

2018

TEMEL EĞİTİM ABD

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RANA COŞKUN TURAN

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RANA COŞKUN TURAN

GAZİANTEP
HAZİRAN 2018

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN RESİMLİ
ÇOCUK KİTAPLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RANA COŞKUN TURAN

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Kevser KOÇ

GAZİANTEP

HAZİRAN 2018

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı:** Rana COŞKUN TURAN**Üniversite:** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Anabilim Dalı ve Program:** Temel Eğitim Anabilim Dalı- Sınıf Eğitimi**Tezin Başlığı:** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Görüşleri**Tezin Savunma Tarihi:** 11/06/2018

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.

Doç. Dr. Ayhan DOĞAN
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğretim Üyesi Kevser KOÇ
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Kevser KOÇ

Dr. Öğr. Üyesi Yakup DOĞAN

Dr. Öğr. Üyesi Melike ÖZYURT

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

İmza:

Adı ve Soyadı: Rana COŞKUN TURAN

Öğrenci Numarası: 201319421

Tezin Savunma Tarihi: 11/06/2018

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

COŞKUN TURAN, Rana
Yüksek Lisans Tezi
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Kevser KOÇ
Haziran 2018, 94 Sayfa

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak ve bu görüşler doğrultusunda öneriler sunmak amaçlanmıştır. Bu araştırma nitel bir araştırma olup, veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Gaziantep ilinde özel anaokullarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu ile okul öncesi öğretmenlerinin cevaplarından elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan analizler neticesinde, öğretmenlerin tercih ettikleri kitaplar, resimli çocuk kitaplarıyla yaptıkları etkinlikler, çocukların kitap tercihleri ve sınıf kütüphaneleri hakkında önemli sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin; en çok resimli kitap kullanmayı tercih ettikleri, çoğunun bir sınıf kütüphanesine sahip olmadıkları, büyük çoğunluğunun kitap seçerken yazar ve yayınevi tercihi olmadığı ve en çok soru sorma etkinlikleri gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ayrıca çocuklarında kitap seçiminde öğretmenlerle aynı görüşlere sahip oldukları ve onlarında en çok resimli çocuk kitaplarını tercih ettikleri görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Çocuk edebiyatı, resimli çocuk kitapları, okul öncesi öğretmenleri

ABSTRACT**PRESCHOOL TEACHERS' OPINIONS RELATING TO ILLUSTRATED
CHILDREN'S BOOKS**

COŞKUN TURAN, Rana

MA Thesis

Primary Education Program

Thesis Supervisor: Dr. Kevser KOÇ

June 2018, 94 Pages

In this research, it was aimed to reveal the opinions of preschool teachers about the children's picture books and to submit proposals in the light of these opinions. This research is qualitative research and semi-structured interview technique was applied. The study group was constituted of 20 preschool teachers working in private preschools in the province of Gaziantep in the academic year of 2014-2015. As the data collection tool of the research a semi-structured interview form consisting of 9 questions was applied. The data obtained by the interview forms of preschool teachers were evaluated using the content analysis method. As a result of the analyses, some significant results about the activities the teachers have made with books, children's and teachers' book preferences and classroom libraries has been deduced. According to the results of the research; most of the teachers; prefer to use picture books, do not have a classroom library and the vast majority of them do not prefer authors and publishing houses when choosing children books. In addition, preschool teachers prefer to use questioning activities during the class. It has also been observed that children have the same opinions with teachers while choosing books; they both prefer children's books.

Key Words: Children's literature, children's picture books, preschool teachers

ÖNSÖZ

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde hazırlanan bu çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu süreçte bilgisi, tecrübesi, titizliği, kişiliği, iş ahlakı ve nezaketiyle her zaman örnek alacağım değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Kevser KOÇ'a, yardımları ve bu tezin tamamlanabilmesi amacıyla gösterdiği sabır için teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın uygulanmasında yardımlarını esirgemeyen anaokullarının yönetici ve öğretmenlerine çok teşekkür ederim.

Bu süreçte desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili eşim Abidin TURAN'a ve tüm öğrenim hayatım boyunca sevgi, inanç ve emeklerini üzerimden hiç eksik etmeyen annem Emine COŞKUN ve babam Murad COŞKUN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Haziran, 2018

Rana COŞKUN TURAN

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
EKLER LİSTESİ	x
SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xi

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1.Problem Durumu	2
1.2.Araştırmanın Amacı	4
1.2.1.Araştırma Soruları.....	5
1.3.Araştırmanın Önemi	5
1.4.Sayıtlılar	7
1.5.Sınırlılıklar.....	7
1.6.Tanımlar	8

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çocuk Edebiyatı	9
2.2. Resimli Çocuk Kitapları	10
2.3. Dünya’da ve Türkiye’de Resimli Çocuk Kitaplarının Tarihçesi.....	12
2.4. Çocuk ve Kitap İlişkisi	13
2.5. Yaş Grubuna Göre Resimli Çocuk Kitabı Türleri.....	14
2.5.1.Erken Dönem Çocuk Kitapları	14
2.5.2.Okumaya Başlama Dönemi Kitapları	15

2.6.Çocuk Kitaplarının Özellikleri	15
2.6.1.Çocuk Kitaplarının Dış Yapı (Fiziksel) Özellikleri.....	16
2.6.2.Çocuk Kitaplarının İçyapı Özellikleri.....	20
2.7.Çocuk Edebiyatı Türleri	23
2.7.1.Masal.....	23
2.7.2.Hikâye.....	24
2.7.3.Resimli Kitaplar.....	25
2.7.4.Fabl	26
2.7.5.Çizgi Romanlar	26
2.7.6.Kavram Kitapları	27
2.7.7. Abc Kitapları.....	27
2.7.8. Kes-Yapıştır Kitapları.....	28
2.7.9. Müracaat Eserleri ve Fen Kitapları.....	28
2.8.Çocuk Kitaplarının Dayanması Gereken Eğitsel İlkeler	29
2.9.Çocuk Kitabı Seçimi	30
2.10. İlgili Araştırmalar	32
2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	32
2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	36
2.11. Literatür Özeti	39

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	40
3.2. Çalışma Grubu.....	41
3.3. Veri Toplama Yöntemi ve Araçları.....	42
3.4. Verilerin Toplanması.....	44
3.5. Verilerin Analizi.....	44
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	45

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Bulgular	47
4.1.1.Öğretmenlerin Sınıfta Kullandıkları Kitaplara Ait Bulgular	47

4.1.2.Öğretmenlerin Sınıf Kütüphanesine Sahip Olma Durumuna ve Sahip Oldukları Kitap Türlerine Ait Bulgular	49
4.1.3.Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Kitaplara, Yayınevlerine ve Yazarlara Ait Bulgular	51
4.1.4. Çocukların Kitaplarla İlgili Tercihlerine Ait Bulgular	53
4.1.5.Çocukların Kitaplarda Bulunan Resimlerle İlgili Tercihlerine Ait Bulgular	55
4.1.6. Çocukların Kitaplara Ne Gözle Baktığına ve Kitaplarla Neler Yaptığına Dair Bulgular	57
4.1.7.Öğretmenlerin Resimli Çocuk Kitaplarıyla İlgili Neler Düşündüklerine Ait Bulgular	60
4.1.8.Öğretmenlerin Resimli Çocuk Kitaplarıyla Neler Yaptıklarına Dair Bulgular	62
4.1.9.Öğretmenlerin Okuma Etkinliği Bittikten Sonra Neler Yaptıklarına Dair Bulgular	66

BÖLÜM V TARTIŞMA

5.1. Araştırma Sorularına İlişkin Tartışma	69
5.1.1. Okul Öncesi Öğretmenleri Ve Kitap	69
5.1.2. Kütüphane ve Kitap Türleri	70
5.1.3. Öğretmen ve Kitap Seçme Kriterleri	71
5.1.4. Çocuk ve Kitap Tercihi.....	73
5.1.5. Öğretmen ve Resimli Çocuk Kitabı.....	74
5.1.6. Resimli Çocuk Kitabı ve Etkinlikler.....	75

BÖLÜM VI SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	77
6.2. Öneriler.....	80
KAYNAKÇA	82
EKLER.....	93
EK-1: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	93
ÖZGEÇMİŞ.....	94

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Sınıfta Kullandıkları Kitaplara Ait Bulgular	48
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Sınıf Kütüphanesine Sahip Olma Durumuna Ait Bulgular	49
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Kütüphanelerinde Veya Kitap Merkezlerinde Bulunan Kitap Türlerine Ait Bulgular.....	50
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Tercih Ettiği Kitap Türlerine Ait Bulgular.....	51
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Kitap Seçiminde Dikkat Ettikleri Hususlara Ait Bulgular.....	53
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Yazar ve Yayınevi Tercihlerine Ait Bulgular.....	53
Tablo 4.7. Çocukların Kitaplarla İlgili Tercih Durumuna Ait Bulgular.....	54
Tablo 4.8. Çocukların Tercih Ettiği Kitap Türlerine Ait Bulgular.....	54
Tablo 4.9. Çocukların Resimlerle İlgili Tercih Durumuna Ait Bulgular.....	55
Tablo 4.10. Çocukların Resim Tercihlerine Ait Bulgular.....	56
Tablo 4.11. Çocukların Kitaplara Ne Gözle Baktığına Ait Bulgular.....	57
Tablo 4.12. Çocukların Kitaplarla Neler Yaptığına Ait Bulgular.....	58
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Resimli Çocuk Kitaplarıyla İlgili Düşüncelerine Ait Bulgular.....	60
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Resimli Çocuk Kitaplarıyla Neler Öğretebileceklerini Ait Bulgular.....	60
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Resimli Çocuk Kitaplarıyla Yaptıkları Etkinliklere Ait Bulgular.....	62
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Okuma Sonrası Yaptıkları Etkinliklere Ait Bulgular	66

EKLER LİSTESİ

EK-1: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu.....	93
---	----



SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Toplam Sayı	n
Frekans	f
Yüzde	%
Öğretmen	Ö



BÖLÜM I

GİRİŞ

Orhan Pamuk'un "Bir gün bir kitap okudum ve bütün hayatım değişti." ve Barry Sanders'ın "İnsan okuryazarlığın ürünüdür." sözleri okumanın ne kadar kıymetli bir kavram olduğunu açıklamaya yetmektedir. Bireylerin hayatlarında bu denli köklü değişimlerin kapısını aralayacak olan "okuma" alışkanlığı ve sevgisi edinebilmeleri için çocukluktan itibaren kitapları tanıyıp sevmeleri gerekmektedir. Yetişkinler çocuklara kitapları tanıttıkları ve sevdirecek ilk rehberlerdir. Ziya Gökalp'in söylediği üzere yaşamın en güzel zamanı çocukluk yıllarıdır, bu dönemde çocuğun yetişkinlerden dinlediği masallar ve hikâyeler çocuk için en iyi romanlardan bile daha etkileyicidir. Buradan hareketle yaşamın en güzel çağı olan çocukluk yıllarının verimli bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir (Çılgın, 2006). Kaya (2007)'ya göre çocuk edebiyatına ait ürünler çocukların eğitiminde kullanılacak ve buradan hareketle çocuklara hayatı, doğal çevreyi ve en önemlisi insanı tanıtarak çocukları geleceğe hazırlayan etkili bir araçtır. Sever (2003) ise çocuk edebiyatını; erken çocukluk döneminden başlayarak ergenlik dönemine kadar süren ve çocukların düzeylerine uygun olarak onların duyu ve düşünce dünyalarını dilsel ve görsel açıdan zenginleştiren ayrıca beğeni düzeylerini arttıran edebi ürünler olarak tanımlamıştır.

Çocuğun edebiyatla olan bağı ilk oluşturanlar; anne, baba, kardeş gibi aile bireyleri veya aile dışında kalan yakın çevresidir. Bu bağ ilk olarak okul öncesi dönemde oluşturulmaya başlanmaktadır. Bu bağ; aile tarafından çocuklara okunan kitap, gazete, dergiler ile kurulabileceği gibi çocukların yapacakları bireysel gözlemler ile de kurulabilir. Bunlara ek olarak çocuğa yaşına uygun resimli kitaplar sunulması ve masallar anlatılması çocuğun edebiyata ilgisini arttıracaktır. Ayrıca okul öncesi eğitiminde çocuğun karşılaşacağı "çocuk ve edebiyat" ilişkisinin

öneminin farkında olan bir öğretmen; çocuğa edebiyatla arasında yaşamı süresince devam edecek güçlü bir bağ kurmasını sağlayacaktır (Kuran ve Ersözlü, 2009). Buradan hareketle çocuğa ömür boyu sürecek olan kitap okuma sevgisini ve alışkanlığını aşılayacak olan öğretmenlerin, öğrencilere faydalı olabilecek ve onların seviyelerine uygun kitapları bilmeleri ve bu konuda sürekli kendini güncellemeleri çocuklar ve öğretmenler için faydalı olacaktır.

İçinde bulunduğumuz çağda okuyucu kitlesi hakkında bilgi sahibi olabilmek için “okuma” kavramının tarihçesine göz atmak gerekmektedir. İlk çağlardan yazının ortaya çıktığı varsayılan M.Ö. 3200'lere kadar bilgi ve kültür aktarımının sözlü olarak gerçekleştiği düşünülmektedir. Sembollerin yani yazının ortaya çıkışıyla birlikte bu aktarım yazılı semboller ile yapılmaya başlanmış ve kuşaklar arasındaki bilgi paylaşımı artık daha sağlam köprülerle sağlanmaya başlamıştır (Şahin, 2011). Yazının bilgi aktarma aracı olmasının ardından, yazılan sembollerini anlamlandırma işi olan “okuma” kavramının ortaya çıktığı düşünülmektedir.

İnsanların doğuştan sahip olmadığı bir özellik olan “okuma” bireylerin gelişimi ve hayata adapte olabilmesi için çok önemlidir. Bireyler okudukları müddetçe çevrelerinde gerçekleşen olayları kavrayabilir ve karşılaşacakları olaylar karşısında duruşlarını belirleyebilirler (Çakmak ve Yılmaz, 2009). İçinde bulunduğumuz çağda, “okuma” ile okul öncesi dönemde tanışan bireyler, bu dönemde oyunların ve eğlencenin daha ön planda olması sebebiyle daha çok resimli çocuk kitapları gibi ilgi çekici, eğlendirici ve öğretici kitaplardan daha fazla haz alırlar. Çakmak ve Yılmaz (2009)'a göre çocuğun resimli çocuk kitaplarıyla başladığı “okuma” serüveni, çocuğu; okumaya sevk edecek şekilde resimlerle birlikte kısa metinlerin de yer aldığı kitaplara devam etmektedir. Çocuk, kitapla geçirdiği zaman içinde yeni bilgiler edinir ve okumaya olan ilgisi artmaktadır. Bu sebeple çocukların okuma alışkanlığını kazanabilmesi için okul öncesi dönemde kitaplara tanışması ve ailenin kitaplara karşı ilgi uyandırması önemlidir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Toplumsal gelişimi önemli ölçüde etkileyen okuma alışkanlığı; okuma aktivitesinin düzenli bir şekilde, farklı görüş ve kaynaklara bağlı bir şekilde, eleştirel bir şekilde gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir (Odabaş vd., 2008). Yılmaz

(2004) ise bireylerin yaşam bilgisini arttıran “okuma alışkanlığı” kavramının gerçekleşebilmesi için okuma eyleminin; sürekli olma, düzenli olma ve eleştirel şekilde gerçekleştirilmesi boyutlarına dikkat çekmektedir. Bınarbaşı (2006) okuma alışkanlığının da aynı diğer alışkanlıklar gibi çocukluk ve gençlik döneminde çok daha etkin kazanıldığını belirtmiştir. Üstün (2007) çocukların çevrelerinde bulunan yazılı materyallere, sembollere, işaretler ve logolara karşı olan ilgisinin okumaya yönelik ilk becerilerini ortaya çıkacağını belirtmiştir.

Dilidüzgün (2002)’e göre çocuk edebiyatı, edebiyat niteliği taşımakla birlikte çocuğun doğal çevresindeki konuları ele almakta ve onun kendi dünyasına geniş bir açıyla bakabilmesini sağlamaktadır. Ayrıca çocuk edebiyatı çocuğa bilinçli okuma alışkanlığı kazandırmayı hedeflemektedir.

Okul öncesi öğretmeni, çocukları okumaya ve okula hazırlamada, okul öncesi eğitim çağında ki en önemli unsurlardan biridir. Okul öncesi öğretmenleri çocuklar için bu dönemde bir model haline gelerek ebeveynlerin yerini alabilir ve çocukların kişilik gelişimine katkıda bulunur (Bınarbaşı, 2006). Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklara okuma kabiliyeti kazandırabilecek araç-gereçleri sağlaması ve çocuğun okumayı sevmesine ilişkin etkinlikleri yapması gerekir. Bu sebeple okul öncesi öğretmenler çocukların seviyelerine uygun kitapları seçmesi ve çocuklar arasında bireysel farklılıklar olduğunu bilmesi ve çocukların okumayı öğrenme hızlarının birbirinden farklı olabileceği bilincinde olması gerekmektedir (Üstün, 2007).

Ayrıca daha önce çocuk edebiyatı alanı ile ilgili Koç vd. (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan çocukların kendilerine gösterilen resimleri değerlendirirken verdikleri yanıtlar, literatürde bulunan Broomley (2003) ve Arizpe ve Styles (2003) tarafından gerçekleştirilen benzer diğer araştırmalarda ortaya çıkan yanıtlarla kıyaslandığında, aralarında çok belirgin farklılıkların bulunduğu görülmüştür. Çocukların araştırmada kullanılan Behiç Ak’ın “Uyurgezer Fil” isimli kitabında bulunan resimleri ayrıntılı bir biçimde yorumlayamadıkları görülmüştür. Çocuklar kitapta bulunan resimleri yorumlamak için istekli olsalar bile onlara resimlerle ilgili sorulara verdikleri yanıtların temel seviyede olduğu saptanmıştır. Kiefer (1993) tarafından yapılan bu çalışmaya benzer bir çalışmada ise çocukların, kitapta bulunan resimlere daha eleştirel düzeyde

ve daha yaratıcı yorumlar yaptığı görülmüştür. Bu iki benzer çalışma arasındaki farklar düşünüldüğünde çocukların resimlere dair yaptıkları yorumlardaki farklılığının sebebi olarak öğretmenlerin çocuk edebiyatı alanındaki mesleki yeterlilikleri görülebilir (akt. Koç vd., 2015). Bu sebepten, okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin görüşlerinin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Ülkemizde, çocukların okuma kültürü edinmesinde ve estetik duyarlılıklarının gelişmesinde önemli bir yer tutan resimli çocuk kitaplarıyla olması gerektiği kadar etkileşimde bulunmaması önemli bir problemdir. Ayrıca bu dönemde çocuğa sunulan resimli kitapların uygun şekilde seçilmemesi de bu sorunun diğer bir boyutudur. Alan yazında ne yazık ki bu sorunla ilgili yeteri kadar araştırma bulunmamaktadır (Külük, 2013). Bu sebeple, bu araştırmanın, okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına bakış açısını geliştireceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin resimli çocuk kitaplarına bakış açısı geliştikçe çocukların kitapları seveceği ve kitaplarla daha nitelikli zaman geçirecekleri söylenebilir.

Okuma, insanların doğuştan getirdiği bir özellik değildir. Bu özelliğin, ilkökul sıralarında kazanıldığı düşünülmesine rağmen, bireylerin okul öncesi dönemde farklı etkenler yardımıyla okumaya hazırlandığı görülmüştür. İnsanların çocukluk dönemini içerisinde barındıran okul öncesi dönemde, çocuklar için eğlenceli etkinlikler ve oyunlar ön plandadır. Bu sebeple çocuklar bu dönemde oyun oynayarak gelişimini tamamlarken, diğer yandan da çevresindeki modelleri gözlemleyerek öğrenmeye çalışmaktadır. Çevresindeki bireyleri ve nesnelere gözlemleyerek öğrenen çocuklar, içlerinde bulunan keşif ve merak etme duygularıyla öğrenme dürtülerini körükleyen kitaplarla da, bu dönemde etkileşime geçmektedirler. Genellikle resimli çocuk kitaplarıyla başlayan bu etkileşim, çocuğa okumayı öğretebilmek için resimlerin arasında kademeli olarak kısa metinlerin yer aldığı kitaplarla sürer ve bu dönemde çocukların kitaplarla sürekli bir etkileşim halinde olması sağlanmaktadır. Çocuk, kitapla etkileşime geçtiği her an yeni bilgiler öğrenmekte ve okumaya olan isteği ve ilgisi daha da artmaktadır (Çakmak ve Yılmaz, 2009).

Okuma alışkanlığının kazanılmasında çocuğun okul öncesinde etkili, nitelikli, amaca ve gelişim düzeylerine uygun kitaplarla etkileşim kurabilmesini sağlayacak; alanında bilgili okul öncesi öğretmenlerine ve iyi bir okul ortamına ihtiyaç vardır. Bu çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.2.1.Araştırma Soruları

1. Okul öncesi öğretmenleri sınıfta hangi kitapları kullanmaktadır?
2. Okul öncesi öğretmenleri sınıf kütüphanesine sahip midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin kitap, yazar ve yayınevi tercihleri nasıldır?
4. Çocukların kitaplara ilişkin tercihleri nasıldır?
5. Çocukların resimlerle ilgili belirgin tercihleri var mıdır?
6. Kitapların çocukların hayatında ki önemi nedir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin görüşleri nasıldır?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarıyla yaptıkları etkinlikler nelerdir?
9. Okul öncesi öğretmenleri okuma etkinliği bittikten sonra ne gibi etkinlikler yapmaktadırlar?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Çocuk edebiyatının hem dil öğrenimi hem de okuma alışkanlığının edinilmesi üzerinde etkisi olduğu ve hayat boyu okuryazar olabilmenin temel şartlarından birinin çocuk edebiyatına maruz kalmak olduğu söylenebilir (Aytaş, 2003). Bamberger (1990, s.27-28) okuma eyleminin; ilk olarak bir öğrenme şekli olduğunu belirterek okumanın; dili ve kişiliği geliştiren, zihinsel ve duygusal yaşamı derinden etkileyen ve en önemlisi de “öğrenme” başarısına %30 civarında katkı yapan bir unsur olduğunu belirtmiştir. İyi ve sıkı bir okuyucu olan bir bireyin; kavramlar oluşturabileceği, genellemeler yapabileceği, nedenlerin sonuçlarına ilişkin çıkarsamalar yapabileceği düşünülmektedir. Ayrıca okuyan bireyin düşünme şekli fikirler arasında ilişkiler kurma yetisine sahip olduğu için okumayan bireylere göre farklılaşabilmektedir (Akyol, 2005, s.2).

Çocuğun yetişkin olma yolunda okumaya ilgisinin olması ve okuma alışkanlığına sahip olması için okul öncesi dönem çocuklarının hayatında kitaplar; ilk olarak oyuncak, ardından bir yol gösterici olarak önemli bir konuma sahiptir (Kıbrıs, 2000). Aytaş (2003)'a göre ilk olarak ana sınıfı öğretmenleri olmak üzere, öğretmenlerin çocuk edebiyatı konusundaki inançlarının ve yeterliklerinin çok iyi tespit edilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak son derece önemlidir.

Kitap okuma alışkanlığının çocuklukta kazanılan bir alışkanlık olduğu ve bu alışkanlığı kazandırabilecekken etkili kişinin öğretmen olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenlerin çocuğun kitap ve okuma ilişkisini kurmasında önemli bir yere sahip olmalarından dolayı, öğretmenlerden çocuk kitapları konusunda bilinçli ve donanımlı olmaları beklenmektedir (Kuran ve Ersözlü, 2009).

Öğretmenlerin resimli çocuk kitaplarının nitelikleri ve sınıf içi kullanımına ilişkin bilgi düzeylerinin araştırılması pek çok bakımdan kayda değer bulgulara ulaşılmasına olanak sağlayabilir. İlk olarak, okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki düşüncelerinin belirlenmesi, çocukların sınıf ortamında nasıl bir eğitime tabi tutuldukları konusunda araştırmacılar ipuçları sağlayabilmektedir. Öğretmenlerin kitaba karşı geliştirdikleri tutumlar çocukların da kitaba olan bakış açısını etkileyebilmektedir. Çünkü kitaplardan bir kere tat almış, dünyayı satırların arasında yaşayan bir öğretmen, çocukların bu tattan mahrum kalmasını istemeyecektir.

Çocuklara ebeveynleri tarafından resimli bir kitap okunurken çocukların hızlıca sayfa değiştirme istekleri aslında çocukların ve yetişkinlerin farklı dünya algılarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca ebeveynler o sayfayı okumayı henüz bitirmediğini söyleseler dahi çocukların vereceği cevap bunun tam tersidir. Bunun sebebi çocukların öyküyü resimlerin anlattığına olan inançlarıdır (Anderson, 2010). İşte bu noktada Anderson (2010); iyi bir resimli kitabın, öyküyü resim yoluyla anlatması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu söylemden hareketle çocuk edebiyatında resimli çocuk kitaplarının büyük bir önem arz ettiği anlaşılmaktadır. Resimli çocuk kitapları çocuklara kitapların renkli dünyasının kapılarını açmak için son derece faydalıdır. Bu faydaların çocuğun hayatına daha küçük yaşlardan itibaren etki edebilmesi için hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin resimli çocuk kitaplarının, özellikleri ve işlevleri hakkında bilgi sahibi olması önemlidir. Ayrıca ebeveynlerin ve

öğretmenlerin, iyi bir resimli çocuk kitabının nasıl olması gerektiğini, içinde bulunması gereken resimlerin özelliklerini, okuma öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gereken etkinlikleri bilmesi ve uygulaması bakımından bu araştırma faydalı olabilmektedir.

MEB (2013a) çocuk ile kitap arasındaki bağı ve bu bağı faydalarını şu maddelerle belirtmiştir:

- Resimli kitaplar; çocuğun belleğinden kavramların imgelerini oluşturur. Kavramların görsel imgeleriyle çocuğun belleğine yerleşmesine olanak sağlar.
- Çocukların duyu algılarını geliştirir.
- Kavramsal gelişimini destekler.
- Soyut ve somut kavramları öğrenmelerini kolaylaştırır.
- Nesnelere sınıflandırma, gruplandırma, kavram oluşturma, anımsama, dikkat etme, düşünme gibi bilişsel süreçlerini işler.
- Resimli kitaplar; çocuğun kavram, sözcük bilgisi, gramer, anlama dinleme, sorulara cevap verebilme, öykü zincirini kurabilme, bellek, sıralı cümle üretebilme, dili kullanabilme, çözümlene yeteneğini artırır.
- Dilin zenginliğinin farkına vardırır, okuma zevki uyandırır.
- Resimli kitapların, çocuğun sanat eğitimine ve görsel algısına katkısı vardır.
- Kitaplardaki resimler kendine has biçim ve biçimleriyle çocuğu kavrayacak, , çocuğun düşünmesine ve yeni sorular üretmesine yardımcı olacaktır.

1.4. SAYILTILAR

Bu araştırma aşağıdaki sayıltılar kabul edilerek hazırlanmıştır:

- Araştırmada kullanılan sorular araştırmaya katılan öğretmenlerin resimli çocuk kitaplarına yönelik görüşlerini ortaya çıkaracak niteliktedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

- 2014-2015 eğitim-öğretim yılında araştırmanın yürütüldüğü 5 özel anaokulu ile sınırlıdır.
- Araştırma en az 3 yıl mesleki deneyime sahip okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır.
- Araştırma için kullanılan sorulara katılımcıların verdiği cevaplar ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Okul öncesi eğitim: Doğumdan başlayarak ilköğretimin başlangıcına kadar devam eden ve çocukluk yıllarını içinde barındıran, çocukların bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun ve onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 1997).

Resimli çocuk kitabı: İçinde resimlerin yazıdan daha fazla bulunduğu, çocuklar için hazırlanmış öykü türünde kitaplardır.

Kitap merkezi: Çocukların okuma-yazma etkinliklerine ve kitaplara karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamayı, dil ve iletişim becerilerini desteklemeyi amaçlayan; rahat, aydınlık ve sessiz, çocukların basılı materyalleri inceleyebileceği, bazen masada bazen bir mindere uzanarak kitap / dergi vb. inceleyebileceği alana verilen addır (MEB, 2016).

Çocuk edebiyatı: Usta kalemler tarafından özellikle çocuklar için kaleme alınmış ve üstün sanat unsurları barındıran eserlerdir (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde çocuk edebiyatı, resimli çocuk kitapları, çocuk ve kitap ilişkisi, çocuk kitaplarının özellikleri, çocuk edebiyatı türleri ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. ÇOCUK EDEBİYATI

Çocuk edebiyatı kavramını tanımlamadan önce çocuk ve edebiyat kavramlarını ayrı ayrı ele almak tanımın daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. “Çocuk” kavramını TDK (2018) bebeklik çağı ile ergenlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan birey” olarak tanımlamıştır. Bu tanıma karşın Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin ilk maddesinde daha net tanımlanmış ve “On sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır.” tanımlamasıyla çocukluğun yaş sınırını belirtilmiştir (UNICEF, 2018).

Serdaroğlu (2008), Arapçadan dilimize geçen “Edebiyat” kelimesini derinlemesine incelemiş ve kelimenin “iyi ahlak” anlamına gelen “edeb” kelimesinden türediğini, “edeb” kelimesine eklenen “i” harfinin aidiyet eki olduğunu ve “yât” kelimesinin ise eklendiği kelimeye “bilim” manası katan bir yapım eki olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle edebiyatın; “iyi ahlaka ait ilim, iyi ahlak ilmi” anlamına geldiğini belirtmiştir. Kabaklı (1971) ise edebiyatın bir sanat dalı olarak tanımlanmasının yanında edebiyatın “bir ilim ve öğretim dalı olduğunu belirtmiştir. TDK (2018)’nın Bilim ve Sanat Terimleri sözlüğünde ise “edebiyat”; “İnsanda estetik duyguyu heyecana getirecek değerde meydana getirilmiş şiir, sahne eseri, hikâye, roman, söylev gibi nazım veya nesir halindeki eserlerin hepsi.” olarak tanımlanmıştır.

Çocuk edebiyatı ile çocukça yapılmış edebiyat sıkça birbirine karıştırılan fakat birbirinden tamamen farklı iki kavramdır. Çocuk edebiyatı eserleri çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik ilkeleri göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.

Çocukça yapılmış eserler ise çocuk edebiyatının aksine; basit, okur kitlesini küçümseyen, okurlarını hor gören metinlerden oluşmaktadır ve bu gibi eserleri hemen her yerde görmek mümkündür. Ülkemizde de dünyada olduğu gibi çocuk edebiyatının “ne olup, ne olmadığı” konusundaki tartışmalarının temelinde de bu sorun yatmaktadır. Türkiye’nin bilindik yazarları dahi “çocuk edebiyatı” ayrımına karşı çıkmaktadırlar. Bunun nedeni birçok yazarın çocukları küçümseyerek, onların seviyesine uygun yazmanın basit olduğunu düşünmesi ve çocukça yazarak bu kitleye hitap ettiklerini düşünmeleridir (Sever, 2008a).

Sadece yetişkinlere değil aynı zamanda çocuklara da hitap eden kitaplar yazan birçok yazara göre; çocuklar için yazmak, yetişkinler için yazmak kadar zordur; hatta çocuklar için yazmak biraz daha zordur. Çocuk edebiyatının zorluğu; çocukların gerçekliğini iyi bilmek, çocukları anlamak, onlara düşüncüyü eksiksiz aktarmak, onların dikkatini çekmek, onları sıkmamak, düşündürmek ve eğlendirmek gibi zor süreçleri içermesinden kaynaklanmaktadır (Sever, 2008a).

Şirin (1994) çocuk edebiyatını; çocuğun; hayallerini, duygularını, fikirlerini, duyarlılıklarını, sevdiklerini ve sevmediklerini çocuksu bir yöntemle eğlendirerek öğreten ve geliştirip büyüten bir destek sistemi olarak tanımlar. Jalongo (2004), çocuğun, çocuk kitapları ile vakit geçirmesi için gerekli en temel unsuru “eğlence” olarak tanımlamış ve “eğlence” kavramının çocuk kitaplarında “eğitici” ve “düşündürücü” kavramlarıyla harmanlanması halinde nitelikli çocuk kitaplarının ortaya çıktığını belirtmiştir.

Sonuç olarak çocuk edebiyatının; bireylerin on sekiz yaşına kadar olan dönemlerini kapsadığını ve onların seviyelerine uygun olarak dünyalarını dilsel, görsel ve sanatsal öğelerle zenginleştiren ürünlerin genel adıdır denilebilir.

2.2. RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARI

Yazılı metinlere ekstra açıklamalar eklemek amacıyla kitaplarda kullanılan resim veya baskılar “kitap resmi” olarak tanımlanmaktadır. Çocuk kitaplarında kullanılan resimlerde ise görsellik kavramı “kitap resmi” kavramının tanımından daha derinlere inmektedir. Resimli çocuk kitaplarında, kullanılan resmin amacı; çocuğun metni daha hızlı ve doğru algılaması ve metnin hedefine daha kolay ulaşabilmesidir. Resimli çocuk kitaplarında yazar iletmek istediği düşünce, olay ve

duyguları bazen resimler ile sağlamaktadır. Resimli çocuk kitaplarında kullanılan resimler çocuğun metni anlamasını ve akılda tutmasını sağlamaktadır. Resimli çocuk kitapları zaman içinde bulunduğu çağın sanat anlayışından, sosyo-kültürel ve teknolojik zenginliklerinden etkilenmiştir. Resimli çocuk kitaplarının tarihçesine bakılacak olursa; ortaçağda okuma-yazma bilmeyen çocuklara dini kavramların ağaç baskı tekniği ile veya resimli kitaplarla öğretilmesi resimli çocuk kitaplarının ilk örneği olarak kabul edilebilmektedir (Ergen, 2009).

Çocuk kitapları için resim çizen çizerlerin uyması gereken ilk kural “çocuk kitabı” kavramının öncelikle bir sanat yapıtı olduğudur. Buradan hareketle bu çizerlerin, çocukların dünyalarını ve gereksinimlerini iyi bilen sanatçılar olması gerekmektedir. Çünkü sanatçı bir el tarafından ortaya çıkarılmış bir eser resim dili aracılığıyla iletişim kurma isteğini tetikleyecek ve kitaplar ile çocuk arasında sevgi bağı oluşturacaktır. Hatta bu resimler yazarın kitabında metin ile çocuğa aktaramadığı duygu ve düşünceleri çocuğun anlaması için başat bir rol üstelenebilir (Sever, 2002; Sever, 2000).

Resimli çocuk edebiyatı eserleriyle ilgili birçok yorum yapılsa da uzmanların üzerinde hemfikir olduğu konu; bu ürünlerin, 0-7 yaş arası çocuklar için hazırlanmış, belirgin bir temaya sahip, içinde çözülmesi gereken problemler barındıran, hem resimlerin hem de metnin eşit derecede öneme sahip olduğu ve ortalama iki yüz kelimedenden oluşan eserler olmalarıdır (Uzmen, 2001). Çocukların kitaplarla tanışmaları ilk olarak resimli çocuk kitapları aracılığıyla olur, ardından kelime ve cümle okumaya başlarlar. Bu geçiş sürecinde kaliteli kitaplarla tanışan çocuğun, ileriki dönemlerde kitaplar ile arasındaki bağı kuvvetlendirmesi beklenmektedir (Kartal, 2004). Aslier (1975, s.20) 'e göre çocuklar kitaplardaki resimleri, henüz on bir aylıkken çevrelerindeki nesnelere ilişkilendirmeye başlamaktadırlar. Çocuk ve resimli kitaplar arasında bu denli erken başlayan bir ilişki, çocuğa bir şeyler öğretmenin en erken yoludur.

Reese (2008) resimli çocuk kitaplarını basitçe; bir hikâyeyi anlatmak için kelimeleri resimlerle harmanlayan ve genellikle çocuklar görsele bakarken çocuğa sesli okunan kitaplar olarak tanımlamıştır. Ancak Norton (1999, s.214) çocuk kitaplarının neredeyse hepsinin resimli olduğunu, ancak içinde resim bulunan her kitabın resimli çocuk kitabı olmadığını belirtmiştir.

Resimli çocuk kitaplarını, resimlendirilmiş hikâye kitaplarıyla karıştırmamak gerekir. Shulevitz (1997)'e göre fark resimlerin veya kelimelerin miktarı ya da düzeyi değildir, resimlendirilmiş hikâye kitabı ve resimli çocuk kitabı kavramları tamamen birbirinden farklıdır. Resimlendirilmiş hikâye kitaplarını, hikâyeyi resimler yardımıyla anlatan kitaplar olarak tanımlamaktadır. Resimlendirilmiş hikâye kitaplarında resimler her ne kadar çokça göze çarpsa da hikâye resimler olmadan da anlaşılabilir, çünkü bu kitaplarda resimler sadece yardımcı roldedirler, asıl rolü kelimeler üstlenir. Resimli çocuk kitapları ise bunun aksine hikâyeyi temelde ve bütün olarak resimlerle anlatır. Birkaç istisnai durum hariç, kullanılan kelimeler sadece yardımcı roldedirler. Resimli çocuk kitaplarında, kelimeler resimlerle anlatımın imkânsız olduğu kısımlarda kullanılır. Resimler kelimelerin anlamını açıklar, onları destekler, tamamlar ve hatta yerini alır. Bu tanımdan hareketle resimli çocuk kitaplarında az kelime kullanma veya hiç kelime kullanmama durumuyla karşılaşılabılır.

2.3. DÜNYA'DA VE TÜRKİYE'DE RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARININ TARİHÇESİ

Resimli çocuk kitaplarının ilk örnekleri, Jost Amman'ın yazdığı ve resimlediği 1580 yılında Almanya'da basılan “Kunst und Lehrbüchlein” (Salisbury, 2004) ve Çek John Amos Comenius'un yazdığı, 1658 yılında Nuremberg'de basılan “Orbis Sensualium Pictus'tur (Temple vd., 1998).

Çocuk kitabı yayıncılığının gelişim sürecine girmesi 1744 yılında John Newberry tarafından yazılan ve resimlenen, içinde hikâyeler, şarkılar ve tekerlemeler bulunan “A Little Pretty Pocket Book” kitabıyla gerçekleşmiştir. Bu kitabı 1580 yılında Amman ve 1658 yılında Comenius tarafından yazılan ve resmedilen kitaplardan ayıran en temel özellik ise din ve ahlak eğitimi verme amacı gütmemesidir (Temple vd., 1998).

Ülkemizde ise çocuk edebiyatı kategorisinde tanımlanabilecek eserleri 3 döneme ayırmak mümkündür. Bu dönemler; Tanzimat'tan önce, Tanzimat Dönemi ve Cumhuriyet Dönemi olarak kategorilere ayrılabilir. Tanzimat'tan önce çocuklara öğüt verme amacıyla yazılmış, Şair Nabi'nin “Hayriyye” ve Sümbülzade Vehbi'nin “Lütfiye” gibi eserleri her ne kadar çocukların okuyup anlayabileceği nitelikte olmasa da çocuk edebiyatına atılan ilk adım olarak kabul edilebilir (Işıtan, 2005).

Tanzimat'tan sonra çocuk kitaplarının sayıları kademeli olarak artış göstermiştir. Tanzimat Dönemi'nde Dünya Çocuk Klasikleri Türkçeye çevrilmiş, 1870'li yıllarda ise gazetelerde ve dergilerde çocuklara ulaşmayı amaçlayan sayfalara yer verilmiş, son olarak çocuklara yönelik dergiler basılmıştır. Cumhuriyet döneminde ise bu artış devam etmiş ve “çocuk edebiyatı” kavramına verilen önem farklı bir boyut kazanmıştır. Cumhuriyet'e kadar yalnızca çocuklar için yayın yapmanın önemi üzerinde durulmuştur. Ancak cumhuriyet döneminde “çocuk edebiyatı” alanının eğitim boyutu üzerinde araştırmalar yapılmış ve bu konu üzerinde kitaplar yazılmıştır (Çıkla, 2005; Işıtan, 2005).

2.4. ÇOCUK VE KİTAP İLİŞKİSİ

Çocuklara kitapları sevdirmek geleceğimiz olan çocuklara miras bırakılabilecek kıymetli bir hazinedir. Fakat geleceğin sağlam olması için, çocuk ile kitap arasında kurulacak olan ilişkinin, kuvvetli olması gerekmektedir. Yayınevlerinden çıkan her eser belirli bir okur kitlesine seslenir: Çocuklar, gençler, yaşlılar, anneler, öğretmenler, akademisyenler, idareciler, sporcular, otomobil meraklıları...

Geride bıraktığımız yüzyıl içinde geleceğin yapı taşları olarak nitelendirdiğimiz çocuklar için; bütün dünya edebiyatlarında çocuklara, özellikle de eğitim amaçlı çocuk yayınlarına özel bir önem verilmeye başlanmıştır (Çıkla, 2005). Yavuzer (2001) çocuk kitaplarının; çocuğun zihinsel, duygusal ve sosyal olarak ilerleme kaydedebilmesi için önemli bir uyarıcı olduğunu ve bu sebeple çocuk kitaplarının kişilik gelişimine katkıda bulunacağını belirtmiştir. Çocuk kitapları, çocukların yaşam tecrübelerine, ilgilerine, ihtiyaçlarına, gelişim ve algılama düzeylerine uygun olan bütün nitelikli metinleri kapsamaktadır (Sınar, 2006).

Gönen (1993)'e göre çocuk, ilk olarak çocuk edebiyatının olmazsa olmaz bir ögesi olan masal ve hikâye kitaplarıyla tanışır. Çocuğun kişiliğinin şekillenmeye başladığı çocukluk döneminde hikâyeler önemli yer tutmaktadırlar. Bu yüzden Gönen (1998), çocuklara hikâye kitapları okumanın üç ana hedefi olduğunu belirtmiştir. Bunlar;

- Ait oldukları kültürün merkezini oluşturan edebiyatı çocuklara tanıtmak.

- Çocukların sahip oldukları bilgileri pekiştirmek, arttırmak ve onları bilgi arayışına sevk etmek.
- Çocukların dille bağlantılı olan becerilerini geliştirmek.

Büyüklerin dünyasında sürekli olarak yer alan çocuklar, bazen dünyayı kendilerine bazen de kendilerini dünyaya uyarlamaktadırlar. Kitaplarla ilk olarak okul öncesi dönemde tanışan çocuklar, kitapları anlayabilmek için yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Fakat iyi hazırlanmış bir resimli çocuk kitabıyla karşılaşan çocuk, bir büyüğün yardımına daha az ihtiyaç duyacaktır. Çünkü resimli bir çocuk kitabında resim, canlı bir rol sahibidir ve kitabın çocuklara ulaşabilmesi için olmazsa olmazdır (Sofuoğlu, 1979). Haktanır ve Gürkan (1997) çocuk ve kitap ilişkisini; “Okulöncesi dönemden başlayan ve çocukları dış dünyada gerçekleşen olayların büyük bir kısmıyla tanıştıran ve çocukların dünyaya açılan pencereleri” olarak tanımlamaktadır.

2.5. YAŞ GRUBUNA GÖRE RESİMLİ ÇOCUK KİTABI TÜRLERİ

Kitaplar çocukların yaş gruplarına bağlı olarak tür, konu ve fiziksel biçim açılarından farklılık gösterirler (Gündüz, 2007). Temple vd. (1998, s.174) çocukların eğitilmesinde önemli bir rol üstlenmiş olan resimli çocuk kitaplarını, hitap ettiği yaş grubuna göre iki ana gruba ayırmışlardır. Bunlar; erken dönem çocuk kitapları ve okumaya başlama dönemi kitaplarıdır.

2.5.1. Erken Dönem Çocuk Kitapları

Çocukların kitaplara karşı ilgisi henüz konuşmadan başlamaktadır. 0-3 yaş aralığındaki çocuklara ebeveynlerinin resimli kitap okuması ile bu çocukların dil gelişimlerinin hızlandığı görülmüştür (Fletcher ve Reese, 2005). 1 yaş dolaylarındaki çocukların kitaplara olan ilgisinin somut belirtileri görülebilir. Çocuklar 1,5 yaşlarına vardıklarında ise sayfaları çevirmeye, resimlere göz atmaya ve resimleri kendilerince seslendirmeye başlamaktadırlar (Tanju, 2010). İçinde yazı olmayan resimli çocuk kitaplarının; çocukların görsel okuryazarlığının gelişimine yardımcı olduğu, düşünme ve dil becerilerini geliştirmesine ve değerlendirmeler yapabilmelerine katkı sağladığı, erken okuma eğitimi için faydalı olduğu ve düş gücünü geliştirdiği görülmüştür (Anderson, 2010, s.75). Serbest ve her yöne açık bir iletişimle çocuklar

sınırsız bilgiye sahip olurlar. Bilginin kolay ve hızlı ulaşılabilir olması yeni fırsatların oluşmasına imkân sağlamaktadır (Çiftçi, 2018, s.1960).

Erken dönem çocuk kitaplarında bulunan resimlerin net hatlı, parlak renkli olması gerekir. Ayrıca bu kitaplarda; çocuğun yakın çevresinde görebileceği nesnelere, objelerin, hayvanların ve insanların figürlerini temsil eden resimlere yer verilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu kitaplar, bu yaş grubunda çocukların elinde uzun süre bulunacağından, elde tutulabilecek boyutlarda ve materyal olarak kolay yıpranmayan kumaş, karton veya sert plastik gibi kaliteli malzemelerden üretilmelidir (Tanju, 2010).

Bu yaş grubuna yönelik çocuk kitapları arasında; görselliğin yanı sıra dokunma ve işitme duyularına da hitap eden “oyuncak kitaplar”, çocukları edebiyat ve şiirle tanıştıran “şiir ve tekerleme kitapları” ve temelde “Bu nedir?” sorusunun cevapları ile rakam, şekil, renk bilgisini çocuğa ileten “kavram kitapları” yer almaktadır (Temple vd., 1998, s.174).

2.5.2. Okumaya Başlama Dönemi Kitapları

Bu döneme ait resimli çocuk kitapları, genellikle 4-6 yaş arası çocukların kendi başına veya ebeveyni ile beraber okuyabilmesi için kullanılmaktadır. Bu döneme ait kitaplarda bir önceki döneme ait kitaplara göre daha fazla metin bulunabilir. Çocukların yaşamı ve çevrelerini anlamalarına katkıda bulunacak konuları kapsayan; masallar, hayali öyküler, fabllar ve gerçekçi öyküler bu döneme ait kitap türleri arasında gösterilebilir (Temple vd., 1998, s.179). Sever (2013a, s.123) bu dönemde bulunan çocuklar için hazırlanan kitaplarda en önemli öğenin yine resim olduğunu ve resimler sayesinde çocukların metni belleklerinde tamamladıklarını ifade etmektedir. Bu döneme ait kitapların çocukların duyu algılarını harekete geçirebilme oranında başarılı olduğunu belirtmiştir.

2.6. ÇOCUK KİTAPLARININ ÖZELLİKLERİ

Çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim süreçleri üzerinde, çocuklar için hazırlanmış olan, yazınsal ve öğretici nitelikli kitapların etkisi olduğu bilinmektedir. Bu önemli işlevin tam olarak kullanılabilmesi için çocuk kitaplarının; yapısal ve eğitsel özelliklerle donatılmış olması gerekmektedir. Çocuk kitaplarının

temelinde bulunan eğitsel ilkelerle, dış ve içyapı özellikleri bir bütündür. Bu bütünlük, çocuk kitaplarının niteliğini belirleyen en temel etkidir. Çocuklar için kitap seçilirken bu özelliklerin bilincinde olmak öğretmenlere, yetişkinlere ve ebeveynlere kılavuzluk edecektir (Sever, 1995).

Çocuk kitaplarının sahip olması gereken bazı özellikler dış yapı (fiziksel) ve içyapı (içeriksel) özellikleri olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

2.6.1. Çocuk Kitaplarının Dış Yapı (fiziksel) Özellikleri

Çocuk kitaplarının dış yapı özellikleri; boyut (büyüklük), kâğıt, kapak (cilt), sayfa düzeni, harflerin puntosu ve resimler olmak üzere altıya ayrılmaktadır. Çocuk kitaplarının dış yapı özelliklerinin çocukların kitap algısını ve kitap sevgisini etkilediği düşünülmektedir (Sever, 2008a).

2.6.1.1. Boyut (büyüklük)

Çocuklar, ekseriyetle farklı büyüklüklerde ki kitapların sayfalarını karıştırmaktan ve okumaktan hoşlanırlar. Kitaplar çocukların el ve göz yapısına uygun boyutta, sayfalarını rahatça çevirebilecekleri yapıda ve gündelik yaşamlarına uygun nitelikte olmalıdır. Kitaplar; boyut ve ağırlık yönünden kolayca taşınabilir olmalıdır. Ayrıca kitapların; çocuklara kitaplık oluşturma ve kullanma alışkanlığı kazandırabilmesi için kitaplıklara sığacak boyutta, yani 16x23 boyutunda olması gerekmektedir (Sever, 2008a). Gönen (1986) ise “resimli kitapların büyüklük bakımından; hem dinleyen hem de anlatanın aynı anda rahat bir şekilde görmelerini sağlaması gerektiğini belirterek, bu kitapları “iki kucak genişliği” tabiriyle tanımlamıştır.

2.6.1.2. Kâğıt

Sever (2008a)’e göre, kitabın görsel etkinliğini yansıtan, baskı kalitesini arttıran, uzunca müddet kullanılabilir olmasını sağlayan “kâğıt”, çocukların kitaba saygı ve sevgi duymalarını sağlayan en önemli etkenlerin başında gelmektedir. Bu yüzden çocukların kitaplarında kullanılan materyalin kolayca kırışmayan, kirlenmeyen, yıpranmayan, renkleri yansıtmayan, mat, birinci veya ikinci hamur kâğıt olması gerekmektedir. Bu kâğıt özelliklerine sahip olmayan kitaplarda, çocuğun kitaba olan sevgi ve saygısını kaybetmesine neden olabilecek olan, baskının

arka yüze yansımaları ve renklerin değişip, dağılması sorunları görülebilir. Bunun sonucunda çocuklar kitap okumak için isteksizleşebilmektedir.

2.6.1.3. Kapak (cilt)

Bir kitabın kapağı; çocukların kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmesini ve kitaplarla iyi bir bağ kurmasını sağlayan ilk uyarıcıdır. Çocukların ilgisini çeken ve onların beğenilerini kazanan kitap kapakları, çocukların kitaplara ve okumaya yönelik olumlu duyuşsal davranışlar kazanmalarını sağlamaya yardımcı olabilir. Kapakta bulunan görseller; çocuğun ilgisini kitaba çekebilmeli ve çocuğa düşünsel hazırlık yaptırarak kitabın içeriğine ilişkin mesajları kapağa bakan çocuğa verebilmelidir. Kitapların uzun müddet dayanabilmesi için, kapak malzemesi olarak dayanıklı kalın bristol karton kullanılmalı ve bu kartonun üzeri lak ya da sefon ile kaplanmalıdır. Kitapların uzun müddet dağılmadan kullanılması için tel zımbalı cilt yerine, sırtı yapıştırıcıyla desteklenmiş dikişli ve kenarları düzgün ve pürüzsüz şekilde kesilmiş, sayfaları iki yana tam olarak kolayca açılıp kapanabilen ciltler tercih edilmelidir (Sever, 2008a).

Kitabın ön kapağında; kitabın adı, yazarın adı, yayınevinin adı ve resimleyeninin adı bulunmalıdır; arka kapağında ise; özet, alıntı ve yazarın fotoğrafı ile birlikte yazar hakkında bilgi verilebilir (Ciravoğlu, 1997).

2.6.1.4. Sayfa Düzeni

Okul öncesi dönemde çocuk için bir eğlence, öğrenme ve duyarlılık kazanma aracı olan kitap, işlevlerini yerine getirebilmek için çocuğun sürekli ilişki içinde olacağı bir dost olmalıdır. Kitaplardaki sayfa düzeni; henüz okuma yazma bilmeyen çocuklar için bile bu dostluğun oluşmasını sağlayan önemli bir değişkendir. Çocuklar için sayfa düzeni denilince, akla gelen en temel etken sayfayı okuma ve izleme rahatlığıdır. Bir çocuk kitabında estetik olarak dengenin sağlanabilmesi için; sayfa üzerinde bulunan resimlerin, metinlerin, kenar boşluklarının ve diğer öğelerin oransal açıdan uyumlu ve bütünlük içinde olması gerekmektedir. Tasarımcılar tarafından bu uyum ve bütünlüğün sağlanması halinde, çocuğun istekle izleyebileceği sayfalar ortaya çıkmaktadır. Çünkü bir kitapta görsel tasarımın zengin olması, çocuk ve kitap arasında etkileşim olmasını ve çocukların kitaplara karşı olumlu duyuşsal tutum geliştirmelerini sağlayan önemli bir etkidir. Bu sebeple işlevsel bir çocuk kitabının

ortaya çıkabilmesi için, görsel sanatçıların kitabın oluşturulma sürecinde çokça sorumluluk almaları gerekmektedir (Sever, 2008a).

Çocuk kitaplarında, satır aralıkları normal olmalıdır ayrıca sayfa kenarlarında bulunan boşluklar geniş olmalıdır. Bunlara ek olarak okuma rahatlığının sağlanması için sayfalar tek sütun halinde düzenlenmeli ve resim-yazı uyumu sağlanmalıdır (Sever, 1995).

2.6.1.5. Harflerin Puntosu

Çocuk kitaplarında kullanılan harflerin; yaş düzeyine uygun, gözü yormayan, rahat okuma deneyimi sunan, net ve kolay okunabilecek boyutlarda olması gerekmektedir. Okumayı zorlaştıran karakterlerde ve renklerde olan harflerin çocuk kitaplarında bulunmaması gerekir. Harfler, kelimeler ve satırlar arasındaki boşluklar harflerin boyutuyla orantılı olmalı ve sayfa düzenindeki tasarımı tamamlamalı ayrıca sayfaya görsel çekicilik eklemelidir. Ayrıca çocukların okuma hızlarının düşmemesi için satır sonunda bulunan kelimeler kısa çizgi kullanılarak bölünmemeli ve cümleler başladığı sayfada bitirilmelidir. Okulöncesi dönemde bulunan çocuklar için hazırlanmış kitaplarda çocukların okuma hızının düşmemesi için 24, 22 veya 20 punto gibi büyük puntolu harflerin normal kalınlıkta kullanılması gerekmektedir (Sever, 2008a). İlköğretime geçildiğinde ise 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri için harflerin 12 puntodan büyük olması gerekmektedir. İlköğretim 4 ve 5. sınıflarda ise 10 puntoluk harflerin kullanılması uygun olabilir (Sever, 1995).

2.6.1.6. Resimler

Sofuoğlu (1979)'na göre çocuk kitapları az resimli-çok yazılı, çok resimli-az yazılı veya sadece resimli olabilir ancak kesinlikle sadece yazılardan oluşmuş yani resimsiz bir çocuk kitabı olamaz. Ayrıca çocuk kitaplarında bulunan resimler kolayca yorumlanabilmeli ve bunun yanında sanatsal değer taşımalıdır. Sever (2008a) ise çocuk kitaplarının her şeyden önce bir sanat yapıtı olduğu düşüncesini çocuk kitabı çizerlerine hatırlatarak bu ilkenin çizerler tarafından benimsemesi gereken en temel ilke olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Sever (1995) “estetik değer” kavramını, çocuk kitaplarında bulunan resimlerin sahip olması gereken en temel özellik olarak tanımlamıştır.

Çocuklarda resim yardımıyla iletişim kurma isteğinin tetiklenmesini ve kitap ile çocuk arasında bir sevgi bağı kurmak, bir etkileşim başlatmak için çocuk kitaplarına çizim yapan çizerlerin; çocukların dünyasını iyi tanıyan, onların ilgilerini, ihtiyaçlarını ve beğenilerini iyi bilen usta sanatçılar olmaları gerekmektedir. Çocuk kitaplarında sanatçı duyarlılığıyla yapılmış resimler, yazarın sözcüklerle anlattıklarını görsel bir yorumla destekler veya yazarın yazıyla anlatamadıklarını resimlerle çocuğa iletir. Ayrıca yazıya görsel bir renk katar. Ek olarak bu resimler metnin kurgusuna göre çocukları eğlendirebilir, heyecanlandırabilir veya düşündürülebilir. Çocukların görme, duyumsama, düşünme, düşünme veya sezme kabiliyetlerini harekete geçirebilir. Çocuk bu kabiliyetlerinin harekete geçmesiyle zevkle baktığı resimlerden kendince yeni öyküler oluşturabilir, yaratıcılığını ilerletebilir ve dilini geliştirebilir (Sever, 2008a).

Okul öncesi dönemde ki çocuklar, kitapları içindeki resimlere bakarak değerlendirirler. Bu yüzden resimler metne uygun olmalı ve resimler ile metinler aynı sayfada olmalıdır. Çocuklar aslında resimli bir kitapta renkten ziyade, resimlerin hikâyeyi yorumlama gücüne önem verirler ve bu yüzden renk ikinci planda olabilir. Fakat uzmanlar; çocukların, pastel renklerde olan, müphem hatlara sahip ve her bakıldığında farklı yorumlanabilen resimlere daha çok yöneldiğini belirtmişlerdir (Gönen, 1986).

Son olarak Sever (1995), resimli çocuk kitaplarında bulunması gereken resim/yazı oranını;

- Okulöncesi ve okumaya yeni başlayan çocuklar için hazırlanan kitaplarda dörtte üç resim, dörtte biri yazı,
- 8 yaşın üzerindeki çocuklar için hazırlanan kitaplar da yarı yarıya resim ve yazı,
- 10 yaşın üzerindeki çocuklar için hazırlanan kitaplarda, dörtte bir resim, dörtte üç yazı,
- 6. sınıftan itibaren hazırlanan kitaplarda ise artık resim yerine yazı,

kullanılmasının daha uygun olacağını belirtmiştir.

2.6.2. Çocuk Kitaplarının İçyapı Özellikleri

Çocuk kitaplarındaki dış yapı (fiziksel) özellikleri, çocuk ile kitap arasındaki ilişkiyi sağlayan öğelerdir. Fakat bu ilişkinin etkili ve kalıcı olması için dış yapı özellikleriyle bütünleşmiş içyapı (içeriksel) özelliklerinin de sağlanması gerekmektedir. İçyapı (içerik); kitap aracılığıyla paylaşılmak istenen duygu ve düşüncelerin; sözcüklerin ve resimlerin gücünden faydalanarak çocuğa aktarılmasına ve çocukla paylaşılan bütüne verilen addır. İçyapı (içeriksel) özelliklerini oluşturan öğeler; tema, konu, kahramanlar, plan, üslup, dil ve anlatımdır (Sever, 2008a).

2.6.2.1. Tema (izlek)

Çocuk kitaplarının yazar ve çizerinin kitapta işlediği konu yardımıyla, hedef kitlede ortaya çıkarmak istediği etkiye ve onlarla paylaşmak istediği duygu ve düşünce birikimine “tema” adı verilir. Diğer bir deyişle tema; kitapta ele alınan konunun, çocukların duygu ve düşünce dünyalarında ortaya çıkaracağı etkiye verilen addır (Sever, 2008a).

Ciravoğlu (1997)'na göre; çocuk kitaplarında, yazardan yazara işleniş tarzı değişse de, çoğunlukla iyilikseverlik, çalışkanlık, aile ve arkadaş sevgisi, arkadaşlarla uyumlu olma, saygılı olma gibi temalar ele alınır. Yazar ve çizer ele aldıkları temayla belirledikleri ana düşünceyi savunarak bir sonuç elde etmeye çalışırlar.

Sever (1995) temanın açık bir şekilde belirtilmesi gerektiğini ayrıca politik ve ideolojik olmaması gerektiğini belirtmiştir. Çocuğun dünya görüşünün zenginleşmesi için tema; demokratik ilkelere bağlı olmayı, aile, vatan, millet, doğa ve hayvan sevgisini, iyilik ve güzellik duyarlılığını, kahraman ve kahramana saygıyı, yaşama aşkı gibi evrensel değerleri içermelidir. Tema yardımıyla çocuklara gerçekleri de öğretmek gerekir ve bunun zararsız bir şekilde yapılabilmesi için yazar, çizer, eğitimci, psikolog ve tasarımcının birlikte özenle çalışması gerekmektedir.

2.6.2.2. Konu

Ciravoğlu (1997) konuyu; edebi bir eserin düşünce, olay ve durumlarından meydana gelen iskeletine verilen ad olarak tanımlamıştır. Sever (2008a) ise konuyu; bir eserde sanatçının ele aldığı, üzerine söylemlerde bulunduğu fikir, olay veya durum olarak tanımlamıştır. Çocuk edebiyatı kitaplarında tema ile ele alınan fikir, olay veya durum arasında güçlü bir ilişki olması gerektiğini savunan Sever (2008a),

çocukların ilgilerini çeken, keyifli vakit geçirmelerini sağlayan ve güven duygularının gelişimine etki eden olaylar işlenmesini önermiştir.

Kitapların çocuklar tarafında ilgiyle okunması için; kitaplarda ele alınan konuların, çocukların yaşantılarıyla alakadar ve gerçeğe uygun olması ayrıca yazarların ise yaş gruplarına göre çocukların, ilgilerini, beğenilerini ve okuma yönelimlerini iyi bilmeleri gerekmektedir (Sever, 1995).

Çocukların duyu, düşünce ve yaratıcılıklarının gelişmesi ile kalplerinde ve zihinlerinde insanlığa dair duyarlıklar oluşması için konuların kaynağı her zaman “sevgi” olmalıdır. Ayrıca dinsel, ırksal veya herhangi bir ayrımcılığı gözeten veya özendirilen ve çocukların hoşgörülerini kötü etkileyecek konuları ele alan kitaplardan çocuklar uzak tutulmalıdır (Sever, 2008a).

2.6.2.3. Kahramanlar

Çocuklar günlük hayatta filmlerde, hikâyelerde, masalarda ve kitaplarda karşısına çıkan kahramanların, hem fiziksel hem de karakteristik özelliklerinden ve onların gösterdikleri davranışlardan ve eylemlerden etkilenirler. Çünkü çocukların kahramanlar ile kendilerini bağdaştırdıkları bilinmektedir. Ayrıca bu dönemde çocuklar karşılaştıkları kahramanları taklit ederler. Çünkü bu dönem çocuklarının en önemli ve çabuk öğrenme yolları taklit etmektir. Çocukların kahramanları taklit etmeleri sebebiyle, masal kitapları hariç diğer kitaplardaki kahramanların kişisel özellikleri ve dış görünüşleri abartılmadan sade bir biçimde anlatılmalıdır. Kitaplarda bulunan kahraman figürlerinin, çocukların kitabı sevmesi için sevimli ve ilgi çekici olması gerekir. Ancak böyle olduğu gibi gerçek hayata da uygun ve inandırıcı olması gerekmektedir. Okulöncesi dönemde bulunan çocukların daha fazla olayı ve kahramanı akıllarında tutmalarının ve kendilerini onlarla bağdaştırmalarının zor olması sebebiyle, bu döneme hitap eden kitapların daha az kahraman ve daha az olayla oluşturulması daha uygun olabilir (Sever, 2008a). Ciravoğlu (1997)’na göre; kahramanların iyi özellikleri üzerinde durulmalıdır. Bu şekilde çocuklar kendilerini kahramanların iyi özellikleriyle bağdaştırırlar, bu da çocuklar için olumlu bir durum olarak kabul edilebilir. Fakat kahramanların olumsuz özelliklerinin üzerinde durulması tam tersi bir duruma da yol açabilir. Kahramanların olumsuz özelliklerinin

anlatılması, çocukları olumsuz yönde etkileyebilir. Bu sebepten; çocuklar için kitap seçerken yetişkinlerin çok dikkatli davranmaları gerekmektedir.

Çocuk edebiyatında kahraman; bir kişi, kişilik kazandırılmış bir hayvan veya nesne olabilir. Özellikle okulöncesi dönemde bulunan çocuklara hitap eden kitaplarda kahramanların; bağdaşım kurulmasının kolay olması için, görebileceği, izleyebileceği, sevebileceği, korkabileceği hayvanlardan seçilmesi uygun olabilir (Sever, 2008b). Kahramanın kazandığı başarılar tesadüfi olmayıp bir çaba sonucu olmalı ve bu çocuğa açık bir biçimde gösterilmelidir. Son olarak; kahramanların gerçekleştirecekleri diyaloglar, kısa ve özlü cümlelerden meydana gelmelidir (Sever, 2008a).

2.6.2.4. Plan

Çocuk kitaplarında plan düşünsel bir yapı içinde olmalı ve ayrıca plan anlam ve mantık yönünden tutarlı olmalıdır. Çünkü çocuk kitaptan edineceği bu tutarlılık sayesinde, kendi duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak bir düzen içinde anlatmayı öğrenebilir. Çocukların kitabı istekle dinlemesi ve takip etmesi için plan; gereksiz ayrıntılar ve birbiriyle alakasız dağınık olaylar içermemeli ve olaylar kısa, açık, anlaşılır ve tutarlı bir çizgide geliştirilmelidir. Ayrıca çocukların kendilerine okunan veya okudukları kitaba olan ilgilerinin sürekli canlı kalabilmesi için, olaylar arasında ki geçişler bu ilgiyi besleyebilecek nitelikte olmalıdır (Sever, 2008a).

2.6.2.5. Üslup, Dil ve Anlatım

Çocuk kitaplarında kullanılan üslubun, gereksiz ve bayağı olan kelimeleri içermemesi gerekir. Bunun yerine anlatımda; duruluğun, akıcılığın, açıklığın, yakınlığın, çeşitliğin ve kişiselliğin sağlanabilmesi için uygun kelimelerin seçilmesine dikkat edilmelidir. Çocuk kitaplarında anlatımın temel ilkesi olarak; çocukların kelime haznelerini arttıracak, onların duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştirecek kelimelerle oluşturulmuş bir anlatım benimsenmelidir. Çocukların kitapları daha iyi anlamaları ve kitapların mesajı daha iyi verebilmeleri için anlatımın; tek özneli, tek yüklemli, kısa, öz, etken çatılı cümlelerle yapılması önerilmektedir. Ayrıca anlatımda argo sözcüklerin, mecazların, benzetmelerin (istiare) ve çocukların anlamasının güç olduğu bağlaç ve edatların (mademki, rağmen, gerçi, sanki vb.) kullanılmaması çocukların kitapları anlamasını

kolaylaştırabilir. Kitaplarda Türk dilinin zenginlikleri kullanılarak beş duyuya hitap eden bir anlatım benimsenmesi, çocuğun dil beğenisini ileri seviyelere taşıyabilir. Son olarak kitaplarda dilbilgisi kuralları, yazım kuralları ve noktalama işaretleri hatasız bir şekilde uygulanmalıdır (Sever, 1995).

2.7. ÇOCUK EDEBİYATI TÜRLERİ

Bu başlık altında çocuk edebiyatının türleri olan; masal, hikâye, resimli kitaplar, fabl, çizgi romanlar, kavram kitapları, ABC kitapları, kes-yapıştır kitapları ve müracaat eserleri ve fen kitapları hakkında bilgi verilecektir.

2.7.1. Masal

Çocuklar henüz kitapların büyülü dünyalarıyla tanışmadan önce, ebeveynlerinin yardımıyla ilk olarak masallarla tanışır. Edebi bir tür olarak “masal” halk arasında yüzyıllardır anlatılan ve içinde olağanüstü kişilerin ve fevkalade olayların görülebileceği bir türdür. Masallar genellikle “Bir varmış, bir yokmuş” tarzında çok bilindik kalıp bir anlatımla başlar ve “Yediler, içtiler, muratlarına erdiler”, “Onlar erdi muradına, biz çıkalım kerevetine” veya “Gökten üç elma düştü, biri anlatana, biri dinleyene, biri de bana” gibi yine bilindik kalıp cümlelerle son bulur (Seyidoğlu, 1986, s.149).

Masallarda işlenen sebep-sonuç ilişkisi ve konular oldukça sade ve basit olduğu gibi; karakterler ise tek yönlü olup ya iyi ya da kötülerdir (Stewing, 1988). Masallarda kahraman olarak; insanlar, hayvanlar veya olağanüstü varlıklar görülebilir. Ayrıca masallarda olayın gerçekleştiği zaman ve mekânın gerçekliği yoktur. Yazılı veya sözlü türler olarak görülebilen masallar, okurlarına her ne kadar ümit ve beklenti aşılmasa da inandırma iddiası taşımamaktadır. Ayrıca masalların en önemli özelliği okuru eğitmek, eğlendirmek ve öğüt vermektir (Gültekin, 2010, s.51).

Masalların aşırı ders ve öğüt verici olmaları, sihir, büyü, dev, cin, yaratık gibi korkutucu öğeler içermeleri, sürekli fevkalade olaylar sunmaları ve her zaman iyilerin kazanması çocuklar için sakıncalı olabilmektedir. Çünkü masal dinleyen veya masal okuru olan çocuk gerçek dünyaya uyum sağlamada problemler yaşayabilmektedir (Oğuzkan, 2001). Dilidüzgün (1996, s.33)’e göre masallar, içindeki olağanüstülükler veya korkutucu olaylarla her ne kadar çocuklara korkutucu

imgeler sunsa da, özünde çocuğu tehlikelere ve kötü niyetli kişilere karşı dikkatli olması konusunda uyarmaktadır.

Üzerinde bu tür tartışmalar bulunan bir tür olan “Masal” türüne ait kitaplar seçilirken, yetişkinlerin dikkat etmesi gereken bir kaç özellik vardır. Bunlar; masalın birincil olarak çocuğa aşırı ders ve korku vermemesi, yapı olarak eğlendirici ve zevk veren bir yapıda olması, son olarak çokça gerçek dışı bir dünyaya gönderme yapmamasıdır (Dilidüzgün, 1996).

2.7.2. Hikâye

Hikâye başka bir deyişle öykü; birkaç kişinin başından geçen, gerçek hayatta yaşanan veya yaşanabilecek olayları, yer, zaman, çevre ve kişiler etrafında kurgulayan genellikle kısa anlatılara verilen addır (Oğuzkan, 1997, s.92). Hikâyeler çoğunlukla düzyazı biçiminde yazılırlar fakat şiir biçiminde yazılmış olan hikâyeleri de görmek mümkündür. Asıl amacı okurun güdülenmesi ve ilgisinin çekilmesi olan hikâyelerde gereksiz anlatım ve abartılara yer verilmez ve bu sebeple anlatım akıcı ve sürükleyici olur (Güleryüz, 2002).

Çocukların okumayı sevmesinde ve okuma alışkanlıklarını geliştirmesinde en yararlı araçlardan biri hikâyedir. Hikâyelerle tanışan, hikâyelerin dünyasına katılan çocuklar, okumanın zevkini almak ve tekrar tekrar okumak isterler. Kısa bir yazın türü olan hikâyenin bir kaç sayfası içinde kendine yeni bir dünya kuran çocuklar, okumayı bir ömür boyu tat alacakları bir rutine dönüştürebilirler (Tosun, 2005).

Hikâyeler romanlar ile benzer özelliklere sahip olsalar da hikâyeler romanların daha kısa hali ve daha küçük bir çerçevede yazılan formudur denilebilir (Banarlı, 1948). Hikâye türünde kullanılan üslup, anlatımı hareketlendirmeli ve hızı mümkün kılmalıdır (Kabaklı 1967). Demirdögen (2003) hikâyeleri; kısa, az karakter barındıran, süssüz yalın bir dile sahip, genellikle “di’li geçmiş zaman” kipinde yazılmış, kısa fakat etkileyici diyalog ve monologlar içeren, olay akışı girift olmayan bir tür olarak tanımlamıştır.

2.7.3. Resimli Kitaplar

“Resimli Kitaplar” resimlerin metnin olmazsa olmazı olduğu ve resimlerin yazılardan daha fazla olduğu kitaplardır. Resimli kitapları, çocuklar çevrelerinin bir parçası olarak tanırlar ve bu kitaplar çocukların tüm gelişim alanlarına büyük katkılar yapar. Çocukların kapağını her açtığında farklı bir ayrıntıyı görmesini, anlamasını veya kavramasını sağlayan “Resimli kitaplar” çocuklar tarafından en çok talep edilen, sevilen türlerdir (Gönen, 1986).

Yalnızca çocuk edebiyatında yer alan bir tür olan resimli kitaplar, yetişkin edebiyatında bir edebi tür olarak bulunmaz. Çünkü yetişkinlerin ilgisini çekmek için resimlerin işlevi olmadığı düşünülmektedir. Fakat çocuk okurların ilgisini çekmek için resimli kitaplar en önemli kaynaklardır (Tüfekçi Can, 2012).

Tüfekçi Can (2012)’a göre resimli kitaplar “iki dilli” dir. Bunlardan ilki “görsel dil”, ikincisi ise “sözel dil” dir. Diğer türlerde olmayan bu iki önemli unsurun bir eserde aynı anda kullanılması, okuyucusuna eşsiz bir tat sunabilmektedir. Resimli kitapların avantajlarından ilki; çocukların eseri daha iyi anlamasını sağlamak için metin ile resimlerin birbirini tamamlamasıdır. İkincisi; çocukların bilmedikleri herhangi bir durum veya kelime ile karşılaşmaları halinde, görsel öğelerin bu durumu telafi edebilmesidir. Üçüncüsü; çocukların görsel zekâlarının gelişimine katkıda bulunmanın yanında, metni de zenginleştirmesidir. Sonuncusu ise çocukların anlamakta güçlük çekebileceği bilimsel, teknolojik gelişmeleri ve tarihsel, toplumsal olayları resimli kitaplar yardımıyla daha kolay anlatabilmesidir.

Çocukların dikkat aralıklarının kısa olması sebebiyle, resimli kitaplardaki olay örgüsü, basit ve diğer türlere kıyasla kısadır. Genellikle tek konu ve bir önemli karakter barındıran bu kitaplar, nadiren alt bir konuya veya ikinci derecede önemli bir karaktere yer verebilmektedir. Bu tür kitaplar kısa olduğu için, karakterlerin tam olarak betimlenmesi neredeyse imkânsızdır. Bu nedenle seçilen karakterler çocukların gerçek hayattan bilgi sahibi olduğu karakterlerden seçilmektedir. Resimli kitaplardaki karakterler genellikle “insan kılığında veya insanımsı bir şekilde konuşan hayvanlar veya kişileştirilmiş objeler olabilmektedir (Norton vd., 2007).

Başlangıçta sadece eğitimsel amaçla hazırlanmış olan resimli çocuk kitapları; zamanla konuların çeşitlenmesiyle sosyal bilimlerden fen bilimlerine, masallardan

hikâyelere, şiirlerden bulmaca kitaplarına kadar birçok türde eserle harmanlanarak hazırlanmıştır. İçinde bulunduğumuz dönemde ise resimli çocuk kitapları; çizerlerin ve sanatçıların bu alanda ki özgürlüğün farkına varmalarıyla yayın sektöründe önemli bir pay edinir olmuştur (Tüfekçi Can, 2012).

2.7.4. Fabl

Okuyucusuna gündelik hayatla ilgili belirli bir ahlak dersini en kısa yoldan vermek amacıyla yazılmış olan; kısa, hareketli ve hayal ürünü hayvan hikâyelerine fabl adı verilir. Fablların çocuklara tok gözlülük, kanaatkârlık, özveri, yardımseverlik gibi davranışları kazandırmak gibi eğitici amaçları olmalıdır (Oğuzkan, 2000). Fabllarda yer ve zaman belli değildir ve ayrıca nadiren de olsa; hayvanların dışında bitkiler veya eşyalar da konuşturulabilmektedir. Fablların temel özellikleri; nükte ve yergi yapmaları ve sonuç kısımlarında çocukların ders çıkarması amacıyla “kıssadan hisse” bölümünün bulunmasıdır (Ciravoğlu, 1998).

Dilidüzgün (2007)’e göre çocukların kendi dünyalarında gerçekleşme ihtimali bulunan olayların, bitki ve hayvanlara uyarlanarak kitapta işlenmesini beğenmeleri sebebiyle; fabllar bir tür olarak çocuk edebiyatında yer bulmaktadır. Dilidüzgün, fablların kısa, yalın olmaları ve net bir öğüt vermeleri sebebiyle; çocuklar tarafından çok sevildiğini belirtmiştir. Çılgın (2007) ise, fablların sonunda bulunan net öğütlerin çocukların bilişsel gelişimine katkı yapabilmesi; için bu öğütlerden çocuğun kendi başına ders çıkarması gerektiğini belirtmiştir.

2.7.5. Çizgi Romanlar

Çizgi romanlarda olay örgüsü, okura çizgi kullanılarak oluşturulmuş resimlemeler yoluyla sunulur. Okunması kolay ve zevkli olduğu için sıklıkla tercih edilen bir tür olan çizgi romanlar; diğer türlerle karşılaştırıldığında, “gönüllü olarak” okuma isteği uyandırması yönüyle ön plana çıkmaktadır. Resimlemeler ile birlikte konuşma balonlarının kullanıldığı bu türde, çizgi romanların kurgusu kendi içinde bütünlük oluşturmaktadır (Tüfekçi Can, 2012).

Çizgi romanlar; resimlerin bolca kullanılması, konuşma balonlarının kullanılması ve farklı hayali karakterler ile hızlı akan bir kurgusunun olması sebebiyle, okurlar tarafından bir çırpıda okunup biten bir türdür. Çizgi roman denilince okurlara genellikle gülmece içerikli unsurları anımsatmaktadır fakat bu

türde “Red Kit”, “Süperman”, “Örümcek Adam” gibi farklı konulardan unsurları da görmek mümkündür (Tüfekçi Can, 2012).

İnsanlar tarafından basit türde eserler olarak algılanan çizgi romanlar; günlük dil ile akademik dil arasında ki geçiş köprüsü olarak tanımlanmıştır (Krashen, 1993 akt. Tüfekçi Can, 2012). Okur tarafından kolay okunması ve çabucak bitmesi sebebiyle “Karamazov Kardeşler”, “Savaş ve Barış”, “Sefiller” ve “Büyük Umutlar” gibi dünyaca ünlü eserler; okunurluğunu arttırmak için resimlendirilmiş çizgi romanlar olarak okuyuculara sunulmuştur (Çetin, 2010).

2.7.6. Kavram Kitapları

Kavram kitapları yaşları küçük olan çocuklara düşünceleri, kavramları, objeleri ya da eylemleri açıklamaya çalışarak çocukları bilgilendirmeyi amaçlamaktadır (Lynch-Brown ve Tomlinson, 1998). Yalın, konu odaklı ve içinde çokça görsel öge barındıran kitaplar, iyi birer kavram kitabı olarak kabul edilebilir. Resimli kavram kitaplarını, resimli hikâye kitaplarından ayırmak gerekir. Çünkü resimli kavram kitaplarının amacı bir hikâye anlatmak yerine bir konu veya tema hakkında çocukları bilgilendirmektir. Kavram kitapları renkler, yön bulma, oran-orantı, yiyecekler, giyecekler, günlük hayatta görülebilecek ev aletleri gibi küçük çocuklar için zorlayıcı olduğu kabul edilen konu başlıklarını içerebilir. Buradan hareketle kavram kitaplarının çocukların bilişsel açıdan gelişimleri için önemli olduğu söylenebilir ve bu sebeple bu tür kitaplar “kurgusal olmayan eserler” olarak değerlendirilebilir (Tüfekçi Can, 2012).

2.7.7. ABC Kitapları

Bireylere alfabeyi öğretmek amacıyla hazırlanmış kitaplara ABC kitapları denilmektedir. Bu tür kitaplar bilinen en eski ve en klâsik okuma kitaplarından biridir. ABC kitaplarında gördüğümüz harfler; herhangi bir objeyi, imgeyi veya bir terimi simgeleyebilmektedir. ABC kitaplarında, genellikle alfabenin ilk harfinden başlayarak son harfine kadar büyük ve küçük harfler birlikte öğretilir. Ayrıca okumaya yeni başlayan okurların bilişsel durumları nedeniyle resimlemelerde genellikle somut nesnelere kullanılmaktadır (Tüfekçi Can, 2012).

2.7.8. Kes-Yapıştır Kitapları

İlk örnekleri 1800’li yılların sonlarında ortaya çıkan bir kitap türü olan kes-yapıştır kitapları günümüzde, okul öncesi çağdaki çocukların kitaplara olan ilgisini arttırmak için tercih edilmektedir. Bu kitaplar çocuklara genellikle el becerisi gerektiren katlamalı, yapıştırmalı veya açılıp kapanabilen pencerelerden meydana gelmiş resimler sunmaktadır. Çoğunlukla geleneksel kitaplardan farklı olarak üç veya daha fazla boyutlu olarak hazırlanan bu kitaplar mühendislik kabiliyeti gerektirdiği için “mühendislik becerisi gerektiren kitaplar” olarak da adlandırılmaktadır (Tüfekçi Can, 2012).

Kes yapıştır kitapları, okurları tarafından çabucak kullanılıp tüketildikleri için resimli kitaplar arasında en az kullanışlı ve en az dayanıklı olan kitaplar olarak bilinmektedirler. Fakat çocuklar bu tür kitapların kendilerine sunduğu pencere resimlerden, açılıp kapanan kanatlardan, dönerek veya kayarak hareket eden cisimlerden çokça zevk almaktadırlar. Buna ek olarak, kes-yapıştır kitapları; çocukların deneye dayalı ve didaktik tecrübelerine katkıda bulunarak çocukların ellerini kullanabilme ve düşünebilme kabiliyetlerinin arttırılmasına katkıda bulunmaktadır (Tüfekçi Can, 2012).

2.7.9. Müracaat Eserleri ve Fen Kitapları

Genel olarak atlas, ansiklopedi veya sözlük formatında oluşturulmuş olan bu tür kitapların birincil amacı; belirli bir bilgiyi okuyuculara ulaştırmaktır. Çocuklar için hazırlanmış müracaat eserleri ise, genellikle çocukların yaşlarına uygun bir dilde yazılmış bilgilerle ve resimlerle doludur. Bu tür kitaplar; bilim, sanat, sosyal bilgiler, diller, matematik, hayvanlar veya bitkiler ile ilgili hazırlanmış olabilirler. Müracaat eserlerinde kullanılan dilin açık ve yalın verilmesi, bilginin ise doğru ve hatasız olması gerekmektedir (Oğuzkan, 2001).

Fen kitapları ise içeriğinde çocuğa uygun bir anlatımla; hayvanları, bitkileri, doğayı, elektrikli aletleri veya makineleri anlatan ve onların yaşamlarını geçirecekleri dünyayı daha iyi tanımalarını sağlamaları için yazılmış kitaplardır. Konuların sade bir anlatımla ve bir sırayla verildiği bu tür kitaplar çocukların araştırma duygusundan tat almalarını sağlamaktadır (Oğuzkan, 2001).

2.8. ÇOCUK KİTAPLARININ DAYANMASI GEREKEN EĞİTSEL İLKELER

Sever (1995), çocuk kitaplarının dayanması gereken eğitsel ilkeleri aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

Çocuk kitapları;

- Eğitim programlarını destekleyecek nitelikte olmalıdır.
- Hayatın gerçeklikleriyle ilgili olmalıdır.
- Çocukların hayal gücünü, duygu ve düşünce dünyalarını geliştirecek tarzda yazılmış olmalıdır.
- Çocukların bilgi birikimini ve kültür seviyelerini arttırmalıdır.
- Çocuklara yakın çevresinden başlayarak yaşadıkları yerleri ve ülkeyi gelişimlerine uygun şekilde anlatmalı ve çocuğu bu öğelerle bütünleştirmelidir.
- Çocukların estetik bakış açısını geliştirmeli ve şiddet içeren öğelerden uzak olmalıdır.
- Çocuklara eleştirel bakış açısı kazandırmalı ve çocuğun vereceği tepkileri düzenleyecek nitelikte olmalıdır.
- Çocukların karakterlerine katkı yaparak onları gerçek hayata hazırlamalıdır.
- Çocukların 4 dil beceresine katkı sağlamalıdır. Çocuklara, toplumun bir parçası olduğunu ve toplumdan ayrı tutulamayacağı algısı kazandırmalıdır.
- Çocuklara, bireyleri çok yönlü tanıtmalıdır.
- İçerik olarak bilimsel olmalı ve ahlaki olarak uygun olmalıdır.
- Çocuklara verilmek istenen mesaj direkt olarak verilmemeli, çocuğun mesajı kendisinin çıkarsamasını sağlamalıdır.
- Çocukları kaderciliğe ve tesadüfi düşünceye sevk etmemelidir.
- Çocukları önyargılı düşüncelere sevk etmemelidir.
- Çocuklara uygun şekilde olmalı, onlara öğretirken aynı zamanda eğlenmelerini ve düşünmemelerini sağlamalıdır.

2.9. ÇOCUK KİTABI SEÇİMİ

Çocukların henüz küçük yaşlardan itibaren tanıştıkları kitaplar; onlar için sadece zamanlarını geçirecekleri bir araç olarak görülmemeli, aynı zamanda onların hayatları boyunca iyi birer okuyucu olmalarına katkı sağlamalıdır (Kiefer vd., 2006). Bu nedenle yetişkinler çocuklar için kitap seçerken, doğru çocuk için doğru zamanda doğru kitabı seçmeye özen göstermelidir (Trim, 2004).

Ebeveynler ve öğretmenler çocuklarına kitap seçerken kitapların, çocukların yaşlarına, gelişim özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olmasına dikkat etmelidir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken şey, her kitabın çocuğa göre olmadığıdır. Okulöncesi dönem; kitapların, çocukların yaşamlarına girdiği ve çocuklarda kitaplarla ilgili duyuşsal bir birikimin oluşmaya başladığı dönemdir. Bu sebeple bu kritik dönemde, görsel ve dilsel bir uyaran olarak kabul edilen nitelikli kitaplar; çocukların gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Sanatçı duyarlılığıyla hazırlanmış resimli kitapların en önemli işlevi çocukların görsel algılarını geliştirmesi ve hayatla güçlü bir bağ kurmalarına yardımcı olmasıdır. Çocukla kitap arasında oluşan bu bağ; çocukların oynama, eğlenme, keşfetme gibi ihtiyaçlarına cevap vermektedir (Sever, 2013b).

Okul öncesi dönemde, ebeveynlerinin, öğretmenlerinin ve okullarının gösterdiği çabalar sayesinde kitaplarla tanışan çocuklar; kitap sevgisi edinme sürecinin ilk evresini tamamlamış olur. Ardından kitap sevgisi edinmiş bu çocuklara, ilköğretimin ilk yıllarından itibaren, ihtiyaçlarına ve ilgilerine cevap veren kitaplar ile okuma alışkanlığı kazandırılabilir (Sever, 2013b).

İlerleyen dönemlerde çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırmada önemli bir etken olan kitapların, okulöncesi dönemde bulunan çocukların gelişim süreçlerine istenilen katkıları yapabilmesi için taşıması gereken bazı temel özellikler aşağıdaki gibidir (Sever, 2013b):

- Kitaplar çocukların el yapısına uygun olmalıdır.
- Kitaplar; çocukların bir oyuncak gibi istediği her yere kolayca taşıyabileceği nitelikte olmalıdır.

- Kitaplarda bulunan resimler, ilk olarak çocukların çevresinde bulunan nesnelere tanıtılmalı; daha sonra kademeli olarak yazılı anlatımla resimlerle yeni anlamlar eklemelidir.
- Çocuklar, kitaplardaki resimlerin rehberliğinde, duygu ve düşünce birikimlerini aktif hale getirmeli ayrıca düşünce kurabilmelidir.
- Kitaplarda bulunan birkaç sözcüklü sade anlatımlar, kademeli olarak çocuklara dili bir iletişim ve düşünme aracı olarak kullanılabilecek özellikte olmalıdır.
- Birer anlatım aracı olarak kitaplarda bulunan metinle uyumlu resimler, çocuklarda resim yapma hevesi uyandırmalıdır.
- Kitaplar, çocukları dili bilinçli ve özenli kullanmaya teşvik etmelidir.
- Kitaplar çocukların kendilerini çizgilerle veya sözcüklerle ifade etmelerine katkı sağlamalıdır.

Sever (2008), öğretmenlerin kitap seçerken dikkat etmesi gereken hususları aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

- Çocuk edebiyatının ne olup ne olmadığını bilmeli.
- Kitap seçerken çocukların gelişim seviyelerini ve isteklerini değerlendirmeli.
- Çocuk kitaplarının ne olduğunu bilmeli, okumalı ve basılan yeni kitapları takip etmeli.
- Alanıyla ilgili öğretim yaklaşımlarını, metotlarını, tekniklerini ve öğretim için gereken malzemeleri seçmeyi bilmeli.
- Alanıyla ilgili kuramsal bakış açılarını anlayabilmeli.
- Yaklaşımları, metotları ve teknikleri neden seçtiğini bilmeli ve bunu amacına uygun kullanabilmeli.
- Kullandığı kitabı neden seçtiğini ve nasıl kullanacağını iyi bilmeli.
- İyi hazırlanmış olan bir öğretim planına sahip olmalıdır.

Bir kitap seçerken neyi seçeceğimizi bilmek kadar neyi seçmeyeceğimizi bilmekte önem arz etmektedir. Bu konuda Yörükoğlu (1997), çocuk kitaplarında nelerin sakıncalı olduğunu aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- Kitaplarda “körü körüne inanç” ve “önyargı” veya bağnazlık örnekleri olmamalıdır.
- Kitaplarda ırk veya din üstünlüğünü öven öğeler olmamalıdır.

- Ulusal değerler ve yurt sevgisi işlenmeli fakat küresel değerlerde unutulmamalıdır.
- Milletler arasında düşmanlık veya intikam duygusunu işlememelidir.
- Kahramanlık abartılmamalı, yenilmez, yanılmaz veya insanüstü güce sahip karakter örnekleri sunulmamalıdır. Yani çocuklar kitabı okurken, içinde korkularıyla, üzüntüleriyle, değişken düşünceleri ve çelişkileriyle, kendilerine benzeyen insan örnekleri görmelidir.
- Kitapta karakterler; içinden çıkılmaz ahlak kuralları içinde yapışıp kalmamalı, bunun yerine karakterle okuyucuya hoşgörü ve esneklik aşılmalıdır.
- Alın yazısı veya kader gibi insana sorgusuz kabullenmeyi aşıl原因an öğelere yer verilmemelidir.
- Kitapta savaş övülmemelidir.
- Kitapta acıma duygusu sömürülmemeli ve her kitap bir ahlak yargısı aşılammamalıdır.

2.10. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; çocuk kitapları, çocuk kitaplarını seçme esasları, okul öncesi dönemde çocuk kitaplarının kullanımı, öğretmenlerin çocuk kitapları hakkındaki görüşleri ve çocuk kitaplarının çocukların gelişimine ve eğitimine katkıları konularında bu araştırmaya benzeyen yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ergen (2009) çalışmasında, “okul öncesi ve ilköğretim çağında okunan resimli çocuk kitaplarının çocuğun kavram gelişimini nasıl etkilediği” konusu üzerinde durmuştur. Araştırmacı; resimlerin kavram gelişimi üzerindeki etkisini, bu kavramların algılanmasına hangi yollarla yardımcı olunabileceğini, resimsel soyutlama ile düşünce gelişimi arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkiyi çocuğun nasıl kullanabileceği konularını aydınlatmaya çalışmıştır. Araştırmacı kavram öğrenimiyle çocukların düşünce dünyaları ve dil gelişimi arasında yakın bir ilişki olduğunu düşünerek 7-12 yaş arası çocukların düşünce dünyaları ve dil gelişimi hakkında araştırma ve incelemeler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı ayrıca; bu yakın ilişki dolayısıyla kitap okuma konusuna değinmiş ve çocuklarda dil gelişimi ve çocuk edebiyatı konularını da özellikle irdlemiştir. Araştırmacı çocukların kavramları

işaret eden resimler yardımıyla yorum ve sorgulama teknikleri geliştirebileceği ve bu tür resimli kitapların soyut düşünebilme yetisi kazandırabileceği tezi üzerinde durmuştur.

Ersan (2014) çalışmasında, nitelikli bir etkileşimli çocuk kitabı uygulamasının, biçim ve içerik yönünden nasıl olması gerektiğini ve bu uygulamaların öğrenme üzerindeki etkisini araştırmıştır ve gerçekleştirdiği araştırmalar doğrultusunda bir "etkileşimli çocuk kitabı uygulaması" tasarlamıştır. Araştırmacı, tablet ortamında bulunan etkileşimli çocuk kitabı uygulamalarının ara yüz, etkileşim, hareket, ses ve oyun gibi özelliklerini ve bu özelliklerin çocuk gelişimi ve öğrenme üzerindeki etkilerini tanımlamıştır. Araştırmanın uygulama kısmında üç masal kitabı uygulamasını, kıstaslar doğrultusunda incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmacı daha sonra elde edilen bulgular doğrultusunda, 4-6 yaş grubu çocuklara uygun, "Kırmızı Şapkalı Kurbağalar" isimli hayvan masalının, eğlenceli ve eğitsel özellikler barındıran etkileşimli masal kitabı uygulamasını tasarlamıştır.

Kalaycıoğlu (2012) yaptığı araştırmada, 3-6 yaş Türk ve yabancı çocukların anne-baba ve öğretmenlerinin resimli çocuk kitabı seçme ölçütlerini incelemiş ve karşılaştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 122'si Türk çocuk ebeveyni, 42'si yabancı çocuk ebeveyni, 39'u Türk çocuk öğretmeni ve 23'ü yabancı çocuk öğretmeni olmak üzere toplam 226 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmacı veri toplama aracı olarak, Türkçe ve İngilizce olmak üzere iki ayrı dilde hazırlanmış anketler kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmacı, yabancı çocukların anne-babalarının ve öğretmenlerinin, Türk çocukların anne-baba ve öğretmenlerine göre resimli çocuk kitabı seçerken, bu kitaplara ve işlevlerine daha hâkim olduğunu saptamıştır.

Yol (2015), 4-6 yaş arası çocuklara hitap eden ve öğretmenler tarafından en çok tercih edilen kitaplarda çocukluk anlayışını incelemeye çalışmıştır. Bu amaçla araştırmacı 4 farklı ilden 84 öğretmen tarafından önerilen 200 çocuk kitabını; çocuk kavramı, çocuğun temel gereksinimleri ve yetişkinlerin çocuğa karşı sorumlulukları olmak üzere 3 kategoride incelemiş ve bu kitaplardaki "çocukluk anlayışı" kavramını ortaya çıkarmıştır. Öncelikle tüm kitapları içerik analizi ile inceleyen araştırmacı, daha sonra başkahramanı çocuk olan 60 kitabı söylem analizi ile yeniden

incelemiştir. Araştırmacı araştırmanın sonucunda yazarların çoğunlukla "eksik veya bağımlı çocuk" imajı ile "minyatür yetişkin" anlayışı ikilemini yaşamakta olduklarını saptamıştır. Ayrıca araştırmacı, kitaplarda çocukların birçok konuda yetişkinden bağımsız hareket etmemesi gereken pasif bir karakter olarak yansıtıldığını saptamıştır. Çok az sayıda kitapta modern-katılımcı çocuk karakterlere rastlanmıştır. Araştırmacı, kitaplarda genellikle iş birliği, paylaşma, yardımlaşma, duygudaşlık, arkadaşlık, hayvan, doğa sevgisi, çevreyi koruma gibi değerlerin yüceltildiğini saptamıştır. Son olarak kitaplarda ekseriyetle uslu, çevresine zarar vermeyen, yıkıcı davranışları olmayan ve söz dinleyen çocukların daha çok tercih ve teşvik edildiği görülmüştür.

Özgültekin (2015) araştırmasında, birden çok duyuya hitap eden üç boyutlu hareketli çocuk kitaplarının çocuğun gelişimine olumlu katkılarını incelenmiştir. Araştırmacı son zamanlarda bu tür yayınların sayısındaki artıştan yola çıkarak, bu yayınların hem pedagojinin, hem görsel ve iletişim sanatlarının, hem de basım yayım teknolojileri ve ilgili mühendislik dallarının perspektifleri açısından ele alınmalarını ve disiplinler arası bir tartışmanın gerekli olduğunu düşünmüştür. Araştırmacı üç boyutlu hareketli çocuk kitaplarının çocuğun ilgisini çekmeye ve çocuğun görsel ve estetik algısını zenginleştirmeye faydasının olduğunu görmüştür. Çalışmanın sonucunda üç boyutlu hareketli ve resimli çocuk kitaplarının tasarım sorunlarının farkındalığı araştırılmaya ve bu kitapların sorunları, baskı öncesi ve basım aşaması irdelenmeye çalışılmıştır. Özellikle bu konudaki dünya çapında bilinir tasarımcılar ile ilgili incelemeler yapılmış ve bu yayınların çocukların hayal dünyasına katkıları olduğu görülmüştür.

Arifoğlu (2015)'nin gerçekleştirdiği araştırmanın temel amacı; okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan masal kitaplarındaki görsellerin, çocukların yaratıcılık düzeylerine olan etkisini belirlemek ve semantik açıdan analiz yaparak daha iyi ürünler ortaya çıkarabilmek için öneriler getirebilmektir. Araştırmacı bu amaçla çok satanlar listesinden 3, Türkçe 'ye çevrilmiş yabancı masal kitaplarından 3 ve yerli kitaplardan da 3 tane olmak üzere toplam 9 adet masal kitabını incelemiştir. Araştırmacı, seçtiği masal kitaplarındaki görsellerin semantik açıdan analizini yaptığında; tasarım ilke ve elemanlarının bazılarında yeteri kadar kullanılırken, bazılarında yeteri kadar kullanılmadığını saptamıştır. Araştırmacı bu durumun,

resimlemelerin görsellik ve ifade açısından zayıf kalmasına neden olduğu ve okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan masal kitaplarının bir kısmının yeterli olduğu, diğer bir kısmının da kısmen yeterli olduğu yargısına varmıştır. Sonuç olarak, resimli masal kitaplarının hazırlanmasında genel olarak çocukların gelişim evreleri ve algı düzeylerinin dikkate alınmadığı görülmüştür. Fakat bu kitapların çocuklara faydalı olabilmesi ve amacına ulaşabilmesi için, çocukların yaş grubunun dikkate alınması, algı düzeylerinin düşünülmesi, kitap görsellerinin doğru iletiler taşıması, görsellerin anlam bütünlüğünü bozmaması, görsellerin uyumlu olması ve görsellerin çocuğun hayal gücünü geliştirecek ve eğitecek nitelikte olması ve son olarak estetik kaygı taşıması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Turan ve Ulutaş (2016) gerçekleştirdikleri araştırmada, resmi anaokullarında görev yapan öğretmenler tarafından en sık kullanılan resimli öykü kitaplarını incelemeye çalışmışlardır. Araştırmada katılımcılara eğitim ortamları, sık kullanılan resimli öykü kitapları, öğretmenlerin eğitim durumları, resimli kitaplarına ulaşım ve kullanımı hakkında sorular yöneltilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu resmi anaokullarında görevli 245 öğretmen ile bu öğretmenler tarafından en sık kullanılan 100 resimli öykü kitabından oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda; okulların %45,3'ünde çocuk kütüphanesi olduğu, sınıfların ise %95,9'unda kitap merkezi olduğu, sıklıkla kullanılan 100 kitabın 69'unun yerli yazarlara ait olduğu, kitaplarda genellikle sosyal ilişkiler, özgüven, yardımlaşma ve aile konularına yer verildiği, öğretmenlerin %86,5'inin çocuk edebiyatı dersi aldığı, %29,8'inin çocuk yayınları ile ilgili etkinliklere katıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar; kitapların temininin aileler ve okul yönetimi tarafından gerçekleştirildiğini, her gün genellikle bir kitap okunduğu ve sonrasında içerik ve kahramanlar hakkında çocuklarla konuşulup tartışıldığını saptamıştır.

Akın (1998) gerçekleştirdiği çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitaplarına karşı tutum ve davranışlarını incelemiş ve araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitapları hakkında yeterince bilgi sahibi olduklarını ve çocuk kitapları konusuna bilinçli bir şekilde yaklaştıklarını saptamıştır. Araştırmacı okul öncesi öğretmenlerinin birçoğunun; kitap seçerken, kullanırken, okumaya hazırlanırken ve çocuklara sunarken dikkat edilmesi gereken özellikleri değerlendirdiklerini saptamıştır.

Kuran ve Ersözlü (2009) yaptıkları araştırmada, ilköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin çocuk edebiyatına duydukları ilgiyi ve bu edebiyattan yararlanma durumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmacılar veri toplama aracı olarak “Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri” anketini kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin çocuk edebiyatının gerekliliğine ve önemine inandıkları, çocuk edebiyatı uygulama ve etkinliklerine hâkim oldukları fakat yeni yazar ve eserleri takip etmedikleri, uygulama ve etkinlikleri gerçekleştirirken, çocuklara yönelik değişik eserlerden faydalanmadıkları saptanmıştır.

2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Court ve Rosental (2007) gerçekleştirdikleri çalışmada, İsrail’de okul öncesi eğitim veren okullarda kullanılan çocuk kitaplarındaki değerleri tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan 14 okul öncesi öğretmenine anket uygulanarak, çocuk kitaplarındaki değerlerle ilgili görüşleri araştırılmıştır. Anket sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları kitaplarda en çok saygı, arkadaşlık, sevgi ve kendini kabul değerlerine yer verildiği, en az ise kurallara uyma değerine yer verildiği saptanmıştır. Kitaplarda yer alması gereken değerlerle ilgili soruya ise öğretmenlerin en çok; saygı ve arkadaşlık değerlerinin öğretimi cevabının verildiği gözlemlenmiştir.

Zeece (2009) gerçekleştirdiği çalışmada, on dört farklı çocuk kitabını incelemiş ve bunun sonucunda, çocuk edebiyatının küçük çocukların yetişkinlere olan bağlılığının güçlenmesine; paylaşma, yardımlaşma ve nazik davranışlar gibi davranışların artmasına fayda sağladığını saptamıştır. Araştırmacı nazik davranışları artırmak için kullanılması gereken resimli hikâye kitaplarının seçiminde bir takım kıstaslara dikkat çekmiş ve çalışmasında bu konuyla ilgili tavsiyelerde bulunmuştur. Bunların başında; kullanılacak resimli hikâye kitaplarının her şeyden önce çocuğun içinde yaşadığı kültüre ve gelişimsel seviyesine uygun olması gelmektedir. Araştırmacı okutulmak istenen kitapta; yardım, saygı, duyarlılık, doğruyu söylemek, sözünde durmak ve paylaşım gibi davranışların üstünde durulması gerektiğini; ayrıca kitabın kazandırılmak istenen davranışı cesaretlendirici nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir.

Hargrave ve Senechal (2000) gerçekleştirdikleri çalışmada, kelime bellekleri zayıf olan 36 anaokulu çocuğuna, 13 aylık bir süreç boyunca hikâye kitabı okumasının kelime haznelere etkilerini incelemiştir. Araştırmada çocukların kitap okumaya aktif olarak katılmalarının, düzenli olarak hikâye kitapları okumalarına oranla daha fazla fayda sağladığı tespit edilmiştir. Araştırmada her bir kitap, her bir çocuk tarafından iki defa okunmuştur. Araştırmanın sonucunda, kendilerine kitap okunan kelime bilgisi kısıtlı çocukların, çokça yeni kelime öğrenebildikleri tespit edilmiştir. Fakat dikkatli ve özenli bir şekilde başkası tarafından anlatılan hikâyelerin, çocuklara düzenli kitap okuma durumuna kıyasla daha fazla kazanım sağladığı saptanmıştır.

Brookshire vd. (2002) birinci sınıf ve üçüncü sınıf düzeyindeki yetmiş bir çocukla gerçekleştirdikleri çalışmada, çocuk kitaplarında bulunan resimlerin, çocukların kitap tercihleri ve içeriği algılamaları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çocuklara gerçekçi veya soyut resimlerin olduğu kitaplar, canlı renkli veya koyu renkli resimlerin olduğu kitaplar ve içerik olarak da yazısız kitaplar, yazı ve resmin olduğu kitaplar ve resmin olmadığı sadece yazının olduğu kitaplar gösterilmiştir. Kitap gösteriminin ardından çocuklara on beş tane anlama sorusu ve resim tercihleriyle ilgili sorular sorulmuştur. Puanlama yapılırken, üçüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Her iki grupta bulunan çocukların anlama sorularından en yüksek puanları yazı ve resmin birlikte bulunduğu kitaplardan aldıkları, en düşük puanları ise sadece resimlerin bulunup yazının bulunmadığı kitaplardan aldıkları görülmüştür. Ayrıca tüm çocukların resim tercih ederken parlak renkli ve gerçekçi resimlerin bulunduğu kitapları diğer kitaplara oranla daha fazla tercih ettikleri görülmüştür.

Aggleton (2017) gerçekleştirdiği çalışmada, Jim Kay'ın resimlerinin, Patrick Ness'in "A Monster Calls" kitabı üzerindeki etkisini incelenmektedir. Yazar 11-14 yaş aralığında olan 6 çocuk ile çalışmış, bu çocuklardan üçüne kitabın resimli versiyonunu, diğer üçüne ise kitabın resimsiz versiyonunu vermiştir. Uygulama sırasında çocukların yanıtlarını karşılaştırmış ve resimli versiyona sahip olan çocukların, resimsiz versiyona sahip olanlara göre hikâyeye daha derin ve eleştirel bir biçimde katıldıklarını tespit etmiştir. Aynı zamanda resimli versiyona sahip çocukların diğer çocuklara göre hikâyeyi kendi yaşamlarıyla daha fazla ilişkilendirdiklerini görmüştür. Resimlerin çocukların kitaptan yararlanmasını genel

olarak etkilemediği ve çocukların metnin ana temaları ve fikirleri hakkındaki görüşlerini önemli ölçüde değiştirmedikleri görülmüştür.

Ho (2001) gerçekleştirdiği araştırmada, Japon çizgi romanlarında bulunan resimlerin diğer doğu Asya ülkelerindeki çocuk kitapları üzerindeki etkisini incelemiştir. Hong Kong, Tayvan, Singapur, Çin, Malezya ve Endonezya gibi ülkelerdeki son çıkan çocuk kitaplarının Japon çizgi romanlarında bulunan resimlerin özelliklerine sahip resimler içerdiği görülmüştür. Bu etkinin, esas olarak sadece çizgi romanlarda ve medyada değil, özellikle Doğu Asya'daki gençler arasında moda ve pop kültüründe de yer alan Japon popüler kültüründen kaynaklandığı saptanmıştır. Yazar çalışmasında, Japon çizgi roman resimlerinin, çocukların kitap çizimlerine etki ettiğini ve bu etkinin ticari olarak üretilen kitaplarda daha belirgin hale geldiğini saptamıştır. Singapur'da yapılan bir araştırmada çocukların Japon pop kültürüne aşina olduklarını ve Japon çizgi roman ve resimli kitaplarına olumlu tepkiler verdikleri görülmüştür.

Lyon ve Saywitz (1999) gerçekleştirdikleri çalışmada, 4-7 yaş aralığında bulunan 192 çocukla çalışmış ve bu çocukların doğru-yanlış ayırımını resimsiz klasik testler ve kendi geliştirdikleri resimli testlerle sınımıştır. Çocukların yarısı klasik sistemle sınıılırken diğer yarısı da iki aşamalı resimli testlerle sınıılmıştır. Resimli testler içerik olarak; aynı maddeye bakıp, farklı cevaplar veren 2 çocuğun resmini içermektedir. Örneğin; elma resmine bakan iki çocuk resminden birinin konuşma balonunda elma varken diğerinin konuşma balonunda muz bulunmaktadır. İlk aşamada bu resimlere bakan çocuklara kimin yalan söylediği sorulmakta ve çocukların yalan-doğru ayırımını yapabiliyor yapamadığı resimler yardımıyla test edilmektedir. İkinci aşamada ise yalan ve doğrunun ahlaki yönünü anlayıp anlamadıklarını saptamak için çocuklara yalan-doğru ile ilgili farklı resimler gösterilip “sizce hangi çocuk problem yaşayacaktır?” şeklinde sorular yöneltilmektedir. Sonuç olarak çalışmaya katılan 4 yaş çocuklarının %15'i ve 5 yaş çocuklarının %54'ü yalan ve doğru söyleme arasındaki farkı resimli testler yardımıyla anladığı görülmüştür. Ayrıca 4 yaş çocuklarının %27'si ve 5 yaş çocuklarının %56'sı yalan söylemenin kötü bir şey olduğunu yine resimli testler yardımıyla daha iyi kavramışlardır.

2.11. LİTERATÜR ÖZETİ

Çocuk edebiyatı; çocukluk çağı olarak değerlendirilen dönemde bulunan çocuklar için alanında uzman yazarlar tarafından oluşturulmuş genellikle masal, hikâye, resimli kitaplar, fabl ve çizgi romanları içerisinde barındıran bir türdür. Bu çalışmanın üzerinde durduğu önemli bir tür olan resimli çocuk kitapları; çocukların kitapla tanışmalarında ve onları sevmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca resimlerin metnin anlaşılmasını ve metnin amacına ulaşmasını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Resimli çocuk kitaplarının tarihi 1500'lere kadar dayanmaktadır. Neredeyse altı asırdır çocukların dünyasında yer edinmiş bir tür olan resimli çocuk kitaplarının, çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönde gelişebilmesi için iyi bir eğitsel materyal olduğu söylenebilir. Bu eğitsel materyallerin amaçlarına ulaşabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler dış yapı ve içyapı özellikleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Boyut, kâğıt, kapak, sayfa düzeni, punto ve resimler dış yapı özellikleri olarak kabul edilirken; tema, konu, kahramanlar, plan ve üslup iç yapı özellikleri olarak kabul edilmektedir.

Çocukların hayatına önemli derecede etkisi olan resimli çocuk kitaplarının; eğitim programlarına uygun, gerçek yaşamla ilgili, bilgi ve kültür dolu, çocuğa ahlaki değerleri verebilecek ve dil becerilerini geliştirecek nitelikte kitaplar olması gerekmektedir. Günümüzde çocuklar için yazılmış birçok eser bulunmaktadır. Bu noktada hem ebeveynlere hem de öğretmenlere çocuklar için kitap seçiminde büyük bir yük düşmektedir. Ebeveynler ve öğretmenler kitap seçerken; çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygun kitaplar seçmeli ve iyi bir çocuk kitabının niteliklerinden haberdar olmalıdırlar. Ayrıca ebeveynler ve öğretmenler kitap seçerken önyargı, körü körüne inanç, düşmanlık ve intikam gibi çocuğu kötü ve umutsuz düşüncelere sevk edecek öğelerin kitaplarda bulunmamasına dikkat etmelidirler.

Sonuç olarak araştırmaya konu olan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatı ürünlerini her yönüyle tanımaları ve çocuk edebiyatı ürünlerini çocukların en çok faydalanabileceği şekilde çocukların kullanımına sunmaları çocuklar için çok faydalı olacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma gurubu, veri toplama yöntemleri, verilerin toplanması ve araştırma verilerinin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma nitel bir araştırma niteliği taşımakla birlikte belirli bir durumu aydınlatmak amacıyla durum çalışması deseninde planlanmıştır. Creswell (2007) durum çalışmasını; çalışmacının belirli bir zaman periyodu içerisinde sınırlandırılmış bir veya birden fazla durumu gözlemler, görüşmeler, dokümanlar ve raporlar gibi veri toplama araçları aracılığıyla derinlemesine incelendiği ve durumların tanımlandığı bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır.

Yıldırım (1999), nitel araştırmanın genel olarak kabul gören bir tanımını yapmanın güçlüğünden bahsetmiş ve araştırmacıların nitel araştırmanın tanımını yapmaktan kaçındıklarını belirtmiştir. Bunun sebebini ise nitel araştırmanın; içerik analizi, yorumlayıcı araştırma, aksiyon araştırması, doğal araştırma, tanımlayıcı araştırma, teori geliştirme, durumsal araştırma gibi farklı bilimsel alanlarla yakından ilişkili birçok kavramı içerisinde barındırmasına bağlamaktadır.

Yıldırım (1999), her ne kadar nitel araştırma kavramına bir tanım yapmanın zorluğundan bahsetmiş olsa da, nitel araştırmayı; olayların öz ortamlarında gerçeğe en uygun ve bir bütün olarak ortaya konabilmesi amacıyla nitel süreçlerin takip edildiği ayrıca görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerini barındıran bir araştırma yöntemi olarak tanımlamıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2011), nitel araştırmalarda verilerin genellikle görüşme, gözlem ve içerik analizi, belge analizi gibi yöntemlerle katılımcılardan toplandığını ve nitel araştırmalarda çalışmaya katılan katılımcıların doğal ortamlarının ortaya koyulmaya çalışıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca doğrudan veri toplama, betimleme yapma, süreci yakından izleme gibi pozitif yönleri bulunan nitel araştırma yöntemini kullanan araştırmacılar araştırdıkları konu ile ilgili “ne kadar” veya “ne kadar iyi” gibi sorulardan öteye geçip daha geniş bir perspektiften konuya bakmak isterler (Büyüköztürk vd., 2014).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Çıngı (1994) örnekleme; evren içerisinde özellikleri hakkında bilgi toplama amacıyla seçilen sınırları belirli bir parça olarak tanımlamıştır. Evrenin sahip olduğu özellikleri belirlemek veya tahmin etmek maksadıyla örnek seçme sürecini ise “örnekleme” olarak tanımlamıştır.

Patton’a göre nitel bir araştırmada örneklemin büyüklüğünü belirlemek için herhangi bir ölçüt bulunmamaktadır. Bu sebeple örneklemin büyüklüğü çalışmanın sonunda varılmak istenen amaca uygun olacak şekilde belirlenebilmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Bu araştırmanın çalışma grubu; Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde sanayisi gelişmiş bir kentin şehir merkezinde, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 5 özel anaokulunda görev yapan 20 Okul Öncesi Öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken, resimli çocuk kitaplarına erişimlerinin daha kolay ve hizmet içi eğitim olanaklarının daha fazla olduğu için özel okul öğretmenleri tercih edilmiştir. Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin hepsi en az 3 yıl mesleki deneyime sahiptir. En az 3 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin seçilme sebebi, belirli bir tecrübeye sahip olmaları ve resimli çocuk kitaplarını sınıfta kullanma şansı yakalamış olmalarıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla amaçsal (amaçlı) örnekleme yaklaşımlarından ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, gerçekleştirilen araştırmanın amacına bağlı kalarak, bilgi yönünden zengin durumların seçilerek derinlemesine bir çalışma yapmaya yardımcı olan bir yaklaşımdır. Ölçüt örnekleme yöntemi ise; örneklemin çalışma ile ilgili olarak daha

önceden belirlenen niteliklere sahip kişilerden, olaylardan, nesnelere veya durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2014).

Bu yönteme göre aşağıda verilen ölçütler dikkate alınmıştır:

- Çalışma grubu sadece okul öncesi öğretmenleri ile sınırlanmıştır.
- Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin hepsi lisans mezunudur.
- Çalışma grubunda bulunan tüm öğretmenler özel kurumlarda görev yapmaktadır.
- Öğretmenlerin görev yaptığı okullar buldukları konum ve özel okul olmaları sebebiyle sosyoekonomik açıdan iyi sayılabilecek niteliktedir.
- Kitaplar okul öncesi dönemindeki çocukların gelişimine katkıda bulunan en önemli unsurlardan biridir. Bu sebeple çalışma grubunu oluşturan okullarda her gün çocukların kitap ile vakit geçirmelerine olanak sağlanmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ VE ARAÇLARI

Bu çalışmada, çalışma grubundan toplanan veriler, araştırmanın amacına en uygun yöntem olduğu düşünülen “yarı yapılandırılmış görüşme” yöntemi ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sabit seçenekli cevaplama ile birlikte ilgili alanda derinlemesine çalışma yapılmasına olanak sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2014).

Araştırma kapsamında öğretmenlere yönelmek amacıyla 1 adet yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (EK-1). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, öğretmenlere sormak amacıyla hazırlanmış sorular bulunmaktadır. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında ilk olarak; araştırma konusu ile ilgili literatür taranmış ve daha sonrasında edinilen bilgiler ışığında taslak sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak sorular bir uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşü sonrası elenen sorular sonrasında veri toplama aracı olarak 9 ana soru ve 9 sonda sorudan oluşan toplamda 18 sorulu bir yarı yapılandırılmış görüşme formu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sorularına daha detaylı bilgiler katması amacıyla çalışmaya katılan öğretmenlerin cevaplarına ve soruları anlama düzeylerine göre sondalar veya alternatif sorular yöneltilir. Sonda soru yöneltilmekteki amaç, çalışmaya katılan öğretmenleri yönlendirmek değil; öğretmenlerin görüşlerine ve tecrübelerine farklı ifadelerle ulaşılabilir. Bu sebeple aynı araştırma sorusunun

derinlemesine açıklanması için sorular, sadece farklı bir dil kullanılarak sorulabilir. Görüşme formunda bulunan sorulara, ayrıntı eklemek, konuları derinlemesine açıklamak ve anlaşılması güç soruları aydınlatmak amacıyla alternatif sorular veya sondalar eklenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, akt. Özyurt, 2017). Ayrıca soruların anlaşılabilirliğini ve açıklığını saptamak amacıyla Gaziantep'te bulunan özel bir anaokulunda görev yapan 4 okul öncesi öğretmeniyle bir pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulama sonrasında görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Bu sorular şunlardır:

1) Bana biraz sınıfta kullandığınız kitaplardan bahseder misiniz?

2) Bir sınıf kütüphaneniz var mı?

Sonda-1 Kütüphanenizde daha çok ne tür kitaplar var?

3) Siz daha çok hangi kitapları tercih ediyorsunuz?

Sonda-1 Belli bir yazar ya da belli bir yayınevi tercihiniz var mı?

4) Çocukların kitaplarla ilgili belirgin tercihleri var mı?

Sonda-1 Çocukların tercih ettikleri kitap türleri nelerdir?

5) Çocukların resimlerle ilgili belli tercihleri var mı?

Sonda-1 Çocuklar daha çok hangi çeşit resimlerin olduğu kitapları seviyorlar?

6) Sizce kitapların çocukların hayatındaki önemi nedir?

Sonda-1 Yani çocuklar kitaba ne gözle bakıyorlar neler yapıyorlar?

7) Siz bir eğitimci olarak resimli çocuk kitapları ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

Sonda-1 Sizce bir resimli çocuk kitabıyla neler öğretilbilir?

8) Siz resimli çocuk kitaplarıyla neler yapıyorsunuz?

Sonda-1 Örneğin ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?

Sonda- 2 Bu etkinliği yaparken zihninizdeki amaç nedir?

Sonda- 3 Bu etkinliği yaparken ne gibi sorular soruyorsunuz?

9) Okuma etkinliği bittikten sonra ne yapıyorsunuz?

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Şimşek ve Yıldırım (2011), nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme notları veya belgeler aracılığıyla verilerin toplanabileceğini belirtmiştir. Nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama tekniği “görüşme” tekniğidir. Görüşme tekniği katılımcıların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymak amacıyla kullanılmakta olan oldukça güçlü bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 1992). Görüşme tekniğinde çoğunlukla sözlü iletişimden faydalanılır. Görüşme tekniğinde araştırmacılar aynen günlük hayatlarında olduğu gibi konuşarak bilgi toplamaya çalışır. Basit bir bilgi toplama tekniği gibi görünen “görüşme” aslında hiç de basit bir teknik değildir. Araştırmalarında “görüşme” tekniğini kullanan araştırmacılar görüşme formlarının düzenlenmesi, görüşme öncesi test edilmesi, görüşmenin ayarlanması ve gerçekleştirilmesi gibi birçok zorlu süreçten geçerler (Yıldırım, 1999).

Çalışmanın verileri 2014-2015 eğitim-öğretim yılının Mayıs ayında araştırmacı tarafından toplanmaya başlanmış ve aynı eğitim-öğretim yılının Haziran ayında sona ermiştir. Görüşmelerin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi amacıyla öncelikle bir planlama yapılmıştır. Öğretmenlerin derslerinin aksamaması maksadıyla görüşmeler ders saati dışında, ortalama 20-25 dakika aralığında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için, çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin bağlı bulunduğu okulların yönetimlerinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın amacı ve araştırma süreci hakkında okul yönetimi ve öğretmenler bilgilendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin ve okulların isimlerinin araştırmada yer almayacağı okul yönetimine bildirilmiştir. Görüşme esnasında öğretmenlere hiç bir yönlendirme ve müdahale yapılmamıştır. Öğretmenlerin rahat cevap verebilmeleri amacıyla görüşmeler okullardaki boş sınıf veya benzeri bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamak amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmamış, bunun yerine görüşme sırasında öğretmenlerin verdiği cevaplar birebir yazılarak kayıt altına alınmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizi için “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi; çalışma sırasında edinilen verilerin belirli bir bağa dayalı kodlamalar yardımıyla

ifade edildiği ve daha küçük içerik grupları ile özetlendiği yönteme verilen isimdir. Görüşmeler, konuşmalar ve yazılı belgeler içerik analizi yöntemi aracılığıyla analiz edilebilir (Büyüköztürk vd., 2014). Analizin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi amacıyla uzman görüşü alınmış ve kategoriler uzman görüşünden sonra oluşturulmuştur. Kategorilerin analizi esnasında ortaya çıkan değerler sayısallaştırılmış ve yüzde (%) ve frekans (f) değerleri oluşturulmuş ve raporlanmıştır. Veriler analiz edilirken öğretmenlerin verdikleri cevaplar tek tek ayrıntılı olarak incelenmiş, benzer temaya sahip olan veriler aynı başlık altında kategorilere ayrılmıştır. Ayrıca verilerin analizi gerçekleştirilirken birbirini destekleyen ve aynı zamanda farklı bilgiler içeren veriler de birleştirilerek tablolara eklenmiştir. Araştırma sorularının bazılarında bir öğretmen birden fazla farklı cevap vermiş, bu cevaplar da verilen cevaplara eklenmiş frekans ve yüzdeler oluşturulurken göz önüne alınmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, ortaya çıkan tablolardaki verilere göre yorumlanmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler esnasında birebir yazılan cevaplardan elde edilen verilerin analizinde kolaylık sağlması amacıyla çalışma grubunda bulunan 20 öğretmenin her birine birer kod verilmiştir. Öğretmenler “Ö” koduyla Ö1’den Ö20’ye kadar kodlanmıştır. İçerik analizinde, elde edilen veriler, ilişkili kavramlar ve belirli kurallar çerçevesinde kategorileştirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanabilir. Fakat verilerin çözümlenmesi sırasında okuyucuların anlayabileceği bir dil ve kategorileri tanımlamak önemlidir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Verilerin analizi ve tablolara aktarılması sırasında okuyucuların kolaylıkla anlayabilmesi amacıyla öğretmenlerin verdikleri cevaplar belirli kategoriler içinde değerlendirilmiştir. Örneğin okuma öncesi resimli çocuk kitabıyla ne tarz etkinlikler yaptıklarına dair soruda verdikleri “bilmece, şarkı, tekerleme, kukla, parmak oyunu, boyama” gibi cevaplar “okuma öncesi eğlenceli etkinlikler” kategorisinde birleştirilmiştir. Bu kategoriler oluşturulurken literatür taraması ve uzman görüşü temel alınmıştır.

3.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI

Şimşek ve Yıldırım (2011) genel manasıyla geçerliğin çalışma sonuçlarının doğruluğuyla, güvenilirliğin ise çalışma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Büyüköztürk vd. (2014) ise nitel araştırmalarda bu

kavramların, araştırmacının yaptığı gözlemler ve görüşme sırasında aldığı cevaplarla ilgili kullanılan kavramlar olduğunu belirtmiştir. Kirk ve Miller (1986), nitel araştırmalarda geçerlik kavramının araştırma sürecinde elde edilen verilerin yansız bir şekilde gözlenmesi ve analiz edilmesi anlamına geldiğini belirtmektedir.

Bu çalışmada elde edilen verilerin kodlanması ve analiz edilmesi sırasında iki uzman görüşüne başvurulmuş ve güvenilirliğin test edilmesi ve sağlanması amacıyla araştırmacı dışında diğer uzmanlarca kodlanan veriler karşılaştırılmıştır. Kodlama güvenilirliğinin sağlanması amacıyla araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin kâğıtları daha önceden nitel araştırma yapmış iki farklı uzman tarafından yeniden kodlanmış ve kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir. Yapılan karşılaştırmalar Miles ve Huberman (1994)'ın literatüre kazandırdığı güvenilirlik formülü “güvenirlik=görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)” kullanılarak her bir kâğıt için kodlama güvenilirliği oranı hesaplanmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda araştırmacı ve uzmanların %85 oranında görüş birliği içinde olduğu görülmüştür. Miles ve Huberman (1994)'a göre karşılıklı yapılan kodlamalar arasında %70 ve üzeri oranında benzerlik sağlanması durumunda güvenilirliğin yüksek olarak kabul edilebileceği belirtilmiştir. Ayrıca elde edilen bu değer, araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için yeterli güvenilirlik seviyesinde olduğunu göstermektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin görüşlerine ait bulgular ve veri analizlerine yer verilmiştir. Bulgular ve tartışmanın sunulmasında çalışmanın amacı doğrultusunda yanıtı aranan soruların sırası izlenmiştir.

4.1. BULGULAR

Bu bölümde özel anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın verilerinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Öğretmen görüşleri sunulurken, öğretmenlere atanan kodlar kullanılmıştır.

4.1.1. Öğretmenlerin Sınıfta Kullandıkları Kitaplara Ait Bulgular

Öğretmenlere “Bana biraz sınıfta kullandığınız kitaplardan bahseder misiniz” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.1 incelendiğinde, 20 öğretmenden 19’u hikâye kitaplarını, 17’si akademik kitapları, 17’si etkinlik kitaplarını, 5’i belirli gün ve haftalar kitaplarını, 5’i değerler eğitimi kitaplarını, 5’i dergileri ve 2’si de dikkat ve görsel algı kitaplarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Tablo 4.1’den hareketle öğretmenlerin sınıfta en çok kullandıkları kitapların hikâye kitapları, en az kullandıkları kitaplarınsa dikkat ve görsel algı kitapları olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 4.1.

Öğretmenlerin Sınıfta Kullandıkları Kitaplara Ait Bulgular

Kitap Türleri	f	%
Hikâye kitapları	19	95
Akademik kitaplar	17	85
Etkinlik kitapları	17	85
Belirli gün ve haftalar kitapları	5	25
Değerler eğitimi kitapları	5	25
Dergiler	5	25
Dikkat ve görsel algı kitapları	2	10

Sınıfta hikâye kitaplarını kullandıklarını belirten öğretmenlerden 13 tanesi resimli hikâye kitaplarını kullandıklarını belirtirken, 6 tanesi hikâye kitabı kullandıklarını belirtmişlerdir. Resimli hikâye kitaplarını kullanan öğretmenlerden bazıları; çok resimli, renkli resimli, yazıları az ve boyut olarak büyük resimli hikâye kitaplarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö1, “*Çocukların yaş grubuna en uygun kitaplar kullanıyoruz. Mesela çocuklar ilkokula hazırlık grubu olduğundan harfleri tanıyorlar. Yazı olan, el yazısı olmayan, resimleri çok aynı zamanda resimlerin güzelliğine dikkat eden, kolay yırtılmayan, daha renkli, solgun olmayan ilgilerini çekecek kitaplar kullanıyoruz.*” demiştir. Ö10, “*Göze hitap edecek, görseli fazla olan kitapları tercih ediyorum. Yazıları büyük, çocuğun anlayabileceği şekilde cümleler, kelimeler içeren hikâyeleri kullanırım.*” demiştir.

Sınıfta akademik kitapları kullandıklarını belirten öğretmenlerden 8’i ders kitaplarını, 7’si çizgi kitaplarını, 7’si matematik kitaplarını, 6’sı kavram kitaplarını, 5’i fen-doğa kitaplarını ve 5’i de ABC kitaplarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö3, “*Şekil, sayı, kavram kitapları, görsel algılama kitapları, çizgi kitapları, etkinlik kitapları, dergiler, resimli hikâyeler, renkli büyük boy, 3 boyutlu hikâye kitapları, deney fen-doğa kitapları ve bilişsel gelişime yönelik kitaplar kullanıyorum.*” demiştir.

Sınıfta etkinlik kitapları kullandıklarını belirten öğretmenlerden 10 ‘u tekerleme kitaplarını, 9’u bilmece kitaplarını, 9’u şiir kitaplarını ve 7’si de oyun kitaplarını kullandıklarını belirtmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler boyama, origami, şarkı, drama ve kes-yapıştır kitaplarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö16, “*Tekerleme, bilmece, bulmaca, zekâ oyunları var. En önemlisi bilişsel gelişimi*

destekleyici oyunlar. Etkinlik kitapları, her güne ayrı bir etkinlik ve bolca boyama kitapları kullanıyorum.” demiştir.

Belirli gün ve haftalar kitaplarını kullandıklarını belirten öğretmenlerden Ö12, *“Belirli gün ve haftalar kitabı kullanıyorum böylece hangi günlerde hangi özel gün varsa biliyorlar.”* demiştir.

Değerler eğitimi kitapları kullandıklarını belirten öğretmenlerden Ö20, *“Çoklu zekâ kuramına uygun, çocuğa bir şey anlatabileceğimiz, çocuğa bir şey verebileceğimiz kitaplar kullanıyorum. Mesela bir davranışı değiştirmek istiyoruz o davranışı değiştirecek, çocuğa bir şey kazandıracak değerlere eğitimi kitapları kullanıyoruz.”* demiştir. Ayrıca Ö1, *“Sadece boş bir masal kitabı seçmiyoruz. Değerler eğitimine yönelik, hep bir ders çıkarılabilecek kitaplar kullanıyoruz.”* demiştir.

Sınıfta dergileri kullandıklarını belirten öğretmenler; aylık dergileri, kavramsal irdeleyici dergileri ve içerisinde etkinlik bulunan dergileri kullandıklarını belirtmişlerdir.

4.1.2. Öğretmenlerin Sınıf Kütüphanesine Sahip Olma Durumuna ve Sahip Oldukları Kitap Türlerine Ait Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlere yöneltilen “Bir sınıf kütüphaneniz var mı?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmenlerin; *“Kütüphanemiz var.”* ve *“Kütüphanemiz yok ama kitap köşemiz var.”* şeklinde 2 farklı cevap verdikleri görülmüştür. Bu öğretmenlerden 6 tanesi sınıflarında kütüphane bulunduğunu, 14 tanesi ise sınıflarında kütüphane bulunmadığını belirtmişlerdir. Fakat sınıflarında kütüphane olmayan tüm öğretmenler sınıflarında bir kitap merkezine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Sınıflarında kütüphane olan ve kütüphane olmayıp kitap merkezine sahip olan öğretmenlerin sınıflarında bulunan kitap türleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 4.2.

Öğretmenlerin Sınıf Kütüphanesine Sahip Olma Durumuna Ait Bulgular

Kütüphane	f	%
Var	6	30
Yok	14	70

Ayrıca ilk sorulan soruya ek olarak öğretmenlere “Kütüphanenizde/kitap merkezinizde daha çok ne tür kitaplar var?” sonda sorusu yöneltilmiştir. Sonda soruya ait cevaplar Tablo 4.3’te ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Tablo 4.3.

Öğretmenlerin Kütüphanelerinde veya Kitap Merkezlerinde Bulunan Kitap Türlerine Ait Bulgular

	Kitap Türü	f	%
Kütüphane var	Akademik	5	83.3
	Resimli çocuk kitapları	4	66.7
	Etkinlik kitapları	4	66.7
	Değerler Eğitimi	3	50
Kitap merkezi var	Resimli çocuk kitapları	12	85.7
	Akademik kitaplar	6	42.8
	Değerler Eğitimi	5	35.7
	Etkinlik kitapları	4	28.6

Tablo 4.3 incelendiğinde, sınıflarında kütüphane bulunan öğretmenlerin 5 tanesi kütüphanelerinde akademik kitapların bulunduğunu, 4 tanesi resimli çocuk kitaplarının bulunduğunu, 4 tanesi etkinlik kitaplarının bulunduğunu ve 3 tanesi de değerler eğitimine yönelik kitapların bulunduğunu belirtmiştir. Örneğin Ö20, “Kütüphanemiz var, kütüphanemizde değerler eğitimi kitapları, ders kitapları, boyama kitaplar bile var.” demiştir. Ö4, “Kütüphane var, içinde hikâyeler, fen-doğa kitapları, deney kitapları, resimli hikâyeler var.” demiştir. Buradan hareketle sınıf kütüphanelerinde en çok akademik kitapların en az ise değerler eğitimine yönelik kitapların bulunduğu söylenebilir.

Sınıflarında kitap merkezi bulunan öğretmenlerin 12 tanesi resimli çocuk kitaplarının bulunduğunu, 6 tanesi akademik kitapların bulunduğunu, 5 tanesi değerler eğitimine yönelik kitapların bulunduğunu ve 4 tanesi de etkinlik kitaplarının bulunduğunu belirtmiştir. Örneğin Ö10, “Kütüphanemiz yok, kitap köşemiz var. Kitap köşemizde, konularla ilgili hikâye kitapları, sağlık, meslekler, trafik, ulaşım, haberleşme, gökyüzü, uzay vb. konularla ilgili hikâyeler, bilim kitapları var.” demiştir. Buradan hareketle sınıflarda bulunan kitap merkezinde en çok resimli çocuk kitaplarının en az ise etkinlik kitaplarının bulunduğu söylenebilir.

Sınıflarında kitap merkezine sahip olan öğretmenlerden Ö13 kitaplığında bulunan kitapları Ö13, “ *Kitap köşemizde basit düzeyde, bir değer ifade etmeyen, çocukların işine yaramayan süs gibi kitaplar vardır.*” şeklinde ifade etmiştir.

4.1.3. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Kitaplara, Yayınevlerine ve Yazarlara Ait Bulgular

Öğretmenlere “Daha çok hangi kitapları tercih ediyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.4 incelendiğinde, 20 öğretmenden 14’ünün resimli çocuk kitaplarını, 9’unun değerler eğitime yönelik kitapları, 4’ünün akademik kitapları, 2’sinin masalsi olmayan gerçek hayattan örnekler içeren gerçekçi kitapları, 2’sinin etkinlik kitaplarını, 1’inin ise kuklalı ve çıkartmalı kitapları tercih ettiği görülmüştür. Tablo 4.4’ten hareketle, öğretmenlerin en çok tercih ettiği kitapların resimli çocuk kitapları olduğunu, en az tercih ettikleri kitapların ise kuklalı ve çıkartmalı kitaplar olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 4.4.

Öğretmenlerin Tercih Ettiği Kitap Türlerine Ait Bulgular

Kitap Türü	f	%
Resimli çocuk kitapları	14	70
Değerler eğitimi	9	45
Akademik kitaplar	4	20
Gerçekçi kitaplar	2	10
Etkinlik kitapları	2	10
Kuklalı ve çıkartmalı kitaplar	1	5

Ayrıca resimli çocuk kitaplarını tercih eden öğretmenlerden 5’i çok resimli kitapları, 3’ü büyük resimli kitapları, 2’si renkli resimli kitapları ve 1’i de resimlerin ayrıntılı olduğu kitapları tercih ettiğini söylemiştir. Örneğin; Ö19, “*Ben genelde görseli çok olan kitapları tercih ediyorum, resimli ve resmi daha çok olan kitapları tercih ediyorum.*” demiştir.

Değerler eğitime yönelik kitapları tercih ettiğini bildiren öğretmenlerin; arkadaşlık, dürüstlük, saygı-sevgi, kardeş kıskançlığı, empati kurma, çevre bilinci ve paylaşım değerlerini göz önünde bulundurarak seçim yaptığı görülmüştür. Örneğin; Ö9, “*Bir ders verici, öğüt verici kitapları tercih ediyorum ve hissetmelerini sağlayacak duygu kitaplarını tercih ediyorum. Yaptığı şeyin doğru mu yanlış*

olduğunu anlayabileceği, duygusal olan kitapları seçiyorum. Arkadaşlık gibi değerler eğitimi ile ilgili kitapları seçiyorum” demiştir. Ö20, “Daha çok değerler eğitimi içeren, toplumsal bir şeyler içeren, çocuğa bir şey kazandıran, bazen de hayal gücünü geliştirecek merak uyandıran kitaplar seçiyorum” demiştir. Ö13, “Çocuklara değerleri ifade eden, saygı, sevgi, dostluk, paylaşım vb. gibi değerleri içerisinde barındıran kitapları tercih ediyorum. Aynı zamanda yaşayarak keşfetmelerini sağlayan, onlara ders veren kitapları tercih ediyorum” demiştir.

Akademik kitapları tercih eden öğretmenlerin ise genellikle zihinsel beceri kitapları, kes yapıştır, parmak oyunu, bilmece-tekerleme, boyama ve ABC kitaplarını tercih ettiği görülmüştür. Ö1, *“Daha çok ABC setlerini tercih ediyorum, o kitaplarda boyama da var ama daha çok ilkökula hazırlık olsun diye okuma-yazma kitaplarını seçiyorum”* demiştir. Ö12, *“Eğitici kitaplar tercih ediyorum. Kesmeler kas geliştiriyor ama bilişsel kitaplar daha iyi. Parmak oyunu, bilmece-tekerleme, şarkı-şiiir oluşturma gibi zihinsel gelişimi sağlayan kitapları tercih ediyorum.”* demiştir.

Ayrıca Tablo 4.5’ te öğretmenlerin kitap tercihlerinde dikkat ettikleri hususlar belirtilmiştir. Tablo 4.5 incelendiğinde, 20 öğretmenden 13 tanesi kitap seçerken dikkat ettikleri hususları belirtmişlerdir. Kitap seçiminde dikkat ettiği hususları belirten öğretmenlerin tümü kitap seçerken dış yapı özelliklerine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Buna ek olarak 8 öğretmen kitap seçerken dikkat ettikleri hususlardan bir diğerini ise “yaş grubuna uygunluk” olarak belirtmişlerdir. Örneğin Ö9, *“Çocuğun yaş düzeyine uygun, görselleri ilgi çekici, anlamakta zorlanmayacakları hikâyeler seçiyorum”* demiştir. Ö5, *“Kitap seçerken, içeriğe bakarım. Yaş grubuna uygun mu? Karmaşık olmayan daha açık ve net kitapları seçerim.”* demiştir. Tablo 4.5’ ten hareketle öğretmenlerin kitap seçiminde en çok dış yapı özelliği olan resimlere dikkat ettiği söylenebilir.

Tablo 4.5.

Öğretmenlerin Kitap Seçiminde Dikkat Ettikleri Hususlara Ait Bulgular

		f	%
İç Yapı	Yaş Grubuna Uygun	8	61.5
	Dil ve üslup	1	7.7
Dış Yapı	Resim	13	100
	Sayfa düzeni	3	23
	Boyut	2	15.5
	Punto	1	7.7

Son olarak çalışmaya katılan öğretmenlere “Belli bir yazar ya da yayınevi tercihiniz var mıdır?” sonda sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.6 incelendiğinde, sonda soruya cevap olarak 18 öğretmen bir yazar tercihinin olmadığını, 2 öğretmen yazar tercihlerinin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca 12 öğretmen bir yayınevi tercihi olmadığını, 8 öğretmen ise yayınevi tercihlerinin olduğunu belirtmiştir. Ö20, “*İş bankası yayınlarını seviyorum, ancak özellikle bir yazar tercihim yok. Çocuk yazarlarından bildiğim yok ama kitap alırken çok basit kitap almak istemiyorum, bilindik kitaplar alıyorum.*” demiştir. Ö13, “*Aytül Akal’ı tercih ederim, İş Bankası ve TÜBİTAK yayınlarını tercih ederim.*” demiştir. Tablo 4.6’dan hareketle öğretmenlerin yayınevi tercihlerinin bulunduğunu fakat yazar tercihlerinin bulunmadığı hatta kimi öğretmenlerin çocuk kitabı yazarı bilmedikleri söylenebilir.

Tablo 4.6.

Öğretmenlerin Yazar ve Yayınevi Tercihlerine Ait Bulgular

	Var	Yok
Yazar tercihi	2	18
Yayın evi tercihi	8	12

4.1.4. Çocukların Kitaplarla İlgili Tercihlerine Ait Bulgular

Öğretmenlere “Çocukların kitaplarla ilgili belirgin tercihi var mı?” sorusunu yöneltilmiştir. Tablo 4.7 incelendiğinde, bu soruya cevap olarak çalışmaya katılan tüm öğretmenler çocukların kitap tercihlerinin olduğunu söylemiştir. Buradan hareketle çocukların kitap konusunda seçici davrandıkları ve tercih eder konumda oldukları söylenebilir.

Tablo 4.7.

Çocukların Kitaplarla İlgili Tercih Durumuna Ait Bulgular

Kitap tercihi	f	%
Var	20	100
Yok	0	0

Ayrıca öğretmenlere bir önceki soruya ek olarak “Çocukların tercih ettikleri kitap türleri nelerdir?” sonda sorusu yöneltmiştir. Sonda soruya cevap olarak, çocukların tercih ettikleri kitap türleri tablo 4.8’de belirtilmiştir. Tablo 4.8’den hareketle çocukların kitap tercihlerinde iç yapı ve dış yapı özelliklerinin etkili olduğu söylenebilir. Fakat dış yapının içyapıya oranla kitap seçiminde daha ön planda bulunduğu söylenebilir.

Tablo 4.8.

Çocukların Tercih Ettiği Kitap Türlerine Ait Bulgular

Özellik	Kitap türleri	f	%
Dış Yapı	Resimli çocuk kitapları	18	90
	Büyük boy kitaplar	11	55
	3 boyutlu kitaplar	9	45
	Çıkartmalı kitaplar	6	30
	Spiralli ve kalın kapaklı kitaplar	5	25
	Parlak sayfalı kitaplar	2	10
	Kuklalı kitaplar	1	5
İçyapı	Kısa ve eğlenceli	1	5
	Uzay kitapları	1	5
	Güncel kitaplar	1	5
	Dergiler	1	5

Tablo 4.8 incelendiğinde, çalışmaya katılan 18 öğretmen çocukların kitap seçerken resimli çocuk kitaplarını, 11 öğretmen çocukların büyük boy kitapları, 9 öğretmen çocukların 3 boyutlu kitapları, 6 öğretmen çocukların çıkartmalı kitapları, 5 öğretmen çocukların spiralli ve kalın kapaklı kitapları, 2 öğretmen çocukları parlak sayfalı kitapları ve 1 öğretmen çocukların kuklalı kitapları tercih ettiğini belirtmiştir. Örneğin; Ö13, “Çocuklar; bol resimli, renkli resimli kitaplar tercih ediyorlar. 3 boyutlu kitaplar daha çok ilgilerini çekiyor. Büyük resimli, 3 boyutlu kitapları tercih ediyorlar.” demiştir. Ö10, “Çocuklar daha çok katlamalı kitapları seviyorlar. Büyük boy hikâye kitaplarını ve resmi bol olan hikâye kitaplarını seçiyorlar. Dikkatlerini

çeken her türlü kitabı seçiyorlar.” demiştir. Ö11, “Çocuklar çok küçük hikâye kitaplarını sevmiyorlar ben de tercih etmiyorum. Daha çok büyük hikâye kitaplarını seviyorlar. Daha net ve anlaşılır resimli, renkleri can alıcı, albenisi olan ve renkli kitapları seviyorlar. Resimleri daha sevimli olan kitapları seviyorlar.” demiştir. Ö15, “Çıkartmalı kitaplara bayılıyorlar. Canlı resimli, güzel renkli boyamalı kitapları seviyorlar.” demiştir.

Ayrıca, çalışmaya katılan 1 öğretmen çocukların kısa ve eğlenceli kitapları, 1 öğretmen çocukların uzay içerikli kitapları, 1 öğretmen çocukların güncel kitapları ve 1 öğretmen de çocukların dergileri tercih ettiklerini belirtmiştir. Ö18, *“Büyük boy, bol resimli, canlı resimli kitapları çok seviyorlar. Kendileriyle ilgili güncel yaşadıkları olaylarla ilgili kitaplar çok ilgilerini çekiyor, mesela; anne babayla ilgili kitap olunca kendi anne babaları akıllarına geliyor.”* demiştir. Ö20, *“Daha çok uzayla ilgili, görselleri çok olan, 3 boyutlu kitapları seviyorlar”* demiştir. Tablo 4.8’den hareketle çocukların en çok resimli çocuk kitaplarını tercih ettikleri söylenebilir. Ayrıca çocukların kitap seçerken, dış yapı özelliklerine, içyapı özelliklerine göre daha fazla dikkat ettikleri de söylenebilir.

4.1.5. Çocukların Kitaplarda Bulunan Resimlerle İlgili Tercihlerine Ait Bulgular

Öğretmenlere “Çocukların kitaplarda bulunan resimlerle ilgili tercihleri var mı?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.9 incelendiğinde, Bu soruya cevap olarak 20 öğretmen çocukların resim tercihlerinin olduğunu söylemiştir. Tablo 4.9’dan hareketle çocukların kitaplarda bulunan resimler konusunda seçici davrandıkları ve tercih eder konumda oldukları söylenebilir.

Tablo 4.9.

Çocukların Resimlerle İlgili Tercih Durumuna Ait Bulgular

	f	%
Çocukların resim tercihi var	20	100
Çocukların resim tercihi yok	0	0

Ayrıca öğretmenlere “Çocuklar daha çok hangi çeşit resimlerin olduğu kitapları seviyorlar?” sonda sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.10 incelendiğinde, 18 öğretmenin çocukların renkli resimleri, 7 öğretmen çocukların büyük resimleri ve 2

öğretmen de çocukların karmaşık olmayan sade resimleri tercih ettiklerini belirtmiştir.

Tablo 4.10.

Çocukların Resim Tercihlerine Ait Bulgular

Resim türleri	f	%
Renkli resimler	18	90
Büyük resimler	7	35
Karmaşık olmayan sade resimler	2	10

Çocukların kitaplarda renkli resimleri tercih ettiğini belirten 18 öğretmenden 9'u; çocukların resimlerde parlak ve canlı renkleri tercih ettiğini, 2 tanesi de çocukların açık renkli resimleri tercih ettiği ayrınıtısını vermiştir. Örneğin Ö11, *"Daha net ve anlaşılır resimli, renkler can alıcı, albenisi olan, renkli olan kitapları seviyorlar."* demiştir. Ö12, *"Renkli, cıvıl cıvıl olanları seviyorlar. Çocukların o gün daha enerjik olmalarını sağlıyor. Renkler çocukların ruhunu doyuruyor, daha çok adapte oluyorlar. Kör, koyu renkleri sevmiyorlar."* demiştir. Ö14, *"Genelde renkleri seviyorlar. Bazıları siyah boyayı kullanmak bile istemiyor. Sarı, kırmızı ve mavi gibi açık renkli resimleri seviyorlar."* demiştir. Ö16, *"Canlı renkte olan resimleri tercih ediyorlar, mesela boyama kitabında bile renksiz sevmiyorlar, renkli örnek istiyorlar."* demiştir.

7 öğretmen çocukların kitaplarda büyük boyutlu resimleri tercih ettiğini belirtmiştir. Örneğin; Ö5, *"Çirkin ördek yavrusunu seviyorlar. Büyük resimleri ilgisini çekiyor, görselliği daha çok bakıyorlar. Dinlemekten çok resimlerine bakmayı seviyorlar."* demiştir. Ö2, *"Büyük boy ve büyük resimli kitapları istiyorlar, Küçük resimleri sevmiyorlar."* demiştir.

2 öğretmen çocukların karmaşık olmayan ve sade resimleri tercih ettiğini belirtmiştir. Örneğin; Ö9, *"Resimleri karmaşık olmayan kitapları daha çok tercih ediyorlar. Anlattığı şey ön planda olan, arka planı çok dolu olmayan resimleri seviyorlar, arka plan çok olunca dikkatleri dağılıyor, odaklanamıyorlar."* demiştir.

Ayrıca Ö19; *"Erkekler hayvan resimler olan; kızlar ise oyuncak bebek resimleri olan kitapları tercih ediyorlar."* demiştir.

Bu bilgilerden hareketle çocukların resim tercihlerinde en fazla dikkat ettikleri ögenin resimlerin rengi olduğu görülmüştür.

4.1.6. Çocukların Kitaplara Ne Gözle Baktığına ve Kitaplarla Neler Yaptığına Dair Bulgular

Öğretmenlere “Çocuklar kitaba ne gözle bakıyorlar?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.11 incelendiğinde bu soruya cevap olarak 7 öğretmen çocukların kitaplara bilgi gözüyle baktığını ve 3 öğretmen de çocukların kitaplara oyuncak gözüyle baktığını belirtmiştir. Fakat 10 öğretmen çocukların kitaplara bakış açısına dair bilgi vermemiştir.

Tablo 4.11.

Çocukların Kitaplara Ne Gözle Baktığına Ait Bulgular

	f	%
Çocuklar kitaplara bilgi gözüyle bakıyorlar	7	35
Çocuklar kitaplara oyuncak gözüyle bakıyorlar	3	15
Öğretmen çocukların bakış açısına dair fikir belirtmedi	10	50

Çocukların kitaplara bilgi gözüyle baktığını belirten 7 öğretmen “Kitaplara bilgi gözüyle bakmayı” çocukların kitapları bir öğretici gibi görmesi ve kitabın içinde ki bilgileri merak etmesi şeklinde açıklamışlardır. Örneğin Ö18, “Çocuk bir kitaba baktığında ondan bir şey öğreneceğini biliyor. Kitaba bilgi gözüyle bakıyor. Ondan faydalanacağını biliyor. Çocuklar kitabı ellerine aldıklarında, sayfaları çevirip resimlere bakıyorlar ve içinde neler var diye merak ediyorlar.” demiştir. Ö12, “Çocuklar kitaba bilgi gözüyle bakıyorlar, mesela bir öğrencim fillerle ilgili bir kitap getiriyor, çocuklar kitapta ne var diye merak ediyorlar. Burada ne yazıyor diye öğretmene soruyorlar. Bir satır okuyoruz, arkasında ne yazıyor, bak burada da yazı var, burayı da okuyun diyorlar, okuyoruz ve daha sonra çocuklar fillerle ilgili bilgi sahibi oluyorlar.” demiştir. Ö9, “Hikâyenin gerçekten bir şey anlattığını biliyorlar. Kitabın amacını biliyorlar, bilgi gözüyle bakıyorlar” demiştir. Ö6 ise ; “Aile çocuğu kitapla tanıştırmışsa, çocuk kitaba bilgi gözüyle bakıyor, eğer tanıştırmamışsa çocuk kitapla ilgilenmiyor ya da yırtıyor” demiştir. Ayrıca Ö16, “Çocukların öğrendikleri her şey kitaba dayalı. Çocuklar kitaplara saygılılar. Kitaba bilgi gözüyle bakıyorlar, öğretmen gibi görüyorlar, merak ediyorlar.” demiştir. Ö2, “Kitabın dünyaya açılan pencere olduğu çocuklara anlatılınca, çocuk her konuda ilgileniyor kitapla. Kitabı

kendileri seçiyorlar, değiş tokuş yapıyorlar, irdeliyorlar, kitabı alıp resimlerden hikâye oluşturuyorlar.” demiştir. Buradan hareketle çocukların kitapları küçük yaşlardan itibaren bilginin kaynağı olarak gördükleri söylenebilir. Ayrıca verilere bakarak çocukların kitaba bakış açısında ailenin de önemli bir faktör olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 4.11 incelendiğinde, 3 öğretmen çocukların kitaplara oyuncak gözüyle baktığını belirtmiştir. Öğretmenler çocukların kitaba oyuncak gözüyle baktıklarını belirtirken, kitapların çocuklar için eğitici-öğretici bir anlam ifade etmediğini, kitaplarda bulunan dikkat çekici resimler sebebiyle, çocukların kitapları alıp bir oyuncak gibi oynadıklarını belirtmiştir. Örneğin; Ö11, “*Bu yaşta öğrenmek değil de daha çok görsel olarak dikkatlerini çektiği için kitabı bir oyuncak gibi görüyorlar. Oyun saatlerinde de oynuyorlar. Oyun saatlerinde kitap alıp incelemeyi, oynamayı kendileri tercih ediyorlar*” demiştir. Ö14, “*Çocuklar kitabı oyuncak gibi düşünüyorlar. Okuyamadıkları için onlara resimler birer oyuncak gibi geliyor. Renksiz resimsiz bir kitaba bakmazlar bile.*” demiştir. Ö5, ise “*Onlar için eğitici-öğretici anlam teşkil etmiyor, eğitim aracı olarak görmüyorlar. Sadece resimler dikkatlerini çekiyor, resimlere bakıyorlar.*” demiştir.

Son olarak; Tablo 4.11 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısının çocukların kitaba bakış açılarıyla ilgili fikir belirtmedikleri görülmüştür.

Ayrıca öğretmenlere, “Çocuklar kitaplarla neler yapıyorlar?” sonda sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.12 incelendiğinde; Sonda soruya cevap olarak 12 öğretmen çocukların kitaptaki resimleri yorumladığını, 7 öğretmen çocukların kitaptaki resimleri yorumlayıp resimlerle ilgili hikâye oluşturduklarını, 3 öğretmen çocukların kitaplarla özdeşim kurduklarını, 1 öğretmen ise çocukların kitabın kendilerine okunmasını talep ettiğini belirtmiştir.

Tablo 4.12.

Çocukların Kitaplarla Neler Yaptığına Ait Bulgular

	f	%
Resimleri yorumluyorlar	12	60
Resimleri yorumlayıp hikâye oluşturuyorlar	7	35
Çocuklar kitaplarla özdeşim kuruyorlar	3	15
Kitabın kendilerine okunmasını talep ediyorlar	1	5

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere, çocukların kitaplardaki resimleri yorumladıklarını belirten 12 öğretmen, çocukların kitapla ilk karşılaştıklarında dikkat ettiği ögenin resimler olduğunu ve resimleri yorumlamaya başladıklarını belirtmiştir. Örneğin; Ö4, “Çocuklar kitapları ellerinde aldıklarında, resimleri inceliyorlar, yorumluyorlar. Kendi hayal güçlerini yansıtıyorlar, sözel-dilsel olarak gelişıyorlar” demiştir. Ö7 “maalesef aileler bu anlamda bilinçli değiller. Veliler çocuklara kitap bile almıyorlar. Eğer ailede kitap okunuyorsa, bilinçli çocuklar görsel okuma yapıyor, bilinçsiz çocuklar hemen kitapları yırtıp kitaba zarar veriyorlar.” demiştir.

7 öğretmen çocukların kitaptaki resimleri yorumlayıp resimlerle ilgili hikâye oluşturduklarını belirtmiştir. Öğretmenler çocukların resimlerle ilgili hikâye oluştururken, resimlerden yola çıkarak hikâyeyi tahmin etmeye çalıştıklarını ve kendi hayal güçlerinin yardımıyla hikâye oluşturduklarını belirtmişlerdir. Örneğin; Ö6, “Çocuklar kitabı ellerine aldıklarında, önce resimlere bakıyorlar, inceliyorlar, dokunuyorlar, sayfalarını çeviriyorlar ve kendilerine resimlerden hikâye oluşturuyorlar.” demiştir. Ö7, “Kitabı ellerine alıp resimleri yorumluyorlar, çocuklar hikâye uyduruyorlar.” demiştir. Ö9, ise “Kitabın resimlerine bakıyorlar, resimlerden hikâyenin ne anlatmak istediğini bulmaya çalışıyorlar, kendileri hikâye uyduruyorlar, hikâyeyi tahmin etmeye çalışıyorlar.” demiştir.

Çocukların kitaplarla özdeşim kurduğunu belirten öğretmenler, çocukların kitaplarda geçen kahramanlarla kendilerini özdeşleştirdiklerini, hikâyede anlatılanlarla kendilerini bağdaştırdıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin; Ö13, “Kitaplarda anlatılan hikâyelerle kendilerini eşleştiriyorlar.” demiştir. Ö7, “Çocuklar kitapta kendini buluyor, birebir özdeşleşiyor. Hikâye kahramanının yerine kendilerini koyuyorlar.” demiştir. Ayrıca Ö10, “Kitaplarla kendilerini eşleştiriyorlar, kitabın içindeki dünyadaymış gibi kendilerini görüyorlar.” demiştir.

Son olarak 1 öğretmen ise çocukların kitabın kendilerine okunmasını talep ettiğini belirtmiştir. Ayrıca Ö15; “Genelde kitaplar dikkatlerini çekmiyor, dikkatlerini çeken bir kitap olduğunda öğretmenin kendilerine okumasını istiyorlar.” demiştir.

Bu bilgilerden hareketle bir kitapta çocukların ilk dikkatini çeken ögenin resimler olduğunu ve resimlerin çocukları düşünmeye, fikir yürütmeye ve

arkadaşlarıyla paylaşımında bulunmaya yönelttiğini ve bu şekilde kendilerini ifade ettiklerini söyleyebiliriz. Ayrıca çocukların resimleri yorumlayıp hikâye oluşturarak yaratıcılıklarını geliştirdiklerini söyleyebiliriz.

4.1.7. Öğretmenlerin Resimli Çocuk Kitaplarıyla İlgili Neler Düşündüklerine Ait Bulgular

Öğretmenlere “Siz bir eğitimci olarak resimli çocuk kitaplarıyla ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.13 incelendiğinde, bu soruya cevap olarak 14 öğretmen fikir belirtmezken, 3 öğretmen resimli çocuk kitaplarının çocukların hayal gücünü geliştirdiğini, 2 öğretmen resimli çocuk kitaplarının çocukları bilişsel olarak geliştirdiğini ve 1 öğretmen de çocukların dil gelişimini desteklediğini belirtmiştir.

Tablo 4.13.

Öğretmenlerin Resimli Çocuk Kitaplarıyla İlgili Düşüncelerine Ait Bulgular

	f	%
Resimli çocuk kitapları çocukların hayal gücünü geliştiriyor	3	15
Resimli çocuk kitapları çocukları bilişsel olarak geliştiriyor	2	10
Resimli çocuk kitapları çocukların dil gelişimini destekliyor	1	5
Öğretmen resimli çocuk kitaplarıyla ilgili fikir belirtmedi	14	70

Ayrıca öğretmenlere ilk sorulan soruya ek olarak “Sizce resimli bir çocuk kitabıyla neler öğretilir?” sonda sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.14 incelendiğinde; 15 öğretmenin “değerler eğitimi”, 10 öğretmenin “her şey”, 9 öğretmenin “akademik bilgi”, 3 öğretmenin “öz-bakım becerileri”, 2 öğretmenin “resimden hikâye oluşturma” ve 2 öğretmenin de “yaşamın gerçeklikleri” cevaplarını verdikleri görülmüştür.

Tablo 4.14.

Öğretmenlerin Resimli Çocuk Kitaplarıyla Neler Öğretebileceklerini Ait Bulgular

	f	%
Değerler eğitimi	15	75
Her şey	10	50
Akademik Bilgi	9	45
Öz bakım becerileri	3	15
Resimden hikâye oluşturma	2	10
Yaşamın gerçeklikleri	2	10

Tablo 4.14 incelendiğinde, 15 öğretmenin resimli bir çocuk kitabıyla değerler eğitimi verilebileceğini belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin; doğruluk, dürüstlük, saygılı olma, görgülü olma, temizlik kurallarına uyma, nezaket sahibi olma, iyi bir dinleyici olma, misafir karşılama hayvanlara zarar vermeme, kavga etmeme, yardımsever olma, paylaşımcı olma, sorumluluk sahibi olma, milli ve manevi değerleri benimseme ve arkadaşlık gibi değerlerin üstünde durduğu görülmüştür. Örneğin; Ö10, “*Misafir karşılama, misafirlikte nasıl davranılması gerektiği, hayvanlara karşı nasıl yaklaşılması gerektiğini yani almamız gereken milli ve manevi değerleri öğretiyorum.*” demiştir. Ö4, ise “*Hayattan kesitler anlatılmak istenen hikâye yoluyla anlatılır, daha etkileyici olur. Örneğin temizlik kuralları, görgü kuralları, arkadaşlarına nasıl davranması gerektiği anlatılır.*” demiştir.

10 öğretmen resimli bir çocuk kitabıyla her şeyin öğretilbileceğini belirtmiştir. Her şey diyen öğretmenlerin birçoğunun aslında değerler eğitimine ilişkin örnekler verdiği görülmüştür. Ayrıca resimli bir çocuk kitabıyla her şeyin öğretilbileceğini belirten öğretmenlerden bazıları örneklerinde öz bakım becerilerini belirtirken, bazıları da kavram, şekil, sayı, renk öğretimi gibi akademik öğelerin öğretimini vurgulamıştır. Örneğin; Ö19, “*Her şey öğretilir. Eşleştirme, sayılar, renkler, hayvanlar, doğada yaşadığımız birçok şey öğretilir. Resimli öykü kitabı onların hayal gücüne farklılık katıyor, hayal kuruyorlar. Değerler öğretilir*” demiştir. Ö9, “*Her şey öğretilir. Okul öncesine yönelik bütün amaçlar öğretilir. Tüm kavramlar, renkler, şekiller, verilmesi gereken bilgiler, görgü kuralları, değerler öğretilir. Hedeflenen tüm davranışlar öğretilir.*” demiştir. Ö16, ise “*Her şey öğretilir, Türkçeyi doğru konuşma, kendini ifade edebilme başkalarını saygı duyma vb. öğretilir.*” demiştir. Bu bilgilerden hareketle öğretmenlerin resimli çocuk kitaplarının eğitici gücüne inandıkları ve değerler eğitiminden dil eğitimine kadar her şeyin öğretilbileceğini düşündükleri söylenebilir.

9 öğretmen resimli bir çocuk kitabıyla akademik bilgilerin öğretilbileceğini belirtmiştir. Akademik bilgi öğretilbileceğini belirten öğretmenlerin; eşleştirme, sayılar, renkler, hayvanlar, kavramlar, şekiller, matematik işlemleri, organlarımız, okuma yazma gibi etkinlikleri belirttikleri görülmüştür. Örneğin; Ö15, “*Bütün*

kavramlar öğretilir, seri halinde olan bir kitapta; şekil, renk ve sayı öğretilir, yeter ki uygun zamanda, uygun şekilde verilebilsin.” demiştir.

3 öğretmen resimli bir çocuk kitabıyla öz bakım becerilerinin öğretilbileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin, kendi kıyafetlerini kendilerinin giymesi ve kendi yatağında uyuması gibi kavramları öz bakım başlığında değerlendirdikleri görülmüştür.

2 öğretmen resimli bir çocuk kitabıyla yaşamın gerçeklerini öğretilbileceğini belirtmiştir. Bu öğretmenlerin hayattan alınan bir kesit, bir olay çevremizde yaşadığımız olayları belirttikleri görülmüştür. Son olarak 2 öğretmen de resimli bir çocuk kitabıyla çocuklara resimleri yorumlatıp hikâye oluşturmayı öğretebileceğini belirtmiştir.

4.1.8. Öğretmenlerin Resimli Çocuk Kitaplarıyla Neler Yaptıklarına Dair Bulgular

Öğretmenlere “Siz resimli çocuk kitaplarıyla neler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplara göre resimli çocuk kitaplarıyla gerçekleştirdikleri etkinlikler tablo 4.15’te belirtilmiştir. 12 öğretmen kitapla ilgili sorular sorduğunu, 10 öğretmen resimli çocuk kitabını sesli bir şekilde çocuklara okuduğunu, 8 öğretmen okumaya başlamadan önce kitabın içeriğini çocuklara tahmin ettirdiğini, 7 öğretmen okumayı yarıda kesip devamını çocuklara tahmin ettirdiğini, 7 öğretmen drama yaptırdığını, 5 öğretmen okuma öncesinde çocuklara eğlenceli etkinlikler yaptırdığını ve 3 öğretmende çocuklara resim çizdirdiklerini belirtmiştir.

Tablo 4.15.

Öğretmenlerin Resimli Çocuk Kitaplarıyla Yaptıkları Etkinliklere Ait Bulgular

	f	%
Soru sorma	12	60
Okuma	10	50
Okuma öncesi kitabın içeriğini tahmin ettirme	8	40
Kitabı yarıda kesip devamını tahmin ettirme	7	35
Drama	7	35
Okuma öncesi eğlenceli etkinlikleri	5	25
Resim çizdirme	3	15

Kitapla ilgili sorular sorduğunu belirten öğretmenlerden bazıları 5N1K soruları, yanlış-doğru soruları, evet-hayır soruları, empati kurmalarını sağlayacak soruları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin; Ö14, “*Kitabı çocuklara okuyorum. Kitap bittikten sonra ne anladıklarını soruyorum. Siz olsaydınız nasıl olurdu? Orda ne olmuş? Kahramanın adı ne? Bilmediklerinde ipucu verip buldurmaya çalışıyorum.*” demiştir. Ö9, “*Hikâye bitince hikâye ile ilgili sorular sorarım, tekrar amaçlı kahramanların yaşadıklarını sorarım, çıkardığımız dersi sorarım, yapılan şeyin doğru mu yanlış mı olduğunu sorarım.*” demiştir. Ayrıca Ö10 5N1K sorularını sormakta ki amacını şu şekilde belirtmiştir; “*Hikâye ile ilgili 5N1K soruları soruyorum. Soruları sorarken amacım; çocuğun dil gelişimini geliştirmek, cümle kurmasını sağlamak, kısacası çocuğu konuşturmadır. Amacım konuşan bir nesil yetiştirmektir.*”

Kitabı sınıfta çocuklara okuduğunu belirten öğretmenlerden 8 tanesi resimleri çocuklara göstererek okuma yaptığı ayrıntısını verirken, 1 öğretmen hikâyeyi okuduğunu, 1 öğretmen de hikâyeyi evde okuyup sınıfta çocuklara anlattığını belirtmiştir. Örneğin; Ö14, “*Çocukları daire şeklinde oturtuyorum, elime kitabı alıp resmi görecekları şekilde okuyorum. Çünkü resmi görmedikleri zaman dikkatleri dağılıyor.*” demiştir.

Okuma öncesi kitabın içeriğini çocuklara tahmin ettirdiğini belirten öğretmenlerden bazıları; çocuklara kitabın kapağını ve resimlerini gösterip içeriğini tahmin ettirmeye çalıştıklarını ve kitabı okumadan kitabın adını çocuklara tahmin ettirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Örneğin; Ö8, “*Önce kapağı incelerim, ne görüyorsunuz diye sorarım. Sonra birinci sayfayı gösteririm, bakalım birinci sayfada ne yapılacak derim. Siz böyle dediniz ama bakalım ne var derim ve okumaya başlarım.*” demiştir. Ö1, “*İlk başta kitabı alır almaz adını söylemeden kapağı gösteriyorum. Sizce bu kitabın adı ne? İçinde ne olabilir? Neyden bahsediyor? Sonra ben söylüyorum adını ve bakalım içinde neler anlatıyor diye kitabı okumaya başlıyorum.*” demiştir. Okumaya başlamadan önce çocuklara içeriği tahmin ettirmeye çalışan Ö19 bu etkinliği yapma amacını; “*Amacım kendilerini rahat ifade edebilsinler. Mesela bazıları çok sessiz anlatır, bazıları arkadaşlarına bağırarak anlatır. Amacım ifade güçlerini kuvvetlendirmek.*” diyerek belirtmiştir. Ayrıca Ö6, “*Serbest zaman etkinliğinde çocuklar kitapları inceliyorlar. Sorumluluk çantası*

yaptık. Her gün bir hikâye koyduk çantaya. Çocuklar evde resimlere bakıp, ertesi günü gelip anlatıyorlar.” demiştir.

Kitabı okumayı yarıda kesip, devamını çocuklara tahmin ettiren öğretmenlerden bazıları; hikâyeyi okurken yarıda kesip “Sence sonu nasıl olmalı?” diye sorarak, çocuklara canlandırmalar yaptırarak ve çocuklara resim çizdirerek hikâyenin sonunu tahmin ettirdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin; Ö7, “Resimleri göstererek okuyorum. Sonra hikâyeyi yarıda kesip, sizce bundan sonra ne olmuş olabilir diye sorarak onlara tamamlattırıyorum.” demiştir. Ö11, “Bazen hikâyenin başlığını söyleyip, o başlık üzerinden çocuklara hikâye oluşturmalarını söylüyorum. Bazen de hikâyeyi yarıya kadar okuyup sonunu tahmin etmelerini istiyorum.” demiştir. Ayrıca Ö9, ise “Resimleri göstererek hikâyeyi okuyorum, hikâyeyi bazı yerlerde kesip, onlara günlük hayatta böyle bir şey yaşayıp yaşamadıklarını sorarım. Yani yaşanmışlıklarını sorgularım.” demiştir. Ö9 bu etkinliği yapma amacını “Hikâye ile kendilerini bütünleştirsınler, hikâye daha anlamlı hale gelsin diye bunu yapıyorum.” şeklinde belirtmiştir.

Drama etkinliği gerçekleştiren öğretmenlerden bazıları; hikâye bittikten sonra veya hikâyeyi yarıda kesip drama etkinliği gerçekleştirdiklerini ve pantomim çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Çocuklara drama yaptırdığını belirten öğretmenler amaçlarını; çocuklara empati yaptırmak, verilmek istenen davranışı kalıcı olarak kazandırmak, çocuğun sosyalleşmesini, özgüven kazanmasını, eğlenmesini, konuyu daha iyi anlamalarını ve öğrendiklerini pekiştirmelerini sağlamak şeklinde ifade etmişlerdir. Örneğin; Ö3, “Hikâye ile drama yapıyoruz, pantomim yapıyoruz, okuyup canlandırıyoruz.” demiş ve drama etkinliği yapmaktaki amacını “Çocuğun sosyalleşmesi ve özgüven kazanması hedeflenir. Çocuk kendi doğasını katıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ö13, “Kitapla ilgili drama yaptırıyorum. Mesela hikâyeyi anlatıyorum, yarıda kesiyorum canlandırmalarını istiyorum. Rol ve görev dağılımını onların istekleri doğrultusunda yapıyorum. Dramayı sonlandırırken çocuklar kendi yaratıcılıklarıyla tamamlayıp sonlandırıyorlar.” demiş ve drama yaptırmaktaki amacını “Çocuklara kazandırmak istediğim davranışı kazandırmak için drama yaptırıyorum.” şeklinde belirtmiştir. Ö16, “Çocuklara drama yaptırıyorum. Çocuklara rol vererek empati kurmalarını sağlıyorum.” demiş ve çocuklara drama yaptırmaktaki amacını “Bu şekilde orada yaşayanların neler

hissettiklerini ve çözüm üretmelerini sağlıyorum.” şeklinde belirtmiştir. Ö11, “Hikâye bittikten sonra, dramatize ediyoruz ya da onu kuklalarla anlatıyoruz. Mesela o hikâyede tavşan varsa biri tavşan diğeri köpek oluyor. Yani hikâyedeki kişiler oluyorlar. Karakterleri bazen ben belirliyorum, bazen onlar seçiyor. Drama esnasında ben daha çok müdahale etmemeyi tercih ederim. Çünkü onların özgün bir şeyler katarak bir drama çıkartmalarını isterim. Müdahale hiç etmem çünkü o çocuk bir daha dramaya katılmak istemeyebilir. Konuşmaların tıpatıp aynı olmasına gerek yok. Kendileri de bir şeyler katarak yapmalarını beklerim. Drama hikâyede bittiği gibi onlarda da bitiyor. Gerçekten tiyatro oyuncularımı gibi drama yapıyorlar. Sonunda selam veriyorlar. Seyreden öğrenciler alkışlıyorlar.” demiştir. Ö1, “Okumanın ardından kitabın dramasını yapıyoruz. Biri ağaç, biri kuş gibi karakterler olup, kitabın canlandırmasını yapıyoruz. Dramada ben müdahale etmiyorum sadece karakter dağılımı yapıyorum. Çocuklar kitaptan ne anladılarsa, onun dramasını yapıyorlar. Amacım çocuğun öğrendiklerini pekiştirmek. Okumak uçar gider, kendi yaptıkları hafızalarında yer edinir. Dramada özellikle dikkat ettiğimi şey; birbirlerini zarar vermemeleri ve özellikle müdahale etmem. Onların yaratıcılıklarına bırakırım.” demiştir.

Okuma öncesi çocuklarla eğlenceli etkinlikler gerçekleştiren öğretmenler, şarkı, bilmece ve tekerleme, kukla, parmak oyunu ve boyama etkinlikleri yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Örneğin; Ö18, “Hikâyeyi okumadan çocukların dikkatini kendime yoğunlaştırırım. Seçtiğim öykünün konusu hakkında tekerleme, parmak oyunu oynatırım. Dikkatleri yoğunlaşınca kitabı tanıtırım” demiştir. Ö17, “Öyküye başlamadan, o konu ile ilgili bir şarkı söylüyorum. Öyküyü okuyorum, sonra bilmece varsa soruyorum. Yoksa kitabı çocuğa verip, resimden yola çıkarak anlatmalarını istiyorum. Ancak birkaç hafta süre sonra anlatmalarını istiyorum. Amacım çocukları şarkıyla eğlendirebilmek. Birkaç hafta süre sonra hikâyeye oluşturmalarını isteme amacım ise; çocuklar istedikleri öyküyü “sen oku öğretmenim” diyorlar. Bu çocuklarda alışkanlık haline gelmesin diye çocukların birkaç hafta sonra gelip anlatmalarını istiyorum.” demiştir. Ö16, “Okumaya başlamadan önce kitapla ilgili bir şarkı söylüyorum. Onla ilgili bir hikâyeye varsa, onla giriş yapıyorum ya da kuklalarla bilmecelele. En çok da kuklalarla anlatımı seviyorlar.” demiştir.

Çocuklara resim çizdirdiğini belirten öğretmenlerden bazıları; bir sayfa okuyup o sayfanın resmini çizdirdiğini söylerken bazıları da kitap bittikten sonra hikâyenin resminin çizdirdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin; Ö11, “*Bazen bir sayfayı okuyorum, sonra bu okuduğum sayfanın resmini çizmelerini istiyorum.*” demiştir.

4.1.9. Öğretmenlerin Okuma Etkinliği Bittikten Sonra Neler Yaptıklarına Dair Bulgular

Öğretmenlere “Okuma etkinliği bittikten sonra ne yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.16 incelendiğinde, bu soruya cevap olarak 11 öğretmen soru-cevap etkinliği yaptığını, 8 öğretmen başka bir derse geçtiğini, 8 öğretmen hareketli bir etkinlik yaptığını, 4 öğretmen resim çizdirdiğini ve 3 öğretmen de drama yaptırdığını belirtmiştir.

Tablo 4.16.

Öğretmenlerin Okuma Sonrası Yaptıkları Etkinliklere Ait Bulgular

	f	%
Kitapla ilgili soru cevap etkinliği	11	55
Başka bir derse geçme	8	40
Hareketli Etkinlik	8	40
Resim çizdirme	4	20
Drama yaptırma	3	15

Tablo 4.16 incelendiğinde, 11 öğretmen okuma sonrasında çocuklarla birlikte kitapla ilgili soru-cevap etkinliği gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Bazı öğretmenler bu sorularda 5N1K sorularını tercih ederken bazı öğretmenlerde “Siz kahramanın yerinde olsaydınız ne yapardınız?” gibi empati kurmalarını sağlayabilecek soruları tercih etmektedir. Örneğin; Ö20, “*Okuma etkinliği bittikten sonra ne anladınız diye soruyorum. Kitapların arkasında genellikle hikâye ile ilgili değerlendirme soruları oluyor, onları soruyorum. Bu şekilde bir değerlendirme yapıyorum. Anlayıp anlamadıklarını bu şekilde kontrol ediyorum.*” demiştir. Ö9, ise “*Okuma bitince hikâye ile ilgili sorular sorarım. Tekrar amaçlı, kahramanların yaşadıklarını sorarım, çıkardığımız dersi sorarım, yapılan şeyin doğru mu yanlış mı olduğunu sorarım. Bu şekilde sonlandırırım.*” demiştir. Buradan hareketle, öğretmenlerin okunan kitap ile ilgili değerlendirme yapmak amacıyla sorular sorduğunu, çocukların kahramanlarla özdeşim kurarak empati yapmalarını sağlamak amacıyla sorular

sorduğunu ve çocukların doğru-yanlış davranışları ayırt edebilmelerine yardımcı olmak amacıyla sorular sorduklarını söyleyebiliriz.

8 öğretmen okuma sonrasında başka bir derse geçtiğini belirtmiştir. Ancak bu 8 öğretmenden 4 tanesi konuyla ilgili başka bir derse geçiş yaptığını belirtirken, diğer 4 öğretmen ise konuyla ilgili olmayan başka bir derse geçtiğini belirtmiştir.

8 öğretmen okuma sonrasında hareketli etkinlikler yaptırdığını belirtmiştir. Bu 8 öğretmende 4'ü hareketli etkinlik olarak çocuklara şarkı söyletmeyi tercih ederken, 3 öğretmen çocuklara hareketli oyun oynatmayı, 1 öğretmen de bilmece vb. sormayı tercih etmektedir. Örneğin; Ö8, *“Okuma etkinliği bittikten sonra başka bir hareketli etkinliğe geçerim. Çünkü çocuklar 20 dakika boyunca oturdular. Okuma etkinliği sakın bir etkinlik olduğundan, sonrasında hareketli oyunlar oynarız, mesela elma toplama oyunu oynarız.”* demiştir. Ö10 ise; *“Okuma etkinliği bittikten sonra yumuşak bir geçiş yaparak şarkı söyleriz. Öğrendiğimiz çocuk şarkılarından herhangi bir tanesini söyleyerek etkinliğimize hareketlilik kazandırırız.”* demiştir. Buradan hareketle hareketli etkinlik seçen öğretmenlerin, okuma etkinliği sırasında pasif konumda bulunan çocukları oyunlar ve şarkılar yardımıyla canlandırmayı hedefledikleri söylenebilir.

4 öğretmen okuma sonrası çocuklara okunan kitapla ilgili resim çizdirdiğini belirtmiştir. Örneğin; Ö10, *“Eğer bir konu, bir tema vereceksem ardından resim kâğıtlarını verir, resimlerini yaptırırım. Bu şekilde konu, hikâyeye daha güzel pekişiyor. Bir de ne anladıklarını resimden çıkarıyorum. Anlamayan konuyla ilgisi olmayan resim yaparken, anlayan bazen kitapla ilgili benim dikkat etmediğim bir şeyi bile resme döküyor.”* Ö20 ise, *“Bazen hikâyeye ile ilgili resim yaptırıyorum. Yani bir değerlendirme yapıyorum. Anlayıp anlamadıklarını o şekilde kontrol ediyorum.”* demiştir. Buradan hareketle okuma sonrasında resim yaptırmayı tercih eden öğretmenlerin, çocukların hikâyeyi anlayıp anlamadıklarını değerlendirmek amacıyla bu etkinliği yaptırdığı söylenebilir.

3 öğretmen okuma sonrası çocuklara drama etkinliği yaptırdığını belirtmiştir. Bu öğretmenlerden Ö6, *“Bazen okuma etkinliği sonrasında drama yaptırıyorum. Çocuk olayın içinde kendisi oluyor, bu şekilde kitabın kalıcılığı sağlanıyor hem de eğleniyorlar.”* demiştir. Ö3 ise; *“Okuma bitince drama yapıyoruz. Drama*

etkinliğinde amaç çocuğun sosyalleşmesini ve özgüven kazanmasını sağlamaktır. Çocuk kendi doğasını da drama katıyor.” demiştir. Buradan hareketle drama yaptıran öğretmenlerin çocukların okunan kitabı yaşamasını sağlayarak kalıcılığını arttırmak ve çocuğun kişisel gelişimine de katkıda bulunmayı amaçladıkları söylenebilir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde bir önceki bölüm olan dördüncü bölümde analiz edilen veriler hakkında daha önce alanda yapılmış çalışmalardan faydalanılarak gerçekleştirilen karşılaştırmalar ve tartışmalar sunulmuştur.

5.1. ARAŞTIRMA SORULARINA İLİŞKİN TARTIŞMA

Bu başlık altında özel anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizlerin sonuçlarından elde edilen bulgulara yönelik tartışmalar gerçekleştirilmiştir.

5.1.1. Okul Öncesi Öğretmenleri ve Kitap

Bu bölümde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta kullandıkları kitaplar ile ilgili bulgular değerlendirilmiştir. Bu bulgular üzerinden öğretmenlerin sınıfta kullandıkları kitaplar ile ilgili araştırma sorularına verdikleri cevaplar ve alan yazındaki benzer çalışmalar karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Öğretmenlerin sınıfta en çok en çok kullandıkları kitapların hikâye kitapları olduğu görülmüştür. Öztürk Samur (2011) okul öncesi bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile yaptığı bir çalışmada, öğretmen adaylarının neredeyse yarısının çocuk kitabı seçme sürecinde kendilerini yeterli düzeyde gördüklerini belirtmiştir. Hikâye kitaplarını kullandığını belirten öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, resimli hikâye kitaplarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Hikâye kitaplarını akademik kitaplar ve etkinlik kitapları takip ederken, öğretmenlerin en az ise dikkat ve görsel algı kitaplarını kullandıkları görülmüştür. Buna ek olarak, öğretmenlerin kütüphanelerinde, kitap merkezlerinde bulunan kitapların ve tercih ettikleri kitapların birbirine benzer olduğu görülmüştür. Yükselen vd. (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlere çocuk kitaplarına dair görüşlerini sormuş

ve öğretmenlerin “Çocuk kitaplarında yazının resimlemelerden daha çok olmasına önem veririm” maddesine %27.5 oranında katılım sağladığını saptamıştır. Yükselen vd. (2016)’nin tespit ettiği bulgunun, bu çalışmanın sonucuyla örtüştüğü görülmektedir.

5.1.2. Kütüphane ve Kitap Türleri

Bu bölümde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kütüphaneye sahip olma durumları ve kütüphanelerinde bulunan kitap türleriyle ilgili bulgular değerlendirilmiştir. Bu bulgular üzerinden öğretmenlerin sınıf kütüphanesine sahip olma durumları ve kütüphanelerinde bulunan kitap türleri ile ilgili araştırma sorularına verdikleri cevaplar ve alan yazındaki benzer çalışmalar karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Öğretmenlerin okullarında kütüphaneye sahip olma durumları incelendiğinde, çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin %70’inin bir kütüphaneye sahip olmadığı görülmüştür. Fakat kütüphaneye sahip olmadığını belirten tüm öğretmenler, sınıflarında bir kitap köşesine sahip olduklarını bildirmişlerdir. MEB (2013b) okul öncesi eğitim programında, “kitap köşesi” ifadesi yerine “kitap merkezi” ifadesini kullanmıştır. Ancak çalışmaya katılan tüm öğretmenler bir yıl önce güncellenen kavram yerine “kitap köşesi” ifadesini kullanmışlardır. MEB (2014) tarafından yayınlanan okul öncesi eğitim kurumlarının rehberlik ve denetim rehberinde de, sınıfların bir kitap merkezine sahip olması, gerçekleştirilmesi gereken bir standart olarak gösterilmiştir. Turan ve Ulutaş (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin birçoğunun kütüphaneye sahip olmadığını, fakat kitap merkezine sahip olduklarını saptamıştır. Yılmaz vd. (2009) yapılan çalışmalar sonucunda, çocukların kütüphane kullanımı arttıkça, okuma alışkanlıkları da artmakta, kütüphane kullanımı düştükçe okuma alışkanlıklarının da azalmakta olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Ekici (2014) çalışmasında okulöncesi öğretmenlerin birçoğunun okullarında kütüphaneye sahip olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarının Ekici (2014)’nin sonuçlarıyla çeliştiği söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin kütüphanelerinde ve kitap merkezlerinde sahip olduğu kitap türleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin hem kütüphanelerinde, hem de kitap merkezlerinde en çok resimli çocuk kitaplarına ve akademik kitaplara sahip oldukları görülmüştür. Turan ve

Ulutaş (2016) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin kütüphanelerinde en çok resimli çocuk kitapları ile akademik kitapların bulunduğunu belirlemiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin yaptıkları eğitim ile ilgili etkinliklerde, en çok resimli öykü kitaplarını kullandıkları görülmüştür (Court ve Rosental, 2007; Pentimonti vd. 2011). Buradan hareketle Turan ve Ulutaş (2016) ve Court ve Rosental (2007) ve Pentimonti vd. (2011)'nin çalışma sonuçlarının bu çalışmanın sonuçlarıyla benzeştiği söylenebilir.

5.1.3. Öğretmen ve Kitap Seçme Kriterleri

Bu bölümde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar için kitap seçiminde dikkat ettikleri hususlar, yazar ve yayınevi tercihleri ile ilgili bulgular değerlendirilmiştir. Bu bulgular üzerinden öğretmenlerin kitap seçiminde dikkat ettikleri hususlar, yazar ve yayınevi tercihleri ile ilgili araştırma sorularına verdikleri cevaplar ve alan yazındaki benzer çalışmalar karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Öğretmenlere çocuk kitabı seçerken dikkat ettikleri hususlar sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar içyapı ve dış yapı olarak gruplandırıldığında; öğretmenlerin kitap seçerken dış yapı özelliklerine, içyapı özelliklerinden daha fazla dikkat ettikleri görülmüştür. Turan ve Ulutaş (2016) ve Ekici (2014) gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin hikâye kitabı seçerken en çok içyapıya, en az ise dış yapıya önem verdiklerini belirtmişlerdir. Ergül vd. (2014) ise öğretmenlerin kitap seçerken içyapı özelliklerine dış yapı özelliklerinden daha fazla dikkat ettiklerini saptamıştır. Bu noktada çalışmanın, Ergül vd. (2014) ve Turan ve Ulutaş (2016)'ın sonuçlarıyla çeliştiği söylenebilir.

Ayrıca öğretmenlerin içyapı özelliklerinden en çok yaş grubuna uygunluk kriterine, en az ise dil ve üsluba önem verdikleri görülmüştür. Ateş vd. (2012) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin kitap seçerken en çok seviye ve yaş grubuna uygunluğa dikkat ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca Turan ve Ulutaş (2016) ve Ergül vd. (2014) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin etkinlik için resimli kitap seçimi yaparken, en çok çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduklarını saptamıştır. Yükselen vd. (2016) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin kitap seçiminde, en çok çocukların gelişim düzeyine uygunluk kriterini göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Bu noktada çalışmanın, Turan ve Ulutaş (2016),

Yükselen vd. (2016), Ergül vd. (2014) ve Ateş vd. (2012)'nin sonuçlarıyla benzeştiği söylenebilir.

Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin dış yapı özelliklerinden ise en fazla kitabın içinde bulunan resimlere, en az yazının puntosuna dikkat ettikleri görülmüştür. Yazıcı Okuyan (2009) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin, kitap seçimi yaparken kitapların eğitsel boyutuna daha çok önem verdiklerini tespit etmiştir. Bu noktada çalışmanın, Yazıcı Okuyan (2009)'ın çalışmasıyla çeliştiği söylenebilir.

Öğretmenlerin kitap seçerken dikkat ettikleri hususlar arasında yazar veya yayınevi tercihlerini belirtmedikleri görülmüştür. Yazıcı Okuyan (2009) öğretmenlerin çocuklar için kitap seçerken kitabın içeriğini ve dış yapı özelliklerini incelemeleri gerektiğini ve yazarı hakkında bilgi edinilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler kitap seçerken kitabın popüler olmasından çok kitabın yazarı ve niteliği doğrudan belirleyici olmalıdır. Buradan hareketle yarı yapılandırılmış görüşme esnasında öğretmenlere yazar veya yayınevi tercihleri hakkında sorular yöneltilmiştir. Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerden sadece iki tanesi yazar tercihinin olduğunu belirtmiştir. Ekici (2014), Ateş vd. (2012) ve Ergül vd. (2014) yaptıkları çalışmada, çok az sayıda öğretmenin kitap seçerken yazar ve yayınevine kriterine dikkat ettiklerini tespit etmiştir. Bu sonucun Ekici (2014), Ateş vd. (2012) ve Ergül vd. (2014)'nin çalışmasının sonuçlarıyla ve Öztürk Samur (2011)'un çalışmasında tespit ettiği; okul öncesi bölümünde öğrenim göre öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının adları ve yazarlarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucuyla örtüşmektedir. Yükselen vd. (2016) ise çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun kitap seçiminde yazarların niteliklerini göz önünde bulundurduklarını ve tanımadıkları yazarı araştırdıklarını belirtmişlerdir. Yükselen vd. (2016)'nin tespit ettiği sonucun, bu araştırmanın sonucuyla çeliştiği söylenebilir.

Ayrıca çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin %40'ı bir yayınevi tercihi olduğunu belirtmiştir. Yükselen vd. (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin kitap seçimi yaparken yayınevlerini göz önünde bulundurarak seçim yaptıklarını belirtmiştir.

5.1.4. Çocuk ve Kitap Tercih

Bu bölümde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine çocukların kitaplarla ilgili tercih durumu, çocukların tercih ettiği kitap türleri, çocukların resimlerle ilgili tercih durumu ve tercih ettikleri resimler ile ilgili bulgular değerlendirilmiştir. Bu bulgular üzerinden çocukların kitaplarla ilgili tercih durumu, çocukların tercih ettiği kitap türleri, çocukların resimlerle ilgili tercih durumu ve tercih ettikleri resimler ile ilgili araştırma sorularına verdikleri cevaplar ve alan yazındaki benzer çalışmalar karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Öğretmenlere çocukların kitaplarla ilgili tercihlerinin olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya verilen öğretmen cevaplarından, çocukların tümünün kitaplarla ilgili tercihinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuyacakları kitapları, kendi başlarına seçmeleri, onların sadece akademik gelişimleri için okuyan bireyler değil, hayat boyu öğrenen bireyler haline gelmelerinde önemli bir etkidir (Kasten ve Yıldırım, 2011; Reutzel ve Gali, 1998).

Çocukların kitap tercihleri sırasında dış yapı özelliklerine, içyapı özelliklerinden daha fazla dikkat ettikleri görülmüştür. Çocukların kitap tercih ederken en çok resimlerine ve boyutlarına en az ise kitabın konusuna ve içeriğine önem verdikleri saptanmıştır. Ateş vd. (2012) çalışmalarında, çocukların kitap seçiminde en çok kitabın dış yapı özelliklerine dikkat ettiklerini saptamıştır. Ayrıca çalışmacılar çocukların küçük bir kısmının kitap seçiminde içerik ve konusuna dikkat ettiklerini görmüştür. Ateş vd. (2012) tarafından bulunan sonucun, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Ayrıca bu çalışmada öğretmenlere çocukların kitaplarda bulunan resimlerle ilgili tercihler sorulmuştur. Öğretmenlerin hepsi çocukların resim tercihi olduğunu belirtmiştir. Çocukların kitaplarda en çok canlı renkli resimleri ve büyük boy resimleri tercih ettiği görülmüştür. Döl (1999), çocukların ilk edebi ve estetik değerleri kazanmasında ve doğuştan gelen estetik duygularının gelişmesinde, İyi bir şekilde resmedilmiş, dili başarılı kitapların önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir (Döl, 1999).

5.1.5. Öğretmen ve Resimli Çocuk Kitabı

Bu bölümde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına ait düşünceleri ve resimli bir çocuk kitabıyla neler öğretilbileceği ile ilgili bulgular değerlendirilmiştir. Bu bulgular üzerinden öğretmenlerin resimli çocuk kitaplarıyla ilgili görüşleri ve neler öğretilbileceği ile ilgili araştırma sorularına verdikleri cevaplar ve alan yazındaki benzer çalışmalar karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırmanın yedinci sorusu olan “Okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formundan yedinci soru yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplara ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmının fikir belirtmediği görülmüştür. Fikir belirten öğretmenler ise resimli çocuk kitaplarının; hayal gücünü geliştirdiğini, çocuğu bilişsel olarak geliştirdiğini ve çocuğun dil gelişimini desteklediğini belirtmişlerdir. Leung (2008), 3-4 yaş aralığındaki çocukların bilimle ilişkili kelime bilgilerinin arttırılmasına yönelik çalışmasında, ders içinde fen alanıyla ilgili resimli kitaplarla yapılan etkinliklere ve aktivitelere yer verdiği araştırmada, resimli kitapların çocukların fen ve bilimle ilişkili dil ve kelime kullanımını geliştirdiğini saptamıştır. Hayes (2001) ise araştırmasında, içerisinde şiirsel öğeler barındıran kitapların okul öncesi dönem çocuklarının sözcüklerin ses yapılarına ilişkin ilgileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, içerisinde şiirsel öğeler barındıran kitabı dinleyen çocukların kelime kullanımına dair daha doğru kararlar verdiklerini tespit etmiştir.

Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına ait görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla “sizce resimli bir çocuk kitabıyla neler öğretilbilir” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan hareketle öğretmenlerin resimli çocuk kitaplarının aracılığıyla en çok; değerler eğitimi, akademik bilgi ve öz bakım becerilerinin öğretilbileceğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak öğretmenlerin yarısı resimli bir çocuk kitabıyla çocuklara her şeyin öğretilbileceğini belirtmiştir. Bu bilgilerden hareketle okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarının eğitici-öğretici gücüne inandıklarını ve dil eğitiminden değerler eğitimine kadar her şeyin öğretilbileceğini düşündükleri söylenebilir. Gönen (1988) çalışmasında, resimli çocuk kitaplarının, çocukların sözcük bilgilerine, dil gelişimlerine ve gelişimlerine etkilerini incelemeye çalışmıştır. Çalışmasının sonucunda resimli kitaplarla dil

eğitimi alan çocuklarının test ortalamalarının daha yüksek olduğunu ve bunun sonucunda verilen eğitimin olumlu etkileri olduğunu tespit etmiştir. Hong (1996) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, çocukların matematik kabiliyetleri üzerinde çocuk edebiyatı bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Hong çalışmasının sonucunda çocuk edebiyatı etkinliklerinin uygulandığı sınıfta bulunan çocukların matematik köşesine ve etkinliklerine daha fazla ilgi gösterdiklerini ve sınıflandırma, kombinasyon ve şekillerle ilgili etkinliklerde bu çocukların daha başarılı olduklarını saptamıştır.

5.1.6. Resimli Çocuk Kitabı ve Etkinlikler

Bu bölümde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarıyla yaptıkları etkinlikler ile ilgili bulgular değerlendirilmiştir. Bu bulgular üzerinden okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarıyla yaptıkları etkinlikler ile ilgili araştırma sorularına verdikleri cevaplar ve alan yazındaki benzer çalışmalar karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Öğretmenlere resimli çocuk kitaplarıyla derste neler yaptıkları sorulmuştur. Bu soruya öğretmenlerin; soru sorma, düz bir biçimde okuma, okuma öncesi kitabın içeriğini tahmin ettirme, kitabı yarıda kesip devamını tahmin ettirme, drama, okuma öncesi eğlenceli etkinlikler ve resim çizdirme gibi cevaplar vermişlerdir. Cevaplardan hareketle öğretmenler tarafından en çok soru sorma etkinliğinin, en az ise resim çizdirme etkinliğinin tercih edildiği görülmüştür. Ekici (2014) çalışmasında, okulöncesi öğretmenlerin okuma etkinliği öncesinde kitap hakkında bilgi verip içeriğini tahmin ettirdiğini saptamıştır. Ayrıca Ekici (2014) öğretmenlerin resimli çocuk kitapları ile yaptığı etkinlikleri; okuma sırasında durup devamını tahmin ettirme, öyküyü okurken durup sorular sorma, düz bir biçimde okuma olduğunu belirtmiştir. Turan ve Ulutaş (2016) çalışmalarında, birçok okul öncesi öğretmenin resimli çocuk kitaplarıyla soru sorma etkinliği yaptığını belirlemiştir. Erdoğan vd. (2013) ise çalışmalarında öğretmenlerin, çocukların kelime dağarcığını geliştirmek için en çok okuma öncesi eğlenceli etkinlikleri, çocukların dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için ise düz bir şekilde okuma ve drama etkinliklerini tercih ettiklerini belirlemiştir. Ekici (2014), Turan ve Ulutaş (2016) ve Erdoğan vd. (2013)' nin çalışma sonuçlarının bu çalışmanın sonuçlarıyla benzeştiği söylenebilir. Ergül vd. (2014) ise okul öncesi öğretmenlerinin kitabı yarıda kesip

sorular sorma, çocuklardan hikâyenin içeriği tahmin etmelerini isteme ve okuma sonrasında öyküyü dramatize etme gibi etkinlikleri çok az tercih ettiklerini saptamıştır. Ergül vd. (2014)'nin çalışma sonuçlarının bu çalışmanın sonuçlarıyla çeliştiği söylenebilir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu tez çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Çalışmanın verilerinin analiziyle ortaya çıkan bulgulardan hareketle sonuçlar kısmı oluşturulmuş ve araştırmanın sonucuna uygun olarak öneriler sunulmuştur.

6.1. SONUÇLAR

1. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin sınıfta en çok hikâye kitaplarını kullandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte sınıflarında hikâye kitaplarını kullandıklarını belirten öğretmenlerin çoğu resimli hikâye kitaplarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çocukların yaş grubuna ve ilgilerine uygun kitapları tercih ettikleri sonucuna varılmıştır.
2. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sınıf kütüphanesine sahip olmadığını göstermektedir. Ancak kütüphaneye sahip olmayan tüm öğretmenler bir kitap merkezine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıflarında bir kütüphaneye sahip olan öğretmenlerin kütüphanelerinde en çok akademik kitapların olduğu, kitap merkezlerinde ise en çok resimli çocuk kitaplarının bulunduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle tüm öğretmenlerin sınıflarında kütüphane veya kitap merkezine sahip olmalarından dolayı, çocukların küçük yaşlarda “kütüphane” kavramıyla tanışma şansını elde ettikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbirinin MEB (2013b) tarafından belirtilen “kitap merkezi” ifadesini kullanmadıkları ve bu ifadenin yerine “kitap köşesi” ifadesini kullandıkları görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin son çıkan okul öncesi eğitim programlarını okumadıklarını göstermektedir.
3. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin en çok resimli çocuk kitaplarını tercih ettiklerini göstermiştir. Resimli çocuk kitaplarını tercih eden

öğretmenlerin, 5'i çok resimli kitapları, 3'ü büyük resimli kitapları, 2'si renkli resimli kitapları 1'i de resimlerin ayrıntılı oldukları kitapları tercih etmişlerdir. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin kitapların içinde bulunan resimler hakkında tercihleri olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin tercih ettikleri resimli kitapları sınıf ortamında kullandıkları saptanmıştır.

4. Öğretmenlerin kitap seçerken dış yapı özelliklerine içyapı özelliklerinden daha fazla dikkat ettikleri görülmüştür. Dış yapıya dikkat eden öğretmenlerin en çok resimlere dikkat ettikleri saptanmıştır. İç yapıya dikkat eden öğretmenlerin ise en çok yaş grubuna uygunluk kriterine dikkat ettikleri görülmüştür. Buradan hareketle öğretmenlerin bir kitapta ilk önce fiziksel özellikleri dikkate aldığı ve daha sonra yaş grubuna uygun düzeyde kitap seçtikleri tespit edilmiştir.
5. Araştırmadan elde edilen bulgular neredeyse hiçbir öğretmenin yazar tercihi olmadığını göstermiştir. Fakat öğretmenlerin %40'nın kitap seçiminde yayınevi tercihlerinin bulunduğu görülmüştür. Buradan hareketle öğretmenlerin yayınevi konusunda, yazar konusuna göre daha seçici oldukları fakat bu öğretmenlerin sayısının da az olduğu sonucuna varılmıştır.
6. Araştırmadan elde edilen bulgular çocuklarının hepsinin kitap tercihi olduğunu göstermiştir. Çocukların en çok resimli çocuk kitaplarını ve büyük boy kitapları tercih ettikleri görülmüştür. Buradan hareketle çocukların bir birey olarak henüz küçük yaşlardan kitap seçimiyle ilgili tercihleri olduğu saptanmıştır.
7. Araştırmaya katılan öğretmenler tüm çocukların kitaplarda bulunan resimlerle ilgili tercihlerinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Çocukların resim tercihlerinde en çok canlı renkli resimleri tercih ettikleri görülmüştür. Kitap konusunda tercihler bulunan çocukların bu tercihlerini kitapların bir ögesi olan resimlere de yansıttıkları ve çoğunlukla canlı renkli resimleri tercih ettikleri sonucuna varılmıştır.
8. Araştırmadan elde edilen bulgular çocukların kitaplara en çok bilgi gözüyle baktığını göstermiştir. Çocukların kitaplara bakış açısını ortaya çıkarmak için sorulan soruda, öğretmenlerin %50'sinin çocukların bakış açısına dair fikir belirtmediği görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle, çocukların daha küçük

yaşlardan itibaren kitabı tanıdığını ve kitabın amacını bildiği sonucuna varılmıştır.

9. Araştırmadan elde edilen bulgular, çocukların bir resimli çocuk kitabıyla en çok resimleri yorumladıkları görülmüştür. Buradan hareketle çocukların görsel okuma yapabildikleri, yorumlama gücüne sahip oldukları, kendilerini ifade edebildikleri tespit edilmiştir.
10. Öğretmenlerin resimli çocuk kitaplarıyla ilgili neler düşündüğüne dair bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenler resimli çocuk kitaplarının en çok çocukların hayal gücünü geliştirdiğini belirtmiştir. Fakat öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu çocuk kitaplarıyla ilgili neler düşündükleri hakkında bir fikir belirtmemişlerdir. Ancak öğretmenlere resimli bir çocuk kitabıyla neler öğretilir sorusu yöneltildiğinde, öğretmenlerin tümü bu soruyu yanıtlamıştır. Öğretmenlere doğrudan resimli çocuk kitaplarıyla ilgili görüşleri sorulduğunda çoğunun fikir belirtmediği fakat resimli çocuk kitaplarıyla ilgili daha ayrıntıya girerek sorular sorulduğunda tüm öğretmenlerin cevap verdiği görülmüştür.
11. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin resimli bir çocuk kitabıyla en çok; değerler eğitimi öğretebileceklerini göstermiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin değerler eğitimine çok önem verdikleri ve resimli çocuk kitaplarını en çok değerler eğitimi öğretmek amacıyla kullandıkları sonucuna varılabilir. Ayrıca öğretmenlerin yarısı, resimli bir çocuk kitabıyla her şeyin öğretilebileceğini belirtmişlerdir. Bu sonuca göre öğretmenlerin kitapların gücüne inançlarının tam olduğu ve bir kitapla istedikleri her şeyi çocuklara öğretebilecekleri görülmüştür.
12. Öğretmenlerin resimli çocuk kitaplarıyla yaptıkları etkinlikler ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin en çok soru sorma etkinliklerini tercih ettikleri görülmüştür. Soru sorma etkinliğinde öğretmenler; 5N1K sorularını, yanlış-doğru sorularını, “Evet-Hayır” sorularını ve empati gerektiren soruları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Buradan hareketle öğretmenlerin, çocukları pasif alıcılar olarak görmedikleri, çocukları okuma etkinliklerine aktif olarak katmak istedikleri ve çocukları aktif hale getirebilmek amacıyla soru-cevap etkinliklerini tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin 5N1K sorularıyla kitap hakkında değerlendirme yaptıkları ve empati gerektiren

sorular ile de çocukların kendilerini hikayenin kahramanın yerine koymalarını sağlayarak onların empati duygularını geliştirmeye çalıştıkları sonucuna varılmıştır.

6.2. ÖNERİLER

- Öğretmenlerin resimli çocuk kitabı yazarlarını tanıması ve seçim yapabilmesi amacıyla resimli öykü kitabı yazarları okul öncesi öğretmenleri ile buluşturulabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine nitelikli kitap ve kitabın etkili bir şekilde kullanımına yönelik hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.
- Resimli çocuk kitaplarıyla öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerde kitaplar sadece okul öncesi öğretmeni tarafından okunmamalı ayrıca çocuğun ifade gücünü kuvvetlendirmesi amacıyla çocukların okunan kitabı kendi cümleleriyle tekrardan anlatmaları sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine resimli çocuk kitaplarıyla yapılabilecek etkinlikler hakkında hizmet içi eğitim verilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatı alanındaki gelişmeleri takip etmeleri konusunda desteklenmeli gerekirse teşvik sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde aldıkları Çocuk Edebiyatı dersinin içeriğinin daha faydalı ve etkili hale getirilmesi sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenleri Çocuk Edebiyatı ile ilgili düzenlenen kongre, sempozyum ve konferanslara katılımları konusunda teşvik edilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin daha nitelikli kitap seçmeleri için okul öncesi öğretmenlerine hizmetiçi eğitimler ve seminerler düzenlenebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kütüphanesi olmayan Anaokulları tespit edilip, çocukların erken yaşlarda kitaplarla tanışabilmesi ve kütüphane kültürünün oluşabilmesi için okullara kütüphane kurulabilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçla üzerinden araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir.

- Yapılan bu çalışma özel okullar dışında bulunan devlet okullarında da uygulanabilir.

- Yapılan bu çalışma okul öncesi öğretmenleri dışındaki diğer öğretmenlere de uygulanabilir.
- Yapılan bu çalışmada veri toplamı aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılacak olan benzer çalışmalarda anket kullanılarak daha geniş kitlelere ulaşılabilir.



KAYNAKÇA

- Aggleton, J. (2017). "What is the use of a book without pictures?" an exploration of the impact of illustrations on reading experience in A Monster Calls. *Children's Literature in Education*, 48(3), 230-244
- Akın, N. (1998). *Okul öncesi kurum öğretmenlerinin çocuk kitaplarına karşı tutum ve davranışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alaylıoğlu, R.,& Oğuzkan, A. F. (1976). *Ansiklopedik eğitim sözlüğü*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.
- Anderson, N. A.(2010). *Elementary children's literature: infancy through age 13*. USA: Pearson Education.
- Arifoğlu G. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan masal kitaplarındaki görsellerin semantik açıdan analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslıer M. (2009). Çocuk kitaplarının grafik tasarımı. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 6-9.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. & Yıldırım, K. (2012). Okunabilir bir kitap nasıl seçilir?. *İlköğretim Online*, 11(2), 319-331.
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 155.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. (Bengü Çapar, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Banarlı, N. S. (1948). *Edebi bilgiler*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Bınarbaşı, F. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allynand Bacon.
- Brookshire, J., Scharff, L. F., ve Moses, L. E. (2002). The influence of illustrations on children's book preferences and comprehension. *Reading Psychology*, 23(4), 323-339.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ciravoğlu, Ö. (1998). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Esin Yayın Evi.
- Court, D. & Rosental, E. (2007). Values embodied in children's literature used in early childhood education in Israeli state schools. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 407-414.
- Çakmak, T. & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çetin, Y. (2010). Gönüllü okuma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(2): 303-316.
- Çıkla, S. (2005). Tanzimat'tan günümüze çocuk edebiyatı ve bazı öneriler. *Hece Dergisi*, (104), 89-105.
- Çılgın, A. S. (2006). *Çocuğa büyüğü bir dünyanın kapılarını açmak*. *Milli Eğitim*, 172, 175-182.
- Çılgın, A.S. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme Kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.

- Çiftçi, H. (2018). According to internet usage purposes information literacy and cyber slacking. H. Arapgırlıoğlu, A. Atık, S. Hızıroğlu, R. L. Elliott, D. Atık, (Ed.), *The most recent studies in science and art* içinde (ss.1960-1965). Ankara: Gece Publishing.
- Demirdögen, P. (2003). *Milli Eğitim Tarafından Yayınlanan 6-15 Yaş Arası Çocukların Okuyabileceği Kitapların Eğitcilik ve Görsellik Açısından Tasnifi dil ve Anlatım Yönlerinden Eleştirel Bir Şekilde İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk yazını: Yazın eğitime atılan ilk adım*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2002). Ana çizgileriyle çocuk ve çocuk edebiyatı. Z. Güneş, (Ed.), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı* içinde (ss.37-54). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2007). Masallar ve masalsı türler. Z. Güneş, (Ed.), 94-117. *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı* içinde (ss.94-117). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Döl, A. (1999). *0-6 Yaş Çocuk Kitapları Resimlemeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekici, S. (2014). *Ankara'daki Anaokullarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö., & Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4):1188-1199.
- Ergen, E. (2009). *Kavramların algılatılmasında resimli çocuk kitaplarının rolü bağlamında "simyacının hediyesi, öyküsü için çocuk kitabı tasarımı*. Sanatta Yeterlik Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D. & Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "Erken Okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4):1449-1472.

- Ersan, M. (2014). *Tablet Ortamında Resimli Çocuk Kitapları: Etkileşimli Bir Resimli Çocuk Kitabı Uygulaması Tasarımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64-103.
- Frankel, J.R. & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill International Edition.
- Gönen, M.S. (1986). Ülkemizde okul öncesi eğitimin yeri ve önemi. *YA-PA 4. okul öncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri*, 24-25-26 Nisan. Ankara : Ya-Pa.
- Gönen, M. (1988). *Anaokuluna Giden Dört- Beş Yaş Çocuklarına Resimli Kitaplarla Yapılan Eğitimin Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gönen, M. (1993). Anaokulu öğretmenlerinin beş ve altı yaş çocukları için kullandıkları masal ve hikâye kitaplarının niteliklerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 7(2), 83-88.
- Gönen, M. (1998). Türkiye’de okul öncesi çocuk edebiyatı. <http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/t/u/turkiye%E2%80%99de-okul-oncesi-cocukedebiyati.pdf>
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi üzerine yazılar*. Ankara : Nobel Yayın Evi.
- Gültekin, M. (2010). *Tataristan Masalları Üzerinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, A. (2007). *Anne-Baba ve Öğretmenlerin Okul Öncesi Çocuk Kitaplarını Değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Haktanır, G. Gürkan, T. (1997) *Okulöncesi eğitim sempozyumu, okulöncesi eğitimde yeni yaklaşımlar, okulöncesi yayınlarına ilişkin anne-baba görüşleri*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.

- Hargrave, A. C. & Senechal, M. (2000). A book reading intervention with pre-school children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Hayes, D. S. (2001). Youngchildren's phonological sensivity after exposure to a rhyming or nonrhyming story. *The Journal of Genetic Psychology*, 162(3): 253-259.
- Ho, L. (2001). *Japanese comic illustrations and children's picture/illustrated books of East Asia*. ERIC (ED 478 732), <https://eric.ed.gov/?id=ED478732> Erişim Tarihi: 25/05/2018
- Hong, H. (1996). Effects of mathematics learning through children's literature on math achievement and dispositional outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 11: 477-494.
- Işitan, S. (2005). *Resimli Çocuk Kitaplarının Benlik Kavramıyla İlgili Konuları İçermesi Yönünden İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Jalongo, M. R. (2004). *Young Children and Picture Books*. Washington, DC: NAEYC.
- Kabaklı, A. (1967). *Türk Edebiyatı*. İstanbul: Türkiye Basımevi.
- Kabaklı, A. (1971). *Türk Edebiyatı*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı.
- Kalaycıoğlu, A. (2012). *36-72 Aylık Türk ve Yabancı Çocukların Ebeveyn ve Öğretmenlerinin Resimli Çocuk Kitabı Seçme Ölçütlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kartal, N. (2004). *Resimli Çocuk Kitaplarında Canavar İmgesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kasten, W. C. & Yıldırım, K. (2011). *Türk öğrencilerin iyi birer okuyazar olmalarına yönelik öneriler*. Ankara: Maya Akademi.

- Kaya, M. (2007). Okuma yazma öğretiminde çocuk edebiyatının öğretim amaçlı kullanımındaki yöntem ve teknikler, 117-122. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, 04-06 Ekim 2006*, Bildiriler Kitabı, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kıbrıs, İ. (2000). *Uygulamalı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eylül Kitap Evi.
- Kiefer, B.Z., Hepler, S. & Hickman, J. (2006). *Children's Literature*. New York: McGraw Hill Companies.
- Kirk, J., Miller, M. L., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research* (Vol.1). London: Sage.
- Koç, K., Yıldız, S., & Coşkun, R. (2015). Çocuklar resimli çocuk kitaplarındaki resimleri nasıl yorumluyor? Behiç Ak'ın "Uyurgezer Fil" kitabı ile yapılan görsel okuma üzerine bir araştırma. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(4), 687-706.
- Kuran, Ş. B. & Ersözölü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1): 1-17.
- Külük, C. Ş. (2013). Resimli çocuk kitaplarının nitelik sorunsalı ve çocuğun sanat eğitimi sürecindeki yeri: "Delioğlu'nun resimlediği yapıtlar üzerine bir inceleme. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 393-417.
- Leung, C. B. (2008). Preschoolers' acquisition of scientific vocabulary through repeated readaloud events, retellings and hands-on science activities. *Reading Psychology*, 29: 165-193.
- Lynch-Brown, C., & Tomlinson, C. M. (1998). *Essentials of children's literature*. Boston: Allyn & Bacon.
- Lyon, T. D., & Saywitz, K. J. (1999). Young maltreated children's competence to take the oath. *Applied Developmental Science*, 3(1), 16-27.
- MEB (2013a). *Çocuk gelişimi ve eğitimi çocuk edebiyatına giriş*. Ankara: MEB.
- MEB (2013b). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.

- MEB (2014). *Okulöncesi eğitim kurumları rehberlik ve denetim rehberi*. Ankara: MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı.
- MEB (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi; Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. (2.Baskı). ThousandOaks, CA: Sage.
- Norton, D.E. (1999). *Through the eyes of a child: an introduction to children's literature*. New Jersey: Prentice Hall.
- Norton, D. E., Norton, S. E., & McClure, A. A. (2007). *Through the eyes of a child: An introduction to children's literature*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9 (2), 431 – 465.
- Oğuzkan, F. (1997). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oğuzkan, F. (2000). *Çocuk edebiyatı: yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Oğuzkan, Ş.,& Oral, G. (1997). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özgültekin, B. (2015). *Üç boyutlu hareketli çocuk kitaplarının çocuğun hayal dünyasına katkıları ve bir tasarım uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kemerburgaz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk-Samur, A. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini seçebilme yetkinlikleri. Sedat Sever (Ed.). *3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 219-228.

- Özyurt, G.G. (2017). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nin örgütsel alanının ve tarihsel gelişiminin yeni kurumsalcılık kuramı yoluyla çözümlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pentimonti, J. M., Zucker, T. A. & Justice, L.M. (2011). What are preschool teachers reading in their classrooms? *Reading Psychology*, 32, 197-236.
- Reese, D. (2008). Indigenizing children's literature. *Journal of Language and Literacy Education*, 4(2), 59-72.
- Reutzell, D. R. & Gali, K. (1998). The art of children's book selection: A labyrinth unexploded. *Reading Psychology*, 19, 3-50.
- Salisbury, M. (2004). *Illustrating Children Books*, İngiltere: A&C Black Publishers
- Serdaroğlu, V. (2011). Edeb Der Edebiyat. *Dem Dergi*, (4), 4-30.
- Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece Eğitim ve Ekin ve Sanat Dergisi*, 107, 14-15.
- Sever, S. (2000). Çocuk Kitaplarında Dilsel ve Görsel Duyarlık. S. Sever (Ed). *1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu: Sorunlar ve Çözüm Yolları* içinde, Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi Yayını, 631-646.
- Sever, S. (2002). Okulöncesi dönemdeki çocuklara seslenen kitaplarda bulunması gereken temel özellikler. Z. Güneş (Ed.), *Çocuk Edebiyatı* içinde. Anadolu Üniversitesi Yayını, No: 1420.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2008a). Okulöncesi dönemdeki çocuklara seslenen kitaplarda bulunması gereken temel özellikler. Z. Güneş (Ed.), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı* içinde (ss.55-71). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sever, S. (2008b). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.
- Sever, S. (2013a). *Çocuk Edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır? Çocuk Edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem.

- Sever, S. (2013b). Edebiyat yapıtları çocukların duyu algılarını eğitir, kavram tasarımı sürecini devindirir. *Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*. 102, 24-26.
- Seyidoğlu, B. (1986). Masal. *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*. İstanbul: Dergâh Yayınları, C. VI, s.s.149-153.
- Shulevitz, U. (1997). Writing with pictures: how to write and illustrate children's books. New York: Watson-Guption.
- Sınar, A. (2006). Türkiye’de çocuk edebiyatı çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4(7), 175-225.
- Sofuoğlu, M. (1979). Anaokullarına giden beş ve altı yaş çocuklarının seçilmiş resimli kitaplar hakkındaki beğenilerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(3), 151-156.
- Stewing, J. W. (1988). *Children and the literature*. New York: Charles E. Merrill.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi.
- Şimşek, H.,& Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (1994). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığı’na Genel Bir Bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.
- TDK (2018). *Çocuk kelimesi tanımı*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5aa26900d56f21.16922438.
- TDK (2018). *Edebiyat Kelimesi, Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5aa26ffc67edf2.78034138
- Temple, C., Martinez M., Naylor A. & Junko, Y. (1998). *Children’s Books in Children’s Hands*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tosun, N. (2005). Çocuk hikâyeleri. *Hece aylık edebiyat dergisi çocuk edebiyatı özel sayısı*. 104(105), 213-218

- Trim, M. (2004). *Growing and knowing a selection guide for children literature*. München: Die Deutsche Bibliothek.
- Turan, F. & Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *HU GSES The Journal of Educational Research*, 2(1), 21-45.
- Tüfekçi Can, D. (2012). *Çocuk edebiyatı üzerine bir araştırma: Tanımlar, türler ve teoriler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- UNICEF, (2018). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme: Birinci Kısım, Madde 1*. https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html Erişim Tarihi: 09/03/2018
- Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Uzmen, F. S. (2001). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları ile Desteklenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı Okuyan, H. (2009). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma saatlerinde kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerini seçme ölçütleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 135-159.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 115–136.
- Yılmaz, B., Köse, E. & Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma, *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.

Yol, F. (2015). *4-6 Yaş Resimli Çocuk Kitaplarında Çocukluk Anlayışının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yörükoğlu, A. (1997). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yükselen, A., Yumuş, M., & Işık, E. (2016). Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 161-168.

Zeece, P. D. (2009). Using current literature selections to nurture the development of kindness in young children. *Early Childhood Education*, 36, 447-452.



EKLER

EK-1: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

1) Bana biraz sınıfta kullandığınız kitaplardan bahseder misiniz?

2) Bir sınıf kütüphaneniz var mı?

Sonda-1 Kütüphanenizde daha çok ne tür kitaplar var?

3) Siz daha çok hangi kitapları tercih ediyorsunuz?

Sonda-1 Belli bir yazar ya da belli bir yayınevi tercihiniz var mı?

4) Çocukların kitaplarla ilgili belirgin tercihleri var mı?

Sonda-1 Çocukların tercih ettikleri kitap türleri nelerdir?

5) Çocukların resimlerle ilgili belli tercihleri var mı?

Sonda-1 Çocuklar daha çok hangi çeşit resimlerin olduğu kitapları seviyorlar?

6) Sizce kitapların çocukların hayatındaki önemi nedir?

Sonda-1 Yani çocuklar kitaba ne gözle bakıyorlar neler yapıyorlar?

7) Siz bir eğitimci olarak resimli çocuk kitapları ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

Sonda-1 Sizce bir resimli çocuk kitabıyla neler öğretilbilir?

8) Siz resimli çocuk kitaplarıyla neler yapıyorsunuz?

Sonda-1 Örneğin ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?

Sonda- 2 Bu etkinliği yaparken zihninizdeki amaç nedir?

Sonda- 3 Bu etkinliği yaparken ne gibi sorular soruyorsunuz?

9) Okuma etkinliği bittikten sonra ne yapıyorsunuz?

ÖZGEÇMİŞ

Rana COŞKUN TURAN 1990 yılında Gaziantep’te doğdu. İlkokul öğrenimini Kilis’te, orta ve lise öğrenimini Gaziantep’te tamamladıktan sonra 2013 yılında Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programından mezun oldu. 2013 yılında Gaziantep Üniversitesi İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği bölümünde yüksek lisans eğitimine başladı. Araştırmacı 2013-2014 yılları arasında Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmeni olarak Gaziantep’te görev yapmıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Özel Deva Okullarında sınıf öğretmeni olarak görev yapmış ardından 2015 yılından itibaren Şanlıurfa Özel Bahçeşehir Koleji’nde sınıf öğretmeni olarak göreve başlamış ve halen devam etmektedir.

VITAE

Rana COŞKUN TURAN was born in 1990 in Gaziantep. After graduating from primary school in Kilis, second aryand highschool in Gaziantep, she graduated from Adıyaman University, Faculty of Education, Department of Elementary Educationin 2013. In 2013, she started her graduate education in Gaziantep University Primary School Department of Primary Teacher Education. There researcher worked as a teacher of mentallyhandicapped in Gaziantep between 2013 and 2014. Sheserved as a classteacher in Gaziantep Private Deva Schools in 2014-2015 academic yearand since 2015 she has beenworking as a Class Teacher at Şanlıurfa Private Bahçeşehir College.