Seçim Kriterleri Ve 1997 Yılı Kapsayan Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Köksal, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. (2.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

MEGEP, (2013).

<http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/psikomotorgelisim.pdf> sitesinden 31.05.2013 tarihinde alınmıştır.

Nas, R. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Ezgi Yayınları Kitabevi.

Neydim, N. (1995). *Türkiye’de Çocuk Edebiyatında Tarihsel Süreç İçerisinde Çizilen Çocuk Figürlerine Toplumsal Bakış Açısından Yüklenen İşlevler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk Edebiyatı*. (7.baskı). Ankara; Anı Yayıncılık.

Öter, G. (2013). *3 - 6 Yaş Arası Çocukların Gelişim Özellikleri*.

<http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/26/02/970478/dosyalar/2013_01/04104946_36yaocuungeliimselzellikleri.doc> (02.06.2013)

Öz, F. ve Çelik, K. (2007). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*. (6.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdemir, E. (1983). *Anadili Öğretimi*. Türk Dili Aylık Dil Ve Yazın Dergisi. 379-380, s. 27-29.

Özdemir, E. (1990). *Okuma Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Özgider, S.D. (2010). Türkiye Ve İngiltere’de Çok Satılan Çocuk Kitaplarının Biçimsel Ve İçerik Özellikleri Açısından Karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Öztürk, H. E. (1991). Tercüme Çocuk Klasiklerinde Temel Değerler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pilten, G. (2011). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. (2.baskı). ed.Turan Temur. Ankara: Pegem Akademi.

Pekmezci, S.C. (2004). Resimli Çocuk Kitaplarında Hayvan İmgesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Saçkesen, S. (2008). Çocuk Kitapları Seçiminde Anne Babaların Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Saracho, O. N. (1989). *Education, Curriculum and Instruction*. Vol 50 No4. USA.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme, Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.

Seven, S. (2010). *Edebi Metinlerle Çocuk Edebiyatı*. Ş.Demirel(Editör). Çocuk kitapları. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Sever, S. (2002). *Çocuk, Yazın ve Yaşam*. Abece Eğitim ve Ekin Dergisi. 191, s.12-16.

Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Sheila W. ve Sulzby, E. (1991). *The Reading Teacher*. Vol.44 No.7 pp 498-500.
- Subaşı, G. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. (4.Baskı). (Ed. Ulusoy, A.). İstanbul: Anı Yayınları.
- Şahin, A. ve Şahin, E. (2009). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Kırkkılıç, A. Akyol, H(Editörler). Ankara: PEGEM Akademi.
- Şeref, G. (2008). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Masal Kitaplarındaki İllüstrasyonların İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Tok, M. (2012). *Çocuk Edebiyatı ve Mevlana'nın Mesnevisi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Tuna, S. (1997). İlkokuma Ve Yazma Öğretiminde İllüstrasyondan Faydalanma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turgut Bayram, Z. (2009). Resimli Çocuk Kitaplarının Okuma Alışkanlığına Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğur Aslankabaklı, G. (2009). Fantastik Çocuk Kitabı Çevirilerine Bir Bakış: Oz Büyücüsü Örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğurlu, S. B. (2010). *Çocuk Edebiyatı Eleştirisi*. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/3, s. 192.
- Uz Erşahin, I. (2009). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Çocuk Edebiyatı Metinlerinin Çağdaş Çocuk Edebiyatı İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi Ve Eğitsel Öneriler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ünalın, Ő. (2006). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınevi.

Veziroğlu, M. (2009). Resimli Çocuk Kitaplarının M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programındaki Kazanımlara Uygunluğunun İncelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Whitehurt G.J. & Lonigan C.J. (2001). *Handbook of Early Literacy Research*, edited; Susan B Neuman & David K Dickinson, Emergent literacy: Development from prereaders to readers

Yılar, Ö. ve Turan, L.(2010). *Eğitim Fakülteleri İcin Çocuk Edebiyatı*. (2. Baskı). Ankara: Pegem yayıncılık.

Yıldız, Ç. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Çocuk Kitaplarına İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

