

**8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA  
TUTUMLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA  
(MEB TARAFINDAN ORTAOKUL  
ÖĞRENCİLERİNE ÖNERİLEN  
100 TEMEL ESER ÖRNEĞİNDE)**

Özge KARAKAŞ  
Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. M. Hilmi UÇAN

Haziran, 2013  
Afyonkarahisar

**T.C.**  
**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARI  
ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA (MEB TARAFINDAN  
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE ÖNERİLEN 100  
TEMEL ESER ÖRNEĞİNDE)**

**Hazırlayan**  
**Özge KARAKAŞ**

**Danışman**  
**Doç. Dr. M. Hilmi UÇAN**

**AFYONKARAHİSAR 2013**

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları Üzerine Bir Araştırma: MEB Tarafından Ortaokul Öğrencilerine Önerilen 100 Temel Eser Örneğinde” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

12/06/2013

Özge KARAKAŞ

İmza

## TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

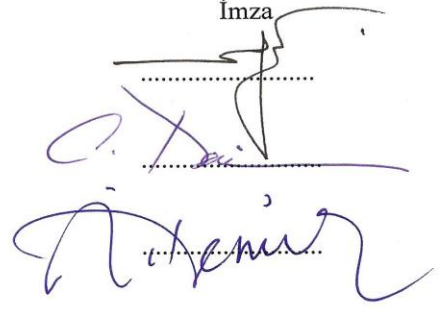
### JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Doç.Dr. M.Hilmi UÇAN

Jüri Üyeleri : Doç.Dr. Celal DEMİR

: Yrd.Doç.Dr. İmdat DEMİR

İmza



The image shows three handwritten signatures in blue ink. The top signature is the most legible and appears to be 'M. Hilmi Uçan'. Below it are two more signatures, one of which is 'Celal Demir' and the other is 'İmdat Demir'. Each signature is written over a horizontal dotted line.

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Özge KARAKAŞ'ın “**8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları Üzerine Bir Araştırma (MEB Tarafından Ortaokul Öğrencilerine Önerilen 100 Temel Eser Örneğinde)**” başlıklı tezini değerlendirmek üzere 12.06.2013 günü saat 14:00’da Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir

**Prof. Dr. Selçuk AKÇAY**  
**MÜDÜR**

## ÖZET

### 8. SINIF ÖĞRENCİLEİNİN OKUMA TUTUMLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA (MEB TARAFINDAN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE ÖNERİLEN 100 TEMEL ESER ÖRNEĞİNDE)

Özge KARAKAŞ

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Haziran 2013

**Danışman: Doç. Dr. M. Hilmi UÇAN**

Günümüz gençliğine yönlendirilen en büyük eleştiri, gençlerin okumuyor olmalarıdır. Türk toplumunun da okumayan bir toplum olduğu yapılan birçok araştırma ile kanıtlanmıştır. Okuyan bir toplum niteliği kazanabilmek için öncelikle okumayı sevmek ve bununla birlikte gelecek olan okuma alışkanlığını kazanmış olmamız gerekmektedir. Okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla MEB de 2005 yılında 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri için Türk ve dünya edebiyatından seçilmiş eserlerden oluşan okuma listesini, 100 Temel Eser'i, yayımlamıştır.

Bu çalışmada, ortaokul öğrencileri için önerilmiş olan 100 Temel Eser ile ilgili uygulamanın asıl muhatapları olan ancak şimdiye kadar görüşleri alınmayan 8. sınıf öğrencilerinin düşünceleri, eserlerin ne kadar okunduğu, eserlerin okunması üzerinde etkili olan faktörler tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda eserlerin hepsinin okunmadığı, okumada belli eserler üzerinde yoğunlaşma olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk Edebiyatı, Okuma Eğitimi, Okuma Alışkanlığı, 100 Temel Eser

## ABSTRACT

### A RESEARCH UPON READING ATTITUDES OF 8TH GRADE STUDENTS(SAMPLE OF 100 BASIC LITERARY WORKS RECOMENDED TO SECONDARY SCHOOL’S STUDENTS BY MEB)

Özge KARAKAŞ

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY  
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES  
DEPARTMENT OF TURKISH EDUCATION

June 2013

Academic Adviser: Assoc. Prof. Dr. M. Hilmi UÇAN

The greatest criticism on today’s youth population is that they do not read enough. It has also been proved in many recently-conducted studies that Turkish society is not a much-reading one at all. In order to acquire the qualification of a reading community, first of all, it is necessary that we enjoy reading, and we gain the habit of reading which is the result of the former. Ministry of National Education (MEB) published 100 Basic Literary Works which is the name of a list of books, for 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades in 2005 which contain literary works chosen from the Turkish and world literature to gain the habit of reading.

In this study, it has been attempted to designate the thoughts of 8<sup>th</sup> grade students who are the subjects of the 100 Basic Literary Works implementation which is advised for junior high school students whose opinions have not been asked, how much these books are read, and the factors that have influence on reading these books. In the evidence of the study, it’s proven that not all of the books are read and certain books are read intensively.

**Keywords:** Children’s Literature, Reading Education, Reading Habit, 100 Basic Literary Works

## ÖN SÖZ

Dört temel dil becerisinden biri olan okuma; bilgi edinmede, farklı düşünme boyutları kazandırmada, hayal dünyamızı ve diğer dil becerilerimizi geliştirmede önemli bir yere sahiptir. Bu becerileri kazanmanın ön koşulu iyi bir okur olmaktır. Bunun yolu da okuma alışkanlığı kazanmış olmaktan geçer. Küçük yaşta oluşturulması gereken bu alışkanlığın kazandırılmasındaki en önemli araçlardan birisi ise çocuk kitaplarıdır. Ancak her çocuk kitabı çocukları iyi bir okur olmaya yönlendirmez. Çocuğun iyi bir okur olmasını sağlamak için çocuğu, seviyesine uygun, nitelikli eserlerle karşılaştırmak gerekir. Bu tür eserleri belirlemek, belirli bir süreci gerektirir ve kolay bir iş değildir. MEB, bu iş yükünü 2005 yılında öğretmenler ve aileler üzerinden alarak bir eserler listesi yayımlamıştır. 100 eserden oluşan bu liste, bünyesinde yerli ve yabancı eserler barındırmaktadır. Bu çalışmada, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla önerilen bu liste ile ilgili öğrencilerin ne düşündüğü, öğrencilerin eserlere yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu tez çalışması süresince benden yardımlarını esirgemeyen başta danışmanım Doç. Dr. M. Hilmi UÇAN'a, Doç. Dr. Celal DEMİR'e, Yrd. Doç. Dr. Bayram ÇETİNKAYA'ya, Doç. Dr. Gürbüz OCAK'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Ayrıca tezimin istatistiksel analizini yapmamda bana yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Ayça TÜRKAN'a ve çıkmış olduğum bu yolda, her adımında yanımda olan aileme teşekkür ederim.

Özge KARAKAŞ

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ .....	i
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
TABLolar DİZİNİ .....	ix
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xii
GİRİŞ.....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### KURAMSAL ÇERÇEVE

1. 100 TEMEL ESER İLE İLGİLİ ALANDA YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR .	7
2. ÇOCUK VE ÇOCUKLUK.....	8
2.1. TARİHİ SÜREÇTE ÇOCUK VE ÇOCUKLUK .....	9
3.GELİŞİM.....	13
3.1. ÇOCUĞUN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ .....	14
3.1.1. Bilişsel Gelişim .....	15
3.1.1.1. Somut İşlemler Döneminin Özellikleri .....	15
3.1.1.2. Soyut İşlemler Döneminin Özellikleri .....	16
3.1.2. Duyuşsal (Duygusal) Gelişim.....	17
3.1.3. Dil Gelişimi.....	19
3.1.4. Kişilik Gelişimi .....	20
3.1.5. Ahlak Gelişimi .....	22



## İKİNCİ BÖLÜM

## ÇOCUK EDEBİYATI KAVRAMI VE ALANI

<b>1. ÇOCUK EDEBİYATI VE ÇOCUK EDEBİYATININ TARİHÇESİ.....</b>	<b>23</b>
1.1. ÇOCUK EDEBİYATI.....	23
1.2. ÇOCUK EDEBİYATI TARİHÇESİ.....	27
1.2.1. Dünyada Çocuk Edebiyatı.....	27
1.2.2. Türkiye’de Çocuk Edebiyatı .....	30
<b>2. OKUMA VE OKUMA EĞİTİMİ.....</b>	<b>37</b>
2.1. OKUMA KAVRAMI .....	37
2.2. OKUMANIN BOYUTLARI .....	38
2.3. OKUMA ALIŞKANLIĞI .....	42
2.3.1. Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Ailenin Önemi.....	46
2.3.2. Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Okulun (Öğretmenin, Arkadaşların) Önemi.....	47
2.4. ÇOCUK KİTAPLARINDA BULUNMASI GEREKEN ÖZELLİKLER.....	51
2.4.1. Bir Çocuk Kitabında Bulunması Gereken Fiziksel Özellikler .....	54
2.4.2. Bir Çocuk Kitabında Bulunması Gereken İçerik Özellikleri .....	56
2.4.3. Bir Çocuk Kitabında Bulunması Gereken Dil ve Anlatım Özellikleri.....	60
2.5. ÇOCUK KİTAPLARININ ÇOCUĞA KAZANDIRDIKLARI .....	62
<b>3. 100 TEMEL ESER .....</b>	<b>64</b>
3.1. 100 TEMEL ESER UYGULAMASI (AMACI, OLUŞUMU, İÇERİĞİ) .....	64

3.2. 100 TEMEL ESER'E YÖNELİK ELEŞTİRİLER ..... 66

**ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**  
**BULGULAR VE YORUMLAR**

**1. 100 TEMEL ESER'E YÖNELİK ÖĞRETMEN TUTUMLARI..... 81**

**2. 100 TEMEL ESER İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ..... 84**

**3. 100 TEMEL ESER'İN OLASI OKUNMAMA SEBEPLERİ ..... 92**

**4. 100 TEMEL ESER'İN FAYDALARI ..... 94**

**5. 100 TEMEL ESER'İN OKUNMA DURUMU ..... 97**

**6. ESERLERİN OKUNMA ORANLARI ..... 112**

**7. ESERLERLE İLGİLİ OLUMLU VE OLUMSUZ DÜŞÜNCELER ... 115**

**SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....130**

**KAYNAKÇA ..... 134**

**EKLER..... 138**

## TABLolar DİZİNİ

Sayfa

<b>Tablo 1 :</b> Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Anketin Uygulandığı Afyonkarahisar Merkez Ortaokulları .....	4
<b>Tablo 2 :</b> Ankete Katılanların Okullara Göre Dağılımı.....	76
<b>Tablo 3 :</b> Anne- Baba Eğitim Düzeyleri.....	77
<b>Tablo 4 :</b> Anne Eğitim Seviyesinin Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Bağlı Dağılımı .....	77
<b>Tablo 5 :</b> Baba Eğitim Seviyesinin Okulların Sosyo- Ekonomik Düzeylerine Bağlı Dağılımı .....	78
<b>Tablo 6 :</b> Kitap Okuma Sıklığı .....	79
<b>Tablo 7 :</b> YTE'nin Ev ve Sınıf Kitaplığında Bulunma Durumu .....	80
<b>Tablo 8 :</b> YTE'yi Okumaya Yönlendiren Etkenler .....	81
<b>Tablo 9 :</b> YTE'ye Yönelik Öğretmen Tutumları.....	82
<b>Tablo 10 :</b> Öğrencilerin YTE'nin Fiziksel Özellikleri İle İlgili Düşünceleri.....	84
<b>Tablo 11 :</b> Öğrencilerin YTE'nin İçeriği İle İlgili Düşünceleri .....	86
<b>Tablo 12 :</b> Öğrencilerin YTE'nin Dil ve Anlatımı İle İlgili Düşünceleri.....	88
<b>Tablo 13 :</b> YTE Okuduktan Sonra Okumaya Yönelik Düşünceler.....	90
<b>Tablo 14 :</b> Kitap Seçiminde YTE İçerisinden Seçilme Durumu.....	91
<b>Tablo 15 :</b> YTE Faydalı Mı? .....	91
<b>Tablo 16 :</b> YTE'yi Okumama Sebepleri .....	92
<b>Tablo 17 :</b> YTE'nin Faydaları .....	94
<b>Tablo 18 :</b> YTE'nin Öğrenciler Tarafından Okunma Durumu .....	97
<b>Tablo 19 :</b> YTE'nin Okunma Durumunun Cinsiyet Değişkenine Bağlı Dağılımı 1.	98
<b>Tablo 20 :</b> YTE'nin Okunma Durumunun Cinsiyet Değişkenine Bağlı Dağılımı 2.	99
<b>Tablo 21:</b> Ki- Kare Testi Aracılığıyla Cinsiyet Değişkeninin YTE'nin Okunma Durumu Üzerindeki Etkisinin Tespiti.....	99
<b>Tablo 22 :</b> YTE'nin Okunma Durumunun Okul Değişkenine Bağlı Dağılımı .....	100

<b>Tablo 23 :</b> YTE'in Okunma Durumunun Anne Eğitimi Değişkenine Bağlı Dağılımı .....	101
<b>Tablo 24 :</b> 100 Temel Eser'in Okunma Durumunun Baba Eğitimi Değişkenine Bağlı Dağılımı.....	101
<b>Tablo 25 :</b> Baba Eğitim Düzeyinin YTE'nin Okunma Düzeyi Üzerindeki Etkisi ..	102
<b>Tablo 26 :</b> Ki- Kare Testi Aracılığıyla Baba Eğitimi Değişkeninin YTE'nin Okunma Durumu Üzerindeki Etkisinin Tespiti .....	102
<b>Tablo 27 :</b> YTE'nin Okunma Durumunun Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Bağlı Dağılımı.....	103
<b>Tablo 28 :</b> YTE'nin Okunma Durumunun YTE'nin Evde Bulunması Değişkenine Bağlı Dağılımı .....	104
<b>Tablo 29 :</b> YTE'nin Okunma Durumunun YTE'nin Sınıf Kitaplığında Bulunması Değişkenine Bağlı Dağılımı .....	104
<b>Tablo 30 :</b> Temel Eser'in Sınıf Kitaplığında Bulunma Durumunun Eserlerin Okunma Düzeyi Üzerindeki Etkisi .....	105
<b>Tablo 31 :</b> Ki- Kare Testi Aracılığıyla Eserlerin Sınıf Kitaplığında Bulunma Düzeyinin YTE'nin Okunma Durumu Üzerindeki Etkisinin Tespiti....	105
<b>Tablo 32 :</b> YTE'nin Okunma Durumunun Öğrenciyi YTE'nin Okumaya Yönlendiren Sebepler Değişkenine Bağlı Dağılımı .....	106
<b>Tablo 33 :</b> YTE'nin Okunma Durumunun Öğretmen Tutumları Değişkenine Bağlı Durumu.....	107
<b>Tablo 34 :</b> Eserlerin Okunma Oranları 1 .....	112
<b>Tablo 35 :</b> Eserlerin Okunma Oranları 2 .....	113
<b>Tablo 36 :</b> Eserlerle İlgili Olumlu ve Olumsuz Düşünceler 1 .....	115
<b>Tablo 37 :</b> Eserlerle İlgili Olumlu ve Olumsuz Düşünceler 2.....	117
<b>Tablo 38 :</b> Eserlerle İlgili Olumlu ve Olumsuz Düşünceler 3.....	119
<b>Tablo 39 :</b> Eserlerle İlgili Olumlu ve Olumsuz Düşünceler 4.....	122
<b>Tablo 40 :</b> Eserlerle İlgili Olumlu ve Olumsuz Düşünceler 5.....	124
<b>Tablo 41 :</b> Eserlerle İlgili Olumlu ve Olumsuz Düşünceler 6.....	126

**Tablo 42 : Eserlerle İlgili Olumlu ve Olumsuz Düşünceler 7..... 128**

## **KISALTMALAR DİZİNİ**

YTE : Yüz Temel Eser

bt : Bilinmeyen tarih

sd: Serbestlik derecesi

## **GİRİŞ**

### **1. PROBLEM DURUMU**

Bu tezin konusunu, 8. sınıf öğrencilerinin Yüz Temel Eser (YTE) ile ilgili görüşleri ve YTE'nin okunma düzeyinden yola çıkarak öğrencilerin okumaya yönelik tutumları oluşturmaktadır. “YTE'ye yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?” probleminde yola çıkarak, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır.

### **2. TEZİN AMACI**

Tezin amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokul öğrencilerine önerilen YTE ile ilgili öğrencilerin sahip olduğu görüşlerden yola çıkarak 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını tespit etmektir. Bu amaç altında 8. sınıf öğrencilerinin YTE içerisinde kaç kitap okuduğu, bu kitapları kendi isteğiyle okuyup okumadığı, kitapları beğenip beğenmediği, bu kitapların çocukların ilgisini ne kadar çektiği tespit edilmeye çalışılmıştır. 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarını belirlemek amacıyla çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının YTE'nin okunma oranı üzerinde etkisi var mıdır?

YTE'nin ev ve sınıf kitaplıklarında bulunma durumu, okunma oranını artırıyor mu?

Öğrencileri YTE'yi okumaya iten sebepler nelerdir? Sebeplerin farklılık göstermesi, eserlerin okunma oranını artırıyor mu?

YTE'nin uygulanmasına yönelik öğretmen tutumları nasıldır? Tutumlardaki farklılıklar, eserlerin okunma oranını etkiliyor mu?

YTE'ye yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

YTE, okumada devamlılığı sağlıyor mu?

YTE'nin tercih edilme sıklığı nedir?

### 3. TEZİN ÖNEMİ

Dört temel dil becerisinden biri olan okuma; çevremizi, dünyayı anlamada, anlamlandırmada, bilgi edinmede, hoş vakit geçirmede, okuma sevgisi ve zevki kazanmada önemli bir yere sahiptir. “Okuma; kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleriyle, bir yazıyı bir bütün olarak görme, algılama ve kavrama sürecidir” (Ünalın, 2006: 62). Bu, okumanın fiziksel boyutudur. Okumayı bir alışkanlık, süregelen bir davranış olarak ele aldığımızda ise şu kanıya varabiliriz ki okuma, sadece birtakım yazılı sembolleri sesle ifade edebilmek değildir. Okuma, okumayı sevdiğimiz ve onu alışkanlık haline getirdiğimiz takdirde süregelen ir davranış halini alacaktır. Okuma becerisini, zihinsel engeli olmayan bir çocuk, genellikle 6-7 yaşlarında kazanmaktadır. Ancak bu beceriyi kazanmış olmak, okur olmak anlamına gelmemektedir. Okur kavramının temelinde sürekli okumak vardır. Sürekli okumak, okuma eylemini severek yapmayı ve okumaya ihtiyaç duymayı gerektirir. Okuma eylemi, çocuk, küçük yaşta iyi eserlerle karşılaştırıldığı takdirde, çocuğun severek yapacağı bir eyleme dönüşecektir. Okumaya ihtiyaç duymak için ise öncelikle okuma eylemini severek yapmak gerekir. Sürekli okumak, okumaya aç olmak, kitap okumaya karşı sürekli bir istek duymak; okuma alışkanlığı kazanmış bir bireyde ortaya çıkması beklenen davranışlardır. Sürekli okumak; her zaman bireye yeni bilgiler, farklı düşünce boyutları kazandıracaktır. Bir bireyin dolayısıyla toplumun gelişmesinde, sürekli okumanın, okuma alışkanlığı kazanmış olmanın çok büyük önemi vardır.

Okuma alışkanlığı, küçük yaşta kazanılan bir alışkanlıktır ve bu alışkanlığın kazandırılmasında küçük yaşlardan itibaren çocuğa önerilen kitapların etkisi büyüktür. Önerilen kitaplar, çocukların ilgisini ne kadar çok çekerse, kitaplar çocuğun seviyesine ne kadar uygun olursa, çocuk başka kitapları da okumak isteyecektir. Kitabın çocuğun beklentilerine cevap vermesi oranında okuma isteği



artacaktır. Çocuğun okumayı sevmesi için çocuğa hitap eden kitapları seçmek çok önemlidir. Bu kitap seçme görevini, Millî Eğitim Bakanlığı 2005 yılında üzerine alarak, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak, öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmelerini sağlamak amacıyla ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için yabancı ve Türkçe eserlerden oluşmuş YTE'yi belirlemiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen bu kitaplar, kitap seçiminde hem ailelere hem de öğretmenlere kolaylık sağlamasının yanında öğrencilerin Türk ve dünya edebiyatından birçok eseri de tanımalarını sağlayacaktır. Ancak bu uygulamada listenin önerildiği dönem, birbirinden çok farklı gelişim özellikleri göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinden oluşan bu sınıfların seviyeleri birbirinden çok farklı olmasına rağmen, kitaplar, hiçbir ayırım yapılmaksızın 5., 6., 7. ve 8. sınıflar için önerilmiştir. Dolayısıyla YTE'den bir kitabı 8. sınıf öğrencisi okuyabileceği gibi 5. sınıf öğrencisi de okuyabilecektir. İki sınıf arasında oldukça fark vardır. Kitapların tüm sınıf seviyelerine göre hazırlanması çok zordur. Bu nedenle kitapların seviyesi ya düşük ya da yüksek olacaktır. Sınıf seviyesine göre ağır ya da basit gelen kitaplar, öğrencilerin okumalarını etkileyecektir. Kimi öğrenci kendisine hitap etmeyen, ağır gelen, anlamakta zorlandığı kitabı bırakacaktır. Kimi öğrenci ise seviyesinin çok altında olan kitabı basit bulacak ve okumak istemeyecek, okurken kitaptan zevk alamayacaktır. Sebep ne olursa olsun, sonuçta öğrenci okumayı bırakacak ve başka kitaplara da ön yargılı yaklaşacaktır. Bu durum da doğrudan öğrencinin kitaba karşı tutumunu değiştirecek ve okuma alışkanlığı kazanmasını etkileyecektir. Bu sebeplerden dolayı, okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırma açısından kritik bir dönem olarak görebileceğimiz bu dönemde, çocuk için seçilen kitapların çocuğun seviyesine uygun olması, çocuğun ilgisini çekmesi çok önemlidir. Bu dönemde okuma zevki kazanan bir çocuk, daha sonra kendi ilgisi doğrultusunda kitap seçebilecek düzeye gelecektir. Bu tez, öğrencilerin YTE'ye yönelik görüşlerine yer verdiği ve daha önce YTE ile ilgili daha önce öğrenci görüşleri alınmadığı için önemlidir.

#### 4. SINIRLILIKLAR

Çalışma, Afyonkarahisar il merkezindeki altı farklı ortaokuldaki 8. sınıf öğrencilerinin 2012- 2013 eğitim- öğretim yılı bahar döneminde alınan görüşleri ile sınırlı tutulmuştur.

Araştırma çerçevesinde yapılan anket, 213 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırmanın özünü oluşturan, bu ankete katılanların %55,4'ünü (118 öğrenci) kız, %44,6'sını (95 öğrenci) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Anket, 6 farklı okulda sadece 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Afyonkarahisar ilinin merkezinde bulunan bu ortaokullar, sosyo-ekonomik durumun farklılığına göre seçilmişlerdir. Sosyo-ekonomik düzeye göre okulları şu şekilde sınıflandırabiliriz:

**Tablo 1 : Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Anketin Uygulandığı Afyonkarahisar Merkez Ortaokulları**

Alt Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey
Dumlupınar Ortaokulu	Oruçoğlu Ortaokulu	Şemsettin Karahisarî Ortaokulu
Methiye Dumlu Ortaokulu	Ticaret Borsası Ortaokulu	Hoca Ahmet Yesevi Ortaokulu

#### 5. SAYILTILAR VE VARSAYIMLAR

Öğrencilerin YTE doğrultusunda okuma tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ankete öğrencilerin samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.

Araştırmanın hipotezleri (varsayımları) şu şekilde belirlenmiştir:

Cinsiyet faktörü, YTE'nin okunma düzeyi üzerinde etkilidir.

Anne- baba eğitim düzeyi, eserlerin okunma oranı üzerinde etkilidir.

Öğrencilerin sahip olduğu okuma alışkanlığı, eserlerin okunma oranları üzerinde etkilidir.

Eserlerin sınıf ve ev kitaplıklarında bulunma durumu, eserlerin okunma oranını etkilemektedir.

Öğrencileri okumaya yönlendiren etkenlerin, eserlerin okunma oranları üzerinde etkisi vardır.

Öğretmenlerin YTE'ye yönelik tutumları, eserlerin okunma düzeylerini etkilemektedir.

## **6. TEZİN YÖNTEMİ VE VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ**

Bu çalışma, tarama yönteminin kullanıldığı ve verilerin anket yolu ile elde edildiği nicel bir araştırmadır.

“8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları Üzerine Bir Araştırma (MEB Tarafından Ortaokul Öğrencilerine Önerilen 100 Temel Eser Örneğinde)” isimli tezin verilerini toplamak amacıyla bir anket geliştirmiştir. Anket; çoktan seçmeli, sıralama, açık uçlu ve 5’li likert ölçeği şeklinde soruları bünyesinde barındırmaktadır. Anketin ilk 6 soruluk kısmında, demografik özellikleri ölçen sorular vardır. Sonraki kısımları ise 5’li likert, açık uçlu ve çoktan seçmeli sorular oluşturmaktadır. Toplam 19 maddeden oluşan ankette likert tipli sorular altında görüşlere yer verilerek öğrencinin katılım düzeyleri “Kesinlikle katılıyorum.”, “Katılıyorum.”, “Kararsızım.”, “Katılmıyorum.”, “Kesinlikle katılmıyorum.” şeklinde belirlenmiştir. Ankette, öğrencilerin hangi kitapları okuduklarını belirlemek amacıyla YTE listesine de yer verilmiştir. Bu anket aracılığıyla öğrencilerin kitap okuma sıklıkları, evlerinde ve okullarında YTE'nin kaçının bulunduğu, öğrencileri YTE okumaya yönlendiren etkenler, YTE ile ilgili öğretmen tutumları, YTE'nin okunma oranı, YTE ile ilgili genel görüşler, öğrencilerin eserleri okumama sebepleri, eserleri okuduktan sonra okumaya yönelik tutumları, YTE'nin tercih edilme sıklığı, eserlerin faydaları, eserler ile ilgili olumlu ve olumsuz düşünceler tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin YTE ile ilgili düşünceleri ve demografik özellikler arasındaki ilişki, SPSS Statistics 15.0 paket programı kullanılarak uygulamalı istatistikte karar ağaçları yöntemlerinden biri olarak bilinen CHAID analizi ve ki-kare testi ile incelenmiştir. Bunun yanı sıra yorumlama yapılırken, frekans analizi ve çapraz tablolamadan yararlanılmıştır.

## **7. EVREN VE ÖRNEKLEM**

Bu çalışmanın evrenini, Afyonkarahisar ili merkezinden sosyo-ekonomik düzeye göre tesadüfi bir şekilde seçilmiş altı farklı ortaokulu oluşturmaktadır. Örneklemine ise bu okullar içerisinde seçilmiş 213 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

## **8. TEZİN DÜZENİ**

Tezin giriş bölümünde; araştırmanın konusu, problem durumu, amacı, sınırlılıkları(kapsamı), yöntemi, önemi ve tezde kullanılan veri toplama tekniklerine yer verilmiştir.

Tezin birinci bölümünde alanda daha önce yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir. Kuramsal çerçeve başlığı altında ise çocuk ve çocukluk kavramı, çocukluğun tarihçesi, çocuğun gelişim özellikleri ele alınmıştır.

Tezin ikinci bölümünde çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatı tarihçesi, dünyada ve Türkiye’de çocuk edebiyatı, okuma kavramı, okuma alışkanlığı, çocuk kitapları, çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler, YTE uygulaması, bu uygulamaya yönelik eleştiriler ele alınmıştır.

Tezin üçüncü bölümünde uygulanan anketten elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlanmasına değinilmiştir.

Tezin son kısmında ise araştırmanın sonuçlarına ve önerilere değinilmiştir.

## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **KURAMSAL ÇERÇEVE**

#### **1. 100 TEMEL ESER İLE İLGİLİ ALANDA YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR**

YTE uygulamasının düşüncesi ortaya konduğu andan itibaren, uygulama ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır:

2007 yılında Gazi Üniversitesi'nde Ülker Şen, "Millî Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma" adlı yüksek lisans tezinde, 100 Temel Eser içerisinden yansız bir şekilde seçilmiş 58 eserin değer öğretiminde ne kadar etkili olduğu ve hangi değerleri öğretmede daha verimli olduğu araştırılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda Şen (2007); duyarlılık, yardımseverlik, saygı, sorumluluk değerlerinin eserlerde daha fazla yer aldığı bulunmuştur.

2007 yılında Marmara Üniversitesi'nde Alpaslan Okur, "Serbest Okuma Etkinliğinin Sözcük Hazinesi ve Kavram Gelişimine Etkisi (MEB Tarafından İlköğretim II. Kademe Öğrencilerine Önerilen 100 Temel Eser Örneğinde) adlı doktora tezinde YTE içerisinden üç yerli roman seçerek uzman görüşleri doğrultusunda üç yüz sözcük ve sözcük grubu tespit etmiştir. Deneysel bir yöntemin tercih edildiği bu çalışmada, okuma etkinliğinin sözcük hazinesini geliştirdiği ancak YTE'nin sadece okumayı geliştirecek bir uygulama olarak ele alındığı, çocuklara kelime ve kavram kazandırma boyutunun düşünülmediği tespit edilmiştir.

2008 yılında Ankara Üniversitesi'nde A. Özgül İnce, "100 Temel Eser'in Çocuk Edebiyatının Temel İlkeler Bağlamında İncelenmesi" adlı yüksek lisans

tezinde YTE’i, ortaya çıkış amacı ve çocuk edebiyatının temel ilkeler bağlamında incelemiştir. Çalışmasını on ikisi Türk edebiyatından, ikisi hazırlatılacak eserlerden, altısı ise dünya edebiyatından seçilmiş toplam yirmi eser çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda da yirmi eser içerisinde sadece beşinin çocuk edebiyatı temel ilkelerine uygun olduğu tespit edilmiştir.

2009 yılında Selçuk Üniversitesi’nde Seher Tozoğlu, “T.C. Millî Eğitim Bakanlığınca İlköğretim İçin Tavsiye Edilen 100 Temel Eser İçerisindeki Türk Edebiyatına Ait Romanların Atasözleri ve Deyimler Bakımından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, YTE içerisindeki Türk romanlarındaki atasözleri ve deyimleri tespit etmiştir. Çalışma sonunda eserlerde deyimlerin sık kullanılmasına rağmen, atasözlerine fazla yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

2010 yılında Hacettepe Üniversitesi’nde Sinem Arıcan, “100 Temel Eser Uygulamasının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde, YTE’nin işlevselliği ile ilgili öğretmen görüşlerine yer vermiştir. Çalışmada uygulanan anketin sonuçlarına göre uygulamanın çok başarılı olmadığı, yeniden düzenlenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

## **2. ÇOCUK VE ÇOCUKLUK**

### **2.1. ÇOCUK KAVRAMI**

Çocuk ve çocukluk kavramları günümüzde hakkında çok şey söylenen ancak bundan 100 yıl öncesine kadar çok anılmayan kavramlardı. Yeni yeni farklı bir dönem olarak adlandırılmaya başlanan çocuga ve çocukluğa yönelik birçok tanım yapılmıştır. TDK (2009)’nin Türkçe Sözlük’ünde çocuk, “bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız” olarak tanımlanmıştır. Başka bir tanımda, “insan ömrünün genellikle 2-14 yaşları arasında geçen gelişme dönemine çocukluk çağı” olarak tanımlanmıştır (Oğuzkan, 2010: 2). Çocuk ile ilgili yapılan bir başka tanımda “çocuk, olgunluğa erişinceye dek, her yaştaki erkek ve kızlar için yapılan bir nitelendirme. Çocuk edebiyatı kapsamı içindeki çocuk ise bebeklik çağının bitimiyle ergenlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan kişidir” (Kıbrıs 2010: 11).

Uzun yıllar, ilk on sekiz yıl, insan hayatında belirleyici ve bu süreçte gelişim aşamalarının büyük çoğunlukla tamamlandığı bir dönem olarak görülmemiş, dolayısıyla da bu döneme gereken önem verilmemiştir. Ancak bu dönemin önemi fark edildikten sonra çocuk yetiştirme ve çocuk gelişimi konularında birçok görüş ortaya atılmış ve çalışma yapılmıştır.

## 2.2. TARİHİ SÜREÇTE ÇOCUK VE ÇOCUKLUK

Tarihsel süreçte çocuk ve çocukluk kavramları farklı değerlendirilmiş ve günümüz çocuğuna verilen önem o dönemdeki çocuğa verilmemiştir. Orta Çağ'da yedi yaşında bir çocuk yetişkin olarak değerlendirilmiş, o dönemde çocukluk diye bir kavram gelişmemiştir. Çocuklar yedi yaşında, yetişkinlerin dünyasına girene kadar, bebek kabul edilmişler; yedi yaşından sonra ise bebeklikten yetişkinliğe geçen küçük yetişkinler olarak anılmışlardır. Çünkü o dönemde konuşabilen, derdini anlatabilen bir çocuğun yetişkinden farkı yoktu. Başka bir ifadeyle, “sözel iletişime dayanan bir dünyada çocukluk yedi yaşında sona eriyordu” (Neydim, 2000: 11). Çünkü yedi yaşında bir çocuk, bir yetişkin kadar söyleneni anlayabilir ve derdini anlatabilir durumdaydı. Şirin'e göre geleneksel dönem olarak adlandırılan bu dönemde, “çocukları tanımlamada özel sözcükler olmadığı gibi çocukluk, biyolojik bir kategori bile sayılmazdı” (Şirin, bt: 16).

Çocuğun yedi yaşında yetişkinliğe geçmesi durumu, gerek çocukların kıyafetlerine gerekse de düşüncelerine yansımıştır. Çocukları ele alan eski tablolar da bu durum gözler önüne serilmektedir. Bu tablolar da günümüzdeki çocuklara yönelik olan oyunlara da rastlanmamaktadır. “Çocuk beş ile yedi yaşlar arasındaki bir zamanda yetişkin dünyasına bütün yönleriyle girmiştir. Çocuklar, yetişkinlerle aynı oyunları, öyküleri, oyuncakları, şarkıları ve giyim tarzlarını paylaşmışlardır. Aynı zamanda, kumar oynama içki içme, şaka yapma ve çalışma alanlarını da paylaşmışlardır” (Gardner ve Gardiner, 2007: 28).

Çocuğun yetişkinden farkı olmayışı başka bir araştırmacı tarafından şu şekilde betimlenmiştir:

“Aynı çevreyi paylaşan, aynı kültürel davranışları gerçekleştiren çocuk ve yetişkin dünyası ayrı olmadığı gibi, çocuklukla ilgili her şey, giysileri, oyuncakları, oyunları, masalları vb. birbirine benzerdi. Çocukluk bilinci de henüz oluşmamıştı. Çocuk her

yerde minyatür yetişkin olarak çizilirdi. Çocuk ya küçük adam ya da küçük hanımdı” (Şirin, bt: 7).

Antik Çağ’da çocukluk için belli bir yaş ayrımının varlığından söz edemeyiz. Çocuk ayrımı, bu dönemde daha çok köle çocukları ile diğer çocuklar arasında yapılıyordu. “Ancak burada çocuk ayrımı, köle çocuklarının öldürülmesi olarak ortaya çıkmaktaydı” (Neydim, 2000: 11). Köle çocuklarının ilerde zararlı olabilecekleri düşünüldüğünden, bu çocuklar öldürmek isteniyordu. Uzun yıllar bir değer olarak görülmeyen çocuk, Antik ve Orta Çağ’da o kadar değersizdi ki baba, çocuğunu öldürme hakkına dahi sahipti.

Orta Çağ’da bebek ve çocuk ölümleri çok olduğundan, aileler çocuklarına çok bağlanmazlardı. Parasız ailelerde durum böyleyken, parası olan ailelerde ise çocuklar doğar doğmaz bir sütannenin yanına veriliyordu ve doğal olarak bebek ile ailesi arasında bir iletişimsizlik oluşuyordu. Bu dönemde aileler, çocuğu çok sık yalnız bırakırlardı. Yalnız kalan çocuğun başına bir şey geldiğinde bu durumu kötü ruhlara bağlarlardı. Bir bebek çok ağlarsa, kötü bir ruha sahip olduğunu düşünürlerdi. Her canlının günahkâr olarak doğduğuna inanılan Orta Çağ’da, her yeni doğan bebek, kontrol altına alınmaya çalışılırdı. Çocuklar sık sık korkutulur ve de dövülürdü. 18. yüzyıl öncesinde doğan çocuklar, dövülen çocuklar olarak nitelendirilebilir. Çünkü bu dönemde çocukları, çocukların dünyasını anlamaya yönelik bir çaba sarf edilmemiş, çocuklar şiddetle yola getirilmeye çalışılmıştır. “Platon’un Protogoras adlı eserinde de itaatsiz çocukların tehditle veya sopayla doğru yola getirilmesi öğütlenmektedir” (Neydim, 2000: 12). Dönemin eserlerinde dahi çocuğun dayak ile eğitilmesi vurgulanmıştır.

Bu dönemde çocukların eğitimini karşılayacak bir eğitim kurumu da bulunmamaktaydı. Bu dönemde çocuğa önem verilmediği için çocuğa ait bir edebiyat da oluşmamıştır. Yetişkinlerin hayatına çok erken giren o günün çocuklarıyla bugünkü çocukları karşılaştırdığımızda, bugünkülerin onlara göre daha geç olgunlaştığı göze çarpmaktadır.

Çocuğa değer verilmeyişinin bir başka göstergesi ise çocuk doktorluğu uzmanlık alanının 19. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkmasıdır. Ayrıca, edebiyatta çocuğa yer verilmemesi de çocuğa değer verilmediğinin göstergesidir. Çocuk, toplumda değer kazandıktan sonra edebiyatta da değer kazanabilmiştir.



Değer konusunda kız ve erkek çocuklar arasında da farklılıklar olmuştur:

“Kız çocuklar karşılığında hiçbir şey kazanamayacakları, üstelik evlendirmek için drahoma ödemek zorunda oldukları bir yükür. Yeterli para bulunamadığı için evlendirilemeyen kız çocuğu ya manastıra kapanır ya da hizmetçilik yapardı. Erkek çocuklar içinde de büyük olan değerlidir ve miras da bütünüyle ona bırakılır” (Sever, 2007: 70).

Çocuğa özellikle kız çocuklara değer verilmediği dönemde kızların eğitim almalarına da karşı çıkmıştır. Kadının görevi annelik ve ev işi olmuştur. Kadının eğitim almasının onu diğer görevlerinden uzaklaştıracağı düşünülerek kızların eğitim almaları istenmemiştir.

“Aydınlanma çağının başında Fenelon daha katı kısıtlamalar getirmiş, kızların bilimsel merakını cinsel suçla eşdeğer tutabilmiştir. Kızların biraz matematik ve dinsel bilgiler ve ancak gerekli görüldüğünde biraz da Latince ve Tarih öğrenmesine izin verilmiştir. Erkeklerle tanınan eğitim özgürlüğü, kadınlara ancak uzun mücadeleler sonunda tanınmıştır”(Sever, 2007: 70).

Çocukların bir hiç olarak görüldüğü, gerekirse dövülerek itaat altına alındığı, hatta öldürüldüğü bu dönem; 17. yüzyıldan itibaren sona ermiş, “çocuk, aile içerisinde ve toplumda 17. yüzyılın başlarında önem kazanmaya başlamıştır. Ancak bu dönemde çocuğa gösterilen ilgi, ona henüz ailenin merkezi olacak kadar ayrıcalıklı bir yer verildiğini göstermez. Bu, ancak 1760’lı yıllarda Rousseau’nun Emile adlı yapıtı yayımlandıktan sonra, modern aile, yani anne sevgisi üzerine kurulu aile kavramı yerleştirilmeye başladıktan sonra gerçekleşme sürecine girmiştir” (Neydim, 2000: 12).

Şirin’in sınıflandırmasında modern çocukluk dönemine denk gelen bu dönem, yazılı iletişimin gelişmesiyle ortaya çıkan bir dönemdir. Bu dönemde iki farklı çocuk anlayışı ortaya çıkmıştır:

“Çocuk modernleşmesinde etkili olan iki entelektüel çocukluk yaklaşımının ilki Locke’un öncülüğündeki Protestan çocukluk anlayışıdır. Protestan çocukluk anlayışında çocuk, biçimlenmemiş bir kişidir. Rousseau’nun öncülüğünü yaptığı romantik görüşe göre ise çocuk, bozuk biçimli yetişkindir. Gerek Locke’cu gerekse Rousseau’cu çocukluk yorumlarının ortak yönü ise çocuk ve yetişkinlerin birbirinden farklı olduklarının kabul edilmesidir” (Şirin, bt: 18).

Çocuğa yönelik bakış açısının değiştiği 1600 ve 1800’lü yıllar arasında çocukların eğitimi için üniversiteler de kurulmaya başlanmıştır. Çocukların masum doğduğu ve onları doğru yolda tutmanın, doğru yola yönlendirmenin yetişkinlerin sorumluluğunda olduğu görüşü ortaya atılmıştır. Bu dönemde kitaplar çocuklar için uyarlanmaya ve yetişkinlerin seviyesinde olanların çocuklar tarafından okunabilmesi için çeşitli çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu döneme kadar çocuk; korku veren,

günah tohumu kabul edilen bir varlıktı. Bu dönemle birlikte çocuğa yönelik bakış açısında olumlu ve modern anlamda değişiklikler olmuştur.

Doğar doğmaz sütanneye, daha sonra yatılı okula gönderilen sonra hemen evlendirilen çocuklar, anne sevgisinden mahrum bir şekilde büyümüşlerdir. 1760'tan sonra çocukların annelerinin yanında büyümeleri gerektiğini savunan düşünceler ortaya atılmıştır. Bu tarihten sonra çocuklar, anne sevgisini tatmaya başlamışlar ve çocuğa verilen değer artmıştır. Bu dönemde, her çocuğa farklı bir isim verilmeye başlanması da çocuğa verilen değer arttığının göstergesidir.

Dört yüzyıl içerisinde çocukluk ve çocuk ile ilgili birçok değişiklik olmuştur. 1600'lü yıllarda çocuklar artık yetişkinler gibi giyinmiyorlardı ve küçük yetişkinler olarak görünmüyorlardı. "Çocuklar kendi tarzlarındaki giysilerin yanı sıra, kendilerine ait oyunlara, öykülere, şakalara, oyuncaklara ve eğlencelere sahip oldular" (Gardner ve Gardiner, 2007:32). Bu ayrımın tohumları matbaanın icadıyla atılmıştır. Durumu iyi olan ailelerde çocukluk ve çocuğun hayatı bu şekilde değişime uğrarken, yoksul kesimde çocuklar hala yetişkinlerle aynı hayatı paylaşıyorlardı.

Türk tarihinde ise çocuğa ve çocukluğa önem verildiği dikkat çekmektedir. İslamiyet öncesi Türk destanlarında kadının önemli bir konumda olduğu, dolayısıyla çocuğun da önemli olduğuna değinilmiştir. Osmanlı döneminde ise çocuk, gerek giysileri gerek hayattaki yerleri bakımından yetişkinlerden çok farklı değildir. Osmanlı'da da çocuk, yedi yaşından itibaren yetişkinlerin dünyasına katılmaktadır. Bu dönemde yayımlanan çocuk dergilerinde Hıristiyan çocuklar ile Müslüman çocuklar arasında kıyaslama yapılmış ve çocukların öğrenebilmesi için okumaları gerektiği üzerinde durulmuştur. Özellikle "Mümeyyiz" adlı dergide çocukların vakitlerini sokakta oyun oynama ile geçirdikleri, hâlbuki okumaları, öğrenmeleri gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu dergilerde aktarılan yazılarda, "o dönemin çocuğa ve eğitime bakışını yansıması" (Neydim, 2000: 25) açısından önemlidir. Bu dönemde, "çocuklara kitap okumaları, kendilerini geliştirmeleri ve başka milletlerin çocuklarından geri kalmamaları öğütlenmiştir. Bu dönemde bilgi, disiplin, eğitim övülmüş; çocuğa dayak atılması eleştirilmiştir. Daha önemlisi, kız çocukların okutulması teşvik edilmiştir" (Neydim, 2000: 25). Tanzimat dönemindeki bu anlayış,

Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir. Bu anlayışla birlikte çocuğa yönelik bir edebiyat olması gerektiği kanısına varılmıştır.

Çocuklara yönelik araştırmalar, 1900'ü yıllarda artmıştır. Her ne kadar bu araştırmalar, 1930 yılından itibaren İkinci Dünya Savaşı yüzünden sekteye uğramış olsa da, bu dönemde çocuklar ile ilgili daha fazla bilgiye sahip olmak isteyen araştırmacıların, öğretmenlerin, anne ve babaların sayısı artmıştır. Ayrıca bu dönemde gelişim kavramının içeriği de değişmiştir. Önceleri doğumdan 18 yaşına kadar geçen süreyi anlatan gelişim kavramı, bu dönemden itibaren doğumdan ölüme kadar geçen süreyi kapsayan bir kavram hâlini almıştır.

20. yüzyılda ise çocuk için ayrı bir dünya yaratılmıştır. Bu dünya, yetişkinlerin dünyasından tamamen farklıdır. Yirminci yüzyıl çocuğu, sadece kendisi için kurulan dünyada yaşar, görev ve sorumluluklarını yerine getirir ve yetişkinlerin dünyasından uzak durur. Bu sebeple 20. yüzyıl “çocuk yüzyılı” (Boas, 1966; Akt: Gardner ve Gardiner, 2007: 33) olarak adlandırılmıştır. “Bu yüzyıl aynı zamanda filozofların, eğitimcilerin ve psikologların çocukları inceleme ve onların gelişimi hakkında varsayımlar ileri sürmedeki sayısız ilgilerine ve çabalarına tanık olmuştur” (Gardner ve Gardiner, 2007: 33). Şirin'in sınıflandırmasında bu dönem, postmodern çocukluk dönemine denk gelmektedir. Bu dönemin en önemli özelliği, çocuğun yetişkinin küçüğü olmadığı, farklı bir birey olduğunun ortaya çıkmış olmasıdır.

### **3.GELİŞİM**

İçinde bulunulan gelişim düzeyi, birtakım zihinsel, duygusal, devinışsel becerileri kazanmayı etkilemektedir. Bir adımı diğer bir adıma götüren, bir basamağa geçebilmek için diğer basamaklara ihtiyaç duyan gelişim, “sadece sayısal ölçümlerle açıklanamayan, birçok yapı ve işlevi bütünleştiren karmaşık bir olgudur. Bu bütünleşme nedeniyle, gelişimin her evresi kendinden bir sonraki evreyi doğrudan etkiler. Böylelikle hiyerarşi, bütünleşme ve yapısal bağıntı, gelişim evrelerinin temel evreleri arasındadır” (Yavuzer, 2012: 27). Gelişim, anne karnından ölüme kadar geçen süreyi ele almaktadır. Her aşamada bir bebeğin, bir çocuğun ve bir yetişkinin sahip olduğu, sergilediği gelişimsel özellikler farklıdır. YTE'nin okunmasının

önerildiği grup; 5., 6., 7. ve 8. sınıflardır. Bu kitapların önerildiği sınıflar gelişim açısından farklı dönemlerdedirler. Yaş itibariyle okul çağı, son çocukluk çağı ve ergenlik çağının başlarında olan bu çocuklar, doğal olarak farklı gelişim özellikleri sergileyeceklerdir. Bu dönem çocukları bilişsel gelişim açısından hem somut işlemler hem de soyut işlemler dönemindedirler. Duyuşsal gelişim açısından ergenlikle birlikte çocukların sergiledikleri davranışlar farklılaşmakta, çocuk bambaşka bir birey olmaktadır. Kişilik gelişiminde de Erikson'un sınıflandırmasına göre bu yaş aralığındaki çocuklar farklı kişilik bunalımları ile uğraşmaktadırlar. (Gardner ve Gardiner 2007). Dil gelişimi açısından da yine farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu farklılıklara ayrıntılı olarak değinmek, bu dönem çocuklarının sergiledikleri davranışları daha iyi anlamamızı sağlayacaktır.

### 3.1. ÇOCUĞUN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

Okul çağındaki bir çocuk orta çocukluk dönemindedir. Orta çocukluk dönemi ilk çocuklukla ergenlik dönemi arasında bir dönemdir. Dolayısıyla bu dönemde çocuklar birçok değişim geçirmektedirler. İşlem öncesi dönemden çıkan bir çocuk önce somut işlemler dönemine, daha sonra ergenlikle birlikte de soyut işlemler dönemine geçmektedir. Somut işlemler dönemi, 7-12 yaşlar arasını kapsamaktadır. Bu dönemde, “çocuklar bilgiyi sistemli ve mantıklı biçimde işleyebilirler ama bunu yalnızca bilgi somut biçimde verildiği zaman yapabilirler. Soyut bilgiler verildiğinde yetersiz görünürler. İlkokul çağındaki çocuklar somut bir dönüşümü zihinsel olarak tersine çevirebilir ve belirli bir zamanda bir durumun birçok yönünü ele alabilirler” (Gardner ve Gardiner, 2007: 343).

12 yaş ve üzerini içerisine alan soyut işlemler döneminde bulunan gençler, “varsayımlar kurabilir, mantıksal sonuçlar çıkarabilir ve ister somut ister soyut biçimde sunulsun, karmaşık sorunları sistemli biçimde çözebilirler” (Gardner ve Gardiner, 2007: 343).

6-12 yaşlar arasında, ilkokul ve ortaokul dönemlerine denk gelen bir çocuk, bu dönemin sonlarına doğru farklı bir döneme, ergenlik dönemine geçmektedir. Bilişsel gelişim açısından okul çağının ilk dönemleri çocuğun somut işlemler

yapabildiği, son dönemi ise soyut kavramlar kullanabildiği ve mecazî söylemleri anlayabildiği soyut düşünmenin geliştiği dönem olarak gösterilebilir. Bu dönem, çocuğun kendini tanımaya başladığı dönemdir. Bu dönemde dil daha fazla gelişmiştir. Çocuğun kişisel söz varlığı, telaffuzu gelişmiştir. Sosyal gelişim açısından ise çocuğun ailesinden çok arkadaşlarıyla vakit geçirmeye başladığı, arkadaşlarının görüşlerine önem verdiği bir dönem olarak adlandırabileceğimiz bir dönemdir.

Çocuğun gelişimi; içerisine bilişsel, duyuşsal, sosyal, dil, ahlak, oyun, devinişsel gelişimi de alan geniş bir alandır. Çocuğun gelişimi, kitaplar ve okuma ile sağlıklı bir şekilde ilerlemektedir. Kitaplar, verdiği bilgiler sayesinde çocuğun zihinsel gelişimine; çocuğun kitabı okuması yoluyla, çocuğa kazandırdığı yeni kelimeler aracılığıyla dil gelişimine; kitabın çocuğa verdiği mesajlar, değerler aracılığıyla duyuşsal gelişimine katkı sağlamaktadır. Olaylara başka bir açıdan bakabilmek, empati kurabilmek sosyal gelişimin büyük bölümünü oluşturmaktadır. Kitaplar, çocukların olaylara dışarıdan bir izleyici olarak tanık olmasını sağlar. Çocuk, okuyarak kendisini geliştirir. Hayat; farklı yaşamları, farklı kişilikleri görebilmek, karşılaşılabilmek açısından kısıtlıdır. Ama kitaplar aracılığıyla farklı hayatların içine girer, farklı karakterleri tanır, bu karakterlerin hayat uğraşlarına şahitlik ederiz. Çocuklar da kitaplar aracılığıyla birçok farklı hayatı ve karakteri tanıma olanağı elde ederler. Böylelikle de birçok değeri ve davranışı tecrübe etmeden karakterler aracılığıyla öğrenirler. Okuma, kişisel gelişimde önemli bir yere sahiptir. İnsanlar okuyarak duyuşsal ve ruhsal ihtiyaçlarını giderebilirler.

### **3.1.1. Bilişsel Gelişim**

#### **3.1.1.1. Somut İşlemler Döneminin Özellikleri**

Somut işlemler döneminin başlangıcında olan bir çocuk, sayılarla ilgili basit işlemleri yapabilir ve gittikçe bu işlemlerde başarılı olur. Bu dönemde çocuk, odaktan uzaklaşma özelliği kazanır. İşlem öncesi dönemde bir çocuk aynı miktarda sıvı içeren iki çeşit bardağı gördüğünde, sıvıların eşit olduğunu söyleyebilir. Ancak bardaklar değiştiğinde, bir geniş ve bir dar tabanlı bardağa eşit miktarda sıvı

konulduğunda, sıvıların farklı miktarda olduğunu söyler. Ancak somut işlemler dönemindeki bir çocuk, farklı hacimlerdeki bardaklarda eşit miktarda sıvı olduğunu bilir. Buna madde korunumu denir. “Korunum, eşit miktardaki maddelerin farklı görünecek biçimde yeniden düzenlenmiş olsalar bile aynı kaldıklarını kavrayabilme yeteneğidir” (Gardner ve Gardiner, 2007: 347). İşlem öncesi dönemde dönüşümü gerçekleştiremeyen çocuklar maddenin korunumu ilkesini de kazanamamışlardır. Dönüşüm, bir çocuğun suyu boşaltma sürecine dikkat etmesini sağlar. Dönüşümü başaramayan bir çocuk, korunumu da başaramaz. Ama somut işlemler döneminde çocuk, her iki özelliği de kazanmıştır. “Ayrıca bu dönemde olgun bir sınıflandırma yeteneğine de ulaşmışlardır. Bu döneme ait bir başka temel işlem ise, bir şeyi başka bir şeyin yerine koymaktır (tersine çevirebilme)” (Yavuzer ve diğerleri, 2012: 68). Bu dönemde çocuk, sınıflandırma özelliğinin yanı sıra sıralama özelliğini de kazanır. “Hem korunum hem de sıralama ile ilgili son bir yetenek geçişliliğidir. Bu, önceki parçalar arasındaki ilişkiyi bilerek yeni bir ilişkinin çıkarılmasını gerektirir” (Gardner ve Gardiner, 2007: 350). Ayrıca bu dönem çocukları, işlem öncesi döneme göre daha az benmerkezcidirler. Bu dönemde çocuklar, arkadaşlarıyla daha fazla vakit geçirirler ve paylaşımına açık olurlar.

İşlem yapabilme, işlemi tersine çevirebilme özelliklerine sahip olan bu dönem çocuklarında soyutluk, soyut düşünme tam olarak gelişmemiştir. Bazı soyut kavramları kullanabilseler de bu kavramların anlamlarını tam olarak bilemezler. Geleceğe yönelik hipotezler kuramazlar. Soyut işlemler dönemi ise son çocukluğu ve ergenlik dönemini içine alan bir dönemdir.

### 3.1.1.2. Soyut İşlemler Döneminin Özellikleri

12 yaşından itibaren başlayan soyut işlemler dönemi, aynı zamanda ergenlik dönemini de içine alan bir dönemdir. Ergenliğe girmiş ve çocukluktan çıkmış olan bir birey, aynı zamanda soyut düşünme yeteneğini de kazanmıştır. Soyut düşünme ile birlikte bilişsel olarak birçok yeteneğe kavuşmuştur. “Soyut işlemlere ulaşan ergenler varsayımlar kurabilir, mantıksal sonuçlar çıkarabilir ve ister somut ister soyut biçimde sorulsun, karmaşık sorunları sistemli biçimde çözebilirler” (Gardner ve Gardiner, 2007: 460). “Göreceli nitelik taşıyan düşünceler üretebilirler ve sorunlara

değişik açıdan yaklaşabilirler. Genelleme, tümdengelim, tümevarım gibi zihinsel işlemler yapabilirler. Soyut düşünce yeteneği geliştiği için, hipotezler kurup doğruluğunu test edebilirler” (Kıbrıs, 2010: 31).

Bir çocukla bir ergenin bilişsel gelişimi arasındaki en büyük farklardan birisi ergenin ayrıntılı düşünebilmesi, çocuğun ise ayrıntılara inememesidir. Örneğin; bir evde yangın çıktığını bir çocuğa söylediğimizde, çocuk, evdeki küçük çocuğun kibritlerle oynamış olabileceğini düşünür. Ancak aynı durumu bir ergene söylediğimizde, ergen, elektrik kaçağından, ocağın patlamasına kadar birçok nedeni sıralayabilir. “Küçük bir çocuk sorunu basit olarak görür ve aklına gelen ilk yanıtı verir. Ergen bir soruna sistemli biçimde bakar, olası karmaşıklığı dikkat alır ve olabildiği kadar çok çözüm sağlar” (Gardner ve Gardiner, 2007: 462).

İşlem öncesi dönemde varlığını gösteren benmerkezcilik, ergenlikte tekrar ortaya çıkar. Ergen benmerkezciliği işlem öncesi dönemkinden biraz farklıdır. Ergenlikle birlikte kendine, dış görünüşüne önem vermeye başlayan, kendisiyle fazla ilgilenen genç, diğer insanların ilgilerinin odağında olduğunu zanneder. Ergenlerin etrafı kendi yarattıkları düşsel seyirlerle çevrilidir. “Ergenler yanlış bir biçimde sürekli olarak spot ışıkları altında olduklarına inandıkları için, benlik bilinci artar ve ergenler kendilerine hayran olma ile kendini eleştirme arasında gidip gelirler” (Gardner ve Gardiner, 2007: 467).

Bilişsel gelişim seviyesinin artması ile birlikte çocuklarda mizah duygusu ve mizah duygusunu anlama da gelişir. Soyut işlemler dönemi, çocuğun mizah duygusunun bir yetişkininki kadar geliştiği dönemdir. Soyut işlemler döneminde çocuklar, çocuksu kitapları okumaktan uzaklaşırlar; okudukları kitaplar yetişkinlerin kitaplarına yakın olmaya başlar. Tümevarım ve tümdengelim düşünce yöntemlerini kullanan soyut düşünme dönemindeki bireyler; tartışmaya katılmayı, mantık oyunları oynamayı severler.

### **3.1.2. Duyuşsal (Duygusal) Gelişim**

Duygu, bireyin iç dünyasını sözel ifadelerle gerek kalmadan anlatır, yaşantılarımıza göre değişiklik gösterir. “Duygusal gelişim, insanların kendileriyle

ve çevreleriyle kurdukları ilişkilerde sergiledikleri yaşantıların, maruz kaldıkları etkilenimlerin, yaşadıkları hislerin hayat süreci boyunca gösterdiği değişim” (Cevizci, 2010: 156) olarak tanımlanabilir.

Gelişim evrelerine göre çocuğun duygu durumunda da değişiklikler olmakta, çocuğun bilişsel gelişimi ile birlikte duygusal gelişiminde de farklılıklar ortaya çıkmaktadır. İşlem öncesi, somut işlemler, soyut işlemler dönemlerinde çocuklar farklı düşünce boyutlarına sahip oldukları gibi farklı duygulara da sahiptirler. Heyecanları, sevinçleri, korkuları, üzüntüleri farklıdır. Bu duyguların sebepleri de farklıdır. Somut işlemler döneminde öğretmeni tarafından övülen, değer verilen bir çocuk, bu durum karşısında sevinç duyarken; ergenlik döneminde arkadaşları tarafından kabul gören, arkadaş grubunun ayrılmaz bir parçası olduğunu hisseden genç, sevinç duyacaktır. Korkularda da farklılaşmalar olacaktır. İlk çocukluk döneminde çocuğun bir türlü yenediği anne ve babayı kaybetme korkusu, çocuğun en büyük korkularındandır. İlk çocukluk döneminin aksine son çocukluk döneminde çocuğun korkularında azalma görülür. Önceki dönemlere göre çocuk daha huzurludur. Duygusal patlamaları çok yaşamazlar. Son çocukluk dönemindeki durgunluğun tam tersi çatışma, “Latince büyüme, olgunlaşma anlamında kullanılan ‘adolescere’ kökünden gelmekte olan, yapısı gereği bir durumu değil, bir süreci belirtmekten; günümüzde, bireyde gözlenebilen hızlı ve sürekli bir gelişme evresi olan” (Yavuzer, 2012: 262) ergenlik döneminin kaçınılmaz getirilerinden birisidir. Ergenlik döneminde her türlü duygu aşırı bir şekilde yaşanır. Duygular abartılmış, aşırı ve çabuk değişen niteliklere sahiptirler. Ergen, birçok şeye karşı öfke duyabilir. “Hayat devresinin başlangıcında fiziksel ihtiyaçların karşılanmaması öfke yaratırken, daha sonraları çocuğun ve ergenin planlarına, ümitlerine ve amaçlarına karşılanması öfke yaratmaktadır”(Yavuzer ve diğerleri, 2012: 28). Erikson’un belirttiği üzere bir gencin en büyük problemi kimlik arayışıdır. En büyük çatışmaların sebebi de bu kimlik arayışı ve rol karmaşasıdır (Gardner ve Gardiner 2007). Eğer ergen, kendisine bir kimlik bulamazsa, bir kimlik bunalımı yaşayacaktır. Bu bunalımı da çevresine saldırgan tavırlarıyla yansıtacaktır. Herkesten farklı olduğunu düşünür ki bu da ergen benmerkezciliğinin getirdiği bir durumdur. Anne ve babasıyla arasında bir uçurum olduğunu, onların kendisini anlamadığını, yalnız olduğunu düşünür. Kendisi de ailesini anlamaz ve bu dönemde aile ile çocukları arasında çatışma



kaçınılmazdır. Bunun nedeni, anne-babanın gençliğini yaşadığı dönem ile çocuklarının gençliğini yaşadığı dönem arasında çok fark olmasıdır. Başka bir neden ise anne-babanın da orta yaş kimlik bunalımına girmiş olmasıdır. Ergenlik dönemi, çocuklar üzerinde büyük bir sorumluluğun olduğu dönemdir. Bu dönemde genç, nasıl bir meslek seçeceğine, nasıl bir üniversiteye gideceğine karar verir. Bu dönemde bağımsız olmak isteyen gençler, anne ve babaları tarafından daha fazla sıkıştırıldıklarını düşünürler. Bu durum da çatışmalara neden olmaktadır. Özet olarak bu dönemde, “anne-babalar, ergen çocukları olgun davranışın istemekte ama yetişkin ayrıcalıklarını reddetmektedirler. Ergenler de yetişkin ayrıcalıkları istemekte ama yetişkin sorumluluğunu reddetmektedirler” (Gardner ve Gardiner, 2007: 480).

### **3.1.3. Dil Gelişimi**

“Dil gelişimi, çevrelerinden öğrendikleri sözcükleri kullanarak duygu ve düşüncelerini anlatabilme, çevredeki konuşmaları ve yazılanları anlayabilme yeteneğidir” (Gülyüz, 2003: 11). Dilin doğru kullanımı, kullanılan sözcük sayısı, cümlelerin uzunluğu yaşa bağlı olarak değişmektedir. Küçük bir çocuk ile okul dönemindeki çocuğun dil kullanımı, kullandığı sözcükler ve kurduğu cümleler arasında fark vardır. Okul dönemindeki bir çocuk dil ile ilgili daha çok kural bilir. Cümleleri eskisine göre daha uzundur ve sözcük sayısı da daha fazladır.

Dil, doğumdan itibaren şu şekilde bir gelişme göstermektedir:

0-6 yaş arası bebekler, isteklerini ağlayarak anlatır. Aynı heceleri yan yana getirerek birtakım sesler çıkarır. 7-12 aylar arasında bebek sesleri taklit etmeye başlar. Çıkarabildiği kelimelerden fazlasını anlar. 2 yaşında bir çocuk konuşabildiğinden fazlasını anlar. İki kelimelik cümleler kurabilir. Bu aşamada konuşma daha çok isim, fiil ve sıfatlardan oluşur. 3 yaşında bir çocuk dilin kullanımı bakımından bir hayli gelişmiştir. Çevresiyle sözlü iletişim kurabilir. Çok kelime bilir ancak bildiği birçok kelimeyi ifade edemez. Bu da konuşma bozukluğu gibi görünebilir. Kurdukları cümleler edatlar, zarflar ve zamirleri de içermeye başlar. 4 yaşında bir çocuk, duygu ve düşüncelerini anlatmada başarılıdır. Dil bilgisi bakımından doğru cümleler kurabilir. Bu dönem, aynı zamanda bir sorgulama

dönemidir. “Neden”, “nasıl” gibi sorular bu dönem sıkça sorulur. 5 yaş, çocuğun sürekli konuştuğu ve sorular sorduğu bir evredir. Çocuğun hikâye dinlemekten ve anlatmaktan hoşlandığı bir dönemdir. 6 yaşında bir çocukta zaman kavramları yavaşça şekillenmeye başlamıştır. Çocuk, olayları oluş sırasına göre anlatabilir; geçmiş, şimdi ve gelecek ile ilgili konuşabilir. Günleri bilir ve sırasıyla söyleyebilir. 7 yaşında okuma yazmayı da öğrenmiş olan bir çocuğun dil gelişiminde ilerlemeler yaşanmıştır. 8 yaşında bir çocuğun dili yetişkin gibi kullandığı dikkat çeker. Çocuk, bu dönemde sadece kavramları öğrenmekle kalmaz; kavramların özelliklerini, birbirine benzeyen kavramlar arasındaki farklılıkları da öğrenir. 9 yaşında bir çocuk ise yaşadığı yeni durumları dile getirmede güçlük çektiğinden bazı gramer hataları yapar. Bu dönemde çocuğun okumaya karşı ilgisi de artmıştır. “İç ve dış çevreden gelen bilgilerin çıkarılması, birleştirilmesi, yorumlanması yani algılama bilişsel gelişimin içinde yer alır. Çocukların hatırlamaları, tahmin etmeleri, algılarını birleştirmeleri ve kavram geliştirmelerini sağlamak son derece önemlidir. Çocuk kitaplarında bunları sağlayacak faktörler de yer alır” (Çılgın, 2007: 23).

Okul çağındaki bir çocuğa öncelikle ana dili bilinci ve duyarlılığı kazandırmalıdır. Bu da çocuklara birtakım edebî eserler okutmakta kazandırılabilir. Çünkü ana dilinin en iyi işlenmiş halini edebî eserlerde görürüz. Dilin etkili bir biçimde kullanılması çocuğun toplumsal ve sosyal gelişiminde de önemli bir yere sahiptir. Çünkü “dili kullanma ve fikirleri etkili bir biçimde aktarma yeteneği yaşlılar tarafından kabul edilmeyi kolaylaştırır. Konuşma ve etkili iletişimde bulunabilme yeteneğinden yoksun oluş, bir çocuğu arkadaşsız bırakır (Gardner ve Gardiner, 2006: 401).

#### **3.1.4. Kişilik Gelişimi**

Kişilik gelişimi, “karşılaşılan sorunlara uygun çözümler üretebilme, duygularını uygun biçimde gösterme, toplumsal çevreye uyum sağlama gibi kişinin geçirdiği bir değişim ve gelişim süreci olarak değerlendirilebilir” (Sever, 2008:56).

Kişilik gelişiminde etkili olan kuramcı Erickson’dur. Gelişimcilerin genellikle kişilik gelişimini ergenlik dönemine kadar aldığı bir dönemde Erickson

kişilik gelişimini doğumdan ölüme kadar geçen süre olarak ele almıştır. Erickson, sağlıklı kişilik gelişiminin birtakım dönüm noktalarından, evrelerinden geçtiğini bebeklikten-yaşlılığa kadar aşama aşama ele almıştır. Erickson'a göre sekiz gelişim evresi vardır:

“Güvene karşı güvensizlik- Bebeklik  
Özerliğe karşı utanma ve kuşku- küçük çocukluk  
Girişkenliğe karşı suçluluk- ilk çocukluk  
Çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu- orta çocukluk  
Kimliğe karşı rol karışıklığı- ergenlik  
Yakınlığa karşı yalıtılmışlık- Genç yetişkinlik  
Üretkenliğe karşı durgunluk- Orta yetişkinlik  
Bütünlüğe karşı umutsuzluk- ileri yetişkinlik” (Gardner ve Gardiner, 2007: 405).

Kişilik gelişiminde de dönemlere göre farklılaşmaların olduğu dikkat çekmektedir. Her dönemde farklı bir kişisel süreçten geçildiği ve bunların tekrarlamadığı, ancak birisinin başarısızlıkla sonuçlanması ile çoğunlukla o dönemde takılı kalındığı; kişilik gelişiminde de bilinen bir gerçektir. Çocukluktan ergenliğe kadar karşılaşılabileceğimiz dört farklı dönem var ve hepsi de farklı kişisel gelişimleri ve gelişimin gerçekleşmediği durumlarda karşılaşılan güçlükleri göstermektedir. Kişilik gelişiminde herhangi bir gelişim dönemi atlanırsa ya da başarısızlıkla sonuçlanırsa; birey, hayatı boyunca o dönemin eksikliğini yaşayacaktır. Yani bir bebek eğer güven duygusunu kazanamazsa ve bunu bebeklik döneminde kazanamazsa, hayatı boyunca güvensiz olacaktır ya da bir çocuğa başarılı olduğu hissettirilmezse, çocuk ömür boyu yaşayacağı aşağılık duygusuna hapsolacaktır. Orta çocukluk dönemine denk gelen çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu döneminde çocukların başarıları övülürse, çocuk ileride çalışkan bir kişi olarak kişilik geliştirir. Tam tersi bir durum olursa çocuktan çok fazla şey beklenirse ya da çok az şey beklenirse çocuk aşağılık duygusuna kapılır. Bu durum da çocuğun ileride kötü alışkanlık geliştirmesine ve sorumluluklarından kaçmasına neden olur. Ergenlik dönemi, ergenin kendisini sorgulamaya başladığı, hayatıyla ilgili cevaplar aradığı, kendisini bir kalıba oturtmaya çalıştığı bir dönemdir, kısacası bu dönemde ergen bir kimlik arayışı içerisinde. Eğer ergenin doğru kimliğe ulaşmasında ona yardımcı

olunmazsa, hayatı boyunca bir karmaşa içerisinde olacak ve kim olduğunun cevabını bulamayacaktır.

### 3.1.5. Ahlak Gelişimi

Her gelişim döneminde olduğu gibi, ahlak gelişiminde de dönemsel farklılıklar vardır. Bir çocuğun ve bir yetişkinin ahlak anlayışları çok farklıdır. Ahlak gelişimini açıklayan gelişimciler Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg'dir. "İkisinin de üç evreli bir model üzerine inşa edilmiş olması, Kohlberg'in, kendisinin de belirttiği gibi, Piaget'den etkilenmiş olduğunu gösteren bir olgu olarak alınabilir" (Cevizci, 2010: 21). Piaget ahlak gelişimini, ahlak öncesi dönem, dışa bağlı dönem ve özerk dönem olarak sıralarken; Kohlberg ise Piaget'nin ilkelerine karşılık gelenek öncesi düzey, geleneksel düzey ve gelenek sonrası düzey olmak üzere, her biri içerisinde iki farklı dönemi barındıran altı aşamalı bir kuram önermiştir. Kohlberg'in birinci ve ikinci dönemi, ahlak öncesi döneme denk gelir. "Bu evrelerdeki çocuklar ceza tehdidi ya da ödüller nedeniyle bir karar alırlar" (Gardner ve Gardiner, 2007: 359). Kohlberg'in üçüncü ve dördüncü dönemindeki çocuklar başkalarının düşüncelerini önemsemeye başlarlar. Düşüncelerine önem verdikleri kişiler genellikle örnek aldıkları kişilerdir. Kohlberg, 10-13 yaşları arasındaki çocukların bu döneme ulaşabildiklerini savunmuş, somut işlemleri yapamayan bir çocuğun bu döneme ulaşamayacağını dile getirmiştir. Üçüncü evrede iyi çocuk olma eğilimi vardır. Çevrenin söyledikleri çocuklar için çok önemlidir. Dördüncü evrede ise önemli olan otoriteye uymak ve düzeni kurmaktır. Beşinci ve altıncı evreler ise ergenlikte ve yetişkinlikte ulaşılacak dönemlerdir. Hatta bazen bu dönemlere hiçbir zaman ulaşılmadığı da görülür. Ergenlikte, "ahlakî tutumlar git gide daha soyut ve daha az benmerkezci olmakta, neyin yanlış olduğuyla daha az ilgili ve neyin doğru ve haklı olduğuyla daha fazla ilgili olmaktadır" (Gardner ve Gardiner, 2007: 472). Ahlakî gelişimin oluşmasında birçok faktör etkilidir: Zekâ, ailenin tutumu, çevre, yaş; bu faktörlerden bazılarıdır. Ergenlik dönemindekiler ahlakî gelişim açısından ya geleneksel ya da gelenek sonrası düzeydedirler.

## İKİNCİ BÖLÜM

### ÇOCUK EDEBİYATI KAVRAMI VE ALANI

#### 1.ÇOCUK EDEBİYATI VE ÇOCUK EDEBİYATININ TARİHÇESİ

##### 1.1. ÇOCUK EDEBİYATI

Edebiyat; insanda güzel duygular uyandıran, farklı düşüncelerin varlığını gösteren, dünyaya başka pencerelerden, başkalarının bakış açısından bakmamızı sağlayan alandır. “Edebiyat, gündelik dilin üstünde bir çok anlamlılığı içerir, hissettirir, düşündürür; anlayıp da anlatamadıklarımızı dile getirir” (Uçan, 2006: 26).

“Edebiyat bize kendisini bir sanat olarak duyumsatır, biz insanoğluna yaşamdan duyma, düşünme ve hareket etme örnekler kazandırır, yaşam deneyimlerinden uygun olanı seçme özgürlüğü sağlar, toplum içinde kendinden başka insanların da bulunduğunu ve her birinin de karakter, sosyal durum, duygu ve düşünce bakımından birbirinden farklı olabileceğini hissettirir, o insanın kişilik gelişmesine katkıda bulunur, güzele karşı duyarlılığını güçlendirir, onda estetik bir ilgi uyandırır, görmediği, yaşamadığı yerleri ve o yerlerin gizil güçlerini ve bunların kendi üzerindeki etkilerini görmesini sağlar” (Gültekin, 2006: 27).

Edebiyat da kendi içerisinde birtakım alanlara ayrılır. Çocuk edebiyatı da bunlardan biridir. Ancak bazı araştırmacılara göre, edebiyatı kendi içerisinde birtakım alanlara ayırarak çocuk edebiyatını oluşturmak doğru değildir. Çocuk edebiyatı kavramına, sınıflandırmasına karşı çıkanlar, edebiyatı bir bütün olarak görürler ve çocuğun, edebiyattan çıkarabileceklerini çıkarmasını beklerler. Çocuk için yapılan ayrı bir edebiyatın varlığından söz etmezler. Bu görüşün karşısını savunan eğitimciler ise çocuk edebiyatını edebiyattan farklı olarak edebiyatın ayrı bir dalı olarak ele alırlar. Çocuk ile yetişkin aynı bilişsel, duyuşsal, ahlakî özelliklere sahip olmadığı için bir yetişkinle bir çocuğa hitap edecek metinler de dolayısıyla farklılaşacaktır. Çocuk edebiyatı ile yetişkin edebiyatı arasında konu, dil, anlatım bakımından da farklılıklar vardır. Ancak konuyu ele alış şekilleri her ikisinde de

aynıdır. Çocuk edebiyatı ürünleri, yetişkin edebiyatı ürünlerine göre daha çok eğitici ve ahlakî niteliklere sahiptir.

16.yüzyıla kadar çocuğa değer verilmediğinden ve çocuk bir yetişkinden ayrı düşünülmediğinden, çocuk için ayrı bir edebiyat da düşünülmemiştir. 16.yüzyıldan sonra çocuğun yetişkinden farklı olduğu ve farklı bir eğitime ihtiyaç duyduğu fark edilince çocuğa göre, çocuk için eserler verme fikri ortaya atılmıştır. Böylelikle çocuk edebiyatı kavramı, alanı ortaya çıkmıştır. “Çocuk ve gençlik edebiyatının oluşum sürecinde ilk anlayış, çocukluğun yönlendirmeye gereksinmesi olduğu anlayışıdır. Çocukluk, feodal aile içi ilişkilerdeki gibi kuşaklar arası bilgi ve kültür aktarımının dışında kendi başına eğitilmesi gereken bir dönem olarak ele alınmıştır” (Neydim, 2006: 3). Genel olarak çocuk edebiyatını, “çocuklara, özellikle beş yaş ile on iki yaş arasında bulunan çocuklara hitap eden edebiyat türü” (Cevizci, 2010: 110) olarak tanımlamak mümkündür. Çocuk edebiyatı ile ilgili kapsamlı, yüzeysel, basit, karmaşık birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan birkaç tanesine aşağıda yer verilmiştir:

“Çocuk edebiyatı (yazını), erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır” (Sever, 2008: 17).

“Çocuk edebiyatı, çocuklar için yazılmış eserler veya çocukça yazılmış, çocuk ruhunu taşıyan eserlerin oluşturduğu edebiyat olarak tanımlanır” (Bilkan, 2005: 7).

Mustafa Ruhi Şirin ise çocuk edebiyatı ile ilgili kapsamlı bir açıklama yapmıştır:

Çocuk edebiyatı, “temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun olgu, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında edebiyat, sanat ve estetik yönden gelişmesine katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatı” olarak tanımlanmıştır” (Şirin, 2007: 16).

“Çocuk ve gençlik yazını; çocuklar ve gençler için üretilmiş, gençler tarafından oluşturulmuş, serbest ve okuldaki zorunlu okuma kapsamına giren bütün metinleri içeren bir üst kavramdır” (Dilidüzgün, 1996: 21-22). Çocuk yazını, okul öncesi dönemden ergenliğe kadar olan dönemi kapsamaktadır. Genç yazını ise geçiş dönemidir. Çocuklukla yetişkinlik arasında bir dönemdir ve bu dönem, geçiş dönemi olduğundan tam olarak bu döneme hitap eden eserler bulunmamaktadır. “Bazı kuramcılara göre gençlik yazını, gençler tarafından gençler için üretilen yazın olurken; bazılarına göre de gençlerin ilgisini ve dikkatini çeken konuları ele alan, onların yorumlarını dile getiren, onlara özgü olara hazırlanmış metinlerdir” (Dilidüzgün, 1996: 22).

Bütün bu tanımlardan çıkarabileceğimiz ortak nokta; çocuk edebiyatının çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden, seviyesine uygun, okuma ihtiyacını karşılayacak, çocuk için yazılmış eserleri kapsayan edebiyattır.

Çocuklar; kitaba, okumaya, edebiyata ihtiyaç duyarlar. Çünkü onların dünyası küçüktür ve yaşam tecrübeleri oldukça azdır. Kitaplar ve edebiyat aracılığıyla bambaşka dünyaları tanıyacaklar; dillerini, yaratıcılıklarını, bakış açılarını geliştireceklerdir. Doğruyu öğretmek istiyorsak, bunu aşılacak bir eser; yanlış gösterip bundan ders almasını bekliyorsak, çocuğun bu doğrultuda eserler okumasını sağlayabiliriz. Kısacık yaşamında çocuğun hayata dair birçok tecrübe edinmesi imkânsızdır. Ancak tecrübe edenlerin hayatlarından yola çıkarak yeni bilgiler edinebilir. Bu yüzden çocuğun gerek kişilik gerek ruhsal gelişimi açısından edebî eserler önemlidir.

Çocukların, çocuk edebiyatına, çocuk edebiyatı ürünlerine neden ihtiyaç duyduklarını şu şekilde açıklanmıştır:

- “1- Edebiyat, hoş vakit geçirtici, eğlendirici bir şeydir.
- 2- Edebiyat ruha canlılık verir, yaşama gücünü arttırır.
- 3-Edebiyat hayatı keşfe yardım eder.
- 4- Edebiyat bir rehberlik kaynağıdır.
- 5- Edebiyat yaratıcı etkinlikleri teşvik eder.
- 6-Edebiyat güzel bir dil demektir” (Oğuzkan, 2010: 6-7).

Çocuk edebiyatı ürünleri sayesinde çocuk; karşılaştırma yapma, eleştirme, analitik düşünme, sınıflandırma, yaratıcı düşünme becerilerini kazanır.

Çocuk edebiyatı, çocuğun gelişiminde yadsınamaz öneme sahip bir alan olmasına rağmen, ortaya çıktığı zamandan günümüze kadar bazı kesimlerce hak ettiği değeri görmemiştir. Gerek çocuk edebiyatı gerekse çocuk edebiyatı yazarları küçümsenmiştir. Günümüzde de bu durum hala devam etmektedir. Hâlbuki çocuk edebiyatı alanında eser vermek çok zordur. Çocuğa göre olanı belirleyip yazmak, çocuk için yazmak; yetişkin için yazmaya benzemez, daha zor bir iştir. Çünkü çocuk edebiyatında öncelikli olan neyin yazılacağı değil, nasıl yazılacağıdır. Aynı zamanda “çocuk edebiyatının iki öznesi çocuk ve edebiyattır. Çocuklar için yapılan edebiyat, edebiyatın bütün niteliklerini içermelidir. Çocuklar için yazmak, çocuğa göre olmak yanında, poetik kalabilmeyi başaran bir yazarlık biçimidir. Ancak çocuk edebiyatı eserlerinin okuru hem çocuk hem de yetişkindir” (Şirin, 2007: 14). Söz konusu olan edebiyatsa çocuk için yazılmış bir kitap sadece çocuğa hitap etmez; bu kitaptan bir yetişkin de faydalanabilir. Eğer çocuk edebiyatı alanı, edebiyat olmaktan ödün verecek bir alansa, ayrı bir alan olarak ele alınmaması yolunda görüş birliği oluşmuştur. “Türk edebiyatının önemli yazarları, edebiyatçıları olan bu kişilerin (Cemal Süreya, Tomris Uyar ve Yaşar Kemal) ortak görüşü, edebiyat ve sanatın evrensel bütünlüğünden kaynaklanan dokunun bozulmasına karşı çıkmaları ve kötü, niteliksiz çocuk kitapları olacaksa hiç olmamasıdır” (Dilidüzgün, 2006a: 39).

Çocuk edebiyatı ürünleri, doğrudan çocuğa yönelik olarak hazırlanabileceği gibi, var olan eserlerin çocuk için tekrar hazırlanmasıyla da oluşturulabilir.

“Çocuk edebiyatı denildiği zaman iki çeşit akla gelmekte:

- 1- Okuyucu olarak sadece çocukların hedef alındığı eserler.
- 2- Bütün insanlığın veya bir milletin malı olan değerli eserlerin çocuklar için yeniden işlenmesi” (Enginün, 1987: 37).



## 1.2. ÇOCUK EDEBİYATI TARİHÇESİ

### 1.2.1.Dünyada Çocuk Edebiyatı

Çocuk edebiyatının tarihi çok eskilere dayanmamaktadır. 16. yüzyıla kadar hedef kitlesi çocuklar olan bir edebiyat söz konusu olmamıştır. Bu döneme kadar çocuklar, halk hikâyeleri ile beslenmekteydiler. Matbaanın yaygınlaşması, okur-yazar oranının artması gibi gelişmeler sonucunda o zamana değin sözlü edebiyatla beslenen çocuklar okuma ihtiyacı duymuşlardır. Bu ihtiyacı karşılamak da uzun bir süre almıştır. Çocuk edebiyatı ihtiyacı, yetişkinler için yazılmış birtakım klasiklerin çocuklar tarafından da okunmaya başlanmasıyla ön plana çıkmıştır.

“Çocuk edebiyatıyla ilgili ilk bilinçli çabalar İngiltere, Fransa, Almanya, İskandinav ülkeleri ve Amerika Birleşik Devletleri’nde görülür. Daha çok Robin Hood ve Tom Thumb gibi halk öykülerinden esinlenerek yazılan bu ilk dönem ürünleri, anlatım ve resimler bakımından oldukça yalın, masalımsı öykülerden oluşmaktaydı. Ayrıca Aispos (Ezop)’un hayvan öykülerinden oluşan fabl ürünündeki ürünler de çocuklara sunulan ilk kitaplar arasında yer almaktadır” (Kıbrıs, 2010: 12).

Çocuklar için kitap yazılması düşüncesi ilk olarak İngiltere’de doğmuştur. Çocuklar için yazılan ilk kitap, “Orbis Picturs(Resimlerle Dünya) adlı resimli bir çocuk kitabıdır ve Johann Amos Comenius tarafından 1637’de ele alınmıştır” (Geçgel ve Güleç, 2006: 9). İngiltere’de ortaya çıkan bu düşünce, ilk tepkiyi kiliseden almıştır. Eğitimcilerin de bu işe dâhil olması ile tepkiler daha da büyümüştür. Çocuklar için ayrı bir edebiyatın gereksiz olduğunu savunan eğitimciler, hayvan hikâyelerinin çocukları olumsuz etkileyeceğini dile getirmişlerdir. Ancak daha sonra “John Locke’un 1693’te ‘Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler’ adıyla yayımlanan eseri çocuklara yönelik yayınlara yol gösterici olmuştur” (Şirin, 1987: 47). Rousseau’nun ‘Emile’ adlı kitabı da çocuk edebiyatı yazarlarına ve eğitimcilere yol gösterici olmuştur.

17. yüzyılda ise İngiltere’de çocukların ders kitapları dışında da kitap okumaları gerektiği fark edilmiş ve çocuklara yönelik efsaneler kitaplaştırılmıştır. Daha sonra Orta Çağın dogmatik düşüncelerinden sıyrılıp çocuğa yönelik bir edebiyat yapma anlayışı oluşmuştur. Bu anlayışı savunanların başında eğitimci John Locke vardır. 18. yüzyılda, özellikle İngiltere’de çocuğun dünyasından yola çıkarak çocuğun ilgisi doğrultusunda kitap yazma ön plana çıkmıştır. Bu yüzyılda çocuğun

ilgilerini dikkate alarak kitap yazan ilk yazar, tekerlemelerden oluşan Ana Kaz eseriyle John Newberry olmuştur. Yine aynı yüzyılda Daniel Defoe'nin Robinson Crusoe ve Jonathan Swift'in Güliiver'in Gezileri gibi pek çok eser yayımlanmıştır. 18. yüzyıla kadar yazılmış olan eserlerde kilisenin yoğun etkisi olduğundan, bu dönem eserlerinin öğretici tarafı ağır basmaktadır. 17. ve 18. yüzyıllarda bağımsız çocuk edebiyatı oluşturma fikri, Fransa'da ön plana çıkmıştır. Özellikle La Fontaine fabllarıyla, Charles Perrault ise peri masallarıyla çocuk edebiyatına katkıda bulunmuştur. Bu dönemde pek çok Fransız yazar Jean Jacques Rousseau'nun etkisiyle dürüstlük, özveri gibi konuları işlemişlerdir. Almanya'da ise 18. yüzyıla değin çocuk edebiyatı alanında bir faaliyet olmamıştır.

“Almanya'da ilk çocuk edebiyatı ürünleri kilisenin etkisiyle, belli ahlak kurallarının öğretilmesi isteğinden doğmuştur. Basedow, Herbert, Froebel gibi yazarlar, Almanya'da çocuk eğitimindeki bilimsel gelişmeleri göz önüne alarak ürün veren yazarların başında gelmektedir. Çocuk sözcüğünü içi dolu bir kavram olarak düşünüp de çocuğu ilk kez bu açıdan değerlendiren kişiler, adları Ludwig ve Wilhelm Karl olan ve daha sonra da Grimm Kardeşler olarak edebiyat tarihine geçen iki Alman yurttaşı olmuştur. Bu iki kardeş ülkeyi dolaşarak elde ettikleri halk masallarını kendi anlatımlarıyla kaleme almışlardır” (Kıbrıs, 2010: 13).

Amerika'da ise çocuk edebiyatına yönelik ilk eserler öğretici nitelikte olmuştur. Küçük Kadınlar, Tom Sawyer gibi eserler Amerika'da çocuk edebiyatı ürünleri arasında yer almaktadır.

19. yüzyılda masallar ve halk edebiyatındaki düşsel öğeler çocuk edebiyatına girmiştir. Bu dönemde iki zıt karakter ortaya çıkmıştır: “Birincisi şiddetli bir toplumsallaşma gereksinimi olan azgın, vahşi çocuk (Pinokyo, Carlo Collodi) iken, ikincisi kendine özgü, toplum tarafından dokunulmayan, cennete özgü dünyada yaşayan ve burada kalması gereken saf ve toplumsallaşmamış (Heidi, Johanna Sypri) çocuktur” (Neydim, 2006: 3). Yine bu yüzyılda Jules Verne de öne çıkan isimler arasındadır. Jules Verne'in yazdığı romanlar çocuğu bilime iterken, bu dönemdeki bir diğer yazar Carlo Collodi'nin yazmış olduğu Pinokyo, çocuğa fantastik dünyanın kapılarını açar. Bu dönemde Heidi, Robin Hood, Alice Harikalar Diyarında, David Copperfield adlı klasikler de çocuk edebiyatının önemli örneklerindedir. 19.yüzyılda Fransa'da ise Rousseau'nun etkisiyle didaktik eserler verenlerin yanı sıra duygusallığa önem veren yazarlar da olmuştur. Mime de Segur bu yazarlardan biridir. Bu yüzyılda İskandinav ülkelerinde de çocuk edebiyatı alanında birçok

çalışma yapılmıştır. Bunlardan belki de en önemlisi Danimarkalı Christian Andersen'in çocuk edebiyatına katmış olduğu masallardır.

20. yüzyılda ise edebiyat savaş öncesi ve savaş sonrası olarak ikiye ayrılmıştır. Savaş öncesi dönemde Tom Sawyer, Andersen Masalları, Polyanna, Afacan Beşler, Alice Harikalar Diyarında, Define Adası, Ezop Masalları, Grimm Masalları; bu dönemi yansıtan kitaplardır. Savaş sonrası dönemde ise edebiyatta genellikle annesiz-babasız kalan çocuklar işlenmiştir. Küçük Prens, Pippi Uzun Çorap, Pıtırıcık, Küçük Kadınlar gibi eserler verilmiştir. 1960'lı yıllardan sonra ise çocuk edebiyatı anlayışında birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. 1960'tan sonra "iyi kitap" anlayışı sorgulanmaya başlanmıştır. "1967'de Klaus Doderer'in yazmış olduğu bir yazıya göre özellikle Almanya'da iyi kitap kavramı konusunda sıkıntıların arttığını vurgulamıştır"(Sever, 2007: 73). Bu dönemde edebiyatın eğitim amaçlı kullanımı reddedilmiştir. İdeal bir kitabın olmadığı, bunun sadece hayal olduğu vurgulanmıştır. Bu tür kitapların sabit fikirli insanlar ürettiği söylenmiştir. 1950'lerden sonra çocuk edebiyatında öğreticilikten vazgeçilmiştir. Çocuk edebiyatı gerçekliğe daha yakın olmuştur ve çocuğu edebiyatın nesnesi olmaktan çıkarıp öznesi haline getirmiştir. Bu anlayış, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya atılmıştır ve bu fikri ortaya atan yazarlar arasında Michael Ende, Erich Kaestner, Roald Dahl, Peter Heartling, Christine Nöstlinger, Astrid Lindgren gibi isimler yer almaktadır. Çocuk gerçekliğini edebiyata taşıyan ilk yazar ise Erich Kaestner olmuştur. "Kaestner, çocuğa sunduğu dünya, yetişkinlerden soyutlanmış; ancak gerçekçi ve akılcı bir temelde oluşur"(Sever, 2007: 75).

Çocuk edebiyatı alanı ile birlikte ortaya çıkan bir diğer tartışma konusu da masallar olmuştur. Masal türünün çocuklar için hem faydası hem de zararı olduğunu düşünenler vardır. Kimilerine göre masal içerisinde barındırdığı olağanüstü unsurlar(dev, peri, cadı gibi) ve içerdiği büyü, kötülük gibi kavramlar sebebiyle çocukları korkutabilir, hayatın gerçeklerinden koparabilir ve yanlış inanışlara sevk edebilir. Kimileri ise gerçek yaşamda da kötülüklerin, zorlukların olduğundan bahseder ve en azından masalarda kötülüklerin her zaman yenildiğini savunur.

"Hayal ürünü konu ve olaylarla dolu masalların çocuklara verilmesini uygun bulmayan düşünür ve eğitimcilerin başında N. Boileau ve J. J. Rousseau gelmektedir. Rousseau, bu konuda çok aşırı bir tutum içinde olmuş, hatta Emile'in masal okumasını ve bu arada özellikle La Fontaine'in fabllarını okumasını

yasaklamış, ona ancak Robenson'u okumasını salık vermiştir. Geçmişte, çocuklara masal okunmasından ve okutturulmasından yana olan eğitimci yazar ve düşünürler arasında ise; Anatole France, George Duhamel ve Andre Maurois sayılabilir” (Geçgel ve Güleç, 2006:47).

Çocuğun gelişimi ve eğitimi konusunda çocuk edebiyatının tartışılmaz bir önemi vardır. 10 yaşından itibaren bir çocuk, “bireysel beceri ve yeteneklerini yaşatlarınıninkiyle gerçekçi biçimde karşılaştırabilir, iç denetimlerini sağlayabilir; hata ve başarılarından kendilerinin sorumlu olduğunu düşünürler. Bu dönemde çocuklara karar verme, değerlendirme, eleştirme ve iç denetimi geliştirme gibi eğitimle kazandırılacak davranışların önemini sezdiren; yaşamın değişik güzelliklerini yansıtan yapıtlar okutulmalıdır” (Sever, 2008: 63). Bu tür becerilerin ortaya çıkması için çocukları doğru eserlerle karşılaştırmak gerekmektedir. Çünkü çocuk edebiyatı eğitici yönü olan bir edebiyattır. “Çocukta güzellik duygusu uyandırmayı ve iyi izlenimler bırakmayı hedefler. Duyuş, sezış ve davranış yönünden olumlu değişmelere neden olur. Çocuğun dil gelişiminde önemli rol oynar. Düş gücünü, estetik beğeni düzeyini ve yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirir” (Akbayır 2005a: 72).

### **1.2.2. Türkiye’de Çocuk Edebiyatı**

Türkiye’de çocuk edebiyatı üzerine düşünceler ve öneriler İkinci Meşrutiyet döneminde ortaya çıkmıştır.

“1908’de ‘Şûra-yı Ümmet’ gazetesinde Ali Nusret imzasıyla yayımlanan bir yazıda, çocuk edebiyatının önemine değinilmiştir. İstanbul’da 1910 yılında çıkmaya başlayan ‘Tedrisât-ı İptidaiye Mecmuası(İlköğretim Dergisi)’nın bir sayısında da, tanınmış eğitimcilerden Satı Bey, küçük okul çocuklarının kendileri için yazılmış şiir ve şarkılardan yoksun olduklarını belirterek zamanın şair ve bestecilerini göreve çağırmıştır” (Geçgel ve Güleç, 2006: 9).

Çocuk edebiyatı tarihinin divan edebiyatına kadar uzandığını düşünenlere göre, edebiyatımızda çocukla ilgili ilk eserler 18. yüzyılda verilmiştir. Bu eserler, “Nabi’nin oğlu Ebulhayr Mehmet için yazdığı Hayriye ve Sümbülzade Vehbi’nin oğlu Lütfullah için yazdığı Lütfiye adlı eserlerdir. Her iki eser de iyi, doğru, ahlaklı ve erdemli olma konularında babadan oğla öğütler içeren didaktik nitelikler taşır” (Akbayır, 2005b: 132).

Geçgel ve Güleç (2006)'e göre bu eserler, gerek dil gerek konu ve gerekse de gelişim düzeyleri bakımından çocuklara uygun değildir. Çocuk edebiyatı ile ilgili çalışmaların hızlandığı, çocuğa göre kitap yazılma gerekliliğinin arttığı Tanzimat edebiyatı döneminde ise çocuğa yönelik eserler, edebiyatımıza çeviri yoluyla girmiştir. Bu dönemde yapılan ilk çeviriler (Fenelon'dan Telemak, Güliiver'in Seyahatnamesi, Beş Haftada Balonla Seyahat, Robenson Cruose, Merkez-i Arza Seyahat) de dillerinin ağır olmaları sebebiyle çocuklar için uygun değildirler. Yine bu dönemde çevirisi yapılan kitaplar arasında dili en anlaşılır olanlar Ahmet İhsan tarafından çevrilmiş olan Gizli Ada ve Seksen Günde Devrialem'dir.

Bizim edebiyatımızda olduğu gibi Batı'da da yetişkinlere hitap eden edebiyatın çocuklara da hitap ettiği dönemde birçok çeviri çocuk edebiyatı ürününden yararlanılmıştır. Tanzimat'la birlikte Batı'nın yaşamış olduğu değişim ve gelişim süreci birçok alanda Osmanlı'da da yaşanmaya başlanmıştır. Büyük küçük herkesin eğitilmesinin gerekli olduğunun vurgulandığı Tanzimat döneminde, "Maarif Nazırı Münif Paşa, Mecmua-i Fünun'da Ehemmiyet-i Terbiye-i Sıbyan adlı makaleyi yayımlar. Çocuk eğitiminin niçin önemli olduğunu anlatan bu makale devri için mühim fikirler içermektedir" (Çılgın, 2007: 58). Tanzimat'ın ilanından yaklaşık 20 yıl sonra yapılan üç farklı çalışma çocuk edebiyatına yönelik çalışmalar olarak ele alınır. Bunlar; Şinasi'nin 1859'da yayımladığı Tercüme-i Manzume adlı kitabında La-Fontaine'den yaptığı çeviriler, Kayserili Doktor Rüştü'nün 1859'da yazdığı çocuk hikayeleri, fabl tercümeleri sebebiyle çocuklara yönelik olarak ele alınan Nutfetü'l Etfal adlı Arapça alfabe kitabıdır.

"Bu çalışmaları yine Şinasi'nin 1863'te yayınlanan Müntehabat-ı Eş'ar adlı şiir kitabına aldığı iki telif fabl izlemiştir. Bunlar, "Kara Kuş Yavrusu ile Karga Hikayesi" ve Arı ile Sivrisinek Hikayesi"dir. Sonraki yıllarda Recaizade Mahmut Ekrem'in çevirdiği fabllarını yayınladığı "Naciz" adlı eserini, Ahmet Mithat Efendi'nin Fransızca'dan yaptığı kısa şiir ve hayvan hikayeleri tercümeleri ile Ziya Paşa'nın J.J.Rousseau'dan yaptığı "Emile" tercümesi takip etmiştir" (Çıkla, 2005: 95).

Daniel Defoe'nin Robinson Cruseau adlı romanı bizde Ahmet Lütfi'nin çevirisiyle 1874 yılında Hikaye-i Robinson adıyla yayımlanmıştır. Jonathan Swift'in Gulliver adlı romanı ise bizde Mahmud Nedim tarafından "Gulliver Nam Müellifin Seyahatnamesi" olarak yayımlanmıştır. Bu dönemde Jules Verne'nin kitapları da çevrilmiş ve yayımlanmıştır.

Tanzimat sonrasında ise Ahmet Mithat Efendi'nin yazmış olduğu "Hace-i Evvel" ve "Kıssadan Hisse" adlı eserleri edebiyatımızın ilk çocuk kitapları arasında sayılabilir. Bunlar dışında Rezaizade Mahmut Ekrem, Tefekkür; Muallim Naci de Ömer'in Çocukluğu adlı eserleri yazmışlardır. Meşrutiyet döneminde ise çocuklara daha çok millî ve manevî değerleri aşlamak amacıyla çocuk şiirlerine yönelme olmuştur. Bu alanda eser verenler arasında Mehmet Emin Yurdakul, Fuad Köprülü, Ömer Seyfettin, Ziya Gökalp, Yusuf Ziya Ortaç, Orhan Seyfi Orhon, Faruk Nafiz Çamlıbel gibi isimler yer almaktadır.

Çocuklar için yazılmış olan süreli yayınların çıkışı da Tanzimat dönemine denk gelir. Bu alandaki ilk çocuk dergisi 1869 yılında çıkmaya başlayan "Mümeyyiz"dir. Yeni alfabenin kabulüne kadar, eski yazıyla yazılmış olup çıkan dergilerin sayısı elliye bulmaktadır.

Cumhuriyet öncesinde olduğu gibi Cumhuriyet sonrasında da çeviri çocuk kitapları yayımlanmaya devam etmiştir. Örneğin; Robinson Cruouse'nin birden fazla ve farklı isimlerle çevirileri yapılmıştır. Aynı şekilde "Güiver'in Seyahatnamesi" de "Cüceler Memleketinde", "Cüceler ve Devler Memleketinde" gibi isimleriyle çevrilmiştir (Çıkla, 2005). Cumhuriyet sonrası dönemde de süreli çocuk yayınlarına devam edilmiştir. Bu yayınlardan bazıları; Ateş, Afacan, Doğan Kardeş ve Karınca'dır.

Türkiye'de çocuklara yönelik yayınlar Tanzimat'tan sonra giderek artmıştır. Ancak Cumhuriyet'ten önceki dönemle sonraki dönem arasında bariz farklılıklar vardır. "Cumhuriyet'ten önce sadece çocuklar için yayın yapmanın önemi üzerinde yoğunlaşmış, Cumhuriyet'ten sonra ise çocuk edebiyatı kavramı üzerinde durulmaya, akademik anlamda çocuk edebiyatının eğitim boyutu üzerinde araştırmalar yapılmaya ve bu bağlamda birtakım teorik ve akademik kitaplar yazılmaya başlanmıştır" (Çıkla, 2005: 102).

19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren çevrilen çocuk kitaplarının niteliğinin de değıştiği dikkat çekmiştir. Bu dönemde daha çok öğretici kitaplar çevrilmiştir. "Bu kitaplarda çocuk dünyasının gerçekliği hiç söz konusu edilmemiş, çocuk daha çok kendi gerçekliğinin dışında, dıştan gelen etkilerle mutlak olarak biçimlendirilen bir nesne olarak görülmüştür" (Neydim 2000: 46).

1920 öncesinde açılmaya başlayan anaokullarına dönük bir çalışma olan ve Maarif Nazırı Ahmed Cevat tarafından kaleme alınan “Çocuklara Hikaye Anlatma Sanatı” adlı kitap da çocuk edebiyatı tarihimizde önemli bir yere sahiptir. Cumhuriyetten önce çocuk edebiyatı kavramını kullanan bir diğer isim de Tedrisat Mecmuası’nda yayımlanan “Çocuk Edebiyatı” başlıklı yazısı ile İbrahim Alaeddin Gövsa olmuştur. Cumhuriyet öncesi dönemde ise Faruk Nafiz Çamlıbel, Halide Nusret Zorlutuna, Yusuf Ziya Ortaç gibi isimler çocuklara şiir; Mahmut Yesari, Nimet Çalapala, Huriye Öniz, Cahit Uçuk gibi isimler çocuklara romanlar yazmışlardır.

Cumhuriyet dönemi çocuk edebiyatına baktığımızda, dönemin Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati Uğural’ın çocuklar ve gençler için üç ayrı dizin hazırlatmış olduğunu görüyoruz:

“1- Cihan Edebiyatı’ndan Numuneler: Tanınmış yazarlarımızdan Hakkı Süha, Ali Canip Yöntem, Hasan Ali Yücel gibi kimselere hazırlanmış olup, birçok yerli ve yabancı kökleşik yapıt bu dizide yer almıştır. Naima Tarihinden Seçmeler, Epope, Sanat Muhasebeleri gibi.

2- Mektep Temsilleri: Kız ve erkek okulları için ayrı ayrı yazılan bu dizi Mahmut Yesari, Reşat Nuri Güntekin gibi yazarlarca yazılmıştır.

3- Dünya Klasikleri: Bugün de çocukların istekle okudukları Arı Maya, Heidi, Kimsesiz Çocuk gibi kökleşik yapıtlar o yıllarda çevrilmiş, ayrıca önceden çevirisi yapılmış olanlar da içinde olmak üzere yeniden basılmış ve düşük ederlerle satışa sunulmuştur” (Kıbrıs, 2010: 16).

Çocuk edebiyatının ayrı bir alan olarak düşünülmediği ve çocuklar için farklı eserler oluşturulmadığı Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında çocuklar Halide Edip Adivar, Yakup Kadri Karaosmanoğlu ve Reşat Nuri Güntekin’in eserlerini okumuşlardır. Bu dönemde “Abdullah Ziya Kozanoğlu; Kızıltuğ (1923), Atlı Han (1924), Türk Korsanları (1926), ve Gültekin (1928) adlı doğrudan doğruya çocukların ilgisini ve beğenisini çekecek nitelikte tarihi romanlar yayımlanmıştır” (Geçgel ve Güleç, 2006:11). 1930’lardan sonra çocuğa yönelik yazılmış romanların sayısında artış görülmüştür. 1930 yılında Mahmut Yesari, Bağrı Yanık Ömer’i; 1933’te Rakım Çalapala, 87 Oğuz’u; 1936’da Huriye Öniz, Köprü Altı Çocukları’nı; 1937’de Cahid Uçuk, Türk İkizleri’ni yazmıştır.

1940’lardan sonra bazı yazarlarımızın masal türüne yönelmeleri çocuk edebiyatının gelişmesini sağlamıştır. Bu alanda resim ve içerik bakımından çocuk

edebiyatı ürünü olarak örnek verilebilecek ilk eser, Naki Tezel'in 1943'te yayımlanan halk öyküleri ve masallarıdır. Ayrıca bu dönemde Eflatun Cem Güney'in masalları da çocuk edebiyatı alanına çok katkıda bulunmuştur. 1940'lı yıllarda Cahit Uçuk, çocuk edebiyatı alanına birçok eser kazandırmıştır: Kırmızı Mantarlar (1943), Üç Masal (1944), Türk Çocuğuna Masallar (1946), Ateş Gözli Dev (1946), Kurnaz Tilki (1946).

1930 ve 1940'larda çocuk edebiyatı alanına önemli katkılardan birkaçını da Orhan Veli Kanık yapmıştır. "Orhan Veli Kanık, La Fontaine'in 49 fablını nazım biçiminde Türkçeye çevirerek 1934'te La Fontaine Masalları adıyla iki cilt halinde yayımlanmıştır. Ayrıca, 72 adet Nasrettin Hoca fıkrasını da Nasrettin Hoca Hikayeleri (1949) adıyla manzum olarak yayımlanmıştır" (Geçgel ve Güleç, 2006:12).

Birçoğu sahnelenmiş çocuk oyunları olan Mümtaz Zeki Taşkın; Çocuklarımıza Resimli Şiirler, Çitlembik Kız, Çocuklara Kahramanlık Hikayeleri, Uykucu Mahmut, Ülkü Öğretmen, Balık Çocuk, Beş Kayıp Çocuk adlı eserleriyle çocuk edebiyatına katkı sağlamıştır.

Fazıl Hüsnü Dağlarca, çocuklar için yazmış olduğu şiirleriyle alana katkı sağlamıştır. Çocuklar için yazmış olduğu ilk şiir kitabı 1967'de yayımlanan Açıl Susam Açıl'dır. Bu eseri dışında Balina ve Mandalina, Yeryüzü Çocukları, Şeker Yiyen Resimler, Göz Masalı, Güneş Doğduran, Hin İle Hincik gibi eserleri de vardır.

Aziz Nesin; Şimdiki Çocuklar Bir Harika, Kar Baba, Üç Karagöz Oyunu; Mehmet Seyda; Bir Gün Büyüyeceksin, Cumhuriyet Öncesi Yazarlardan Çocuklara Hikâyeler, Düşleme Oyunu, Bastıbacak Ermiş, Deli Ali; Rifat Ilgaz; Halime Kaptan, Kumdan Betona, Öksüz Cıvcıv, Bacaksız Sigara Kaçakçısı, Bacaksız Okulda, Bacaksız Paralı Atlet, Bacaksız Kamyon Sürücüsü, Cankurtaran Yılmaz, Küçükçekmece Okyanusu; Işıl Özgentürk; Keloğlan Tembelliği, Dünyayı Tanıyorum adlı çocuk oyunları ve Kuş Ne Yana Öter, Hayat Okulu, Dünyaya Masallar adlı çocuk kitaplarıyla; Gülten Dayıoğlu; Fadiş, Dört Kardeştiler, Dünya Çocukların Olsa, Yeşil Kiraz, Suna'nın Serçeleri adlı eserleriyle çocuk edebiyatına katkıda bulunmuşlardır.



1940 ve 1970 arası Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren çocuklar için birçok eser verilmiştir. Bu dönemde İsmail Hakkı Talas, Hasan Ali Yücel, Vasfi Mahir Kocatürk, Ahmet Kutsi Tecer; çocuklar için şiirler yazmışlardır. Yine bu dönemde yazdığı çeşitli masallarla Eflatun Cem Güney'in ismi ön plana çıkmıştır. Cahit Uçuk, Oğuz Tansel de bu dönemde verdikleri eserleriyle isimlerini duyurmuşlardır.

1960'lı yıllardan 1990'lı yıllara kadar en çok baskısı yapılan kitaplar çocuk kitaplarıdır. En çok baskısı yapılan kitaplar ise 1960'lı yılların kitaplarıdır.

“70'li yılların en büyük özelliği sola dönük kitapların çeviri, uyarlama ve telif eserler olarak çok fazla baskı yapmış olmasıdır. Aziz Nesin, Ülkü Tamer, Erdal Öz, Erol Toy, Demirtaş Ceyhun, Abbas Cılga, Rıfat Ilgaz, Fakir Baykurt gibi yetişkin edebiyat yazarları çocuklar için yazmışlardır” (Neydim, 2000: 39).

1970'li ve 1980'li yıllarda çocuk edebiyatına baktığımızda, yine çocuğa yeterince değer verilmediği göze çarpmaktadır.

“70'li yıllar gerek çeviride, gerek yerli ürünlerde sol kitapların ağırlık kazandığı bir dönem olmuştur. 80'li yıllarda ise dini kesimin yoğun olarak çocuk edebiyatına yöneldiğini görüyoruz. Bu kesimlerin edebiyatta yapmaya çalıştıkları, kendi ideallerine uygun karakterleri canlandırmak ve kendi ideal değerlerini yeni kuşaklar aşlamak olmuştur. Böyle bakıldığında çocuk edebiyatı, hep kamusal alanın bir parçası olarak algılanmıştır” (Neydim, 2000: 42).

Her ne kadar sağ yayınlar kendi içinde kapalı kalmışsa da 1970'li yıllarda çocuk edebiyatı ürünleri sol yayınların etkisi altına girmiştir. Ayrıca bu dönemin anlayışına ait birçok kitap 1980'li ve 1990'lı yıllarda da basılmaya devam etmiştir. 1990'lı yıllarda ise çocuk edebiyatında öğretici anlayışın çok fazla değişmediği dikkat çekmektedir. Bu dönemde çocuğa yönelik eserler verilmeye çalışılmışsa da genel olarak didaktik eserler ön plana çıkmaktadır. Batıda 1970'li yıllarda başlayan eşitlikçi çocuk yazını bu dönemde de kendisini göstermemiş; bu da bizi yine çevriye itmiştir. Yine bu dönemde, ilk resimli öykü kitabı, Can Göknil tarafından yazılmıştır. 1974 yılında hazırlanan bu kitabın adı Bir Kirpi Masalı'dır. Daha sonraki yıllarda Ayşegül ve Ayşecik serisi çevrilmiştir.

1970 ve 1980 arası dönemde ise yetişkinler için şiir yazan birçok şair de (Necati Cumalı, Can Yücel, Ceyhun Atuf Kansu, Aziz Nesin gibi) çocuklar için şiirler yazmışlardır. Ayrıca bu dönemdeki Alice Harikalar Diyarında, Karlar Kraliçesi gibi eserler Türkçeye çevrilmiştir. Ayrıca 1979 yılının tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de çocuk yılı olarak belirlenmiş olması, çocuk edebiyatı açısından ve

çocuğa verilen değer açısından önemli bir gelişme olmuştur. 1980 sonrasında ise eser verenler; Ülkü Tamer, Selim Başak, Nezihe Meriç gibi isimler olmuştur. Bu dönemde çocuklar için sayıca fazla eser veren Muzaffer İzgü de ön plana çıkmıştır. Yine bu dönemde öne çıkan yazarlardan birisi de Fadiş, Dört Kardeşiler, Azat Kuşu, Uçan Motor gibi eserleriyle Gülten Dayıoğlu olmuştur. Bu dönemde yazdıkları masallarla Mustafa Ruhi Şirin, Mevlana İdris Zengin, Hasan Latif Sarıyüce gibi isimler de ön plandadır.

“Çocuk edebiyatında önemli bir boşluğu dolduran biyografik romanlar arasında ise Rakım alapala’nın Mustafa Atatürk’ün Romanı(1944), Hayrettin Ziya Taluy’un Bir Avuç Askerle Tiryaki Hasan Paşa(1945), Falih Rıfki Atay’ın Babamız Atatürk(1955), Şükrü Enis Regü’nün Onlar da Çocuktuk(1972) yer almaktadır. Çocuklar için yazılmış anı türünde eserler arasında ise Halide Nusret Zorlutuna’nın Benim Küçük Dostlarım, Nahit Nafiz Edgüer’in Atatürk’ten Anılar(1963) adlı kitapları bulunmaktadır” (Geçgel ve Güleç, 2006:14).

Sonuç olarak çocuk edebiyatı dönemini üç ayrı evrede inceleyebiliriz. Birinci dönem, çocuklar için yazılmadığı halde çocuk klasikleri olarak adlandırılan kitapların yer aldığı dönemdir. Bu kitaplar arasında Denizler Altında 20.000 Fersah, Aya Yolculuk, Balonla Seyahat gibi kitaplar yer almaktaydı. Bu kitaplar; dünya görüşü, yansıttıkları değerler bakımından Batı sömürgeciliğini ve bireysel felsefeyi yansıttığından çok eleştirilmiştir. İkinci dönem, kahramanı çocuk olan kitapların yer aldığı dönemdir. Ancak bu kitapların da tamamen çocuğa hitap ettiğini söyleyemeyiz. Polyanna, Heidi, Küçük Lord, Pinokyo gibi kitaplar; bu dönemin kitapları arasında sayılabilir. Bu dönem kitaplarında çocuğa görelilik kavramı gelişmediğinden çocuğa tepeden bir bakış söz konusudur. Bu dönemde yetişkinlerin çocukluğundan kalan masallar da yenilenme sürecine girmiştir. Üçüncü dönem ise öznesi çocuk olan edebiyatın oluştuğu dönemdir. 20. yüzyılın ikinci yarısına denk gelen bu dönemde çocuğa görelilik, çocuk dili, çocuk gelişimi, çocuk eğitimi kavramları ön plana çıkmıştır. Bu dönem kitaplarında öznesi çocuk olan edebiyatta aynı zamanda çocuğa göre eserler verilmiştir. Bu da bu eserlerin çocuk edebiyatı ürünleri olmasını sağlamıştır. Küçük Prens, Şeker Portakalı, Uzun oraplı Kız gibi eserler; bu dönemin eserleri arasında yer almaktadır. “Çocuk edebiyatı, Batı merkezli bir çocuk modernleşmesi projesidir. Rönesans ve Aydınlanma sonrası kendini yenileme bilincine ulaşmış Batı düşüncesinin modern çocuk tasarımı, çocuğu giderek

özneleştirme eğilimleri içinde tanıma ve anlama çabası ile oluşmuştur” (Şirin, bt: 34).

## 2.OKUMA VE OKUMA EĞİTİMİ

### 2.1. OKUMA KAVRAMI

Yazının icadı ile birlikte okuma, en önemli bilgi edinme yollarından biri olmuştur. Anlama eğitiminin temelinde olan okuma ile birçok bilgiye ulaşabiliriz. Okumak, okumayı alışkanlık haline getirmek; gelişmiş toplumların sahip olduğu bir özelliktir ve bu özellik, bir ihtiyaçtan ortaya çıkar. Birey, okumaya ihtiyaç ve istek duyduğu takdirde daha fazla okuyacaktır. Okumaya ihtiyaç ve istek duymak, öğrenmeye aç olmak demektir. Böyle bireylerden oluşmuş toplum da gelişmiş bir toplumdur.

Okuma, “bireyi, sadece dış dünyayı algılamakla yetinen bir nesne olmaktan çıkarıp dünyayı kendi içinde içselleştirip yeniden kuracak bir özne durumuna ulaştıran en önemli dil becerisidir” (Yalınkılıç 2007: 227). Bir başka ifadeyle okuma, dünyayı algılamamızı sağlayan bir etkinlik olmasının yanı sıra içimizde de bir dünya oluşturmamızı sağlayan bir etkinliktir.

“Okumak; bir alışkanlıktır, zevktir, felsefedir, kültürdür, medeniyettir, yorum yapmaktır, yaşam tarzıdır” (Uslucan, 2005: 33).

Okuma, en basit ifadeyle birtakım yazılı ve basılı işaretlerin tanınması ve anlamlandırılması olarak tanımlanabilir. Daha geniş bir şekilde, okuma şu şekilde tanımlanmıştır:

“Hangi yapıda, biçimde ya da durumda olursa olsun, kendi bağlamı ve tutarlığı içindeki bir metinde, sözcüklerin ya da tümcelerin bir arada bulunmasıyla oluşan anlamı keşfetmek ve ortaya koymak için göstergeler dizgesini gözlemlemek, dizgeleri birbirleriyle ilişkilendirerek sözcük anlamının ötesinde bir anlam bulmak, yanı anlamlandırmak” (Günay, 2008: 2) olarak tanımlanabilir.

Okuma ile ilgili yapılmış olan bazı tanımlar şu şekildedir:

“Okuma etkinliği, sadece kâğıt üzerindeki metnin göz aracılığıyla algılanıp beyne gönderilmesi değildir. Algılanan yazıların zihinsel işlemlere tabi tutularak

anlamlandırılması, uzun süreli bellekteki bilgiler yeniden örgütlenecek yeni bir anlam evreni oluşturmasıdır” (Güleryüz, 2003: 109).

“Okumak, öğrenmek demektir. Okumak, ilim demektir. O, anlama gücünü geliştirmek demektir. O, hayatın belli bir kesiminde başlayıp biten bir etkinlik değildir. Bütün bir yaşam boyunca sürüp gider. Okuma, bilgisizliği ve yanlış inançları yenen tek güçtür. Okumak insana niçin yaşadığını öğretir. O bazen ağlatır, bazen güldürür. Okumak insana kendi iç dünyasını açar, insanın küçük dünyasının sınırlarını genişletir” (Ömeroğlu, 2009: 45).

“Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Diğer bir tanımla okuma, yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir” (Demirel, 2000: 59)

Bütün bu tanımlar sonucunda okuma ile ilgili şunlar söylenebilir: Okuma, hem fiziksel hem de zihinsel bir eylemdir. Okuma eylemi fiziksel olarak gözün kâğıt üzerinde birtakım sıçramalar ve duraklamalar yapması şeklinde, duraklama anında anlamlandırma ile gerçekleştirilir. Okuduğunu anlamlandırma ise zihinsel bir eylemdir, burada zihin devreye girer. Çocuğun yaşadığı çevre onun sosyal alışkanlıklarını belirler.

## 2.2. OKUMANIN BOYUTLARI

Okumada üç farklı boyutun varlığından söz edebiliriz. Bunlar; bilişsel boyut, duyuşsal boyut ve devinişsel boyuttur.

**Bilişsel Boyutu:** Okumanın bilişsel boyutu okunan metnin duygu ve düşüncelerinin kavranması, çözümlenmesi ve anlamlandırılması gibi zihinsel süreçleri içermektedir. Bireyin okuduğunu anlamasına zekâsı, aldığı eğitim, kelime bilgisi, beynin çalışma hızı gibi faktörler etkilidir.

**Duyuşsal Boyutu:** “Bireyin, okuma ediniminden zevk alması, okuduklarını başkalarıyla paylaşması ve ortak bir düşünsel evren oluşturması, okumaya ve okuma malzemelerine karşı olumlu tutum takınması, okumaya, içeriğe uygun duyguların katılması, okumanın duyuşsal yanı olarak değerlendirilebilir” (Güleryüz, 2003: 112-113). Okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmada duyuşsal boyutun önemli bir yeri vardır. Okumayan bir toplum olmamızın temelinde, duyuşsal boyutu

geri plana atmamız yatmaktadır. Okumanın duyuşsal boyutunu ön planda tutmak için okumaya önem vermek gerekir. Kitap okumaya değer vermek, okumayı sevmenin bir göstergesidir. Sevmek de duyuşsal boyutu ön plana çıkaracak bir eylemdir.

Devinişsel Boyutu: “Okuma sırasında bireyin oturma biçimi, ayaklarını yere basması, baş ve gövdesinin duruşu, dudaklarını kıpırdatması, soluk alıp vermesi, göz ve dil hareketleri, baş ve gövdeyi metnin içeriğiyle bütünleştirerek hareket ettirmesi, okuma sırasında dinleyicilere bakması; okumanın devinişsel boyutunu oluşturur” (Güleryüz, 2003: 115). Devinişsel boyuttaki yetersizlikler duyuşsal ve bilişsel boyutu da etkileyecektir. Örneğin; çocuğun oturuşu okumasını etkiliyorsa, bu durum doğrudan anlamlandırmayı (bilişsel boyut) etkileyecek ve dolayısıyla da çocuğun kitaba karşı olumsuz bir tavır (duyuşsal) takınmasına sebep olacaktır.

Yılmaz (1995: 327)’a göre okumanın bazı özellikleri vardır:

- “Okuma, sağlıklı bir geçişle gerçekleştirilmiş yazılı kültürün ürünüdür/sonucudur.
- Okuma, sanayileşmiş toplumun eylemidir.
- Okuma, kentleşme sürecini tamamlamış toplumların eylemidir.
- Okuma, toplumsal grupların belirledikleri normlar çerçevesinde bireylerin statülerine ve yaşama tarzlarına göre onlardan bekledikleri bir ol olarak gerçekleşebilir.
- Okuma toplumda, eylemlerimizi yönlendiren bir değer niteliğine ulaştığında gerçekleşebilir” (Yılmaz, 1995: 327).

Okuma, bilgi edinme yollarının başında gelir. Ancak sadece bilgi edinmek amacıyla okumayız. İnsanı okumaya iten sebepler farklı olabilir. Kimi insan, boş zamanlarını değerlendirmek, kimi kendi istediği ve okumaktan zevk aldığı için, kimi ise tamamen zorunluluktan kitap okur. Okumanın sebepleri belli bir amaca yönelik okumayı da işaret eder. Amaç eğitimle ilgili olmasa da bir amacın varlığından söz edebiliriz. Sadece eğlenmek için de okuyabiliriz. Okumanın amaçları ile ilgili birçok araştırmacı farklı görüşler ortaya atmıştır:

- “Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okuduklarını doğru ve çabuk anlama yeteneğini elde etmek.
- Boş zamanlarını düzeylerine uygun kitaplar okuyarak değerlendirmeyi öğrenmek; kitap sevgisini kazanarak okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek.
- Okuma zevklerine ve düzeylerine uyan ilgi çekici kitapları seçebilme yeteneğini kazanmak.

- Sözcükleri tanıyarak, sözcük dağarcıklarını, okuma alışkanlığı kanalıyla geliştirip zenginleştirmek.
- Kitap okumanın, bilgi kazanma yollarından biri olduğunu kavramak.
- Güzel ve doğru bir Türkçe için yazılmış metinler okuyarak anlatım güçlerini geliştirmek” (Çelik, 2006: 20).

“Okuma eylemi eleştirel düşünceyi diri tutan bir beceri olarak, bireyin yaşamı boyunca kullanacağı bir etkinlik olarak da karşımıza çıkmaktadır” (Yalınkılıç, 2007: 227). Aynı zamanda, “insanın içinde bulunduğu dünyayı ve insanları tanıtan, dünyasını zenginleştiren; bireysel ve toplumsal kimliğini kazanmasında etkili olan bir dil becerisidir ve öğrenildiği andan ömrün sonuna kadar insan için gereklidir” (Şahin ve diğerleri, 2009:184). Bu yüzden okuma sadece eğitim kurumlarında gerçekleştirilecek bir eylem değil, yaşam boyunca sürecek ve yaşamın tüm alanlarını kullanılan bir eylem haline getirilmelidir.

Okuma, yaşamın her anında bilgi ediniminde kullanabileceğimiz bir beceridir. Bilgiye ulaşmada en güvenilir ve en kestirme yoldur. Ancak bilgiye ulaşmada en kestirme yol olmasına rağmen okuma, çok başvurulan bir yöntem değildir. Unesco’nun 2013 yılında yaptığı bir araştırmaya göre, Avrupa’da kitap okuma oranı yüzde yirmi bir iken, Türkiye’de bu oran on binde birdir. Bu oranla Türkiye kitap okumada dünya ülkeleri arasında 86. sırada yer almaktadır. Kitabın bir ihtiyaç olarak görülmesi, algılanması; okuma alışkanlığı kazanmada büyük bir öneme sahiptir. Yapılan araştırmada kitabın Türkiye’nin ihtiyaç sıralamasında 235. sırada yer aldığı dikkat çekmektedir. Okumama nedenleri sorulduğunda hep aynı cevaplarla karşılaşılmaktadır: Kitapların pahalı olması, ilgi çekici olmamaları gibi. Ancak milyonlarca kitap içerisinden ucuz ve ilgi alanımıza hitap eden bir kitap bulmak çok da zor değildir. Türkiye’nin okumamasının en büyük nedeni okuma alışkanlığı kazanmamış olmasıdır. Türkiye’nin okumada bu kadar geri kalmış olmasının tek sebebi, toplumun okuma alışkanlığı kazanmamış olmasıdır. Okuma alışkanlığı da çocukken, küçük yaşta kazandırılabilir bir alışkanlıktır. Teknolojinin hızla gelişmesi ve teknoloji ile hayatımıza giren telefon, bilgisayar, tablet bilgisayar gibi birçok ürünün belki de en çok etkilediği alan okumadır. Bu ürünler yüzünden okuma ya tamamen terk edilmiş bir eylem olarak kalmış ya da eski kimliğini, özelliğini kaybetmiştir. Günümüzde özellikle çocukların bilgisayarla iletişimde, bilgisayar ve internet kullanımında yetişkinlerden daha iyi oldukları

dikkat çekmektedir. Bilgisayar ve internet kullanımında bu denli iyi olan çocuklar, bilgisayar ve internet sayesinde bir taraftan kendilerini geliştirirken bir taraftan da köreltiliyorlar. Her şeyi internet üzerinden yapmaya başlayan çocuklar (oyun, sohbet, ödev vs.), bazı gelenekleri her geçen yıl birer birer kaybetmektedirler. Okuma da bu geleneklerden biridir. İnternete sahip çocuk ya hiç okumamakta ya da okumaya çok az zaman ayırmaktadır. Okuma eylemi, kitabın filmi veya dizisi varsa çocuklar için giderek gerek duyulmayan bir eylem halini alırken, teknolojinin etkisiyle kitaplar da eski formatını kaybetmektedir. Okuma eyleminin vazgeçilmez unsuru kitap ve kitap denildiğinde akıllara gelen cilt, sayfa gibi unsurlar; teknolojinin hızla ilerlemesiyle yerini e-kitaplara bırakmıştır. E-kitaplar, sayfalarca kalınlıkta bir kitabı taşıma açısından kolaylık sağlayabilirler ancak bir kitabın hissettirdiğini hissettiremezler.

Kitaba eskisi kadar değer verilmemesinin sebeplerinden biri belki de en önemlisi kitabın sadece bilgi edinilecek bir araç olarak görülmesi ve günümüzde de bilginin sadece kitaplardan elde edilmemesidir. Gelişen teknoloji ile birlikte bilgiye ulaşmanın sayısız yolu ortaya çıkmış ve kitaba olan bağlılık azalmıştır. Dolayısıyla da okuma alışkanlığı azalmış hatta yok olmaya yüz tutmuştur. Her yerden ulaşılabilen bilginin değeri de aynı oranda azalmaktadır. En güvenilir bilgiye yine kitaplardan ulaşılır. Şirin'e göre okumama sebeplerini bulmak için "geleneğin, yoksulluğun, toplumsal ve kültürel içeriksizliğin, eğitimin, ekonominin, zamanın, dönemin ve medya ile ilişkili nedenlerin" (Şirin, bt: 105) her açıdan değerlendirilmesi gerekmektedir. Yoksulluk okumak için bir engel değildir. Okumanın önündeki tek engel "yoksulluğun dayattığı kültürsüzleşmedir" (Şirin, bt: 106).

Okuma ile ilgili Yılmaz (2006)'nın yapmış olduğu bir araştırmada üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına sahip olmadığı ve sadece %5'inin boş zamanlarını kütüphanede değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Sadece öğrenciler değil Ankara'da ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada dahi öğretmenlerin %37'8'inin hiç okumayanlardan oluştuğu ortaya çıkmıştır (Yılmaz 2002: 447). Bu araştırmalar, Türkiye'nin ne kadar okuduğunun göstergesidir. Sosyo- ekonomik düzey, okuma alışkanlığının oluşumunu elbette ki etkileyecektir. Sosyo- ekonomik düzeyi yüksek olan bir aile, çocuğun okuma ihtiyacını karşılamak için gerekirse

eğitimlere katılacak ve çocuğuna uygun kitabı bulabilmek için çabalayacaktır. Ancak sosyo- ekonomik düzeyi düşük olan aile kitaba karşı bir ihtiyaç dahi duymayacaktır.

### 2.3. OKUMA ALIŞKANLIğI

Sever (2008)'e göre çocuk edebiyatının en önemli işlevi okuma alışkanlığı ve zevki kazandırmaktır. Okuma alışkanlığı kazandırmada küçük çocukları nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri ile karşılaştırma çok önemlidir. Çocuğun okuyacağı ilk kitap, onun kitaba ve okumaya karşı oluşturacağı tutumu belirleyecektir. Bu yüzden çocuk edebiyatı alanı, okuma alışkanlığı kazandırmada en önemli görevi üstlenmiştir.

“Okuma alışkanlığını, uzun tekrarlar sonucunda oluşmuş otomatikleşmiş ve istenerek yapılan düşünsel eylemler bütünü olarak ifade edebiliriz. Bir başka ifadeyle okuma alışkanlığını, beynin çalıştırılması, düşünce üretmesi, üretilen düşüncelerin test edilerek bir bölümünün yürürlükten kaldırılması, sürekli yenilerinin eklenmesi eylemi olarak da tanımlayabiliriz” (Güleryüz, 2003: 119).

Okuma alışkanlığı kazanmak için öncelikle okumayı sevmek gerekir. Okumayı sevme aşamasında çocuğun karşılaştığı, okuduğu ilk kitapların çok büyük rolü vardır. İlk kitapların ne derece önemli olduğunu şu şekilde açıklanmıştır:

“Çocuklukta, dinleme, okuma, yazma, düşünme ve eleştiri kültürü edinme süreçlerinde en etkili uyaran dil, edebiyat, sanat ve estetik değeri taşıyan çocuk kitaplarıdır. Okuma isteğinin, okuma ilgisine, okuma davranışının okuma olgunluğuna dönüşmesinde okuma da bir öğrenme ve eğitim sürecidir. Okumayı özendirmede çocuğun büyüme ve gelişme evrelerine ve algılama biçimine uygun ilk kitapların daha etkili olduğu bilinmektedir” (Şirin, 2007: 30).

Okuma alışkanlığı kazanmak için okumayı sevmek ve okumaya ihtiyaç duymak gerekir. Zorla okumaktan ziyade okumaya karşı istekli olmak gerekir. Bir şeyler öğrenmek için okumanın ötesinde sadece eğlenmek için yapılacak eylemler arasından okumayı seçmek; okuma alışkanlığı kazanmış olmanın göstergesidir.

“Okuma alışkanlığı bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde ve eleştirici/irdeleyici bir nitelikte gerçekleştirmesidir” (Temizkan, 2009: 51).

Okuma alışkanlığı, “bireyin bir gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini sürekli, düzenli ve eleştirel bir şekilde gerçekleştirmesidir” (Yılmaz, 2004: 116).



İlkokul ve ortaokul dönemi okuma alışkanlığı kazandırmada kritik bir dönemdir. Bu dönemde okuma alışkanlığı, sevgisi kazanamamış bir birey; daha sonra da okumaya karşı olumlu bir tavır takınmaz. Soysal (2006: 382), bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Çocukların kitap okumayan bireyler olmasını sağlayan yüzde yüz hatalı sollamalardan biri, 10-12 yaş aralığında yapılıyor. Ülkemizde bu durumda kaza kaçınılmazdır! Kazayı hafif atlatanlar, 12 yaş sonrasında az da olsa kitap okumayı sürdürüyor; ama ağır yaralananlar kitap okumaktan kesinlikle vazgeçiyorlar. Dolayısıyla bu aşamada, zorunlu okuma kavramını yaratan eğitim materyali kitaplarla, bireysel zenginleşmeyi, gelişmeyi ve farklılaşmayı sağlayan kişiye özel okuma alışkanlığına neden olacak edebiyat kitapları arasına kalın bir çizgiyi ilk ve son kez çizmek kaçınılmazdır” (Soysal, 2006: 382).

İlkokul ve ortaokul dönemlerinden sonra okuma alışkanlığı kazandırmak zordur. Ancak her ilkokul ve ortaokul dönemindeki çocuğun okuma alışkanlığı kazanacağını söylemek de yanlış olur. Özellikle teknolojinin hayatımızda önemli bir yer kapladığı günümüzde, çocuklar kitap okumak yerine internette vakit geçirmeyi daha eğlenceli bulduklarından, bu çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak oldukça zordur. Okuma alışkanlığı kazandırmak için okuma alışkanlığı kazanımını engelleyen bu etkenleri ortadan kaldırmak gerekmektedir. Bütün bu etkenlerin dışında, öncelikle birey okumaya karşı bir merak ve ilgi duyuyorsa, okumaya karşı motivasyonu artacak ve birey okuma alışkanlığı kazanmaya doğru yönelecektir. Dolayısıyla bu tür engeller de alışkanlık kazanmış bireyin okumasını engellemeyecektir. Okumanın sürekli gerçekleştirilen bir eylem olmasını sağlamak için öncelikle okuma ilgisini oluşturmak gerekir. Bu ilgi de ilginin oluşmasını beklediğimiz kişinin ihtiyaçlarına cevap vermekle gerçekleşecektir.

Bazı araştırmacılar, çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmada üç önemli hususun olduğunu vurgulamışlardır:

- “Okuma sabrı aşılama,
- Okuma zevki aşılama,
- Nitelikli kitabı fark ettirmek” (Çılgın, 2007: 29).

Çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmada bu üç maddeyi birlikte ele almak gereklidir. Çocuk, okuma eylemini yaparken sıkılmamalı, bu eylemi sabırla gerçekleştirebilmelidir. Çocuğun kitaptan sıkılmasını önlemek için öncelikle çocuğa

okuma zevkini aşlamak gerekir. Okuma zevkine sahip olan bir çocuk, bu eylemi gerçekleştirirken zaten sıkılmayacaktır. Okuma zevkinin çocuğa aşılması için de nitelikli kitaplara ihtiyaç vardır. Okuma alışkanlığı kazandırmanın önceliği nitelikli kitaplara sahip olmak ve bu kitaplarla çocukları karşılaştırmaktır. Bu aşamadan sonra çocuk, okuma zevkine ve okuma sabrına sahip olacaktır.

Okuma alışkanlığı kazanmış birisinin tespit edilmesi konusunda iki farklı yol vardır. Birincisi bir yılda okunan kitap sayısına bağlı olarak belirlenir. İkincisinde ise ülkede üretilen ve satılan yazılı- basılı ürünlere bağlı olarak belirlenir. Okunan kitap sayısı, aynı zamanda kitaba ne kadar bağımlı olduğunu da gösterecektir. Okunan kitap sayısına göre, bireyin az ya da çok okuduğuna dair değerlendirme yapılabilir.

“Yılda 1-5 kitap okuyan: Az okuyan okuyucu

Yılda 6-11 kitap okuyan: Alt-orta sıklıkta okuyan okuyucu

Yılda 12-20 kitap okuyan: Üst orta sıklıkta okuyan okuyucu

Yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan: Sık okuyan okuyucu” (Yılmaz, 1995: 328) olarak değerlendirilmiştir.

Çocuk okuma alışkanlığı kazandırmak, öncelikle çocuk için nitelikli eserlerin yayınlanmasından geçer. Ancak ülkemizde çocuk için yazmak, çocuğa göre bir şeyler yazmak hep ikinci plana itilmiştir. Bu yüzden ne bu alanda yazarlar ne de bu alanda kitap basan yayınevleri yeterlidir. Dolayısıyla çocuk yazarlarının sayısındaki bu azlık, çocuk için yazılan eserlerin niteliğini de etkilemektedir. Niteliksiz eserler de doğrudan çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasını etkileyecektir. Çocuk edebiyatında, çocuğa okuma alışkanlığı kazandırma aşamasında en büyük eksiklik, çocuğu tanımamak, onun ihtiyaçlarını göz ardı etmektir. Bunun önüne geçebilmek için öncelikle çocuğu, çocuğun gelişim özelliklerini bilmek gerekmektedir. Çocuk kitabı yazmak, bir yetişkin için kitap yazmaktan daha zordur. Çocuk, hayata yeni adım atan ancak geleceğimizin de temelini oluşturan, aileyi bir arada tutan, ailenin en küçük bireyidir. Çocuk için yazılacak kitapların daha nitelikli, daha ayrıntılı olması gerekmektedir. Çocukların ilgi alanlarına hitap eden kitapların çocuğa sunulması da okumayı sevdirmede önemli bir adımdır. Bu yüzden çocukların dönemsel olarak ne tür kitaplara ilgi duyduklarını bilmek gerekmektedir. Örneğin; 8-12 yaş grubuna hitap eden, onların sevebileceği kitaplar, kitapların özellikleri şunlardır:

“8-12 yaş arasındaki çocuklar için hazırlanan Çocuk Kitaplar ana grubumuzda uzun metinler ağırlık kazanırken, az sayıdaki resim, daha çok destekleyici ve soluklandırıcı bir işlev üstlenir. Bu grup, akıllı ve eğlenceli kurguların öne çıktığı içerikleriyle, çarpıcı kapak ve sayfa düzenleriyle çocukların okuma isteğini ve hızını en yüksek düzeye çıkarmayı amaçlar. Çocuk kitaplarının alt grubunu oluşturan 8-10 yaşlar, okumayı öğrenmenin verdiği büyük bir coşku ve sevinçle bir yandan dizi kitapları bir yandan da öykü kitaplarını baş tacı eder. Üst grubu oluşturan 10-12 yaşlarsa, daha cesur adımlar atarak ilk roman okuma denemelerini yapar. Bu iki grup okuma hızlarından hoşlandıkları temalara, algılama becerilerinden sözcük belleklerine kadar temel birçok noktada farklı davranabilir. Genç kitaplar dediğimiz 12 yaş üstünün oluşturduğu bu grubun alt grubunu ilköğretimin 6, 7 ve 8.sınıflarında okuyan ve ergenliğin sersemletici etkileriyle yeni tanışan 12-14 yaşları, üst grubunuysa 14 yaş üstü herkes oluşturur. 12-14 yaşlarındaki bir çocuk 10-12 yaşlarındaki çocuğun okuduğu kitapları okuyabilir” (Soysal, 2006: 381- 382).

8-12 yaşları arasında çocuklara gerek Türk gerekse dünya edebiyatından seviyelerine uygun kitapların okutulması gerekmektedir. Çünkü bazı eserleri okumak için belli dönemler vardır ve bu dönemlerde söz konusu kitaplar okunmazsa, sonraki dönemlerde okunması zor olabilir. Ayrıca sonraki dönemlerde okunması gereken kitapların da daha ileri dönemlere atılmasına sebep olabilir. Örneğin; Heidi, Polyanna gibi eserlerin ilköğretim döneminde okunması gerekir. Çünkü bütün bu kitaplar, okuma piramidinin tamamlayıcısı niteliktedir ve bir basamak atlandığında piramit sağlam bir yapı üzerine oturtulmamış olacaktır ve eksiklikler ortaya çıkacaktır. Hayal güçleri çok gelişmiş olan 9-11 yaş dönemi çocukları, “uzun masallardan Alice Harikalar Ülkesinde, Peter Pan gibi fantastik romanlara kadar, hayal gücünü besleyen bütün yapıtları okuyabilirler. Gerçekleri bildikleri halde, düşsel öğeleri de aynı doğallıkla kabul edebilirler. Çelişkili bir dünyaları vardır” (Akbayır ve Şahin, 2005: 194).

Çocuk, henüz okuyamazken bile çocuğun kitaplarla yakınlık kurması sağlanmalıdır. Okuyamadığı dönemde kitap, çocuğa ailesi tarafından okunabilir. Ayrıca kitaplardaki resimler çocuğun ilgisini çekebilir, böylelikle de kitapla ilk etkileşim gerçekleşmiş olur. Çocukluğunda hiçbir kitapla karşılaşmamış, gördüğü ilk kitap ders kitabı olan bir çocuk; dolayısıyla okumaya karşı bir istek duymayacak ve okuma alışkanlığı da kazanamayacaktır. Anlaşılacağı üzere çocukluk döneminde kazandırılması önemli olan okuma alışkanlığında en büyük sorumluluk ailelere ve eğitimcilere düşmektedir. Çocuğun okuma alışkanlığı kazanması için gerek öğretmen gerekse ebeveynleri olarak öncelikle çocuğa iyi bir model olmak gerekir. Ancak

toplumumuzda anne-baba, hatta öğretmenler de dâhil, örnek olması gereken kişilerin de çok fazla okumadığı bilinmektedir. Öğretmenler dahi kitap okumazken, öğrencilerinin tavsiye ettikleri kitapları okumalarını beklemek, boşuna bir bekleyiş olacaktır. Böyle bir şeyin gerçekleşmesi pek mümkün değildir. Çünkü söz konusu olan çocuksa ve çocuktan bir şey isteniyorsa, çocuğun bu davranışı göstermesini bekleyen kişilerin öncelikle kendisinin davranışı gösterdiğinden, çocuğa bu şekilde örnek olduğundan emin olması gerekir.

### **2.3.1. Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Ailenin Önemi**

Çocuğun ilk izlenimleri, ilk öğrenmeleri gerçekleştirdiği ortam ailedir. Bu yüzden okuma alışkanlığının aşılmasında aile ilk basamaktır. Ailenin kitaba, okumaya karşı olan tutumları, ilgileri; çocuğun kitaba karşı olan tutumunu da belirleyecektir.

Bireyin okuma alışkanlığı kazanmasında ailenin büyük bir etkiye sahip olduğu gerçeği, anne ve babaya bu etkinlikte büyük bir sorumluluk vermektedir. Anne- baba, çocuk için öncelikli ve önemli model olduğundan, öğretmenden önce anne- babanın çocuğa okumayı aşılması gerekir. Çocuğun aile içerisinde kitap okuduğunu görmesi, bu eylemin yeme-içme gibi düzenli olarak gerçekleştirilen bir eylem olduğunu fark etmesi, çocuğu da okumaya yönlendirecek ve bunu alışkanlık haline getirmesini sağlayacaktır. Bunun için, anne- baba, çocuğu için belli aralıklarla kitap okumalıdır. Aynı zamanda anne- baba çocuğun okuyabileceği, onun seviyesine uygun kitapları da bilmeli ve bu etkenleri göz önünde bulundurarak çocuğunu okumaya yönlendirmelidir. Çocuğun okuyabileceği kitapları, anne-baba önceden okuyarak çocuğun bilişsel, duyuşsal ve ahlaki gelişim seviyesi için uygun olup olmadığı kanısına varabilmelidir. Çocuğun Türk ve dünya edebiyatındaki çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerini tanımasını sağlayabilmelidir. Çocuğu, okumaya başlamadan önce kitapla tanıştırmalıdır. Okuyamasa bile bir kitap, çocuk için öncelikle oyun, onu eğlendiren bir nesne olacaktır. Okuma öncesinde çocuğun kitapla ilişkisi sadece oyun boyutunda kalmamalı, ailesi tarafından çocuğun seviyesine uygun kitaplar çocuğa daima okunmalıdır.

Her birey belli bir sosyal çevre içerisine doğar ve bu sosyal çevre bireyin kişiliğinin, karakterinin, davranışlarının, alışkanlıklarının oluşmasında etkili olur. Ailesinde ve çevresinde kitap okuyan insanları gören çocuğun bu durumdan olumlu bir şekilde etkilenmesi kaçınılmazdır. Çevresinde okuyan insanların olması, çocuğu da okumaya yönlendirecektir. Ayrıca okul öncesi dönemde çocuğa okunacak kitabın çocuk tarafından seçilmesi, çocuk için bir kütüphane oluşturulması, çocuklarla kitap alışverişine çıkılması; çocuğu okumaya yönlendirecektir.

“Çocuğa elinde kitabı tutabileceği yaştan itibaren bu olanağı veren ve çocuğun yanında kitap okuyarak olumlu model oluşturan anne ve baba, okuma ilgisinin gelişimine önemli katkıda bulunur. Tam tersine kitap edinme olanağından mahrum çocuk bu konuda şanssız olup okuma alışkanlığının gelişmesi de aile dışı imkânlarla ve çocuğun yeteneğine bağlı olacaktır” (Temizkan, 2009: 63).

Okuma konusunda ailenin örnek olması, çocukta okuma isteği uyandıracaktır. Ebeveynlerinin elinde kitap gören çocuk, davranışlarıyla benzemeye çalıştığı anne babasını örnek alacaktır “Çocuklar ana babayla birlikte okumaya başladıkları ve tadını aldıkları bir kitabı kendi başlarına bitirebilirler. Birlikte kitap okumak, okuma beğenisi kazandırmanın iyi bir yoludur” (Yörükoğlu, 2012: 97).

### **2.3.2. Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Okulun (Öğretmenin, Arkadaşların) Önemi**

Okuma alışkanlığı kazandırmada en büyük görevin öğretmenlere düştüğü bir gerçektir. Günümüz öğretmeni sadece bilgi veren, ders süreci içinde öğrencilerle ilgilenip ders dışında hiçbir aktivite yapmayan bir kişi değildir. Günümüzde özellikle ders dışında çocuğun edineceği alışkanlıklarda da öğretmenin rolü çok büyüktür. Çocuğun kitap okuma alışkanlığı kazanmasında öğretmenin yadsınamaz bir etkisi vardır. Öğretmenin kitaba, okumaya karşı takındığı tavır, ister istemez öğrenciyi de etkileyecektir. Okuma eylemine çokça yer veren bir öğretmenin öğrencileri, okuma eylemine çok fazla yer vermeyen bir öğretmenin öğrencilerine göre daha fazla okuyacaktır. Ayrıca öğretmenin herhangi bir kitaba karşı takındığı olumlu, olumsuz, ilgili, ilgisiz tavır da öğrencinin kitap ile ilgili düşüncelerini değiştirecektir. Öğretmen kitaba karşı olumsuz düşünüyorsa, öğrencinin düşüncelerinde de okumasa bile olumsuzluk oluşacaktır. Öğretmenin kitaplara karşı tutumu, öğrencinin kitaba

karşı önyargılı ya da olumlu bir düşünce oluşturmasını sağlayabilir. Öğretmenler sınıf içerisinde yapacakları farklı etkinliklerle öğrencilere okumayı sevdirebilirler. Ayrıca çocuğa okutulacak ilk kitap da çocuğa okuma sevgisi kazandırmada önemli bir yere sahiptir. İlk okunan kitap ne kadar ilgi çekici ve sürükleyici olursa, çocuk bir sonraki kitabı okumaya da o kadar istek duyacaktır. Özellikle okur-yazar oranının düşük olduğu bir ailede yetişen çocuğa okuma alışkanlığı kazandırma konusunda bütün sorumluluk öğretmene düşmektedir. Öğretmen de aile gibi çocuğun seviyesine uygun kitapları bilmeli, bu kitapları çocuklara tanıtabilmelidir. Öğretmen öğrencilerinin yaş, cinsiyet, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrencilerine kitap önermelidir. Ayrıca kitapları önermeden önce kesinlikle kendisi okumalı ve çocuk için uygun olduğuna karar verdikten sonra, kitabı çocuklara önermelidir. Öğretmen serbest okuma saatleri düzenlemelidir. Gerekirse bu saatlerde kendisi de okuma yaparak sınıfa örnek olmalıdır. Okul döneminde öğretmen, çocuklar için önemli bir modeldir. Bu sebeple öğretmen kitap okumanın önemini vurgulayarak, kitap okuma saatleri düzenleyip öğrenci ile birlikte okuyarak öğrenciye iyi bir örnek olabilir.

Okullarda ise çocuğa okuma alışkanlığı kazandırabilmek için sınıf kütüphaneleri, okul kütüphaneleri düzenlenmeli ve her ilgi ve ihtiyaca hitap edecek farklı türde eserlere yer verilmelidir. Öğrencilerin yakınında kitapların bulunması, öğrencilere sınıf kitaplığını, okul kütüphanesini ve halk kütüphanesini kullanma alışkanlığı kazandırmak, okuma eyleminde artışı sağlayacak, daha fazla okuyan nesiller yetişmesini sağlayacaktır. Kitle iletişim araçlarında ise çocuk edebiyatı yazarlarını tanıtıcı programlara, kitap hakkındaki yayınlara yer verilmelidir.

Aynı zamanda çocuğun akranları da çocuğu okumaya teşvik edebilir. Arkadaşlarının çok kitap okuduğunu, kitaplar hakkında konuştuğunu gören bir çocuk da kitap okumak isteyecektir. Arkadaş ilişkilerinin önemli olduğu okul döneminde, çocuk, arkadaşları okurken kendisinin okumamasının, arkadaşlarının kendisini eksik biri olarak değerlendirmelerine sebep olacağı kaygısı nedeniyle zorunlu da olsa okumaya başlayabilir. Arkadaşlarının okuduğu ve hakkında konuştukları bir kitabı okumak isteyebilir. Arkadaşlarından eksik kalmamak için başladığı okuma eylemi zamanla alışkanlığa dönüşebilir.

Kitap okuma alışkanlığının kazanılmasının önündeki en büyük engellerden biri belki de eğitim sistemidir. Eğitim sisteminin öğrencileri sürekli birbirleriyle yarış içerisine sokarak çoktan seçmeli sınav sistemine alıştırmaması, öğrencileri birtakım bilgileri ezberlemeye itecektir. Sürekli olarak bir sınava hazırlanan öğrenci, kitap okumaktan uzaklaşacak dolayısıyla da okuma alışkanlığı kazanamayacaktır. Eğitim sisteminde yapılacak olan düzenlemeler, öğrencinin günü kurtaracak bilgiler öğrenmesinden çok geleceğe yönelik yatırım yapmasını sağlayacaktır. Okuma alışkanlığı da bu yatırımlardan birisidir. “Örgün eğitim, okuma ilgisi, okuma davranışı ve okuma yeteneği geliştiren boyuta ulaşmadıkça, ne okuma sevgisi kazandırabilir ne de okuma alışkanlığı” (Şirin, bt: 106). Bu yüzden eğitim sistemi, geçici bilgiler öğretmekten ziyade kalıcı davranışlar gerçekleştirecek düzeye getirilmelidir. Eğitim kavramının kapsamına dikkat edilerek bir eğitim sistemi oluşturulmalıdır.

Okuma alışkanlığının bireye, okuma alışkanlığı kazanmış bir bireyin ise topluma birçok faydası vardır:

“Okuma alışkanlığı çocuğun;

- Zihinsel gelişimine doğrudan katkıda bulunur.
- Ana dilini doğru ve yeterli bir biçimde kullanmasını sağlar.
- Kelime dağarcığının zenginleşmesine doğrudan yardım eder.
- Sağlıklı ve güçlü bir kişilik geliştirmesine katkıda bulunur.
- İletişim becerisinin güçlenmesine yardımcı olur.
- Eğitim ve öğretim başarısını artırır” (Yılmaz ve Aksaçlıoğlu, 2006: 516).

11-15 yaşlar arasında çocuk fantastik kitaplara yönelir. Çocuk, 10 yaşından itibaren roman okumaya yönlendirilmelidir. Romanlar, çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında büyük etkiye sahiptirler. Bu dönemde roman okumak, çocuğun dünyasını zenginleştirecektir. Küçük yaşlardan itibaren öyküler, çocukların ilgisini çeker. Okul öncesi dönemde çocuklar öykü ile tanıştırılmalıdır. “Çocuğa anlatılacak/okunacak öykünün seçimi, son derece önemlidir ve çocuğu tanımayı gerektirir. Anlatılacak/okunacak öykü çocuğun duygu ve düşünce dünyasında olumlu kazanımlar sağlayacak örnekler arasından seçilmiş olmalıdır. Başlangıçta daha çok tekerleme ağırlıklı metinler, daha sonra güldürücü motifli masallar ve gerçek öyküler

anlatılabilir” (Akbayır ve Şahin, 2005: 197). Çocuğa uzun betimlemelerin yer aldığı öyküler verilmektense olay ağırlıklı öyküler verilmelidir. Şiirin taşıdığı müzikalite çocuğun şiiri sevmesini sağlar. Çocuk, şiirde bulunan ses yinelemeleri sayesinde şiiri sever. Farklı yaş grubundaki çocuklar, şiirde farklı özellikler ararlar. Okul öncesi dönemindeki bir çocuk sadece sese odaklanırken, ileriki yaşlarda içerik de önem kazanmaya başlar. Bu yaşlardaki çocukların kitap seçimine anne-baba çok karşı çıkmamalıdır. Çünkü ergenlik döneminin verdiği psikolojiyle bu durum çocukta negatif duygular oluşmasına neden olabilir.

“9-10 yaş çocuğu, izcilik, serüven ve dehşet veren öykülerle güldürülere, araç ve icatlara, ünlü kişilerin yaşamlarına ilgi duymaya başlar” (Yavuzer, 2012: 191). 10 yaşına kadar aynı tür hikâyeleri okumaktan hoşlanan kız ve erkek çocukları daha çok doğa ile ilgili hikâyeleri okurlar. 9-11 yaşlarında çocuklar serüven romanlarını okumayı severler. Jules Verne’in romanları bu tür romanlara örnek gösterilebilir. 11-12 yaş döneminde ise ergenlik dönemine girilmesiyle birlikte kız ve erkek çocukları arasındaki farklılaşma giderek belirginleşmektedir. Serüven dönemi olarak da adlandırılan 10-13 yaşları arasında kızlar, “duygusal kitaplar, kadın erkek yaşamını anlatan kitaplar” (Arıcı, 2008: 47) okumayı tercih ederken; erkekler ise “serüven kitapları, gezi kitapları, kahramanlık kitapları, doğa kitapları” (Arıcı, 2008: 47) tercih ederler. “Cinsel olgunluğa erişilen bu dönemde, özellikle kızlarda, aşk öykülerine ilgi önem kazanır” (Yavuzer, 2012: 191). Kız ve erkeklerin ortak olarak tercih ettikleri kitaplar ise “mizah, biyografi, polisiye” (Arıcı, 2008: 47) türünde kitaplardır. “Bu yaştaki çocukların değerli değersiz ayrımı yapmadan ellerine geçirdikleri her şeyi okuduklarını, yani okuma iteğinin dorukta olduğu görülür. Bu bakımdan fantastik kitaplar yanında tarih, biyografi, hayvan öyküleri, efsaneler, doğa ve fen konularındaki kitapları okurlar. Ayrıca gülmek için de okurlar. Çizgi roman da bu dönemde en çok okunan türdür” (Akbayır ve Şahin, 2005: 194). Ayrıca olayları sıralama becerileri gelişen, akıl yürütebilen, soyut sorunlara çözümler bulan, soyut düşünmeye başlayan 10-12 yaş dönemindeki çocuklara değişik türdeki edebiyat yapıtları tavsiye edilmelidir. “Bu dönemde, çocukların düşünme, karşılaştırma, eleştirme gibi bilişsel süreçlerini işleten, onların insan ve yaşam gerçekliğini sanatçı bakış açısıyla tanımlarına ve değerlendirmelerine olanak sağlayan yapıtları okumaları; edebiyat kültürü oluşturmaları için gereklidir” (Sever, 2008:55).



13-15 yaşları arasına denk gelen “çocukluktan gençliğe geçiş dönemi olan bu süreçte çocuk ya içine kapanmakta ya da isyankâr bir tutum sergilemektedir. Bu yaşlarda çocuk, ilkin örnek olacakları kahraman arar. Duvarlardaki posterler, genellikle, sinema, müzik ve spor dünyasından seçilir. Arayışlar içindeki çocuğa, bu dönemde biyografi türü kitaplar önermek oldukça yararlıdır” (Akbayır ve Şahin, 2005: 194). Bu dönemde erkek çocukları spor dergileri okurken, kız çocukları ise duygusal hikâyeler ve dedektif romanları severler.

#### 2.4. ÇOCUK KİTAPLARINDA BULUNMASI GEREKEN ÖZELLİKLER

Yakın geçmişe kadar bir yetişkin olarak görünen çocuk için bir edebiyat, çocuk için ayrı kitap yazma gereği duyulmamıştır. Ancak çocuk bir yetişkin değildir. Yetişkin gibi düşünmez, duymaz, hissetmez. Doğal olarak bir yetişkine hitap eden kitap, çocuğa uygun olmayacaktır. Çocuk o kitabı anlamlandıramayacak, küçük dünyasında o kitaba yer bulamayacaktır. Çocuk için kitap hazırlamanın gerekliliğinin temelinde çocuğun yetişkinden farklı olması yatmaktadır. Çocuk için kitap hazırlanırken şu hususlara dikkat edilmesi gerekir:

“Çocuk, eksik bir yetişkin değil, fakat zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gereksinimlerini tamamlamak isteyen, kelimenin tam anlamıyla tam bir yetişkindir. Bu nedenle çocuk kitaplarının hazırlanmasında, çocuğun kişiliğinin, içinde bulunduğu büyüme olgusunun ve gelişiminin çeşitli evrelerinin sürekli olarak göz önünde bulundurulması gereklidir” (Yavuzer, 2012: 188).

“Çocuk kitapları, yaşam çizgisinde karşılaşılabilecek sorunlara oluşturulacak yanıtları, verilecek tepkileri sanatçı bakış açısıyla örneklendiren birer kaynaktır” (Sever, 2008:56). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi çocuk kitapları, çocuğun gözünden çocuğa hayatı gösteren kitaplardır. Çocuğun hayatı bir yetişkin gibi görmesini bekleyemeyiz; çocuğun algılayışı, dünyayı görüşü farklıdır. Bu yüzden çocuklar için, farklı bir edebiyat gereklidir.

“Çocuk kitaplarının yazılması çocuk eğitimindeki arayışların sonucudur. Çocukların yapmacık hayvan hikâyeleri ve boş fantezilerle dolu kitapları okumalarının zararlı olacağını ileri sürenler, çocuklar için ayrıca kitap yazılmasına karşı çıkmışlardır. Buna karşılık, çocukların Batı’da yetişkinlerin kitapların yönelmesi bu alandaki yarışı başlatmıştır. Çok az sayıda basılan efsane, masal, ortaçağ hikâyeleri ve

özellikle peri masalları çocukların kitaba duyarlı olduklarını göstermesi bakımından önemli bir gelişme sayılabilir”(Geçgel ve Güleç, 2006:9).

Çocuğun hayatı tanımada, birçok davranışın altında yatan nedenleri anlamada kitaplar etkili olur. Çocuğa uygun olan kitaplar, çocuğun olumlu davranışlar geliştirmesini sağlayacaktır. Kitabın çocuğun gelişim düzeyine uygun olması, çocuğun ilgilerine hitap etmesi çok önemlidir. Öyle ki çocuk okuduğu kitaptan zevk alabilmeli, böylelikle kitap okumayı alışkanlık haline getirebilmelidir. Büyük bir hayal dünyasına sahip olan çocuklar, kitaplar aracılığıyla bu dünyayı daha da genişletirler. Seviyelerine uygun kitapları okurken, bu kitaplardan zevk alırlar, kendilerini kahramanların yerine koyarak olayları bire bir yaşarlar. Ayrıca çocuk, okuduğu kitaplar aracılığıyla farklı düşünceleri tanır ve bu düşüncelere saygı duymayı da öğrenir.

Çocuk edebiyatı ürünleri, çocukların dünyasını genişletebilmeli, onlara çeşitli hayatların, insanların varlığını gösterebilmeli ve onları hayatta olabileceklere karşı hazır hale getirmelidir. Ayrıca “çocuk edebiyatı ürünleri, çocukları nitelikli metinlere yöneltmeyi başarabilen, onlara zamanla okuma kültürü kazandırabilen bir sorumluluk üstlenmelidir. Başka bir söyleyişle, çocuklar adına üretilen nitelikli yayınlar çocuk- edebiyat- sanat etkileşiminin kapısını aralayan etkili birer uyarıcı olmalıdır. Çocuklara, yazınsal metin ve resmin iletilerini tanıma ve anlamaya dayalı bilişsel ve duyuşsal boyutlu davranışlarını uygulayabileceği, sınıyabileceği olanaklar sunmalıdır” (Sever, 2008: 19). Çocuk edebiyatı ürünlerinin amacı öğretmek değil, çocuklara duyarlılık kazandırmak olmalıdır.

“İyi çocuk kitabı, amacı ve işleviyle çocuk okurun algı, ilgi ve dikkat düzeyine uygun, yalın ve içtenlikle yazılan ve hazırlanan, kendine, çevresine, hayata farklı ve yeni bakış açıları öneren, felsefesi ve edebiyat tadı olan, edebiyat, sanat ve estetik değeri yüksek, çocuk gerçekliğine ve çocuk bakışına uygun, çocuğa göre yazılmış ve resimlenmiş kitaptır” (Şirin, 2007: 22).

Kitaplar, çocuğa uygun olduğu sürece çocukta olumlu davranışlar kazandırabilir. Çocuğa uygun olmayan bir kitap, çocuğun okuma alışkanlığını etkileyeceği gibi, çocuğu zihinsel ve duygusal açılarda da etkileyebilir. Bu yüzden bir çocuğa kitap seçilirken, çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler göz önüne alınarak bu işlem gerçekleştirilmelidir. Bir çocuk kitabı, her şeyden önce çocuğa göre olmalıdır. Çocuğa görelikten kasıt, kitabın konusunun, kahramanlarının, dilinin çocuğun seviyesinin ne çok üstünde ne de çok altında olmasıdır. “Çocuk

kitaplarının, çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli özelliği dili ve anlatımıdır. Çocuk kitapları, 2-3 yaşından başlayarak çocukların oynama, eğlenme, keşfetme gereksinimlerine yanıt veren görsel ve dilsel özellikleriyle çocukla yaşam arasında bağ kuran, çocuğun ilgi ve beğeni alanına girerek çocuk için doğal bir öğrenme ortamı yaratan” (Sever, 2008:145) ve “çocuğu somut düşünme biçiminden soyut düşünmeye doğru götüren araçlar” (Yörükoğlu, 2012: 96) olmalıdır.

Çocuğa görelik, her dönem değişebilen bir kavramdır. Günümüz çocuğunun dünyayı algılayışı ile bundan yüz yıl öncesinin çocuğunun dünyaya bakışı birbirinden farklıdır. Bu yüzden dönem kitapları, farklı dönem çocuklarına uygun olmayabilir.

“Çocuk yazınının alımlanmasında yetişkinler için yazılan yazından farklı olarak çocuğa görelik önem kazanıyor. Çünkü nitelikli çocuk yazının yetişkinlere seslenme gücü olsa bile, çocuk yazınının birincil okuyucusu gene de çocuk. Kuşkusuz çocuğa göreliği belirlerken çağdaş dünyada çocuğa nasıl bakıldığı, bugünün çocukluk anlayışının ne olduğu önem kazanacak. Çünkü çocuğa görelik de tarihsel süreç içinde değişen bir kavram. Bu açıdan çocuk yazını değerlendirirken çocuk okuyucunun yaş, yaşam deneyimi ve alımlama kapasitesinin ve içinde bulunduğu ortam ve koşulların göz önüne alınması gerekiyor” (İpşiroğlu, 2006: 175).

Bir çocuk kitabı, çocuk gerçekliğine hitap etmenin yanı sıra gerek anlatım gerekse şekil bakımından da çocuğa uygun olmalıdır. İçerik bakımından ise çocuğu olumsuz etkileyecek, onda olumsuz bir davranış oluşturabilecek, olumsuz bir davranışı normal gibi gösterebilecek eserler; çocuğun bu tür davranışların ayrımını yapamadığı dönemlerde çocuğa verilmemelidir. “Biçim ve içerik özellikleri ne olursa olsun, dinsel inançların tartışıldığı, anayasa ilkelerinin dışına çıkılarak kimi ideolojilerin aşılana çalışıldığı, toplumun değer yargılarının küçümsendiği, ulusal değerlerin yerildiği, çocukların duygularının kötüye kullanıldığı yayınlar çocuklar için sakıncalıdır” (Kıbrıslı, 2010:43). Bir çocuk kitabı, tabii ki de her zaman iyiyi anlatmayabilir. Kötü bir şeyden yola çıkarak da iyiye yönlendirebilir. Ancak ırk ayrımcılığı yapan, birtakım ideolojilerle çocuğun yönlendirilmeye çalışıldığı kitaplar; çocuklar için uygun değildir.

Bir çocuk kitabı, çocuğa göre olmanın yanı sıra her yaştan okurun ilgisini de çekebilmelidir. Kimi yazarlara göre, çocuğa görelik kavramı tam olarak açık bir kavram değildir. “Çocuğa göreliğin şöyle bir yanı var: Çocuk edebiyatını adresi belli bir edebiyat olarak düşündüğümüzde, adres, yalnızca çocuk olacaktır. Başka bir

deyişle, çocukluk yaş gruplarına göre bir edebiyat” (Şirin, 2006b: 120). Ancak çocuğun yaş düzeyi derken hangi yaş düzeyinin, takvim yaşının mı zekâ yaşının mı ele alınacağı konusunda tam bir belirleme olmadığına değinmiştir (Şirin, 2006b). Çocuğa göre derken, çocuğun hangi gelişiminin ele alınacağı belirtilmemektedir. Çocuk kitabı yazacak olan yazar, öncelikle çocuğun gözü ile dünyayı görebilmeli ve çocuk gibi düşünebilmelidir. Bir çocuk kitabı sadece öğretici nitelikte olmamalıdır. Çocuğa bir şeyler öğretmeye çalışan kitap, çocuğun ilgisini çekmez. Öğrenme işi çocuğa bırakılmalıdır. Kitap, öğretmek amacıyla yazılmamalı ancak çocuk, kitabı okuduğunda bir şeyler öğrenebilmelidir. Çocuk, okuyacağı kitabı kendisi seçebilmelidir. Çünkü çocuk kadar hiç kimse çocuğun ilgi alanını bilemez. Ailenin ve öğretmenin seçtiği kitaplar, çocuğun ilgisini çekmeyebilir. “Çocuk, kitap seçemez. Yanlış kitap seçer.” Düşünceleri ile çocuğun önüne konulan her kitap, çocuğu okumaktan uzaklaştırabilir. Bu sebeple aile ve öğretmenler çocuğa birkaç kitabı okumayı direktmekten çok çocuğa da seçme şansı tanınmalıdır.

Çocuk kitaplarının en önemli özelliği çocukta sevgi uyandırabilmesidir. “Kitabın aynı zamanda çocuğun eğlenme gereksinimini de karşılamak zorunda olduğu akıldan çıkarılmamalıdır” (Yavuzer, 2012: 189).

Çocuğun okuma alışkanlığı kazanabilmesi için öncelikle kitapları sevmesi gerekir. Kitapları sevmesi için de kitapların gerek fiziksel gerekse de içerik bakımından birtakım niteliklere sahip olması gerekir. İyi çocuk kitabı, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilen, çocuğun seviyesine uygun, çocuğa okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırabilecek nitelikte olmalıdır.

Bir çocuğa kitap seçerken şu özellikler göz önünde bulundurularak kitap seçimi yapılmalıdır:

#### **2.4.1. Bir Çocuk Kitabında Bulunması Gereken Fiziksel Özellikler**

- Çocuğun kitap okumasında etkili olan en önemli etkenlerden birisi kâğıdın kalitesidir. “Çocuk yayınlarında kuşe kâğıdı gözleri yorduğu ve çocuklar tarafından sevilmediği için kullanılmamalıdır. Saman kâğıdı ise ister

yumuşak ister kalın olsun çocuk için dayanıklı değildir” (Çılgın, 2007: 78). Bu yüzden çocuğa önerilen kitaplarda kâğıt mat ve dayanıklı olmalıdır.

- Resimler ve yazılar sayfalara düzenli bir biçimde dağıtılmalı, harflerin iyi okunması, baskı hatası olmaması önemli niteliktedir.
- Kitabın kapak tasarımının etkili ve ilgi çekici olması da çocuğu kitaba, okumaya yönlendirecek bir başka etkidir. Kapak tasarım, içerikle uyumlu olmalı; çocuğa kitap ile ilgili fikir verebilmelidir. Çocuklar için bir kitabın kapağı çok önemlidir. Yetişkinler kitapları faydalı oldukları için okurlar ancak çocuklar için kitap kapağı, çocukların kitaba ilgi duymalarını sağlayan bir unsurdur. Bu sebeple, kitapların görsel tasarımı çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada önemli bir yere sahiptir.
- “Kitapların hacmi ve ağırlığı çocuğun yaşına uygun olmalıdır. Örneğin okulöncesi çocuklarda A4 boyutunda (21x29), A5 boyutunda (14x21) ya da daha da küçük olabilir. Dahası ilk üç sınıfta özellikle 1.ve 2. Sınıflarda değişik boyutlar denenebilir. Ancak 4.sınıftan sonra A5 (14x21) boyutu yeğlenmelidir” (Kıbrıs, 2010: 39).
- Çocuk kitaplarının rengi, yaz tipi gibi unsurları da çocuğa göre olmalıdır.
- Kitaplar, sağlam bir yapıda olmalıdır. Kitapların sağlam bir yapısının olması da okumayı kolaylaştıracak ve okunma oranının artmasını da sağlayacaktır. Kolay dağılan bir kitabı kimse yanında taşımak istemez. Bu tür kitaplar, kitapla baş etmeyi zorlaştırır. Bu da doğal olarak okumayı da etkiler.
- Çocuk kitaplarında harf büyüklüğünün çocuğun bilişsel ve dilsel gelişim seviyesine uygun olması çok önemlidir. Resimlemeler, okul öncesi dönemde daha fazla, yazılar daha az iken; ilkokul döneminde yazıların arttığı, resimlerin nispeten azaldığı, ortaokul döneminde ise özellikle 8.sınıflarda hiç resim kullanılmadığı dikkat çekmektedir. “Örneğin, okulöncesi dönemde kitapların bütünü resimli olabileceken, 1.sınıfta  $\frac{1}{4}$ 'ü yazı,  $\frac{3}{4}$ 'ü resim; 2.sınıfta  $\frac{1}{2}$ 'si yazı ve  $\frac{1}{2}$ 'si resim; 3.sınıfta  $\frac{1}{4}$ 'ü resim,  $\frac{3}{4}$ 'ü yazı olabilir. Dördüncü sınıftan sonra ise bu oran daha da azalmalıdır. Yedinci ve sekizinci sınıflarda ise, metni açıklayıcı nitelikte olmadıkça, resim konulmamalıdır” (Kıbrıs, 2010: 40). Resimler aynı zamanda konu ile uyumlu olmalıdır.

- Çocuk kitaplarında sayfa kenarlarında uygun boşluklar bırakılmalı ve paragraf uzunluğu sınıf seviyelerine göre ayarlanmalıdır.
- Harf büyüklüğü de kitabın hitap ettiği seviyeye uygun olmalıdır. Örneğin; birinci sınıfta puntolar 20-24 arasında iken, dördüncü ve beşinci sınıflarda punto büyüklüğü 12 olur. İleriki sınıflarda ise bu büyüklük 10'un altına düşmez.
- Çocuk kitaplarında sayfalar düzenlenirken, sayfalarda çok yazının olmamasına, resimleme yapılırken resimlerin konuyu bölmemesine dikkat etmek gerekir.

#### **2.4.2. Bir Çocuk Kitabında Bulunması Gereken İçerik Özellikleri**

Bir kitabın içeriği denildiğinde konu, kahramanlar gibi unsurlar akla gelmektedir. Bir çocuk kitabının içeriği ile ilgili sahip olması gereken özellikler şunlardır:

- Bir kitabın konusu her şeyden önce çocuğa göre olmalıdır. Burada çocuğa görelikten kasıt; çocuğun deneyimleri ve çocuğun gerçekliğidir. Çocuğun yaşamından kopuk, yaşam deneyimleri içerisinde olmayan ya da hayalini dahi kuramayacağı bir konuyu anlaması çok zordur. “Sanatçıların yaratıcı güçlerine koşut olarak kurguladıkları olaylar, çocukların gelişim özellikleri ve gereksinimlerine uygun olmalıdır. Kurgulanan olay ve bunun bir sonucu olarak yaşanan çatışmaların niteliği, çocuğun metni istekle okumasında önemli bir etkendir” (Sever, 2007: 50). Bu yüzden, konunun, kurgunun çocukta merak duygusu uyandıracak ve çocuğa okuma zevki verecek nitelikte olması gerekir. Konu, aynı zamanda çocukta merak uyandırabilmeli; çocuğu okumaya sevk edebilmelidir. Çocuk edebiyatında konu, çocuğun ilgisini çektiği oranda önem kazanır. “Konular ilgi çekici biçimde sunulmalı, eğlendirici, öğretici ve düşündürücü olmalıdır. Konunun işlenişi bilim verilerine ve insanlık değerlerine uygun olmalıdır. İnsanı ve çevresini gerçekçi açıdan tanıtmalı, yurt sevgisini, insan sevgisini ve yardımlaşma duygusunu güçlendirici olmalıdır” (Yörükoğlu, 2012: 94). Çocuk

edebiyatında konu alanı, çocuğun gelişim sürecine bağlı olarak genişler. Dilsel, bilişsel, kişisel ve toplumsal açıdan tam olarak gelişmemiş bir çocuğun okuyabileceği kitapların konu alanı dardır. Bu konu alanı, çocuk, gelişim alanlarında ilerledikçe genişler. Tema açısından baktığımızda çocuk kitaplarının öncelikle çocuğa sevgi aşılacak nitelikte olması gerekir. “Çocuk yayınlarında konu seçimi çok önemlidir. Bu seçimde çocukların evrensel nitelik taşıyan ruhî özellikleri yanında millî kültür değerlerinin, içinde yaşadıkları toplumun benimsediği ahlâk kurallarının, gelenek ve göreneklerinin de göz önünde tutulması gerekir. Çocuğun kişiliğini geliştirecek, çocuğa kendini daha iyi tanıma fırsatı verecek konulara ağırlık verilmelidir” (Çılgın, 2007: 80). Kitabın konusu çocuğun yaşantı dünyası ile uyumlu olmalıdır ki çocuk okuduğu kitapta kendi dünyasından bir şeyler bulabilsin. “Çocuk kitapları her türlü kör inanç ve önyargılardan arındırılmış olmalıdır. Irk üstünlüğü, din ayrılığı, bağnazlık, dolaylı ya da doğrudan aşılammalıdır. Yurt sevgisi, ulusal değerler ve Türklük bilinci işlenirken evrensel değerler bir kenara itilmemeli, ülkeler arasında düşmanlık ve öç alma duyguları körüklenmemelidir” (Yörükoğlu, 2012: 94- 95).

- Kitaplar, çocukları iyi, doğru ve güzel davranışlara yönlendirmelidir.

“Kitaplarda yaşamın tüm sorunlarının çözümünde, iletişim kurmanın genelgeçer bir yol olduğu çocuklara duyumsatılmalı; kurgulanan olaylarda şiddet, kaba güç bir sorun çözme yöntemi olarak belirmemelidir. Kitaplarda çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturmasını zedeleyecek anlayışlar olumlanmamalıdır. Kitaplarda kurgulanan olaylar; çocukların yaratıcı, araştırmacı, girişimci kişilik yapısı edinmeye özendirilmeli; onlarda, yaşamı ve insanı düşünerek, düş kurarak anlama isteği uyandırmalıdır” (Sever, 2007: 56).

- Kitabın teması, “okuma sürecinde, okurun duyarlılığını besleyen, duygu ve düşünce eğitimine katkı sağlayan bu etki, yazınsal nitelikli metnin izleğidir” (Sever, 2007: 51). Kitapların çocuk üzerinde bıraktığı etki; onu okumaya, kitaba yönlendirmektedir. Kitabın çocuğu çeşitli duygu ve düşüncelere sevk etmesini sağlamak için tema ile konunun uyum içinde olması gerekir.
- Kitap, aynı zamanda belli bir plan çerçevesinde verilmelidir. Olaylar, mantıksal bir sıra içinde verilmelidir. Bu da bir planın gerekliliğini ortaya

koyar. Çocuk dağınık ve karmaşık olmayan anlatımları tercih edecektir. Çocuk kitaplarının bir plan dâhilinde verilmesi bu yüzden önemlidir.

- Çocuk kitaplarında ileti, çocuğun anlam evrenine uygun olmalıdır. İletiler doğrudan verilmek yerine, okura sezdirilmeli; okurun kitap üzerine düşünmesi sağlanmalıdır. Okurun kitap üzerine düşünmesinin sağlanması ve kitabın doğrudan nasihat verir nitelikte olmaması, okuru sıkmayacaktır. Ayrıca verilen iletinin okurda bir duyarlılık, bir farkındalık oluşturması da önemlidir. “Ana fikrin çocuğun kafasında soru işareti uyandırmaması, hiçbir şüpheye meydan vermeyecek biçimde, açık ve seçik belli olması gerekir. Ana fikri belirsiz ve değişik yorumlara elverişli eserler çocuklarda tereddütlere ve yanlış anlamalara sebep olur” (Çılgın, 2007: 79). Kitabın konusu gibi ana düşüncesi de kesinlikle öğüt verici nitelikte olmamalıdır. Ana düşünce olayların içine sindirilmeli ve ana düşünceyi çocuğun anlayışına bırakmalıdır.
- Bir kitabın kahramanları, çocuk için kitaptaki en önemli unsurdur. İnsan kişiliğinin büyük bir kısmının olduğu 11-13 yaş dönemini de kapsayan ergenlik döneminde, öykünme en hızlı öğrenmedir. Çocuklar kendilerini doğrudan kahramanlarla özdeşleştirirler. Adeta kahramanlar gibi duyarlar, düşünürler; kahramanların hayatını yaşarlar. Onların duygu ve düşünce dünyası içine girerler, kahramanların üzerlerinde bıraktığı etkiyi atana kadar onlar gibi davranırlar. Kahramanlar ne kadar ilgi çekici ve çocukların kendileri ile özdeşleştirecek nitelikte olursa, kitap okuma istekleri de o oranda artacaktır. Kahramanların özellikleri, yaşadıkları; çocuğun da farklı yaşamları görmesini sağlayarak ona farklı yaşam deneyimleri kazandıracaktır. “Çocuğun birçok özelliği ile yakından tanıdığı, yaşadığı olaylar sonucunda yeni değerler edindiğini gördüğü kahramanlar, çocuk okurun da değişimine katkı sağlar. Yazınsal metinlerin sezdirerek, duyarlık kazandırarak gerçekleştirdiği bu değişim, çocuk için doğal bir öğrenme ve insana özgü davranışlar edinme yoludur” (Sever, 2007: 53). Çocuğun da değişim geçirebilmesi için karakterin geçirdiği değişime inanması gerekir. Bu yüzden karakterlerin inandırıcı biçimde çizilmesi, betimlenmesi gerekir. Okuma eylemini alışkanlığa dönüştüren çocuklar, okudukları kitaplardaki hayatlarla, kahramanlarla kendi hayatlarını, kendilerini karşılaştırırlar. Bu da çocukların



kendi kişiliklerini çözmeye yardımcı olur. Çocuk; kahramanın hal ve hareketlerini, bir sonraki adımını hayalinde canlandırır. Kendi gibi duyan ve düşünenlerin de olduğunu görmesi, çocuğun güven duygusunun gelişmesini sağlar. Kitaplarda meydana gelen olaylar, çocukların bir olayın nedenini, sonucunu görmesini ve problem çözme becerisinin gelişmesini sağlar. “Çocukta soyut düşünme ve algılama gücü, 10-11 yaşlarında başlar. Belirli değerlerin verilmesinde bu hususun da göz önünde bulundurulması gerekir. Değerlerin somutlaştırılmasında, tiplerin önemli bir yeri vardır. Tipler adeta soyut kavram ve değerlerin cisimleştiği, görünüşe çıktığı, form kazandığı varlıklardır. Belirli değerlerin, belirli tiplere giydirilerek çocuklara sunulması, çocuğun somuta dayalı algılama biçimi açısından önemlidir. Bu değerler, bu tiplerden soyulup çıkarıldığında, çocuk için birtakım anlaşılabilir ifadeler haline gelecektir” (Taşdelen, 2005: 358). Ve bu özdeşleştirme çocuğun sosyal ve kişilik gelişimi açısından son derece önemlidir.

- Çocuk edebiyatı ürünleri yapmacılıktan uzak, içten olmalıdır. “Çocuk edebiyatı ürünlerinde büyümüş de küçülmüş tipler sunmak, onlara kendilerinden beklenmeyen sözler söyletmek, boylarından büyük işler yaptırmak, çocukluğun doğasını yozlaştıracak bu tiplerin bir model olarak taklit edilmeleri durumunda, taklit edenlerde davranış bozukluklarına neden olabilecektir”(Taşdelen, 2005: 359). Çocuk kitaplarında verilen çocuk, çocuk olarak kalmalı, çocukluğa aykırı davranışlarda bulunmamalıdır. Aksi durum, içtenlik ilkesine aykırı gelişen bir durumdur. Boyundan büyük laflar eden, işler yapan çocuklar; çocukluğunu yaşamıyorlardır.
- Kitaplar, çocuklara neler yapmaları ya da yapmamalarını öğretmekten çok onları düşünmeye sevk edecek nitelikte olmalıdır. “Çocuklar, davranışlarının olası sonuçları üzerinde düşünce üretmeye özendirilmeli; davranış ve eylemlerinin başkaları üzerinde yaratacağı duygusal sonuçlar, çocukların duyarlılıkları işletilerek kendilerine buldurulmalıdır” (Sever, 2008:22). Çocuklar, bir kahramanın bakış açısıyla, yaşantısıyla yaptığı hataları düzeltebilmelidir. Ancak kitap, bunları düzeltmeye yönelik öğretici nitelikte olmamalıdır. Çocuk, kitaptan doğru davranış örneklerini kendisi öğrenebilmelidir. Çünkü “çocuk edebiyatının öncelikli amacı, öğüt vermek

ya da öğretmek değildir. Çocuklara yaşam ve insan gerçeğine ilişkin sanatçı duyarlığı ile kurgulanmış ipuçları sunmak, anadilinin kullanım olanaklarını sezdirmek ve onları yazılı kültürle sağlıklı ve sürekli etkileşim kurabilen bireyler kılabilmek, çocuk edebiyatının temel amacı olmalıdır. Çocuk edebiyatı ürünleri; sorgulayan, tartışan, bilime, sanata saygı duyan, duygu ve düşünce boyutlarıyla dengeli, okuma kültürü edinmiş duyarlı bireylerin yetiştirilmesi sürecinde etkili birer uyaran olmalıdır” (Sever, 2008:197- 198).

### **2.4.3. Bir Çocuk Kitabında Bulunması Gereken Dil ve Anlatım Özellikleri**

Çocuğun kitabı anlamlandırması için kullanılan dilin seviyesine uygun olması, sahip olduğu sözcük dağarcığını geliştirici nitelikte olması ama bu sözcük dağarcığının çok ötesinde, çok üzerinde bir kitap olmaması gerekir. Çocuğun ilgi alanı, ilgisini çekecek konu yalın bir dille anlatılmalıdır. Anlatım aynı zamanda canlı olmalıdır. Kitapta yaşananları, anlatılanları çocuk görebilmeli, duyabilmeli, kısacası canlandırabilmelidir. Anlatımda Türkçe doğru ve etkili kullanılmalıdır.

Bir çocuk kitabında bulunması gereken dil ve anlatım özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Çocuk kitaplarında kullanılan dilin, çocuğun seviyesine göre, sade bir dil olması çok önemlidir. Dildeki güzellik basit kullanımlarla da ortaya çıkabilir. Etkili bir dil için ağır bir dil kullanımına gerek yoktur. “Çocuk edebiyatında kullanılan dilin, her haliyle basitin güzelliğinin yansıdığı bir dil olması gerekir. Bu dil, çocukluğun dilidir” (Taşdelen, 2005: 355).
- Çocukların sahip olduğu içtenlik ile anlatım dilinin doğallığı buluşturulmalıdır.
- Çocuk, günlük hayatta kurduğu cümleleri, kendi ifade şeklini kitaplarda bulabilmelidir.
- Kitaplar, çocukların yeni kavramlar öğrenmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır.

- Çocuk kitaplarının yazım ve noktalama hatalarından arınmış, imla kuralları dikkate alınarak yazılmış olması gerekir. İmla kurallarına dikkat edilmediği takdirde Türkçenin imla ve dil kurallarını bilmeyen yetişkinlerle karşılaşmak kaçınılmaz olacaktır.
- Kitap, yalın bir dille yazılmalı, gereksiz ayrıntılardan ve süslü anlatımlardan uzak durulmalıdır.
- Çocuk kitabında kullanılan kelimeler, basit, akılda kalıcı kelimeler olmalıdır. Ayrıca kitapta kurallı cümlelere daha fazla yer verilmesi önemlidir.
- Kitabın dili, cümlelerin uzunluğu, kullanılan kelimeler çocukların anlayabileceği seviyede olmalıdır. “Çocuklara konuyla ilgili olarak kavratılacak sözcükler parçanın içinde, doğrudan sözcüğü açıklayıcı değil de cümlenin ya da olayın gelişinden anlaşılabilir şekilde olmalıdır” (Güleryüz, 2003: 166).
- Cümle uzunlukları çocuğun yaş seviyesine uygun olarak düzenlenmelidir. “MEB Talim Terbiye Kurulunun kitap inceleme ve değerlendirme ölçütleri, birinci sınıflarda 6, 7 sözcük; 2.sınıflarda 8- 9 sözcük; 3.sınıflarda 10 sözcük; 4. Sınıflarda 12; 5.sınıflarda 14 sözcük olarak belirlenmiştir” (Güleryüz, 2003: 167).
- Çocuk kitaplarında çocuğu iyi bir davranışa yönlendirmek amacıyla kurulan cümlelerin, yazarın üslubunun çocuğa emir veren nitelikte olmaması gerekir. Çocuğu iyi davranışa itmek için bu davranış üzerinde çocuğun düşünmesini sağlamak gerekir. Çocuk, iyi bir davranışı gerçekleştirirse sonucunun ne olacağını ya da kötü bir davranış sonucunda nelerle karşılaşabileceğini düşünerek nasıl bir davranış sergilemesi gerektiğine kendisi karar vermelidir “Doğayı sev.” gibi bir emir cümlesi yerine çocuğun zihninde “Neden doğayı sevmeliyim?” sorusu oluşabilmelidir. Yazar, çocuğun zihninde oluşan bu sorulara eserinde cevap verebilmelidir. Çocuklar, zihinlerindeki soruların cevabını kitapta bulabilmelidir.

## 2.5. ÇOCUK KİTAPLARININ ÇOCUĞA KAZANDIRDIKLARI

Çocuk kitapları, çocuğa yaşamadığı, görmediği hayatlarla ilgili de deneyim alanı oluşturur. Çocuk, böylelikle hangi durumlarda nasıl davranması gerektiğini öğrenir. “Çocuk kitapları, çizginin ve dilin anlatım olanaklarıyla değişik karakter özelliklerini, dolayısıyla çeşitli kişilikleri canlandırır. Karakterlerden ve onların ilişkilerinden esinlenerek yaratılan kurgularla; çocukların insanı, doğayı ve yaşamı tanımalarına ilişkin bir deneyim alanı oluşturulur” (Sever, 2008:56).

Çocuk kitapları, çocuğa şu davranışları kazandırabilir:

- Kitaplar, çocukların anlama ve anlatma becerilerini geliştirir.
- Çocukların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirir.
- Çocukların dil bilinci kazanmasını sağlar.
- Çocuklar, kitaplar aracılığıyla birçok somut ve soyut kavram öğrenirler.
- Çocukların hayal kurma becerilerini geliştirir. Hayal dünyası ile gerçek dünyayı karşılaştırmayı öğrenir.
- Toplum tarafından yadırganan ve kabul gören davranışları öğrenir.
- Çocukların toplumda önemli olan değerleri öğrenmelerini sağlar.
- Kitaplar aracılığıyla çocuk, kendisini daha iyi tanır; kitap kahramanlarıyla özdeşim kurarak iyi ve güzel davranışlara yönelir.
- “Çocukların, nesnelere sınıflandırma, gruplandırma; kavram oluşturma, anımsama, dikkat etme, düşünme gibi bilişsel süreçlerini işlerir.
- Çocuğun kısa yaşam deneyimini, değişik kültürlerin ve coğrafyanın özelliklerini sunarak zenginleştirir” (Sever, 2008:72- 73).
- Çocuk kitaplarındaki resimler, bilmediği bir kavramla karşılaşması sonucunda zihninde herhangi bir şema oluşamayan çocuğun, o kavramı bir şekle bürümesini sağlar.
- Soyut kavramları öğrenmemiş bir çocuğun resimler aracılığıyla soyut kavramları somutlaştırmasını sağlar.

- Farklı türden kitaplar okumak, çocuğun farklı düşünce boyutları geliştirmesini sağlar.
- “Çocuk kitapları çocuklara soru sorma, merak ettikleri soruların cevabını bulma imkânı verir. Hayat modellerini orada öğrenirler. Kısaca çocuk kitapları hayatı öğrenme ve tanıma bakımından en iyi deney alanıdır” (Karakaya, 2005: 340).
- “Çocuk kitapları, çeşitli yaşam durumları yaratarak çocukların sorma, öğrenme, keşfetme istemlerini yanıtlar.
- Okul türü öğrenme olanaklarının dışında, çocuklar için kuramsal olmayan, birebir etkileşim süreçleriyle duygu ve düşünce eğilimlerini sağlayacakları, bireyselleştirilmiş doğal öğrenme ortamları hazırlar” (Sever, 2007: 31).
- Çocukların okumaya başladıkları ilk dönemden itibaren nitelikli kitaplarla karşılaşmaları, onların erken yaşta dilin gücünü ve güzelliklerini tanımalarını sağlayacaktır. Bir bireyin okuma zevki ve alışkanlığı kazanabilmesi için bireye iyi eserlerin sunulması gerekmektedir. Böylelikle birey eserler üzerinde eleştirel düşünebileceği gibi bu eserler, bireyin farklı düşünce boyutları kazanmasını da sağlar.

Sever (2008: 189-190) ise çocuk kitaplarındaki resimlerin çocuğun gelişimine katkılarını ise şu şekilde sıralamıştır:

- “Çocuk, evresinde gördüğü, nesne ve varlıkları görsel imgeleriyle belleğine yerleştirir. Resimler, yazısız kitaplardan başlayarak çocukların belleklerinde nesne ve varlıkların imgelerini oluşturur, kavramsal gelişimini destekler.
- Sözcüklerle aktarılamayan duygu ve düşüncelerin dışavurumuna, aktarılanların ise çocuğun görme duyusunu da işleterek alımlamasına katkı sağlar.
- Çocuğa, resmin duygu ve düşünceleri açıklamanın bir dili olduğuna, sanat dilinin de birden çok anlam içerebileceğine ilişkin ilk deneyimleri kazandırır.
- Çocukları okumaya özendirir; yazınsal metinlerle kuracakları iletişime hazırlar” (Sever, 2008: 189- 190).

### 3. 100 TEMEL ESER

#### 3.1. 100 TEMEL ESER UYGULAMASI (AMACI, OLUŞUMU, İÇERİĞİ)

Okuma alışkanlığının küçük yaşta kazandırılmasının önemi keşfedildikten sonra 2005 yılında yeni bir uygulamaya geçilmiştir: 100 Temel Eser. Bu uygulama ile birlikte ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin okuması gereken Türk ve dünya edebiyatından birtakım seçme eserler belirlenmiştir. İlkokul ve ortaokulu bitiren bir öğrencinin ilköğretim için önerilen YTE'yi, liseyi bitiren bir öğrencinin de ortaöğretim için önerilen YTE'yi okumuş olması öngörülmüştür. Böylelikle öğrencinin seviyesine uygun, onlar için önerilebilecek kitaplar öncelen belirlenmiştir.

“Türkiye Cumhuriyeti 59. Hükümet Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim öğrencilerine yönelik hazırladığı, Türkçe dersi müfredatına yönelik olmasının yanı sıra özgür zamanlarını değerlendirmeleri amacıyla edebî eserler listesi hazırlanmıştır. 15 Temmuz 2005'te kamuoyuna açıklanan liste tüm valiliklere bir genelge ile gönderilmiştir” (MEB 2005).

Çocuk edebiyatı uzmanları ve yazarlarının yaklaşık bir yıl süren çalışmaları sonucunda hazırlanmış ve bu süreçte 4000 kadar öğretmene sorulmuş olan YTE listesi içerisinde Türk edebiyatı başlığı altında altmış üç eser, hazırlanacak eserler başlığı altında yedi eser, dünya edebiyatı başlığı altında ise otuz eser bulunmaktadır.

2005/70 sayılı genelgeye göre projenin gelen amacı ise “öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak; bu yolla onları düşünen, düşündüğünü doğru ve açık bir şekilde ifade eden, algılama gücü yüksek, yorum yapan, analitik düşünen, sentez kabiliyeti kazanmış; doğruların tek noktadan değil, çeşitli yönlerden bakmak yoluyla ortaya çıkacağını kavramış, güzellik duygusu ve estetik anlayışı gelişmiş, kültürlü, millî ve manevî değere sahip, yüksek karakterli bireyler yetiştirmektir” (MEB 2005/70).

Ayrıca yine bu genelgeye göre, “Bu eserler, öğrencileri dilimizin, edebiyatımızın klasik haline gelmiş örnekleriyle tanıştıracak, onlardaki dil ve muhteva zenginliğini kavramalarını sağlayacak, böylece günümüzde gelinen noktayı görmelerini temin edecek, onlarda edebiyat ve kültür tarihi fikrini oluşturacaktır. Dil ve millet varlığı arasındaki bağı da anlamalarını sağlayacak, sosyal ve kültürel değişimleri görmelerine yardımcı olacaktır (MEB 2005/70).

Listenin oluşturulma amacına ise genelgede şu şekilde değinilmiştir: “Kültür okuma yolu ile özellikle klasik haline gelmiş eserleri tekrar tekrar okuma yoluyla kazanılır. Bu nedenle Bakanlığımızca her türdeki okulda, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanması amacıyla, çocukluk ve ilk gençlik dönemi edebiyatı üzerine uzman kişilerin yaptığı araştırmalar sonucu belirlenmiş eser isimleri esas alınarak 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için bir liste oluşturulmuştur” (MEB: 2005/70).

2005 yılında yayımlanan bu listede, 2005’ten günümüze kadar birtakım değişiklikler yapılmıştır. Öncelikle Antoine de Saint Exupery’nin Küçük Prens’i Mustafa Kemal Atatürk’e karşı hakaret içeren bazı söylemlerinden dolayı yasaklanmıştır. Daha sonra da İbrahim Zeki Burdurlu’nun Anılarda Öyküler isimli eseri listeden çıkarılmış, bunların yerine Mehmet Akif Ersoy’dan Seçmeler ve Necip Fazıl Kısakürek’ten Seçmeler listeye eklenmiştir. Son olarak ise Türk aile değerleri ile bağdaşmayan, Türk örf ve adetlerine aykırı olduğu gerekçesiyle Şeker Portakalı adlı eser yasaklanmış, hatta bu eseri öğrencilerine ödev olarak veren bir öğretmene dava açılmıştır. Ancak bir kitabı çocuklara yasaklamak, o kitaptan çocuğu mahrum bırakmak; çocuğun kitabı diğer kitaplarla kıyaslamasına engel olacağı gibi çocuğun kitabı okumamış olmasına rağmen, kitaba karşı ön yargılı olmasına sebep olacaktır. Hâlbuki kitabı yasaklamak yerine çocuğun kitabı okuması ve kitapla ilgili kendisinin bir yargıya varması sağlanmalıdır. Kitapların yasaklanması ile ilgili bazı araştırmacılar şunları dile getirmiştir:

“İyi ve kötü kitaplar vardır. Çocuk değerliyle değersiz ayırt etmeyi öğrenebilmelidir. Kitap değerli bir öğretim aracıdır. Kitabın yararı onu kullanan kişinin eleştirme ve değerlendirme yeteneğine bağlıdır. Bu nedenle kitap yasaklamak demokrasi anlayışına ilkel bir yöntemdir. Ancak gelişmemiş toplumlar, kitapları ya yakılacak kadar zararlı ya da tapılacak kadar kutsal sayarlar” (Yörükoğlu, 2012: 97).

Okuma alışkanlığı kazandırmak, okumayı sevdirmek amacıyla çocukları, seviyelerine uygun çeşitli metinlerle tanıştırmak gerekir. YTE aracılığıyla bu gerçekleştirilebilir ancak Türk ve dünya edebiyatının zengin içeriği yanında YTE de tek başına yeterli olmayacaktır.

### 3.2. 100 TEMEL ESER'E YÖNELİK ELEŞTİRİLER

MEB tarafından 2004 yılında ortaöğretim kurumları için bir YTE listesi yayınlandı. Bu listenin beraberinde getirdiği tartışmalar sona ermemiştir ki 2005 yılında ilköğretim için önerilen YTE listesi piyasaya sürüldü. Bu liste, günümüzde de hala devam etmekte olan birçok tartışma ile birlikte doğdu.

“Bu liste ilkinden daha büyük sorunlar içeriyordu. Çünkü hazırlanan listedeki kitapların büyük bir çoğunluğu içerik, dil ve pedagojik açıdan ilköğretim çağındaki çocuklara göre değildi. Yaşamı boyunca çocuklar için tek satır yazmamış şair ya da yazarların kitapları ya da kitaplarından yapılan seçmeler politik tercihler nedeniyle listeye alınmıştı” (Cengiz, 2006: 21).

YTE, uygulamaya konulduğu andan itibaren birçok tartışmayı ve eleştiriyi de beraberinde getirmiştir. Birçok yazar, eğitimci, çocuk edebiyatı uzmanı konuyla ilgili görüşlerini dile getirmişler ve getirmeye de devam etmektedirler. Bu eserlerin seçilme nedeni, böyle bir liste oluşturmanın gerekliliği, listede yer alan kitapların niteliği ile ilgili birçok soru sorulmuş ve birçok görüş ortaya atılmıştır. Yapılan eleştiriler daha çok çeviri eserlere yönelik olmuştur. Çeviri eserlerin, çeviri ahlakına uygun olmaması, çevirmen ismi verilmeden yayımlanmış olması, içeriği kültürümüze uygun olmayan kitapların bizim kültürümüze uydurulmaya çalışılması; kitapların özünü değiştirmiş, kitaba ve yazarına yapılan bir saygısızlık olarak değerlendirilmiştir. Özellikle çeviri kitapların aslına aykırı bir şekilde çeviriye maruz kaldığı, doğal olarak kitabın çarpıtıldığı dikkat çekmektedir.

“Oscar Wilde'ın 'Multu Prens' isimli kitabında Miller ve Hans 'Hayırlı sabahlar' diye selamlaşıyor. Pinokyo kitabı da yer yer değiştirilmiş. 23. sayfada Pinokyo 'Allah rızası' için ekmek istiyor. Bir başka yayınevi Nehir Yayınları da 'YTE' kapsamında paket halinde 45 kitap hazırladı. Bunlardan Pinokyo'da, Pinokyo'nun marangoz babası Gephetto'nun ismi Galip Dede olarak değiştirilmiş. Galip Dede'nin başındaki püsküllü bere ise sarık olarak adlandırılıyor. Orijinal hikâyede Heidi'nin dedesinin adı Alm iken aynı yayınevinin bastığı Heidi kitabında İsviçre'de yaşayan adamın adı Alp Dede olmuş” (Salman 2006).

Diğer bir eleştiri konusu farklı yayınevlerinin aynı kitabı farklı şekillerde basmasıdır. Yayınevleri aynı kitaplarda birtakım farklılıklar meydana getirerek, gerek sayfasını azaltarak gerek karakterlerin adını değiştirerek ya da kendi kültürümüzden birtakım öğeler ekleyerek kitapları piyasaya sürmektedirler. Piyasada bir kitabın en az on çeşidi olduğu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla farklı yayınevlerinden çıkan aynı kitabı okuyan çocukların okuduğu kitaplar arasında da



farklılık olacaktır. Genellikle kitaplarda yapılan değişikliklerde kitabın büyük kısmı yok edildiği için çocuklar kitabın tamamından mahrum kalmaktadırlar. MEB tarafından böyle bir liste belirlenmesi ve bunların öğrencilere önerilmesi gerektiği düşüncesi yayınevlerini harekete geçirmiştir. Birçok yayınevi kitabın özüne bağlı kalmayarak, aynı kitabın birbirinden farklı baskısını yapmıştır. Tamamen ticari kaygıyla yapılmış olan bu baskılar, hangi yayınevinden çıkan kitabın okutulması gerektiği konusunda gerek aileleri gerekse de öğretmenleri zor bir karar verme sürecine sokmuştur. Dikkat çeken bir diğer nokta da bütün eserler tek bir yayınevinden çıkmamıştır. Kitapların hepsinin aynı yayınevinden çıkmış hali bulunmamaktadır; dolayısıyla bu da anlatımda, içerikte, fiziksel yapıda kitaplar arasında farklılıklara neden olmuştur.

İlköğretim öğrencilerine okutulması için bir liste belirlenmesi de tartışmalara yol açmıştır. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuyabileceği sayısız eserin varlığı söz konusuysen, 100 eserle öğrenciler sınırlandırmak, önceliği bu eserlere vermek; tartışmanın başlıca nedenleridir. Ayrıca bu eserlerin hangi ölçütler doğrultusunda seçildiği ve bu eserler üzerine çok fazla eleştiri gelmesi, eserlerin değişikliğe uğraması; listenin ideal bir liste olmadığını da göstermektedir. 2009 yılında Çocuk Vakfı'nın hazırlamış olduğu YTE Raporu'na göre, uygulamanın 100 eserle sınırlandırılmış ve bu eserlerin okunmasına yönelik bir programın sunulmamış olması eleştirilmiştir. “İlköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin zorunlu 100 kitapla sınırlandırılmış olması genelgenin temel açmazıdır. İkinci açmazı ise okuma programına dayalı olmadan açıklanması ve uygulamasıdır” (Çocuk Vakfı, 2009:9). Okuma programının gerekliliği, özellikle sadece belli bir gelişim dönemindeki çocuklara sunulmadığı için gereklidir. Aynı kitapları hem 5. sınıf hem de 8. sınıf öğrencilerinin okumasını bekleyen MEB'in her dönemin gelişim özelliklerinin farklılığını dikkate alarak kitapları kendi içerisinde aşamalı bir şekilde, sınıf seviyelerine göre sunması gerekirdi.

Diğer bir eleştiri sebebi ise kitapların tek düze bir eğitime neden olmasıdır. Öğrenciler sadece belli kitaplar çerçevesinde düşünecekler, bu kitapları okuyacak ve okuma dünyalarını sınırlamış olacaklardır. YTE uygulamasının kendi amacıyla çeliştiğini de söyleyebiliriz. Özellikle çocukların tek noktadan değil, çeşitli noktalardan bakmalarını amaçlayan bu uygulama; amacının tam tersi aynı kitapları

okuyan çocukların aynı düşünceler, aynı duygular, aynı bakış açıları geliştirmelerine neden olacaktır. Ayrıca böyle bir uygulamanın okuma alışkanlığı kazandırma amacını gerçekleştirme bakımından yetersiz kaldığı görülmektedir.

“Okuyan bir topluma dönüşmede ve okuma kültürü edinmiş birey yetiştirmede etkili yöntemin, çocuk kitap etkileşimini sağlamak olduğu kavranmadan aktarmacı-dogmatik yaklaşımı dönüştürmek imkânsızdır. Bu etkileşimin gerçekleşmesi, Türkçe ve edebiyat öğretiminin ders kitabına bağımlı olmaktan kurtarılması, çocuk gerçekliğine ve çocuğa göre yazılmış nitelikli çocuk kitaplarının okuma öğretimine katkı vermesi ile yakından ilişkilidir. İlköğretim öğrencileri için 100 Temel Eser listesinde yer aldığını belirttiğimiz yetişkin bakışına göre yazılmış 23 kitabın içerikleri nedeni ile edebiyat ve okuma öğretiminde kullanılması, çocuğun edebiyatla ve kitapla ilişki kurmasını engelleyici özellikte oldukları da göz ardı edilemez” (Şirin, 2007: 95).

Ayrıca bu uygulama, günümüz eğitim anlayışına da aykırı bulunmuştur. Günümüz hayatından uzak olan bu kitapların günümüz eğitim anlayışından da uzakta olduğunu düşünenlerden biri de yazar Aysel Gürmen'dir. Yazar konu ile ilgili olarak şunları dile getirmiştir:

“MEB tarafından 2005- 2006 ders yılında uygulamaya konacak olan yeni eğitim sistemiyle yine MEB tarafından okullarda okutulması için tavsiye edilen kitap listesi arasında çok ciddi bir çelişki var. Yeni eğitim sisteminin temel hedefinin, çoklu zekâ kuramına uygun olarak, öğrencilerde farklı zekâ alanlarının gelişmesini sağlamak olduğu iddia ediliyor. Bu sistemin uygulanabilmesi için, var olan eğitim sistemine farklı öğrenme biçimlerinin dâhil edilmesi ve okunacak olan metinlerin farklı zekâ alanlarını geliştirecek nitelikte olması gerekir. Yalnızca ders kitaplarındaki metinlerin değil yıl boyu okunacak olan edebiyatın da bu gelişmeye kapı açar nitelikte olması gerekir. Türk çocuk edebiyatında böylesi metinler son 15- 20 yılda yazılmıştır ve yazarları da hayattadır. Ne yazık ki hayatta olan yazarların eserleri MEB tarafından okullara tavsiye edilen kitaplar listesinde yer almıyor” (nilayyilmaz.com/index.php/dosyalar/roportaj-ve-izlenim-yazilari/1222-100-temel-eser, Erişim Tarihi: 18.01.2013).

YTE içerisindeki kitapların çoğu günümüzden yıllar öncesini, yıllar öncesinin çocuğunu ve hayatını yansıtmaktadır. Günümüzden çok farklı bir hayatı anlatan kitaplar, çocuklar için ilgi çekici olmayacaktır. YTE'nin amacı düşünen, sorgulayan, analiz ve sentez yapan bireyler yetiştirmek ise çocukların önüne sıkılmayacakları kitaplar sunmak gerekmektedir. Ancak özellikle çağın çok hızlı değiştiği, on yıl öncesi ile büyük farklılığın bulunduğu günümüzde, 100 yıl öncesinin kitaplarını okutmak, çocuğun kitaplarda yaşananları anlamlandırmasını ve hayal etmesini güç hale getirecektir. “Değişmeyen kitap listeleri, günümüz gerçeğinden çok bir zamanların dünyasını anlatan, çocuk gerçekliğini içinde barındırmayan kitaplar anlamına gelmektedir” (Dilidüzgün, 2006b: 26). Listede özellikle Cumhuriyet

dönemi kitaplarının ele alınmasını, günümüz çocuklarının dünyasına uygun olmayan, onların kendi gerçekliklerini içinde bulamayacakları, kitaplarda anlatılan hayatların, olayların günümüzdeki olaylarla ve hayatlarla bağlantı kurulamayacak kadar uzakta kalmasını, bütün bu olumsuzluklara rağmen MEB'in özellikle yaşamayan yazarların eserlerini alma konusunda ısrarcı olmasını, eser listesini oluşturan kurulun listeye yaşayan yazarları almış olmasına rağmen, bu isimleri listeden çıkarmış olmasını; eğitimci Nevzat Süer Sezgin de şu şekilde eleştirmiştir:

“100 Temel Eser'in arasında yaşayan yazarların eserlerinin olmaması, Millî Eğitim Bakanlığının iddia ettiği ezberci eğitime karşı olma tavrının da özüne aykırıdır. Hepimizin bildiği gibi, isteyerek öğrenilen her şey kalıcı olur. Büyük kentlerdeki okullarımızda bazı örneklerine rastladığımız gibi, öğrenciler ellerindeki kitabın yazarıyla tanışma, karşılıklı konuşma, sorular sorarak meraklarını giderme olanakları buldukları zaman, kitabı istekle okuyorlar, yazmaya özeniyorlar ve bazıları yazarlarla yazışmaya başlıyorlar. Yani elindeki kitabın yazarını, televizyon ekranında, okulunda, evine giren gazetede somut ve yaşayan bir varlık olarak görmek, çocukta okuma isteği, yazma isteği yaratıyor. Ezberci eğitim sistemi yıllardır çocuklarımıza dayatma ile okumayı sevdirmeye çalıştı. Tam bundan artık kurtuluyoruz derken, günümüz çocuk kültürünü tanımaya çaba harcayan, Türkçeyi özenle kullanmak için çok titiz davranan yazarlarımızın kitaplarının listede olmaması, ezberci eğitimin baka bir biçimde hortlamasıdır” (nilayyilmaz.com/index.php/dosyalar/roportaj-ve-izlenim-yazilari/1222-100-temel-eser, Erişim Tarihi: 18.01.2013).

YTE olumsuz eleştirilerin yanı sıra olumlu eleştiriler de almıştır. Örneğin; listede yer alan eserlerin içerdiği argo sözcükler ve birtakım dinî unsurlar bakımından eleştirilmesi ile ilgili Buz, argo terimlerin Hollywood filmlerinde de çok sık yer aldığını ve çocukların bu filmlerle kitaplardan daha fazla haşır neşir olduğunu dile getirmiştir:

“Bu filmlerin CD'leri aileler tarafından bir kitaptan daha ucuza ve rahatlıkla alınıp izletiliyor. Şimdi bu bir tartışma konusu olmazken, 100 Temel Eser'de geçen 10-15 argo kelime ve 4-5 tane de dinî terminoloji tartışma konusu oluyor. Bu ifadelerin ilköğretim öğrencisinde dinî bir eğilime sebebiyet verecek olmasını düşünmek trajikomik bir durumdur. Ayrıca bu gibi ifadelerin sözlükte bulunmasında sakınca varsa en başta TDK'nin sözlüğünden çıkartılmalıdır. Ancak bu kararı da verecek olan yayın organları değil, dil bilimcilerdir” (Buz 2013).

YTE raporunda (2009) hem ilköğretim hem de ortaöğretim için hazırlanmış olan eserler, eğitime müdahale olarak adlandırılmıştır. Bunun nedenlerinden birisi YTE genelgesinin kendi içinde çelişmesi olarak gösterilmektedir. Genelde yer alan iki farklı cümle kafa karıştırıcı niteliktedir. “Seçilen eserlerin çocukluk ve ilk gençlik çağında olan öğrencilere seslenmekten uzak olup olmadığı noktasında bazı

tereddütler olabilir” (MEB 2005/70) cümlesi ile ardından gelen “Bu eserler, öğrencileri dilimizin, edebiyatımızın klasik hâle gelmiş örnekleriyle tanıştıracak, onlardaki dil ve muhteva zenginliğini kavramalarını sağlayacak...” (MEB 2005/70) cümlesi çelişkili ifadeleri içermektedir. Birinci ifadeye göre YTE yetersiz olabileceği ifade edilirken, diğerinde ise bu eserlerin öğrencileri geliştirmek adına her şeye sahip olduğu ima edilmektedir. YTE’nin eğitsel boyutunu şu şekilde ele alınmıştır:

“Ezberci, aktarmacı ve dogmatik yaklaşıma karşı yapılandırıcı, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme ve bireysel farklılıklara duyarlı eğitim yaklaşımına dayalı; yapılandırıcı, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve tematik yaklaşıma göre hazırlanan yeni Türkçe öğretim modeli dikkate alınmadığı gibi, 100 Temel Eser, soyut bir okuma alışkanlığı vurgusu ile amacını ve okuma öğretimini de sınırlandırmış, bu kitaplarla çocuğu dogmatik bir ilişkiye mahkum etmiştir” (Şirin, 2006a: 96).

YTE ile ilgili bir diğer eleştiri ise eserlerin büyük çoğunluğunun klasik eser özelliğini taşınamaması ve dönem edebiyatı ürünü olmalarıdır. Hazırlatılacak eserler adı altında belirtilen eserlerin Bakanlık tarafından hazırlanmamış ve bunların hazırlanması görevinin yayınevlerine bırakılmış olması da eleştirilen bir diğer noktadır. Hazırlama işinin yayınevlerine bırakıldığı bu kitaplarda farklılıklar oluşmuştur. Farklı yayınevleri aynı eseri birbirinden farklı basmıştır. Hazırlatılacak eserler listesi, alelacele hazırlanmış bir listenin varlığının göstergesidir.

Liste piyasaya sürüldükten sonra, birtakım eserlerin kültürel ve toplumsal yapımıza uygun olmadığı için çıkarılmış olması da liste hazırlanmadan önce bu eserlerin iyi incelenmediğinin bir göstergesidir. Millî Eğitim Bakanı Müsteşarı Necat Birinci ile yapılan bir söyleşide, listeye alınan ancak daha sonra çıkarılan eserlerle ilgili sorulan bir soruda Saint Exuperry’nin Küçük Pren’sine atıfta bulunmuş ve eserin orijinalinde Mustafa Kemal Atatürk’ten uygunsuz bir hitap şeklinde edilmesi sonucu eserin listeden çıkarılması gerektiği kanısına varılmıştır. Bu durum, listeye alınan bu eserin öncesinde araştırılmadan listeye alındığını göstermektedir. Müsteşar’ın şu sözleri de bunu desteklemektedir: “Liste hazırlanırken bizim üzerinde çalıştığımız eserde “sınırsız yetkili Türk başkanı” ifadesi geçiyordu. Doğrusu eserin Fransızcası ile bir karşılaştırma yapılmamıştı” (Çocuk Vakfı, 2009: 67).

Listedeki çoğu kitap, çocukların seviyesine uygun olmadığı gibi çocuklar için ilk kitap özelliğini de taşınamamaktadır. Çocuk Vakfı’nın hazırlamış olduğu çocuk edebiyatı raporuna göre, çocuk için uygun olmayan eserler şunlardır:

“İlköğretim öğrencileri için açıklanan 100 Temel Eser listesinde temel-klasik eser niteliği taşımayan; konu, içerik, anlatım ve tema bakımından çocuk gerçekliğine uygun olmayan; yetişkin dil dizgesine göre yazılmış; dönem edebiyatı özelliğinde 22 kitap yer almaktadır: *Vatan Yahut Silistre* ( Namık Kemal ), *Ömer'in Çocukluğu* ( Muallim Naci ), *Gulyabani* ( Hüseyin Rahmi Gürpınar ), *Altın Işık* ( Ziya Gökalp ), *Yalnız Efe* ( Ömer Seyfettin ), *Hep O Şarkı* ( Yakup Kadri Karaosmanoğlu ), *Peri Kızı İle Çoban Hikâyesi* ( Orhan Seyfi Orhan ), *Uluç Reis* ( Halikarnas Balıkcısı ), *Damla Damla* ( Ruşen Eşref Ünaydın ), *Bağrıyanık Ömer* ( Mahmut Yesari ), *Domaniç Dağlarının Yolcusu* ( Şukufe Nihal ), *Akın* ( Faruk Nafiz Çamlıbel ), *Bitmeyen Gece* ( Mithat Enç ), *Barbaros Hayrettin Geliyor* ( Feridun Fazıl Tülbentçi ), *Eşref Saati* ( Şevket Rado ), *Tiryaki Sözler* ( Cenap Şahabettin ), *Falaka* ( Ahmet Rasim ), *Bir Gemi Yelken Açtı* ( Ali Mümtaz Arolat ), *Miskinler Tekkesi* ( Reşat Nuri Güntekin ), *Tanrı Misafiri* ( Reşat Nuri Güntekin ), *Yankılı Kayalar* ( Yılmaz Boyunağa ), *Bir Küçük Osmanlı Vardı* ( Hasan Nail Canat ). Bu kitapların zorunlu okunacak kitaplar durumuna getirilmiş olması çocuklar için ağır bir iştir ve cezalandırıcı bir yükür. Ayrıca bu kitapların içerikleri nedeni ile edebiyat ve okuma öğretiminde kullanılması, çocuğun edebiyatla ve kitapla ilişki kurmasını engelleyici özellikler içermektedir. Yukarıda adları belirtilen kitaplar arasında konusu, içeriği ve teması nedeniyle çocukların duygu ve düşünce dünyasına uygun olmayan *Gulyabani*, *Tiryaki Sözler*, *Miskinler Tekkesi*, *Tanrı Misafiri* gibi sakıncalı eserler de vardır” (Çocuk Vakfı, 2009: 10).

Eserlerin çoğu çocuklar için uygun bulunmadığı gibi listenin bir öneri listesi olmadığına yönelik de birçok görüş ortaya atılmıştır. “İlköğretimde 100 Temel Eser listesindeki kitaplar arasında çocuk özne için yazılmış bir kaç örnek olmasına rağmen, liste, çocuk ve ilk gençlik edebiyatı öneri listesi içeriğinden de yoksundur” (Çocuk Vakfı, 2009: 11). Ayrıca YTE içerisinde yer alan bazı kitapların içerik bakımından da çocuğun seviyesine uymadığı tespit edilmiştir. Örneğin, “Türk Manilerinden Seçmeler adlı kitapta ele alınan manilerin çoğunun aşk, sevgi, sevdiğine kavuşamama gibi konularla ilgili olduğunu görmekteyiz. Bunlar bazı örneklerde argo ve müstehcen söylemlere bile varmaktadır” (Dilidüzgün, 2006b: 24).

Liste oluşturulurken, çocukların, velilerin görüşlerine başvurulmadığı için liste daha çok zorunlu bir liste özelliği taşımaktadır. Listenin zorunlu bir liste olduğunu dönemin MEB Müsteşarı Necat Birinci de dile getirmiştir: “Evet bu liste zorunlu bir okuma listesidir. Yukarıda belirtilen amaca uygun olarak öğretmenlerin rehberliğinde bunlar okunacaktır. Ama bu liste var diye başka eser okunmayacaktır diye bir şey düşünülemez” (Çocuk Vakfı, 2009: 67). Ancak böyle zorunlu bir listenin öğrencilerin önüne sürülmesi ve bu listenin öğrenciyi memnun etmemesi durumunda, öğrenci doğal olarak başka bir kitap okumayı düşünmek dahi istemeyecektir.

Uygulamanın eleştirilen diğer bir yönü ise listenin oluşum aşamasında danışılan kurulun görüşlerinin dikkate alınmamış olmasıdır. Birtakım çocuk edebiyatı yazarların, çocuk eğitimi uzmanlarının yer aldığı bu kurul liderliğinde yaklaşık 4000 kadar öğretmenin de görüşü alınarak oluşturulan listeye kurul tarafından içerisinde yaşayan yazarları da kapsayan 94'ü yerli 29'u ise çevirmenlerinin de özellikle belirtildiği yabancı olmak üzere toplam 123 eser belirlenmiştir. Ancak MEB bu eserler içerisinde yaşayan yazarları çıkararak o dönemde hayatta olmayan yazarların eserlerini ilave etmiştir. Kurulun hazırladığı eserler arasında 58 tanesinin yaşayan yazarların eserlerinden oluştuğunu dikkate alırsak, MEB'in kurulun hazırlamış olduğu listede büyük bir değişiklik yaptığını ve kendi listesini hazırlamış olduğunu söyleyebiliriz. MEB'in seçim yapma zorunluluğunu kaldırmak için sadece hayatta olmayan yazarların eserlerinden derlemiş olduğu YTE içerisinde halen hayatta olan bir yazarın eseri de bulunmaktadır. “Ölümsüz Aile” adlı eserin yazarı Natalie Babbitt hala hayattadır ve bu durum da MEB'in yaşayan yazarların eserlerini almadıklarına dair savundukları görüş geçerliğini yitirmiştir. MEB Müsteşarı Necat Birinci, yazarın yabancı olması sebebiyle, durumun herhangi bir mahsuru olmadığını dile getirmiştir. Yabancı yazarlar ile yerli yazarların ayrı ele alınması gerektiğine değinmiştir (Yeni Şafak, 2005). Bu durum ile ilgili Erdoğan (2009: 23) şunları dile getirmiştir:

“Benim kişisel yanılığım bu listenin “öneri” listesi olarak algılanacağıydı. Fazla iyimser bakmışım, öğretmenlerimizin çoğunun “hazıra konma listesi” peşinde olduğunu, birçoğunun da böyle bir listeyi “Bakanlıktan gelen zorunlu liste” olarak algılayacağını kabul etmeye direndim. Ancak her durumda bizim hazırladığımız liste kullanılmadı. Yaşayan yazarlar çıkarıldı, yerine çocukla ilgili ilgisiz ne varsa eklenerek “ille de 100” sayısına ulaşıldı” (Erdoğan 2009: 23).

Şu anda hayatta olmayan yazarların seçilmesinin altında yatan neden, yazımının üzerinden 70 yıllık süre geçen bir kitaptan telif hakkının alınmıyor olmasıdır. Ayrıca yabancı eserlerde çevirmenin adı dahi verilmeyerek yine telifin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Telif düşünülerek özellikle şu anda hayatta olmayan yazarların seçilmiş olması, yayınevlerinin kendilerine göre kitapları farklı hacimlerde basmasına neden olmuştur. Bu konuda Bilgin Adalı (2009: 21) şu sözleri söylemiştir:

“Kitap piyasasında, Jack London'ın “Beyaz Diş” kitabının 40 sayfadan 300 sayfaya kadar 28 çevirisinin olduğunu biliyor muyuz? Hangi çeviriye okuyacak öğrenci? Öğretmenin bu çevirilerin tümünü inceleme olanağı var mı? Yok. Ne yapıyor öğretmen? Ölçü veriyor: “En az 80 sayfa olacak.” Son birkaç yıldır çocuklar

kitapları içeriğiyle, konusuyla değil, sayfa sayısıyla değerlendirir oldular” (Adalı, 2009: 21).

Çeviri eserlerin aslına uygun olmaması ile ilgili şunlar dile getirilmiştir: “Çok az sayıda çocuk klasiğinin özgün metne uygun çevirisi yapılmıştır. Buna karşılık, 50 çeşit Heidi, 60 çeşit Çocuk Kalbi’ni ucuz kitaplar arasında bulmak mümkündür” (Şirin, 2007: 70).

YTE Raporu’na göre “ders kitaplarında yaşayan yazarların metinlerine yer verilmesine rağmen, YTE listelerinde yaşayan yazarlara yer verilmemiş olması makul bir ilke değildir. Hazırlanacak Okuma Programı’nda yazar değil eser / kitap odaklı ilkeler tercih edilmelidir” (Çocuk Vakfı, 2009:12).

Aynı yayınevinden çıkmış YTE’in hepsi, piyasada bulunmamaktadır. YTE’den en fazla 60 tanesinin aynı yayınevinden çıkmış olduğu dikkat çekmektedir. Diğer eserler pahalı olduğu ya da telif alınmadığı için bu set içerisine girememiştir. Ancak oluşturulan bu sette de kitapların hacim olarak küçüldüğü, kaliteden yoksun kitaplar olduğu göze çarpmaktadır. Öğrenciler de her zaman daha az hacimli, daha ucuz olan kitapları okumayı tercih ediyorlar.

Bir başka eleştiri, Bakanlık ile Talim Terbiye Kurulu’nun kararlarının birbiriyle çelişmesine yöneliktir. Talim Terbiye Kurulu’nun Şubat 2003’te kitap tavsiyesi uygulamasını kaldırmasının ardından Bakanlığın 100 eserlik bir liste tavsiye etmesi bir çelişkinin varlığına işaret eder.

Yapılan birçok sempozyumda, kurultayda uygulamaya yönelik eleştiriler dinmemiş, uygulamanın geri çekilmesi ile ilgili birçok görüş ileri sürülmüştür. YTE listesi uygulanmaya başlandıktan sonra, bu listenin kaldırılması için birçok çalışma yapanlardan biri de Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği’dir.

“MEB içinde başlangıçta düşünüldüğü gibi bir “öneri” listesi olarak değil; tam tersine dışına çıkılamaz, değiştirilemez, ekleme yapılamaz katılık ve kesinlikte bir “zorunlulukla” uygulanan **100 Temel Eser** Listesi içinde yer alan kitaplar özellikle edebiyat tarihimiz için çok önemli olmakla birlikte, günümüz çocuğunun edebiyat okuma ihtiyacını karşılamaktan, edebiyatı ve kitapları günümüz çocuğuna sevdirmekten uzaktır. Bu olumsuz etki, çocuğun günümüzün hızlı teknolojileri sayesinde kitaba zaten dağılmış olan ilgisini daha da azaltmakta, kitap okuru olabileme şanslarını büsbütün yok etmektedir” (ÇYDD, 2009: 49).

Şirin’e göre liste, birçok eksikliği bünyesinde barındıran, okuma alışkanlığı kazandırmaktan yoksun bir uygulamanın parçasıdır.

Bütün bu eleştiriler çerçevesinde “100 Temel Eser uygulaması, okuma alışkanlığı kazandırmaktan uzak, niteliği dışlayan, buyurgan, soyut, büyüme, gelişme ve yaş düzeylerini dikkate almayan, çocuklara ve ilk gençlik dönemindeki öğrencilere edebiyatla okuma alışkanlığı kazandırmaktan yoksun bir uygulama” (Çocuk Vakfı, 2009: 13) olduğu kanısına varılarak YTE’in iptal edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. “2005 yılının birinci döneminden bu yana uygulanan ilköğretimde 100 Temel Eser uygulaması, çocuğu yetişkin edebiyatına mahkûm eden, çocuk ve ilk gençlik edebiyatı ile arasına kalın duvarlar ören bir sonuç ortaya çıkarmıştır” (Çocuk Vakfı, 2009: 11).

100 Temel Eser’e yönelik eleştirilerden biri de eserlerin ilk okuma kitabı özelliği taşıyamamalarıdır.

“100 Temel Eser listesinde yer alan yerli kitapların hiçbiri okumayı öğreten ve sevdiren ilk okuma kitabı özelliğini taşıyan kitap değildir. Dünya edebiyatından seçilen ve çevirmen adı verilmeden açıklanan kitapların tamamına yakını ise, asıl metnin anlam ve içerik kurgusu bozularak hazırlanan kitaplardan oluştuğu için, bu kitaplar da okuma ilgisi kazandırmaktan uzaktır” (Şirin, 2006a: 98). “Ayrıca ileri sürüldüğü gibi, yerli eserlerin ortak duygu ve bilincin oluşmasına katkı verecek özellikte oldukları görüşü de temelsiz bir varsayımdır. Listedeki kitaplara okumayı öğretecek kitap işlevi yüklenmesi, yeni filizlenmeye başlayan çocuk ve gençlik edebiyatımızı dışlayıcı bir yaklaşım olduğu gibi, ilköğretim öğrencileri için 100 Temel Eser listesi hazırlayanlar, Türk çocuk ve gençlik edebiyatı birikimini de dikkat almamıştır” (Şirin, bt: 103).



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

“8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları Üzerine Bir Araştırma: MEB Tarafından Ortaokul Öğrencilerine Önerilen 100 Temel Eser Örneğinde” isimli tezin anketinin istatistiksel değerlerini çözümlmek için SPSS 15.0 istatistiksel veri analizi paket programı kullanılmıştır. Tezin anketiyle ilgili istatistiksel sonuçlara ulaşırken, CHAID analizi ve çapraz tablolama (cross tabulation) ve ki- kare (chi square) testinden yararlanılmıştır.

Bu çalışmada, bağımlı değişken oranlama ölçme düzeyinde belirlenen YTE'nin okunma oranı olarak alınmıştır, bağımsız değişkenler ise sıralama ve sınıflama ölçme düzeylerinde ölçülmüş olup farklı sayılarda kategorilerden oluşmaktadır. YTE'nin okunma oranı değişkeni üzerinde etkili olduğunu öngördüğümüz cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyleri, YTE'nin ev ve sınıf kitaplıklarında bulunup bulunmama durumu, kitap okuma sıklığı, YTE'yi okumaya yönlendiren etkenler, YTE'ye yönelik öğretmen tutumları, okulların sosyo-ekonomik düzeyleri bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır.

Hazırlanan anket 40 öğrenciye uygulanarak bir pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sonucu soruların güvenilirliğine ilişkin Cronbach alfa değeri 0,81 olarak hesaplanmıştır. “Alfa katsayısı ölçekte yer alan k sorusunun varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır. Cronbach alfa katsayısı, 0 ile 1 arasında değişim gösterir.”(Özdamar 2004: 623). Anketin güvenilirlik katsayısı  $\alpha=0.813$  ( $\alpha_{düz}=0.833$ )'dir.

Güvenirlik analizinin sonuçları;

“ $0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçek düşük güvenirlindedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.”(Özdamar, 2004: 633).

Bu sınıflandırmaya göre, uygulanan anketin güvenilirliğinin yüksek derecede olduğunu göstermektedir.

Çalışmaya 2012-2013 öğretim yılı bahar yarıyılında Afyonkarahisar ilindeki sosyo-ekonomik durumlara göre farklılaşan altı merkez ortaokulu dahil edilmiştir. Anket; Hoca Ahmet Yesevi, Şemsettin Karahisarî, Oruçoğlu, Ticaret Borsası, Dumlupınar ve Methiye Dumlu ortaokullarında öğrenim görmekte olan 213 öğrenciye uygulanmıştır.

Okullar ve okullardan ankete katılan öğrenci sayıları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2 : Ankete Katılanların Okullara Göre Dağılımı**

	Sayı	%	Geçerli %	Toplam %
Hoca Ahmet Yesevi	24	11,3	11,3	11,3
Şemsettin	35	16,4	16,4	27,7
Oruçoğlu	45	21,1	21,1	48,8
Ticaret Borsası	36	16,9	16,9	65,7
Dumlupınar	24	11,3	11,3	77,0
Methiye Dumlu	49	23,0	23,0	100,0
<b>Toplam</b>	<b>213</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Tablo 2’ye göre, ankete katılanların %11,3’ünü (24 kişi) Hoca Ahmet Yesevi Ortaokulu, yine %11,3’ünü (24 kişi) Dumlupınar Ortaokulu, %16,4’ünü (35 kişi) Şemsettin Karahisar Ortaokulu, %16,9’ünü (36 kişi) Ticaret Borsası Ortaokulu, %21,1’ini (45 kişi) Oruçoğlu Ortaokulu, %23’ü (49 kişi) Methiye Dumlu Ortaokulu oluşturmaktadır. Ankete katılanların sayılarının değişken olması, her okulda sınıf mevcudunun farklı olmasından ve eksik cevaplanan anketlerin araştırmanın dışında tutulmasından kaynaklanmaktadır.

**Tablo 3 : Anne- Baba Eğitim Düzeyleri**

	Anne Eğitim Düzeyi		Baba Eğitim Düzeyi	
	Sayı	%	Sayı	%
<b>İlkokul</b>	96	45,1	55	25,8
<b>Ortaokul</b>	51	23,9	52	24,4
<b>Lise</b>	46	21,6	65	30,5
<b>Üniversite</b>	20	9,4	41	19,2
<b>Toplam</b>	<b>213</b>	<b>100,0</b>	<b>213</b>	<b>100,0</b>

Uygulamanın yapıldığı okullarda eğitim gören 8. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının eğitim düzeyi Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3'e göre annelerin %45,1'i (96 kişi) ilkokul, %23,9'u(51 kişi) ortaokul, %21,6(46 kişi) lise, %9,4 (20 kişi) üniversite mezunudur. Tablo 3'e göre babaların %25,8'i(55 kişi) ilkokul, %24,4'ü (52 kişi) ortaokul, %30,5'i(65 kişi) lise, %19,2'si(41 kişi) üniversite mezunudur. Çocukla daha çok ilgilenen ebeveynin anne olduğu bir gerçektir. Ancak annelerin eğitim düzeyine baktığımızda çoğunluğun ilkokul mezunu olduğunu görmekteyiz. Babaların eğitim düzeyinde ise daha dengeli bir dağılım gözlenmektedir ama çoğunluk lise mezunudur. Ancak babanın anneye göre çocukla daha az ilgilendiğini de düşünürsek, annenin eğitim düzeyinin daha yüksek olması, çocuğun eğitilmesinde de kaliteyi artıracaktır.

**Tablo 4 : Anne Eğitim Seviyesinin Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Bağlı Dağılımı**

		Anne Eğitim Seviyesi				Toplam
		İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	
Okul	Hoca Ahmet Yesevi	1	2	11	10	24
	Şemsettin	10	9	12	4	35
	Oruçoğlu	20	13	9	3	45
	Ticaret Borsası	10	14	9	3	36
	Dumlupınar	13	6	5	0	24
	Methiye Dumlu	42	7	0	0	49
<b>Toplam</b>		<b>96</b>	<b>51</b>	<b>46</b>	<b>20</b>	<b>213</b>

Tablo 4’te anne eğitim seviyesinin okulların sosyo-ekonomik düzeylerine bağlı dağılımına yer verilmiştir. Tablo 4’e göre Hoca Ahmet Yesevi Ortaokuluna giden çocukların annelerinin 1’i ilkokul, 2’si ortaokul, 11’i lise ve 10’u üniversite mezunudur. Şemsettin Karahisarî Ortaokuluna giden çocukların annelerinin 10’u ilkokul, 9’u ortaokul, 12’si lise ve 4’ü üniversite mezunudur. Oruçoğlu Ortaokuluna giden çocukların annelerinin 20’si ilkokul, 13’ü ortaokul, 9’u lise, 3’ü üniversite mezunudur. Dumlupınar Ortaokuluna giden öğrencilerin annelerinin 13’ü ilkokul, 6’sı ortaokul, 5’i lise mezunudur ve annelerin hiçbiri üniversite mezunu değildir. Methiye Dumlu Ortaokuluna giden öğrencilerin annelerinin 42’si ilkokul, 7’si ortaokul mezunudur. Annelerin hiçbiri lise ve üniversite mezunu değildir. Tabloya göre okulların sosyo-ekonomik düzeyi düştükçe lise ve üniversite mezunu olan anne sayısı azalmakta, ilkokul mezunu olan anne sayısı artmaktadır.

**Tablo 5 :** Baba Eğitim Seviyesinin Okulların Sosyo- Ekonomik Düzeylerine Bağlı Dağılımı

		Baba Eğitim Seviyesi				Toplam
		İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	
Okul	Hoca Ahmet Yesevi	0	5	8	11	24
	Şemsettin	5	5	13	12	35
	Oruçoğlu	10	11	17	7	45
	Ticaret Borsası	1	6	18	11	36
	Dumlupınar	9	11	4	0	24
	Methiye Dumlu	30	14	5	0	49
<b>Toplam</b>		<b>55</b>	<b>52</b>	<b>65</b>	<b>41</b>	<b>213</b>

Tablo 5’te baba eğitim seviyesinin okulların sosyo-ekonomik düzeylerine bağlı dağılımına yer verilmiştir. Tablo 5’e göre, Hoca Ahmey Yesevi Ortaokuluna giden öğrencilerin babalarının 5’i ortaokul, 8’i lise, 11’i üniversite mezunudur. Şemsettin Karahisarî Ortaokuluna giden öğrencilerinin babalarının 5’i ilkokul, 5’i ortaokul, 13’ü lise ve 12’si üniversite mezunudur. Oruçoğlu Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin babalarının 10’u ilkokul, 11’i ortaokul, 17’si lise, 7’si üniversite mezunudur. Ticaret Borsası Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin babalarının 1’i ilkokul, 6’sı ortaokul, 18’i lise ve 11’i üniversite mezunudur. Dumlupınar Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin babalarının 9’u ilkokul, 11’i ortaokul, 4’ü lise mezunudur ve hiçbiri üniversite mezunu değildir. Methiye Dumlu Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin babalarının 30’u ilkokul, 14’ü ortaokul, 5’i lise mezunudur ve hiçbiri üniversite mezunu değildir. Tabloya göre okulların sosyo-

ekonomik düzeyi düşük olan okullarda üniversite mezunu baba yoktur. İlkokul mezunu baba sayısı ise sosyo-ekonomik düzey düştükçe artmaktadır.

**Tablo 6 : Kitap Okuma Sıklığı**

<b>Kitap okuma sıklığınız nedir?</b>	<b>Sayı</b>	<b>%</b>	<b>Toplam %</b>
Hiç kitap okumam.	2	,9	,9
Haftada bir kitap okurum.	109	51,2	52,1
Ayda bir kitap okurum.	64	30,0	82,2
Ayda iki kitap okurum.	38	17,8	100,0
<b>Toplam</b>	<b>213</b>	<b>100,0</b>	

Okuma alışkanlığı kazanmak, bir kitabı bitirdikten sonra başka bir kitabı okumaya istek duymaktır, kitap okumayı bırakamamaktır. Çocukluk dönemi, okuma alışkanlığını kazandırma açısından kritik bir dönemdir. Özellikle ilkokul ve ortaokul dönemlerinde bu alışkanlığı kazanmamış olan bir çocuğa sonrasında bu alışkanlığı kazandırmak çok zordur. “10- 15 yaş arasında bir okuma alışkanlığı edinemeyen çocuk kitap okumaktan uzaklaşacak[tır]”(Uçan, 2005: 21). Öğrencilerin ne kadar okuduklarını, okuma alışkanlığına sahip olup olmadıklarını tespit etmek amacıyla öğrencilere ne sıklıkta kitap okudukları sorusu iletilmiştir. Tablo 6’ya göre, uygulama yapılan 213 öğrencinin %51,2’si (109 öğrenci) haftada bir kitap okuduğunu, %30’u (64 öğrenci) ayda bir kitap okuduğunu, %17,8’i (38 öğrenci) ayda iki kitap okuduğunu ve %0,9’u (2 öğrenci) ise hiç kitap okumadığını belirtmiştir. Büyük çoğunluğun haftada bir kitap okuduğunu düşünürsek, uygulama yapılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma alışkanlığı kazanmış olduğunu söyleyebiliriz.

**Tablo 7 : YTE'nin Ev ve Sınıf Kitaplığında Bulunma Durumu**

	Ev Kitaplığında		Sınıf Kitaplığında	
	Sayı	%	Sayı	%
<b>Hiç yok.</b>	20	9,4	30	14,1
<b>20'den az var.</b>	122	57,3	60	28,2
<b>50'den az var.</b>	40	18,8	45	21,1
<b>50'den fazla var.</b>	22	10,3	46	21,6
<b>Hepsi var.</b>	9	4,2	32	15
<b>Toplam</b>	<b>213</b>	<b>100</b>	<b>213</b>	<b>100</b>

Öğrencilere evlerinde YTE'nin bulunup bulunmadığını ve ne kadarının bulunduğu sorulmuştur. Tablo 7'de öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar ele alınmıştır. Tablo 7'ye göre, uygulamaya katılanların %57,3'ünün (122 öğrenci) evinde YTE içerisinde 20'den az, %18,8'inin (40 öğrenci) 50'den az, %10,3'ünün (22 öğrenci) ise 50'den fazla kitaba sahip olduğu görülmektedir. %9,4'ünün (20 öğrenci) evinde YTE'nin hiçbirinin olmadığı, %4,2'sinin (9 öğrenci) ise hepsine sahip olduğu görülmektedir.

Yine Tablo 7'ye göre, ankete katılanların %28,2'si (60 öğrenci) sınıflarında YTE içerisinde 20'den az kitap olduğunu, %21,6'sı (46 öğrenci) sınıflarında 50'den fazla kitap olduğunu, %18,8'i (45 öğrenci) sınıflarında 50'den az kitap olduğunu, %15'i (32 öğrenci) sınıflarında YTE'nin hepsinin olduğunu, %14,1'i (30 öğrenci) ise sınıflarında YTE'den hiç kitap olmadığını dile getirmiştir.

Her öğrencinin evinde kendine ait bir kitaplığı olmayabilir ancak her sınıfta bir kitaplık bulunması şarttır. Öğrencilerin YTE'ye ulaşmada başvuracakları ilk yer sınıf kitaplığı olacaktır. Eserlerin hepsinin sınıflarda bulunması, öğrencileri YTE'yi okumaya teşvik etmek açısından önemli bir adım olacaktır. Sınıflarda dahi bulunmayan eserleri öğrencilerin okumasını bekleyemeyiz. YTE uygulamasından başarılı bir sonuç alınabilmesi için sınıflar kitaplıklarına YTE'nin tedarik edilmesi öncelikli görev olmalıdır.

**Tablo 8 : YTE'yi Okumaya Yönlendiren Etkenler**

<b>Sizi YTE'yi okumaya yönlendiren etkenler nelerdir?</b>	<b>Sayı</b>	<b>%</b>	<b>Geçerli %</b>	<b>Toplam %</b>
Kendi isteğimle okumaya başladım.	137	64,3	64,3	64,3
Arkadaşlarım tavsiye ettiği için okumaya başladım.	8	3,8	3,8	68,1
Öğretmenim tavsiye ettiği için okumaya başladım.	58	27,2	27,2	95,3
Ailem tavsiye ettiği için okumaya başladım.	10	4,7	4,7	100,0
<b>Toplam</b>	<b>213</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Öğrenciyi YTE'yi okumaya yönlendiren sebepler farklı olabilir. Tablo 8, bu etkenleri ortaya koymaktadır. Tabloya göre, anketi dolduranların %64,3'ü (137 öğrenci) kendi istekleriyle, %27,2'si (58 öğrenci) öğretmeni tavsiye ettiği için, %4,7'si (10 öğrenci) ailesi tavsiye ettiği için, %3,8'i (8 öğrenci) ise arkadaşları tavsiye ettiği için okumaya başlamışlardır. Burada kitabı okumada onlar için en etkili kişinin yine kendileri olduğu dikkat çekmektedir. Kendi istekleri doğrultusunda YTE'yi okumaya başlamışlardır. İkinci sırada ise öğretmenler yer almaktadır. Aile ve arkadaşların etkililiği çok fazla değildir.

## **1. 100 TEMEL ESER'E YÖNELİK ÖĞRETMEN TUTUMLARI**

YTE'nin okutulmasında, öğrencilerin okumaya yönlendirilmesinde öğretmenlerin önemi göz ardı edilemez. Öğretmenler yaptıkları etkinliklerle öğrencileri YTE'yi okumaya yönlendirebilir, onlara okuma alışkanlığı kazandırma adına önemli bir adım atabilir. Öğretmenler, bu eserlerin okunma oranını artırabilecek, öğrencileri bu eserler üzerinde düşünmeye sevk edecek, öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin gelişmesini sağlayacak önemli bir etkidir.

**Tablo 9 : YTE’ye Yönelik Öğretmen Tutumları**

YTE'ye Yönelik Öğretmen Tutumları	Katılıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Kesinlikle okumamızı istiyorlar.	189	88,8	11	5,2	13	6,1	213	100,0
Okumamız için okuma saatleri düzenliyorlar.	118	55,4	71	33,3	24	11,3	213	100,0
Düzenli bir şekilde okuyup okumadığımızı kontrol ediyorlar.	118	55,4	54	25,4	41	19,2	213	100,0
Okumamız için 100 Temel Eser'den bazı kitapları ödev olarak veriyorlar.	88	41,4	83	39	43	19,7	213	100,0
Sınavlarda 100 Temel Eser'den soru soruyorlar.	55	25,8	108	50,7	50	23,5	213	100,0
100 Temel Eser'e yönelik az etkinlik yapıyorlar.	59	27,7	97	45,6	57	26,8	213	100,0

Öğrencilere öğretmenlerin YTE’ye yönelik nasıl bir tutum sergiledikleri sorulmuştur. Bu maddeye yanıt olarak likert ölçeği hazırlanmış ve öğrencilerin katılım oranları belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 9’da bu maddenin dağılımlarına yer verilmiştir. Tabloya göre uygulamaya katılan öğrencilerin %88,8’si (189 öğrenci), öğretmenlerinin kesinlikle YTE’yi okumalarını istediklerini belirtmiştir. %5,2’si (11 öğrenci) ise öğretmenlerin böyle bir istekte bulunmadıklarını dile getirmiştir. Bu tabloya göre, öğretmenlerin öğrencilerden YTE’yi okumalarını isteyerek öğrencileri teşvik ettiklerini söylemek mümkündür.

Öğrencilere öğretmenlerin YTE’yi okumaları için okuma saati düzenleyip düzenlenmediği sorulmuştur. Tabloya göre öğrencilerin %55,4’ü (118 öğrenci) öğretmenlerinin okuma saatleri düzenlediklerini dile getirmiştir. %33,3’ü (71 öğrenci) ise öğretmenlerinin böyle bir uygulama yapmadığını belirtmiştir.

Öğrencilere, “Öğretmenler, düzenli okuma yapıp yapmadığımızı kontrol ediyorlar.” maddesi verilmiştir ve tabloya göre öğrencilerin %55,4’ü (118 öğrenci) öğretmenlerinin YTE’yi düzenli bir şekilde okuyup okumadıklarını kontrol ettiğini, %25,4’ü (54 öğrenci) ise öğretmenlerinin böyle bir çalışma yapmadığını dile



getirmiştir. Burada yine çoğunluğun YTE'yi öğrencilerin okumasını sağlamaya yönelik olumlu davranış örnekleri oluşturduklarını söyleyebiliriz.

Öğrencilere, “Öğretmenler, okumamız için YTE'den ödev veriyorlar.” maddesi verilmiştir ve öğrencilerin katılım oranları belirlemeye çalışılmıştır. Tabloya göre öğrencilerin %41,4'ü (88 öğrenci) öğretmenlerinin okumaları için YTE'den kitapları ödev olarak verdiklerini dile getirirken, %39'u (83 öğrenci) ise böyle bir şey yapmadıklarını dile getirmiştir. Her iki değer de birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı okuma eylemini bir tür ödevde dönüştürürken, bir kısmı ise böyle bir uygulama yapmamaktadır.

“Sınavlarda YTE'den soru soruyorlar.” maddesi verilmiştir ve öğrencilerin katılım oranları belirlenmiştir. Tabloya göre öğrencilerin %25,8'i (55 öğrenci) öğretmenlerinin sınavlarda YTE'den soru sorduklarını, %50,7'si (108 öğrenci) ise öğretmenlerinin sınavlarda YTE'den soru sormadıklarını dile getirmiştir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin öğrencilere not kaygısı ile zorla YTE okutmaya çalışmadıklarını söyleyebiliriz. Çoğunluğun bu şekilde davranması, okuma alışkanlığı kazandırmak, okumayı sevdirmek açısından olumlu bir davranıştır.

Tabloda öğretmenlerin YTE'ye yönelik az etkinlik yaptıklarına dair bir madde verilip öğrencilerin katılımı ölçülmeye çalışılmıştır. Tablo 9'a göre, öğrencilerin %27,7'si (59 öğrenci) öğretmenlerinin YTE'ye yönelik daha az etkinlik yaptıklarını dile getirirken, %45,6'sı (97 öğrenci) ise bu görüşe karşı çıkarak öğretmenlerinin yaptıkları etkinlikleri yeterli bulmuştur. Çoğunluk, öğretmenlerin YTE'ye yönelik az etkinlik yapmadıklarını dile getirmiştir.

## 2.100 TEMEL ESER İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

**Tablo 10 :** Öğrencilerin YTE'nin Fiziksel Özellikleri İle İlgili Düşünceleri

YTE'nin Fiziksel Özellikleri İle İlgili Öğrenci Görüşleri	Katılıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Kitapların kapağı ilgi çekiciydi.	184	86,4	11	5,1	18	8,5	213	100,0
Kitapların kapak resmi içerikle uyumluydu.	183	86,0	5	2,3	25	11,7	213	100,0
Kitaplardaki yazılar okunabiliyordu.	193	95,3	3	1,4	7	3,3	213	100,0
Sayfada çok fazla yazı vardı.	52	24,4	94	44,4	67	31,5	213	100,0
Kitaplarda çok fazla resimlere yer verilmiyordu.	56	26,3	89	41,8	68	31,9	213	100,0

Öğrencilere, eserlerin fiziksel, içerik ve anlatım özellikleri ile ilgili birtakım maddeler verilmiş ve bu maddelere katılım oranları öğrenilmeye çalışılmıştır. Tablo 10'da "Kitabın kapağı ilgi çekiciydi." maddesine yer verilmiştir ve öğrencilerin bu madde hakkında görüşleri alınmıştır. Bu tabloya göre öğrencilerin %86,4'ü (184 öğrenci), YTE içerisindeki kitapların kapağını ilgi çekici bulmuştur. Öğrencilerin %5,1'i (11 öğrenci) ise kitap kapaklarını ilgi çekici bulmamıştır. Çoğunluğun kitap kapakları ile ilgili olumlu görüşe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 10'da "Kitapların kapak resmi içerikle uyumluydu." maddesine yer verilmiştir ve bu tabloya göre, öğrencilerin %86'sı (183 öğrenci) kitapların kapak resmi ile içeriği uyumlu bulurlarken, %2,3'ü (5 öğrenci) ise uyumlu bulmamıştır. Kapak resimlerinin içerikle uyumlu olması, kapak resimlerinin oluşturduğu beklentinin içerikle karşılanması demektir. Kapak resmi içerikle uyumlu olmadığı takdirde, öğrenci kapak resminde kapıldığı heyecanı içerikte bulamayacak ve bu durum da kitap konusunda hayal kırıklığı yaşamasına neden olacaktır. Ancak bu maddeye çoğunluğun kapak resmi ile içeriğin uyumlu olduğu konusunda cevap vermesi, böyle bir hayal kırıklığı oranının çok düşük olduğunu göstermektedir.

Tabloda “Kitaplardaki yazılar okunabiliyordu.” maddesi verilmiş ve öğrencilerin bu maddeye katılım oranları belirlenmiştir. Tabloya göre öğrencilerin %95,3’ü (193 öğrenci) kitaplardaki yazıların okunabilir boyutta olduğunu, %1,4’ü (3 öğrenci) ise okunmadıklarını dile getirmiştir. Büyük çoğunluk, kitaplardaki yazıların boyutundan şikâyetçi olmamıştır. Yazıların okunabilir boyutta olması ya da bunun tam tersi, okuma eylemini etkileyen bir faktördür. Bir kitapta aranacak en önemli fiziksel özelliklerden biri yazının boyutudur. Yazının boyutu, seviyeye uygun olmadığı takdirde içeriğin ilgi çekici, sürükleyici olması; kitabın dilinin sade, anlatımının anlaşılır olması gibi hususlar okuru çok da etkilemeyecektir. Çünkü büyük olasılıkla okur, yazının boyutu yüzünden okumayı bırakacaktır.

Tablo 10’da bir başka fiziksel özelliğe, kitap sayfalarındaki yazı oranı ile ilgili bir maddeye yer verilmiştir. Tabloya göre, öğrencilerin %24,4’ü (52 öğrenci) kitap sayfalarında çok fazla yazının olduğunu, %44,4’ü (94 öğrenci) bunun aksini dile getirmiştir. Çoğunluk, sayfalardaki yazıların çok fazla olmadığını dile getirmiştir. Kitaplardaki yazı oranının öğrenci seviyesi ile birlikte eş zamanlı olarak artması gerekir. Öğrencinin yaşına göre, kitaplardaki resim-yazı oranı ayarlamasının iyi bir şekilde yapılması gerekmektedir. Bir 5.sınıf öğrencisinin okuyacağı kitap ile 8.sınıf öğrencisinin okuyacağı kitabın aynı fiziksel özelliklere sahip olmaması gerekir. Ancak özellikle 5, 6, 7 ve 8. sınıflara, bu sınıfların bilişsel, duyuşsal, kişilik gelişimindeki farklılık dikkate alınmadan, önerilen YTE’nin sınıf seviyeleri için ayrı düzenlenmediği bilinmektedir.

Tablo 10’da kitaplarda resimlere yer verilip verilmemesi ile ilgili bir maddeye yer verilmiş ve öğrencilerin bu düşünceye katılım oranları belirlenmeye çalışılmıştır. Tabloya göre, öğrencilerin %26,3’ü (56 öğrenci) kitaplarda çok fazla resme yer verilmediğini, %41,8’i (89 öğrenci) ise bunun doğru olmadığını, resimlere yer verildiğini dile getirmiştir. Büyük çoğunluk, kitaplarda çok fazla resme yer verildiğini dile getirmiştir. Bu madde olumlu veya olumsuz olarak da algılanabilir. Kitaplarda çok fazla resme yer verilmesi, yine sınıf seviyesi ile ilgili bir durumdur. Ancak sınıf seviyeleri için YTE’de ayrı bir düzenlemeye gidilmediği için 5. ve 6. sınıflara göre daha uygun olan resimli anlatımların, 7. ve 8. sınıflarda yerlerini giderek daha fazla yazıya bırakmaları gerekmektedir.

Tablo 10’da eserlerin fiziksel özellikleri ile ilgili maddelere yer verilmiştir. Genel olarak maddeleri incelediğimizde, öğrenciler, eserlerin fiziksel özellikleri ile ilgili genellikle olumlu düşüncelere sahiptirler. Sadece sayfalarda çok fazla yazının olması ve kitaplarda çok fazla resme yer verilmesi ile ilgili maddelerde katılım oranının düştüğü gözlenmiştir. Diğer maddelerde ise katılım oranının, ankete katılanların sayısının yarısından fazlasıdır. Bu tabloya göre, öğrenciler kitapların kapak resimlerinin ilgi çekici, kapak resmi ile içeriğin uyumlu, kitaplardaki yazıların okunabilir boyutta olduğu, sayfalarda çok fazla yazı bulunmadığı ve kitaplarda çok fazla resme yer verildiği konusunda genel olarak olumlu düşüncelere sahiptirler.

**Tablo 11 : Öğrencilerin YTE’nin İçeriği İle İlgili Düşünceleri**

<b>YTE'nin İçerik Özellikleri İle İlgili Öğrenci Görüşleri</b>	<b>Katılıyorum</b>		<b>Katılmıyorum</b>		<b>Kararsızım</b>		<b>Toplam</b>	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Kitaplar ilgi çekiciydi.	182	85,5	5	2,3	26	12,2	213	100,0
Kitaplardan yeni bilgiler öğrendim.	188	88,3	10	4,7	15	7	213	100,0
Kitaplar olumlu davranış örnekleri içeriyor.	185	86,8	4	1,8	24	11,3	213	100,0
Kahramanlar gerçek hayatı yansıtıyor.	111	52,1	30	14,1	72	33,8	213	100,0
Kitaplar sürükleyiciydi.	113	53,0	15	7,0	51	23,9	213	100,0
Kitapları okurken çok sıkıldım.	114	66,2	31	14,5	41	19,2	213	100,0
Kitaplar faydalı değildi.	11	5,2	185	86,8	17	8	213	100,0
Kitaplar, gerçek hayatı yansıtıyor.	108	50,7	30	14,1	75	35,2	213	100,0

Tablo 11’de YTE’nin içeriği ile ilgili toplam 8 maddeye yer verilmiştir. Bu maddelerde likert ölçeği kullanılarak, öğrencilerin düşüncelere katılım oranı belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 11’de kitapların ilgi çekici bir içeriğe sahip olup olmadığı ile ilgili bir maddeye yer verilmiştir. Kitapların ilgi çekici olması ile ilgili bu maddeyi öğrencilerin %85,5’i (182 öğrenci) kitapların ilgi çekici olduğu, %2,3’ü (5 öğrenci) ise kitapların ilgi çekici olmadığı yönünde yanıtlamıştır. Çoğunluk, kitapların ilgi

çekici olduğunu belirtmiştir. Bu durumda YTE, genel olarak öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmuştur.

İkinci maddede kitapların öğretici, bilgilendirici olup olmadığına dair bir maddeye yer verilmiştir. Bu tabloya göre, öğrencilerin %88,3'ü (188 öğrenci) kitaplardan yeni bilgiler öğrendiğini dile getirirken, %4,7'si (10 öğrenci) ise aksini dile getirmiştir. Ankete katılanların çoğunluğu, kitapların öğretici ve bilgilendirici olduğunu belirtmiştir.

Tabloda kitapların olumlu davranış içerip içermediğine dair bir madde verilmiştir. Bu tabloya göre, öğrencilerin %86,8'i (185 öğrenci) kitaplarda olumlu davranış örnekleri olduğunu, %1,8'i (4 öğrenci) ise kitaplarda olumlu davranışlar olmadığını belirtmiştir. Çoğunluğun olumlu cevap vermesine dayanarak kitapların olumlu davranış örnekleri içerdiğini ve öğrencileri olumlu davranışa teşvik ettiğini söyleyebiliriz.

Dördüncü maddede kitapların içeriği ile ilgili kahramanların gerçek hayatı yansıtıp yansıtmadığı, gerçek hayatta bu tip karaktere rastlanıp rastlanamayacağı hakkında bir madde verilmiştir. Bu tabloya göre, öğrencilerin %52,1'i (111 öğrenci) kitaplardaki kahramanların gerçek hayatı yansıttığını düşünürken, %14,1'i (30 öğrenci) bu görüşe katılmamıştır. %33,8'i (72 öğrenci) ise bu konuda kararsız kalmıştır. Her ne kadar kararsız kalan öğrenci sayısı fazla da olsa kahramanların gerçek hayatı yansıttığını düşünen öğrenci sayısı daha fazladır. Buna dayanarak öğrencilerin kahramanların gerçekçi olduğunu düşündüklerini söyleyebiliriz.

Beşinci maddede kitapların sürükleyici olup olmadığına dair öğrencilerden bir yanıt alınmaya çalışılmıştır. Bu tabloya göre, öğrencilerin %53'ü (113 öğrenci) kitapların sürükleyici olduğunu, %7'si (15 öğrenci) ise kitapların sürükleyici olmadığını belirtmişlerdir. % 23,9'u (51 öğrenci) ise bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Çoğunluk kitapların sürükleyici olduğunu dile getirmiştir. Kitapların sürükleyici bir konuya, anlatıma sahip olması, öğrencileri okumaya sevk edecek ve okumada sürekliliği sağlayacak önemli bir etkidir. Bir kitabın sürükleyici olması, öğrencide başka bir kitap daha okuma isteği uyandıracaktır. Diğer bir kitap, başka bir kitaba yönlendirecektir ve böylelikle öğrenci okuma alışkanlığı kazanmada en önemli adımı atmış olacaktır.

Tabloda, öğrencilerin kitapları okurken sıkılıp sıkılmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tabloya göre, öğrencilerin %66,2'si (114 öğrenci) kitapların sıkıcı olmadığını, %14,5'i (31 öğrenci) sıkıcı olduğunu dile getirmiştir. %19,2'si (41 öğrenci) ise bu konuda kararsız kalmıştır. Ankete katılanların çoğunluğu kitapların sıkıcı olmadığını belirtmiştir. YTE'nin okunma oranını da göz önünde bulundurarak, öğrencilerin genel olarak kitaplardan sıkılmadıkları kanısına varabiliriz.

Yedinci maddede kitapların faydalı olup olmadığına dair öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Tabloya göre, öğrencilerin %86,8'i (185 öğrenci) kitapları faydalı bulurken, %5,2'si (11 öğrenci) kitapları faydalı bulmamıştır. Özellikle öğrencilerde okunan bir kitabın ya da yapılan bir işin fayda sağlaması çok önemlidir. Çoğunluk kitapların faydalı olduğunda hem fikirdir.

Sekizinci maddede kitapların gerçekçi olup olmadığı maddesine yer verilmiş ve öğrencilerin bu konudaki görüşleri alınmıştır. Tabloya göre, öğrencilerin %50,7'si (108 öğrenci) kitapların gerçek hayatını yansıtmadığını düşünürken, %14,1'i (30 öğrenci) bu görüşe katılmamaktadır.

**Tablo 12 : Öğrencilerin YTE'nin Dil ve Anlatımı İle İlgili Düşünceleri**

YTE'nin Dil ve Anlatımı İle İlgili Öğrenci Görüşleri	Katılıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Kitapları anlaşılır buldum.	190	89,2	23	10,8	22	10,3	213	100,0
Kitaplarda anlamadığım kelime yoktu.	70	32,8	59	27,7	84	39,4	213	100,0
Kitaplar süslü anlatımlar ve gereksiz ayrıntılarla doluydu.	129	60,5	30	14,1	54	25,4	213	100,0
Kitaplardaki cümleler çok bozduktu.	157	73,7	16	7,6	40	18,8	213	100,0

Ankette öğrencilerin okuduğu kitaplardaki dil ve anlatım özellikleriyle ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla öğrencilere dört madde sunulmuştur ve Tablo 12'de bu maddenin analizine yer verilmiştir. Tabloya göre, öğrencilerin %89,2'si (190 öğrenci) maddedeki düşünceye katılarak kitapların dilini anlaşılır bulduğunu, %10,8'i (23 öğrenci) ise kitapların dilini anlaşılır bulmadığını belirtmiştir. Çoğunluğun kitapları anlaşılır bulmasına dayanarak, kitapların dilin sadeliği

yönünden öğrencilerin seviyesine hitap eden bir nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

İkinci maddede ankete katılan öğrencilere kitaplarda anlamadığı kelime olup olmadığını sorulmuş ve Tablo 12’de bu maddenin analizine yer verilmiştir. Bu tabloya göre, öğrencilerin % 32,8’i (70 öğrenci) kitaplarda anlamadığı kelime olmadığını, %27,7’si (59 öğrenci) bu görüşe katılmadığını dile getirmiştir. %39,4’ü (84 öğrenci) ise, ankete katılanların büyük çoğunluğu, bu konuda kararsız kalmıştır. Büyük çoğunluğun kararsız kalmasına dayanarak öğrencilerin bu maddeye yönelik tam olarak sağlıklı bir cevap verdiklerini söylemek doğru olmayacaktır.

Ankete katılanlara, “Kitaplar, süslü anlatım ve gereksiz ayrıntılarla doluydu.” maddesi sunulmuş ve Tablo 12’de bu maddenin analizine yer verilmiştir. Tablo 12’ye göre, öğrencilerin %60,5’i (129 öğrenci) kitapların süslü anlatımlar ve gereksiz ayrıntılarla dolu olduğunu, %14,1’i (30 öğrenci) ise bu görüşe katılmadığını dile getirmiştir. Çoğunluk, kitapların gereksiz ayrıntılarla dolu, sadelikten uzak bir anlatıma sahip olduğunu dile getirmiştir.

Dördüncü maddede kitaplardaki cümlelerin bozuk olup olmadığına dair sayısal verilere yer verilmiştir. Tabloya göre, öğrencilerin %73,7’si (157 öğrenci) kitaplardaki cümlelerin çok bozuk olduğunu dile getirirken, %7,6’sı (16 öğrenci) ise bu görüşe katılmamıştır. Öğrencilere göre, kitapların genelinde cümleler yapısal olarak Türkçenin kurallarına aykırı bir şekilde kurulmuştur.

Kitapların renkli resimlere, ilgi çekici kapağa, sağlam bir cilt yapısına, ilgi çekici bir konuya, sürükleyici bir anlatıma, yalın bir dile sahip olması; okunabilirlik açısından bir kitabı cazip kılan özelliklerdir. Kitapların bu tür özelliklere sahip olması, okunma oranını artırabilir.

**Tablo 13 : YTE Okuduktan Sonra Okumaya Yönelik Düşünceler**

<b>YTE içerisinde bir kitap okuduktan sonra okumaya yönelik tutumlarınız nasıl oluyor?</b>	<b>Sayı</b>	<b>%</b>	<b>Toplam %</b>
Kitap okumak istemiyorum.	3	1,4	1,4
Uzun bir süre okumaya ara vermek istiyorum.	15	7,0	8,5
Kısa bir süre okumaya ara vermek istiyorum.	79	37,1	45,5
Hemen ardından başka bir kitap okumak istiyorum.	116	54,5	100,0
<b>Toplam</b>	<b>213</b>	<b>100,0</b>	

Öğrencilere okuması için tavsiye edilen YTE'nin öğrenciler üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu, öğrencilerin YTE hakkında ne düşündükleri, YTE içerisinde bir kitap okuduktan sonra okumaya yönelik nasıl bir tutum takındıkları öğrenilmeye çalışılmıştır ve bu amaçla öğrencilere YTE içerisinde bir kitap okuduktan sonra okumaya yönelik neler düşündükleri sorularak YTE'nin okumada sürekliliği sağlayıp sağlamadığı tespit edilmek istenmiştir. Tablo 13'te bu sorunun istatistiksel sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 13'e göre, YTE içerisinde bir kitap okuyan öğrencilerin %54,5'i (116 öğrenci) kitabın ardından hemen başka bir kitap okumak istemektedir. %37,1'i (79 öğrenci) kitap okuduktan sonra okumaya kısa bir süre ara vermek istemektedir. Kitap okuyanların %7'si (15 öğrenci) uzun bir süre okumaya ara vermek istediklerini belirtmişlerdir. %1,4'ü (3 öğrenci) ise YTE içerisinde bir kitap okuduktan sonra başka bir kitap okumak istemediğini belirtmiştir. YTE'nin ankete katılanların büyük çoğunluğunda, okumada sürekliliği sağladığını söylemek mümkündür.



**Tablo 14 : Kitap Seçiminde YTE İçerisinden Seçilme Durumu**

<b>Kitap okumak istediğinizde ne sıklıkta YTE içerisinden bir kitap tercih ediyorsunuz?</b>	<b>Sayı</b>	<b>%</b>	<b>Toplam %</b>
Hiçbir zaman	5	2,3	2,3
Nadiren	61	28,6	31,0
Bazen	131	61,5	92,5
Her Zaman	16	7,5	100,0
<b>Toplam</b>	<b>213</b>	<b>100,0</b>	

YTE içerisinden kitap okumak ve bunu belirli aralıklarla yapmak, YTE'ye karşı tutumları belirleyecektir. Kitap seçimi çok sık yapılırsa, YTE'ye karşı olumlu bir tutum takınıldığını; nadiren yapılırsa, bu tutumun olumsuz olduğunu söyleyebiliriz. Bu amaçla öğrencilere kitap okumak istediklerinde, kitabı ne sıklıkta YTE içerisinden seçtikleri sorusu yöneltilmiştir ve bu soruyla öğrencilerin ne sıklıkla YTE içerisinden kitap okuduklarını belirlemek amaçlanmıştır. Tablo 14'e göre uygulamaya katılan öğrencilerin %61,5'i (131 öğrenci) kitap seçiminde bazen YTE'den faydalandıklarını, %28,6'sı (61 öğrenci) nadiren YTE içerisinden bir kitap okuduğunu, %7,5'i (16 öğrenci) kitap okurken her zaman YTE'yi tercih ettiğini, %2,3'ü (5 öğrenci) ise hiçbir zaman YTE içerisinden bir kitap okumayı tercih etmediğini belirtmiştir. Bu tabloya göre ankete katılanların büyük çoğunluğunun bazen ve nadiren YTE içerisinden kitap okuduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Buradan öğrencilerin okumaya dair olumsuz bir tutuma sahip olduklarını söyleyemeyiz. Bu tabloya göre, öğrenciler kitap seçimi yapmaları gerektiğinde, YTE'nin ilk sırada yer almadığını söyleyebiliriz.

**Tablo 15 : YTE Faydalı Mı?**

<b>YTE'yi faydalı buluyor musunuz?</b>	<b>Sayı</b>	<b>%</b>	<b>Toplam %</b>
Faydalı bulmuyorum.	1	,5	,5
Kararsızım.	27	12,7	13,1
Faydalı buluyorum.	114	53,5	66,7
Kesinlikle faydalı buluyorum.	71	33,3	100,0
<b>Toplam</b>	<b>213</b>	<b>100,0</b>	

Öğrencilere YTE'yi faydalı bulup bulmadıkları sorulmuştur. Tablo 15'e göre öğrencilerin %53,5'i (114 öğrenci) YTE uygulamasını faydalı bulmuştur. %0,5'i (1 öğrenci) ise bu uygulamayı faydalı bulmadığını dile getirmiştir. Büyük çoğunluk bu uygulamanın faydalı olduğunda hem fikirdir.

### 3.100 TEMEL ESER'İN OLASI OKUNMAMA SEBEPLERİ

**Tablo 16 :** YTE'yi Okumama Sebepleri

YTE'nin Olası Okunmama Sebepleri	Katılıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Kitaplara ulaşamadım.	61	28,6	124	58,2	28	13,1	213	100
Kitaplara ulaştım ama kitapları anlayamadım.	35	16,4	113	62,4	45	21,1	213	100
Kitaplar çok pahalı olduğu için alamadım.	23	10,8	165	77,4	25	11,7	213	100
Kitapların konuları ilgimi çekmedi.	63	29,5	113	53,0	37	17,4	213	100
Çok kalın kitapları okumadım.	50	23,5	133	62,4	30	14,1	213	100

Öğrencilerin YTE'yi okumamalarına ilişkin sebep olarak birçok madde ileri sürülebilir. Anketteki maddeler, öğrencilerin YTE'yi okumamalarına yönelik belirttikleri sebepler, daha öncesinde öğretmenlere sorulmuş; öğretmenlerden gelen dönütler dikkate alınarak belirlenmiştir. Öğrencilerin en çok dile getirdiği sebepler ele alınarak ankete konulmuştur. Bu sebepler doğrultusunda Tablo 16'ya göre, öğrencilerin %28,6'sı (61 öğrenci) kitaplara ulaşamadığını dile getirmiştir. Öğrencilerin bir kısmı kitapları okumamalarına sebep olarak kitapları bulamamalarını göstermiştir. %58,2'si (124 öğrenci) ise bu görüşe katılmamaktadır.

Tabloya göre, öğrencilerin %16,4'ü (35 öğrenci) kitapları okumama sebebi olarak kitapları okuduklarını ancak anlayamadıklarını dile getirirken, öğrencilerin %62,4'ü (133 öğrenci) ise kitapları anladıklarını belirtmiş ve sunulan düşünceye katılmamıştır.

Tablo 16'ya göre, öğrencilerin %10,8'i (23 öğrenci) kitaplar çok pahalı olduğu için kitapları alamadıklarını belirtmiştir. %77,4'ü (165 öğrenci) bu görüşte

olmadığını dile getirmiştir. Kitapların pahalı olması, onların okunmaması için bir neden olamaz. Çünkü günümüzde satın alma dışında da kitaplara ulaşmak için birçok yol vardır ve bunlardan en önemlisi kütüphanelerdir.

Tablo 16'ya göre, öğrencilerin %29,5'i (63 öğrenci) kitapların konularının ilgilerini çekmediğini belirtmiştir. %53'ü (113 öğrenci) ise bu görüşe katılmadığını belirtmiş, kitapları ilgi çekici bulmuştur.

Okuma eylemini düzenli olarak yapmaya başlayacak bir öğrenci için kalın kitaplar, çok fazla yazısı olan kitaplar korkutucu gelebilir ve onları kitaplardan uzaklaştırabilir. Kitabın içeriği ile ilgili bir bilgiye sahip olmadan kitaptan uzaklaşma sebeplerinden birisi ve belki öğrenciler tarafından en kabul görüleni, kitabın hacim bakımından büyük olmasıdır. Öğrencilere kitap okumama nedenlerinden biri olarak kitapların çok kalın olması sunulmuş ve öğrencilerin bu düşünceye katılıp katılmadıkları ve katılım oranları ölçülmek istenmiştir. Tablo 16'ya göre, öğrencilerin %23,5'i (50 öğrenci) kitapları hacim bakımından çok büyük buldukları için okumamıştır. Ancak büyük çoğunluk, %62,4'ü (133 kişi), okumama sebebi olarak bu maddeyi geçerli bulmamıştır.

#### 4. 100 TEMEL ESER'İN FAYDALARI

Bu tür bir uygulamaya gidilmesinin amaçlarından birisi de öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmaktır ve bunu yaparken de Türk ve dünya edebiyatından örnek eserler aracılığıyla öğrencilerin bu eserleri, yazarları tanınmaları ve okumaları gereken kitaplardan en azından bazılarını okumalarını sağlamak gerekmektedir.

Daha önce sorulan sorularda öğrencilerin çoğu YTE uygulamasının faydalı bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir. Bu faydanın hangi boyutta olduğu, öğrencilere neler kazandırdığı öğrenilmek istenmiştir ve bu amaçla öğrencilere “YTE size ne gibi faydalar sağlamıştır?” sorusu sorulmuş ve bu sorunun altında dokuz maddeye yer verilerek likert ölçeği uygulanmış ve öğrencilerin katılım oranları belirlenmeye çalışılmıştır.

**Tablo 17 : YTE'nin Faydaları**

YTE'nin Faydaları	Katılıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
100 Temel Eser sayesinde daha fazla kitap okuyorum.	145	68	17	8	51	23,9	213	100
100 Temel Eser sayesinde okumayı alışkanlık haline getirdim.	121	56,8	33	15,5	59	27,7	213	100
100 Temel Eser sayesinde okuduğumu daha iyi anlıyorum.	149	70	15	7	49	23	213	100
100 Temel Eser, yazma yeteneğimi geliştirdi.	79	37,1	68	31,9	66	31	213	100
100 Temel Eser sayesinde sınavlardan daha iyi notlar alıyorum.	69	32,4	75	35,2	69	32,4	213	100
100 Temel Eser sayesinde derslerde daha başarılı oluyorum.	80	37,5	67	31,5	66	31	213	100
100 Temel Eser anlatım gücümü geliştirdi.	157	73,7	15	7	41	19,2	213	100
100 Temel Eser, okumam gereken kitaplarla ilgili görüş edinmemi sağladı.	156	73,3	16	7,5	41	19,2	213	100
100 Temel Eser, Türk ve dünya edebiyatından eserlerle ilgili bilgi edinmemi sağladı.	161	75,6	15	7	37	17,4	213	100

Tablo 17’de öğrencilere YTE sayesinde daha fazla kitap okuyup okumadıklarına dair bir madde sunulmuştur ve öğrencilerin katılım oranları belirlenmeye çalışılmıştır. Tabloya göre, öğrencilerin % 68’i (145 öğrenci) YTE sayesinde daha fazla kitap okuduğunu dile getirirken, %8’i (17 öğrenci) bu görüşe katılmamıştır. Çoğunluk, YTE sayesinde daha fazla kitap okuduğunu belirtmiştir. YTE sayesinde öğrenciler, daha önce isimlerini dahi duymadıkları yazarların, şairlerin eserleriyle karşılaşma olanağı bulmuş ve bu eserleri okuyabilmişlerdir; YTE sayesinde okuma dünyalarına çeşitlilik kazandırmışlardır.

Tablo 17’de öğrencilere YTE’nin okuma alışkanlığı kazandırıp kazandıрмаğı maddesine yer verilmiş ve öğrencilerin katılım oranı belirlenmiştir. Tabloya göre, öğrencilerin %56,8’i (121 öğrenci) YTE sayesinde okumayı alışkanlık haline getirdiğini belirtirken, %15,5’i (33 öğrenci) ise bu görüşe katılmamıştır. %27,7’si (59 öğrenci) ise bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Çoğunluk, YTE’nin kendilerine alışkanlık kazandırdığını belirtmiştir. YTE, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını, beklentilerini karşıladığı sürece çocuk okumayı ihtiyaç olarak görmeye başlayacak ve böylelikle alışkanlık oluşacaktır. Alışkanlığın oluşabilmesi için eserlerin öğrencilerin beklentilerini karşılaması gerekir. Bu da demek oluyor ki 121 öğrenci için YTE beklentilere cevap vermektedir.

Ankette öğrencilere YTE’nin okuduklarını anlamada etkili olup olmadığını belirlemeye yönelik bir madde sunulmuş ve öğrencilerin katılım oranları ölçülmüştür. Tabloya göre, ankete katılanların %70’i (149 öğrenci) YTE sayesinde okuduğunu daha iyi anladığını dile getirmiştir. %7’si (15 öğrenci) ise bu görüşün aksini belirtmiştir. Ankete katılanların çoğunluğu, okuduğunu anlama yönünden YTE’yi etkili bulmuştur.

Ankette YTE’nin yazma yeteneğini geliştirip geliştirmediğini öğrenmeye yönelik bir madde verilmiştir. Tablo 17’de ise bu maddenin analizlerine yer verilmiştir. Tabloya göre öğrencilerin %37,1’i (79 öğrenci) yazma yeteneğinin gelişimini YTE’ye bağlarken, %31,9’u (68 öğrenci) ise bu görüşe katılmamıştır. Değerlerin birbirine yakın olduğu dikkat çekmekle birlikte çoğunluk, YTE’nin yazma becerisini geliştirdiğini düşünmektedir.

Beşinci maddede öğrencilere YTE'nin sınavlar ve akademik başarı üzerinde etkisi olup olmadığı sunulmuş ve bu maddeye katılım oranları tespit edilmiştir. Tablo 17'ye göre öğrencilerin %32,4'ü (69 öğrenci) YTE sayesinde sınavlardan daha iyi notlar aldığını belirtmiştir. %35,2'si (75 öğrenci) bu görüşe katılmamıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak YTE'nin okunması bazı öğrencilerin akademik başarısına katkı sağlarken, bazılarınıninkinde ise bir etkisi olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Altıncı maddede öğrencilere, “YTE sayesinde derslerde daha başarılı oluyorum.” görüşü sunulmuş ve bu maddeye katılım oranları belirlenmiştir. Tablo 17'ye göre, %37,5'i (80 öğrenci), YTE sayesinde derslerde daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. %31,5'i (67 öğrenci) ise bunun tam tersini dile getirmiştir. %31'i (66 öğrenci) bu konuda kararsız kalmıştır. Çoğunluğun cevabına bakarak, YTE'nin derslerde başarıyı artıran bir özelliğe sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrencilere, “YTE sayesinde anlatım gücüm gelişti.” maddesi sunularak YTE'nin anlatım gücü üzerindeki etkisi ölçülmeye çalışılmıştır ve Tablo 17'de bu maddenin analizine yer verilmiştir. Tabloya göre, öğrencilerin %73,7'si (157 öğrenci), YTE'nin anlatım gücünü geliştirdiğini belirtmiştir. Bunun aksini iddia edenlerin oranı ise %7'dir (15 öğrenci). 157 öğrenci, büyük çoğunluk, YTE'nin anlatım gücünü geliştirdiğini, anlatım gücü üzerinde etkisi olduğunu ifade etmiştir.

“YTE, okumam gereken kitaplarla ilgili görüş edinmemi sağladı.” maddesi YTE'nin okunması gereken kitaplarla ilgili öğrencilere bilgi verip vermediğini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Tablo 17'de bu maddenin analizine yer verilmiştir. Tabloya göre öğrencilerin %73,3'ü (156 öğrenci), YTE'nin okumaları gereken kitaplarla ilgili görüş edinmelerini sağladığını belirtmiştir. %7,5'i (16 öğrenci) ise bunun aksini dile getirmiştir. YTE gibi bir liste belirlenmesi ve bu listedeki kitapların okunmasının tavsiye edilmesi, öğrencilere bu kitapların önemli kitaplar olduğu gibi birtakım görüşler aşılacaktır. Gerek Türk gerekse dünya edebiyatının seçkin eserlerinden oluşturulmuş YTE'nin içeriği ile ilgili görüş edinmişlerdir.

Tablo 17'de YTE'nin Türk ve dünya edebiyatından eserle ilgili bilgi verip vermediği maddesinin analizine yer verilmiştir. Tabloya göre, öğrencilerin %75,6'sı (161 öğrenci), YTE'nin Türk ve dünya edebiyatından eserle ilgili bilgi verdiği konusunda hem fikirdir. %7'si (15 öğrenci) bu görüşü desteklememektedir. YTE,

Türk ve dünya edebiyatındaki önemli eserlerin bazılarını bünyesinde barındırmaktadır. Öğrenciler, bunları okuyarak kendilerine bir yol çizebilir ve beğendikleri takdirde diğer önemli eserleri de kendileri, kendi iradeleri doğrultusunda okuyabilirler.

### 5.100 TEMEL ESER'İN OKUNMA DURUMU

**Tablo 18 :** YTE'in Öğrenciler Tarafından Okunma Durumu

YTE içerisinden kaç kitap okudunuz?	Sayı	%	Toplam %
0-20	65	30,5	30,5
20-40	112	52,6	83,1
40-60	33	15,5	98,6
60-80	2	,9	99,5
80-100	1	,5	100,0
<b>Toplam</b>	<b>213</b>	<b>100,0</b>	

Bu çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin okuma eğilimleri YTE üzerinde yapılan bir çalışmayla belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 18'de alınan sonuçların analizine yer verilmiştir. Tabloya göre, ankete katılanların %30,5'i (65 öğrenci) 0 ile 20, %52,6'sı (112 öğrenci) 20 ile 40, %15,5'i (33 öğrenci) 40 ile 60, %0,9'u (2 öğrenci) 60 ile 80, 1 öğrenci ise 80 ile 100 arasında kitap okumuştur. Daha ayrıntılı bir analizle en fazla okuyan öğrencinin 81 kitap okuduğu, en az okuyan öğrencinin ise 1 kitap okuduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerden hiçbiri YTE'nin hepsini okumamıştır. 81 kişinin 30'dan fazla kitap okuduğu da dikkat çekmektedir. 16 kişinin ise 10'dan az kitap okuduğu tespit edilmiştir. Genel olarak baktığımızda okumanın çok ileri boyutta olduğunu söyleyemeyiz. Çünkü 60'tan fazla kitap okuyanların sayısı 3 ile sınırlıdır. Araştırmaya katılanların çoğu 20 ile 40 arasında kitap okumuşlardır ama bunların çoğu da 20'li sayıları aşmamışlardır. Uygulamanın yapıldığı okullarda YTE'nin çok okunduğunu dile getiremeyiz. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun aynı kitapları okumuş olduğu da dikkat çekmiştir. Hep aynı eserler üzerinde yoğunlaşma olmuştur. Bu durum da genellikle bazı okullarda eserler içerisinden her ay belli bir kitabın

öğrencilere ödev olarak verilmesi ve bu eserlerin okunması uygulamasının sonucudur.

**Tablo 19 :** YTE'nin Okunma Durumunun Cinsiyet Değişkenine Bağlı Dağılımı 1

Okunan Kitap Sayısı ve Cinsiyete Bağlı Dağılımı	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
0-20	33	32	65
20-40	65	47	112
40-60	19	14	33
60-80	0	2	2
80-100	1	0	1
<b>Toplam</b>	<b>118</b>	<b>95</b>	<b>213</b>

Cinsiyet değişkeninin YTE'nin okunma durumu üzerinde farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 19'da okunan kitap sayıları ile cinsiyet değişkeni karşılaştırılmıştır ve elde edilen sonuçlar analiz edilmiştir. Tablo 19'a göre sayıca en fazla kitabı okuyan bir kız öğrenci olduğu tespit edilmiştir ve o da bir kız öğrencidir. 60-80 arasında kitap okuyan öğrenciler ise erkektir. Tabloyu incelediğimizde genellikle okuyan kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin en fazla 20 ile 40 arasında kitap okumuş oldukları da dikkat çekmiştir.

Okunan kitap sayısı üzerinde cinsiyetin ne kadar etkili olduğunu tespit etmek amacıyla ki- kare testi yapılmıştır. Tablo 20'de ki-kare testinin sonuçları verilmiştir. Bu testi uygulayabilmek için hücrelerin 5'ten az olmaması gereklidir. Bu sebeple eserlerin sınıflandırma boyutu azaltılmıştır. Aksi takdirde ki- kare testinden çok sağlıklı sonuçlar alınamamaktadır.



**Tablo 20 :** YTE'nin Okunma Durumunun Cinsiyet Değişkenine Bağlı Dağılımı 2

	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
<b>Eserlerin Okunma Düzeyleri</b>			
<b>0-20</b>	38	27	65
<b>20-40</b>	58	54	112
<b>40 üstü</b>	22	14	36
<b>Toplam</b>	<b>118</b>	<b>95</b>	<b>213</b>

Tabloda iki sınıflandırmaya bağlı olarak gözlenen değişkenlerin sıklık değerleri yer almaktadır. Tabloya göre kız öğrencilerin 38'i YTE içerisinde 0-20 arasında eser, 58'i 20-40 arasında eser, 22'si ise 40 üzerinde eser okumuştur. Erkek öğrencilerin 27'si 0-20 arası eser, 54'ü 20- 40 arası eser, 14'ü 40 üstü eser okumuştur.

**Tablo 21:** Ki- Kare Testi Aracılığıyla Cinsiyet Değişkeninin YTE'nin Okunma Durumu Üzerindeki Etkisinin Tespiti

	Değer	sd	P değeri
Pearson Ki- Kare	1,314(a)	2	,518

H<sub>0</sub>: Cinsiyetin eserlerin okunma düzeyleri üzerinde etkisi yoktur.

H<sub>1</sub>: Cinsiyetin eserlerin okunma düzeyleri üzerinde etkisi vardır.

Pearson Ki- Kare değeri, 2 serbestlik derecesi ile 1,314(a)olarak bulunmuştur. P= 0,518 > 0,05 olduğundan sıfır hipotezi kabul edilir. Cinsiyetin okunan eser sayıları üzerinde etkisi yoktur.

**Tablo 22 : YTE'nin Okunma Durumunun Okul Değişkenine Bağlı Dağılımı**

Okunan Kitap Sayısı ve Okula Bağlı Dağılımı	Okul			Toplam			
	Sosyo-Eko. Düzey	Yüksek Düzey	Orta Düzey		Düşük Düzey		
	Hoca Ahmet Yesevi	Şemsettin	Oruçoğlu	Ticaret Borsası	Dumlu pınar	Methiye Dumlu	
0-20	7	7	12	9	13	17	65
20-40	15	22	25	18	9	23	112
40-60	2	6	8	8	2	7	33
60-80	0	0	0	1	0	1	2
80-100	0	0	0	0	0	1	1
<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>35</b>	<b>45</b>	<b>36</b>	<b>24</b>	<b>49</b>	<b>213</b>

Tablo 22'ye göre, 81 kitapla en fazla kitabı okumuş olan öğrenci Methiye Dumlu Ortaokulunda öğrenim görmektedir. Sosyo-ekonomik bakımdan düşük olan Dumlu pınar Ortaokulunda okuma oranının da düşük olduğunu görüyoruz. Ancak yine sosyo-ekonomik bakımdan alt düzeyde olan Methiye Dumlu Ortaokulunda okuyan öğrenci sayısının fazla olduğu dikkat çekerken, sosyo-ekonomik bakımdan üst düzey okul olan Hoca Ahmet Yesevi ve Şemsettin Ortaokullarında okuyan öğrenci sayısının Methiye Dumlu'ya göre daha düşük olduğu görülmektedir. Buradan şu sonuca varabiliriz ki öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenmesinde okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin yüksek olması pek etkili değildir ya da tek başına etkili değildir. Burada birçok farklı etkenden dolayı- öğretmenin, ailenin yönlendirmesi gibi- sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda okuma oranının yüksek olması beklenirken, düşük bir sonuç alınabilir. Ayrıca sosyo-ekonomik bakımdan üst düzeyde olan okullarda okuyan öğrencilerin çoğunun dershaneye gittiğini ve bir maratona hazırlanır gibi sınava hazırlandıklarını düşünürsek, kitap okuma eylemi her zaman geri plana atılmaktadır.

**Tablo 23 : YTE’in Okunma Durumunun Anne Eğitimi Değişkenine Bağlı Dağılımı**

<b>Okunan Kitap Sayısı ve Anne Eğitimine Bağlı Dağılımı</b>	<b>Anne eğitim</b>				<b>Toplam</b>
	<b>İlkokul</b>	<b>Ortaokul</b>	<b>Lise</b>	<b>Üniversite</b>	
0-20	29	16	13	7	65
20-40	52	23	25	12	112
40-60	13	11	8	1	33
60-80	1	1	0	0	2
80-100	1	0	0	0	1
<b>Toplam</b>	<b>96</b>	<b>51</b>	<b>46</b>	<b>20</b>	<b>213</b>

**Tablo 24 : 100 Temel Eser’in Okunma Durumunun Baba Eğitimi Değişkenine Bağlı Dağılımı**

<b>Okunan Kitap Sayısı ve Baba Eğitimine Bağlı Dağılımı</b>	<b>Baba eğitim</b>				<b>Toplam</b>
	<b>İlkokul</b>	<b>Ortaokul</b>	<b>Lise</b>	<b>Üniversite</b>	
0-20	24	18	13	10	65
20-40	23	23	40	26	112
40-60	6	11	12	4	33
60-80	1	0	0	1	2
80-100	1	0	0	0	1
<b>Toplam</b>	<b>55</b>	<b>52</b>	<b>65</b>	<b>41</b>	<b>213</b>

Bu tablolar ile “Anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olması, öğrencilerin okumasını artırır mı? Yüksek eğitim düzeyine sahip bir anne-baba, çocuğunu okuma konusunda daha fazla mı yönlendirir?” gibi sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır. Tabloya lise ve üniversite mezunu olan anne-babaların çocuklarının ortaokul ve ilkokul mezunu olan anne-babaların çocuklarına göre YTE içerisinde daha az kitap okudukları dikkat çekmektedir. Genel okumaları belki fazla olabilir ancak YTE içerisinde okudukları kitap sayısı azdır. Tablo 24’e göre, yine çoğunluğun 20 ile 40 arasında kitap okuduğunu görüyoruz. Okunan kitap sayısı arttıkça da okuyan kişi sayısının azaldığı dikkat çekmektedir.

**Tablo 25 :** Baba Eğitim Düzeyinin YTE'nin Okunma Düzeyi Üzerindeki Etkisi

		<b>Baba Eğitim Düzeyi</b>				<b>Toplam</b>
		<b>ilkokul</b>	<b>ortaokul</b>	<b>lise</b>	<b>üniversite</b>	
<b>Okuma Düzeyi</b>	0-20	18	16	24	7	65
	20-40	32	25	30	25	112
	40 üstü	5	11	11	9	36
<b>Toplam</b>		<b>55</b>	<b>52</b>	<b>65</b>	<b>41</b>	<b>213</b>

Ki- kare testini uygulayabilmek için tablolaştırılmada düzeylerin hiçbirisinin 0(sıfır) olmaması gerektiği için okuma düzeyi boyutları üç aşamaya indirgenmiştir. Tabloda iki sınıflandırmaya bağlı olarak gözlenen sıklık değerlerin sıklık değerleri yer almaktadır. Tabloya göre babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin 18'i YTE içerisinde 0-20 arasında, 32'si 20-40 arasında, 5'i ise 40 üstünde eser okumuştur. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin 16'sı 0-20 arasında, 25'i 20-40 arasında, 11'i 40 üstünde eser okumuştur. Babası lise mezunu olan öğrencilerin 24'ü 0-20 arasında, 30'u 20-40 arasında, 11'i ise 40 üstünde eser okumuştur. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin 7'si 0-20 arasında, 25'i 20-40 arasında, 9'u ise 40 üstünde eser okumuştur.

Yapılan ki- kare testi sonucunda da babanın eğitim düzeyinin YTE'nin okunma düzeyi üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 26 :** Ki- Kare Testi Aracılığıyla Baba Eğitimi Değişkeninin YTE'nin Okunma Durumu Üzerindeki Etkisinin Tespiti

	<b>Değer</b>	<b>sd</b>	<b>P değeri</b>
<b>Pearson Ki- Kare</b>	8,140(a)	6	,228

H<sub>0</sub>: Baba eğitim düzeyinin eserlerin okunma düzeyleri üzerinde etkisi yoktur.

H<sub>1</sub>: Baba eğitim düzeyinin eserlerin okunma düzeyleri üzerinde etkisi vardır.

Pearson ki- kare değeri, 6 serbestlik derecesi ile 8,140(a) olarak bulunmuştur. P= 0,228 > 0,05 olduğundan sıfır hipotezi kabul edilir. Yani baba eğitim düzeyinin okunan eser sayıları üzerinde etkisi yoktur.

**Tablo 27 :** YTE'nin Okunma Durumunun Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Bağlı Dağılımı

					<b>Toplam</b>
	<b>Hiç kitap okumam.</b>	<b>Haftada bir kitap okurum.</b>	<b>Ayda bir kitap okurum.</b>	<b>Ayda iki kitap okurum.</b>	
0-20	1	36	21	7	65
20-40	1	49	34	28	112
40-60	0	21	9	3	33
60-80	0	2	0	0	2
80-100	0	1	0	0	1
<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>109</b>	<b>64</b>	<b>38</b>	<b>213</b>

“Kitap okuma alışkanlığı kazanmış bir öğrenci, YTE içerisinde daha fazla mı kitap okur?” Tablo 27’ye göre, “Hiç kitap okumam.” diyen öğrenciler YTE içerisinde de çok az kitap okumuşlardır. “Hiç okumam.” diyen bir öğrenci YTE içerisinde 0 ile 20 arasında kitap okumuştur. “Haftada bir kitap okurum.” diyen öğrencilerin YTE içerisinde de sayıca en fazla kitap okudukları tespit edilmiştir. Bu tablodan yola çıkarak kitap okuma alışkanlığı kazanmış bir öğrencinin YTE’yi de daha fazla okuduğunu söyleyebiliriz. Okuma alışkanlığına sahip bir çocuğun YTE içerisinde de daha fazla kitap okuması doğaldır. Çünkü böyle bir çocuk, sürekli okumak isteyen, okumaya aç bir çocuktur. YTE içerisinde de fazla kitap okuması doğaldır. YTE içerisinde en fazla kitabı okuyan öğrencilerin (60-80 ve 80-100) yine haftada bir kitap okuma alışkanlığını edinmiş öğrenciler olduğu dikkat çekmektedir.

**Tablo 28 :** YTE'nin Okunma Durumunun YTE'nin Evde Bulunması Değişkenine Bağlı Dağılımı

						<b>Toplam</b>
	<b>Hiç yok.</b>	<b>20'den az var.</b>	<b>50'den az var.</b>	<b>50'den fazla var.</b>	<b>Hepsi var.</b>	
0-20	11	38	9	5	2	65
20-40	8	70	23	7	4	112
40-60	1	13	8	8	3	33
60-80	0	1	0	1	0	2
80-100	0	0	0	1	0	1
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>122</b>	<b>40</b>	<b>22</b>	<b>9</b>	<b>213</b>

**Tablo 29 :** YTE'nin Okunma Durumunun YTE'nin Sınıf Kitaplığında Bulunması Değişkenine Bağlı Dağılımı

						<b>Toplam</b>
	<b>Hiç yok.</b>	<b>20'den az var.</b>	<b>50'den az var.</b>	<b>50'den fazla var.</b>	<b>Hepsi var.</b>	
0-20	7	17	22	12	7	65
20-40	17	32	22	22	19	112
40-60	6	10	1	10	6	33
60-80	0	1	0	1	0	2
80-100	0	0	0	1	0	1
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>60</b>	<b>45</b>	<b>46</b>	<b>32</b>	<b>213</b>

Kitapların ulaşılabilir olması, okuma oranını artırır mı? YTE'nin ev ya da sınıf kitaplığında bulunma durumu, kaç tanesinin bu kitaplıklarda bulunduğu, okuma oranını etkiler mi? Tablo 28 ve Tablo 29'u incelediğimizde, sayının çok da önemli olmadığı dikkat çekmektedir. Evinde ya da sınıfında YTE'nin hepsine sahip olan bir öğrencinin diğerlerine göre daha fazla okumadığı açık bir şekilde tablolarda ortaya konulmuştur. Kitapların hepsine sahip olmayan öğrencilerin daha fazla okuduğu dikkat çekmektedir. Ancak kitapların ulaşılabilir bir noktada olması, çocuğa yakın olması, kitabın tercih edilme olasılığını artıracaktır.

**Tablo 30 :** Temel Eser'in Sınıf Kitaplığında Bulunma Durumunun Eserlerin Okunma Düzeyi Üzerindeki Etkisi

		Eserlerin Sınıf Kitaplığında Bulunma Durumu					Toplam
		Hiç yok.	20'den az var.	50'den az var.	50'den fazla var.	Hepsi var.	
Okuma Düzeyi	0-20	10	20	12	12	11	65
	20-40	13	30	26	26	17	112
	40 üstü	7	10	7	8	4	36
Toplam		30	60	45	46	32	213

Tabloda iki sınıflandırmaya bağlı olarak gözlenen sıklık değerleri yer almaktadır. Sınıf kitaplığında hiç eser bulunmadığını belirten öğrencilerin 10'u 0-20 arasında, 13'ü 20-40 arasında, 7'si ise 40 üstünde eser okumuştur. Sınıf kitaplığında 20'den az eser bulunduğunu belirten öğrencilerin 20'si 0-20 arasında, 30'u 20-40 arasında, 10'u ise 40 üstünde eser okumuştur. Sınıf kitaplığında 50'den az eser bulunduğunu dile getiren öğrencilerin 12'si 0-20 arasında, 26'sı 20-40 arasında, 7'si ise 40 üstünde eser okumuştur. Sınıf kitaplığında 50'den fazla eser bulunduğunu belirten öğrencilerin 12'si 0-20 arasında, 26'sı 20-40 arasında, 8'i ise 40 üstünde eser okumuştur. Sınıf kitaplığında bütün eserlerin bulunduğunu dile getiren öğrencilerin 11'i 0-20 arasında, 17'si 20-40 arasında, 4'ü ise 40 üstünde eser okumuştur.

**Tablo 31 :** Ki- Kare Testi Aracılığıyla Eserlerin Sınıf Kitaplığında Bulunma Düzeyinin YTE'nin Okunma Durumu Üzerindeki Etkisinin Tespiti

	Değer	sd	P değeri
<b>Pearson Ki- Kare</b>	2,995(a)	8	,935

H<sub>0</sub>: 100 Temel Eser'in sınıf kitaplığında bulunma durumunun okunma düzeyleri üzerinde etkisi yoktur.

H<sub>1</sub>: 100 Temel Eser'in sınıf kitaplığında bulunma durumunun okunma düzeyleri üzerinde etkisi vardır.

Pearson Chi-Square değeri, 8 serbestlik derecesi ile 2,995(a) olarak bulunmuştur. P= 0,935, 0,05'ten büyük olduğundan sıfır hipotezi kabul edilir. Yani 100 Temel Eser'in sınıf kitaplığında bulunma durumunun okunan eser sayıları üzerinde etkisi yoktur.

**Tablo 32 :** YTE'nin Okunma Durumunun Öğrenciyi YTE'nin Okumaya Yönlendiren Sebepler Değişkenine Bağlı Dağılımı

					<b>Toplam</b>
	<b>Kendi isteğimle okumaya başladım.</b>	<b>Arkadaşlarım tavsiye ettiği için okumaya başladım.</b>	<b>Öğretmenim tavsiye ettiği için okumaya başladım.</b>	<b>Ailem tavsiye ettiği için okumaya başladım.</b>	<b>Kendi isteğimle okumaya başladım.</b>
0-20	44	3	16	2	65
20-40	73	5	29	5	112
40-60	17	0	13	3	33
60-80	2	0	0	0	2
80-100	1	0	0	0	1
<b>Toplam</b>	<b>137</b>	<b>8</b>	<b>58</b>	<b>10</b>	<b>213</b>

“Bir öğrenci, kimin tavsiyesi üzerine 100 Temel Eser’i okumaya başlamıştır? Tavsiye eden kişi YTE’nin daha fazla okunması üzerinde etkili midir?” sorularının yanıtı Tablo 32’de verilmiştir. Bu tabloya göre öğrencilerin çoğu kendi istekleri doğrultusunda YTE’yi okumaya başlamış ve bu şekilde başlayıp okuyan öğrenci sayısı daha fazladır. Kendi isteği doğrultusunda okumaya başlayan öğrencilerin, diğer etkenler dâhilinde okumaya başlayan öğrencilere göre YTE içerisinde daha fazla eser okumuş oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenin tavsiyesi ile YTE’yi okumaya başlayan öğrenci sayısı, okuyan öğrenci sıralamasında ikinci sıradadır.



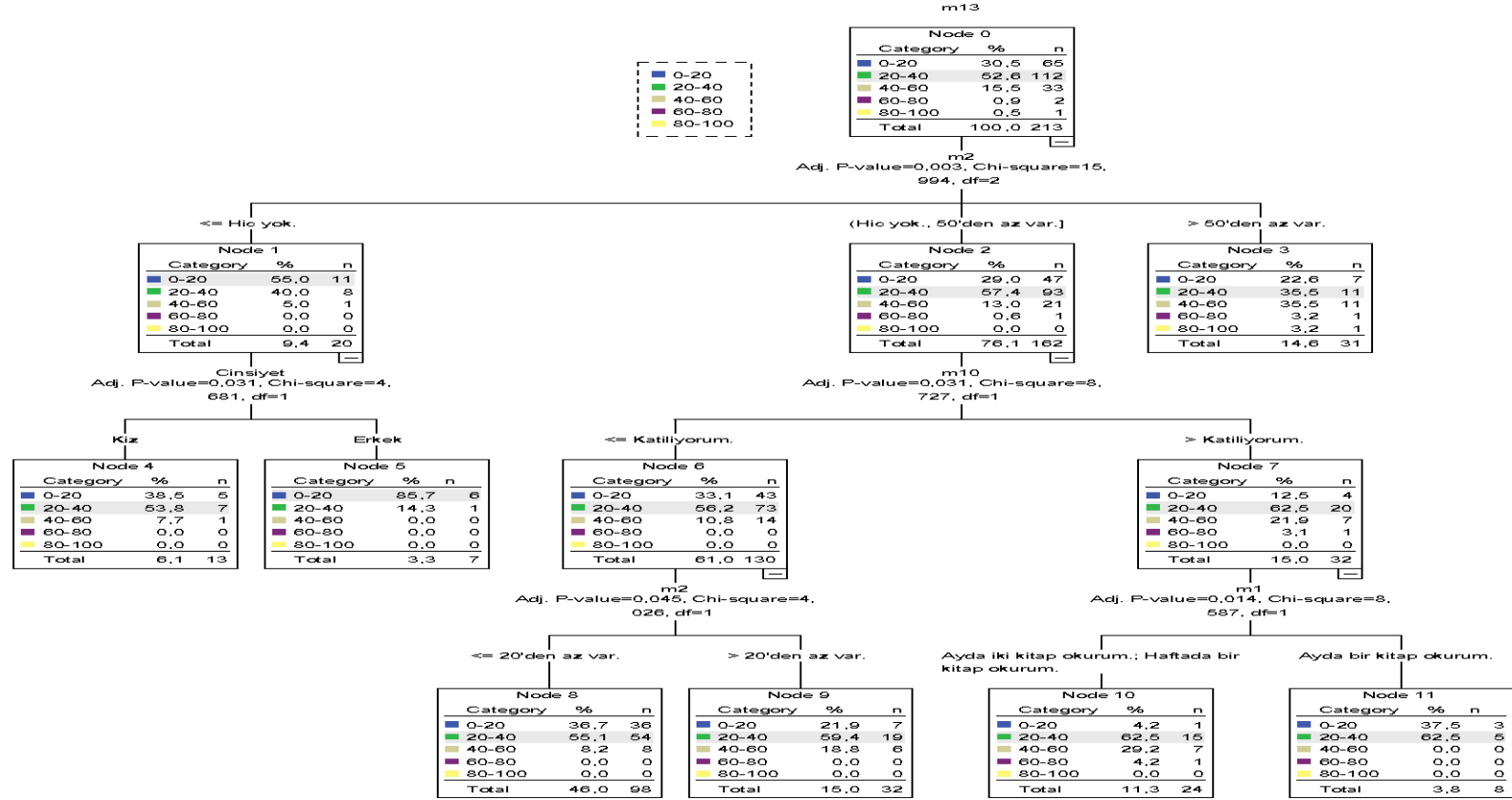
**Tablo 33 :** YTE'nin Okunma Durumunun Öğretmen Tutumları Değişkenine Bağlı Durumu

<b>100 Temel Eser'in Okunma Durumunun Öğretmen Tutumları Değişkenine Bağlı Dağılımı</b>	<b>0-20</b>	<b>20-40</b>	<b>40-60</b>	<b>60-80</b>	<b>80-100</b>	<b>Toplam</b>
Kesinlikle okumamızı istiyorlar.	57	100	29	2	1	189
Okumamız için okuma saatleri düzenliyorlar.	30	63	22	2	1	118
Düzenli bir şekilde okuyup okumadığımızı kontrol ediyorlar.	33	62	22	1	0	118
Okumamız için 100 Temel Eser'den bazı kitapları ödev olarak veriyorlar.	18	50	18	2	0	88
Sınavlarda 100 Temel Eser ile ilgili soru soruyorlar.	12	27	14	2	0	55
100 Temel Eser'e yönelik etkinlikleri daha az yapıyorlar.	17	32	9	1	0	59

Öğretmen tutumları açısından baktığımızda, YTE'yi okuma oranı üzerinde öğretmenlerin uygulamaya yönelik tutumlarının etkili olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerinin YTE'yi okumalarını istediklerini görüşüne katılan öğrenciler, diğerlerine göre YTE'yi daha fazla okumuşlardır. Öğretmenlerinin okuma saatleri düzenlediğini belirten öğrenciler sayıca daha fazla eser okumuşlardır. Öğretmenlerinin okudukları eserleri düzenli bir şekilde kontrol ettiğini belirten öğrenciler, bunun aksini iddia eden öğrencilere göre daha fazla okumuşlardır. Öğretmenlerinin YTE'yi ödev olarak verdiğini belirten öğrenciler ile aksini dile getiren öğrencilerin okuma oranlarının birbirine yakın olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, kitapların ödev olarak verilmesinin okuma oranını artıran bir etken olmadığını göstermektedir. Ödev olarak verilen kitaplar, isteğe bağlı okunan kitaplar olmadığından, öğrenciler açısından sadece zorunluluk olarak görünecektir. Dolayısıyla da okuma oranı azalacak, öğrencinin okuma alışkanlığı kazanması da bu durumdan etkilenecektir. Sınavlarda YTE ile ilgili sorular sorulduğunu belirten öğrenciler, aksini iddia eden öğrencilere göre eserlerden daha az okumuşlardır. Bu da sınav kaygısı ile gerçekleştirilen kitap okuma eyleminin öğrencilerde bir alışkanlık oluşturmadığı, kitap okumaya karşı kalıcı bir istek değil de günü kurtarmak amacıyla okuma eylemini gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerinin YTE ile ilgili

az etkinlik yaptığı görüşüne katılmayan öğrenciler, katılan öğrencilere nispeten daha fazla okuma gerçekleştirmişlerdir. Bütün bunların sonucunda YTE'nin okunma oranında ğretmen tutumlarının büyük bir etkisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin YTE uygulamasına yönelik yaptıkları olumlu etkinlikler, okuyan ğrenci sayısını artırmaktadır. YTE'nin öğrencilere tanıtımında, öğrencileri eserleri okumaya yönlendirmede öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin tutumları ile ilgili olumlu görüşler bildiren, ğretmenlerinin YTE'ye yönelik olumlu etkinlikler yaptığını belirten öğrencilerin okuma oranlarının, olumsuz görüş bildiren ve ğretmenlerinin olumlu etkinlikler yapmadığını belirten öğrencilerin okuma oranına göre daha fazladır.

Şekil. 1: YTE'in Okunma Oranı ile Demografik Özellikler Arasındaki İlişkiyi Gösteren CHAID Analizi Şeması.



Çalışma için elde edilen ağaç cinsiyet, YTE'nin ev ve okul kitaplıklarında bulunma durumu, öğretmen tutumları, okuma alışkanlıkları bağımsız değişkenleri için toplam 11 çocuk düğüm içermektedir.

Öğrencilerin evlerinde YTE'nin bulunma durumu, YTE'nin okunma oranı ile en çok ilişkili demografik özellik olduğu görülmektedir. Ev kitaplığında YTE'den hiçbir eser bulunmayan öğrencilerin 11'i(%55) 0-20, 8'i (%40) 20-40, 1'i(%5) 40-60 arasında eser okumuştur. Evlerinde YTE içerisinden hiç eser olmadığını ve 50'den az olduğunu belirtenlerin aralığını oluşturduğu ikinci düğümde öğrencilerin 47'si(%29,0) 0-20, 93'ü (%57,4) 20-40, 21'i (%13) 40-60, 1'i (0,6) 60- 80 arası eser okumuş olduklarını belirtmiştir. Evlerindeki kitaplıkta eserlerin 50'sine ve 50'den fazlasına sahip olduğunu belirtenlerin oluşturduğu üçüncü düğümde öğrencilerin 7'si(%22,6) 0-20, 11'i (%35,5) 20-40, 11'i (%35,5) 40-60, 1'i(%3,2) 60-80, 1'i (%3,2) 80-100 sayıları arasında kitap okumuştur. Bu tablolardan yola çıkarak YTE'nin ev kitaplığında bulunmasının okunma oranında bir değişikliğe sebebiyet vermediği dikkat çekmektedir. 50'den az esere sahip olan ve 50'den fazla esere sahip olan öğrencilerin okuma oranlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Chaid şemasında ikinci basamaktaki düğümler oluşturulurken, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenle olan ilişkisi, birinci düğümde sınıflanmış olan dört grupta ayrı bir şekilde analiz edilmektedir. Bağımlı değişkenle istatistiksel olarak önemli ve en yüksek düzeyde ilişkili ikinci bağımsız değişken her bir düğüm için modele alınmaktadır. Ev kitaplığında YTE içerisinden hiç eser bulunmayanları en iyi açıklayan değişken iki alt gruptan oluşan cinsiyet değişkenidir. Ev kitaplığında YTE içerisinden hiç kitap bulunmayan kız öğrencilerin oluşturduğu dördüncü düğümde öğrencilerin 5'i (38,5) 0-20, 7'si (%53,8) 20-40, 1'i(%7,7) 40- 60 sayılarında eser okumuşken; ev kitaplığında YTE içerisinden hiç kitap bulunmayan erkek öğrencilerin oluşturduğu dördüncü düğümde öğrencilerin 6'sı (%85,7) 0-20, 1'i (%14,3) 20-40 sayılarında eser okumuştur. Bu düğümler gösteriyor ki evlerinde eserlerin hiçbiri bulunmayan kız öğrenciler evlerinde eserlerin hiçbiri bulunmayan erkek öğrencilere göre daha fazla sayıda eser okumuşlardır. Evlerinde YTE içerisinden hiç eser olmadığını ve 50'den az olduğunu belirtenlerin aralığını oluşturduğu ve öğretmenlerinin bazı eserleri ödev olarak verdiği görüşüne kesinlikle katılmayan, katılmayan, kararsız kalan ve katılanların oluşturduğu altıncı düğümde öğrencilerin 43'ü(%33,1) 0-20, 73'ü (%56,2) 20-40, 14'ü (%10,8) 40-60 sayı aralıklarında eser okumuştur. Evlerinde YTE içerisinden hiç eser

olmadığını ve 50'den az olduğunu belirtenlerin aralığını oluşturduğu ve öğretmenlerinin bazı eserleri ödev olarak verdiği görüşüne katılan ve kesinlikle katılanların oluşturduğu yedinci düğümde öğrencilerin 4'ü (%12,5) 0-20, 20'si (%62,5) 20-40, 7'si (%21,9) 40- 60, 1'i (%3,1) 60- 80 sayı aralığında eser okumuştur. Öğretmenlerinin eserleri ödev olarak vermediğini belirten öğrencilerin daha fazla okudukları dikkat çekmektedir. Evlerinde YTE içerisinde hiç eser olmadığını ve 50'den az olduğunu belirtenlerin aralığını oluşturduğu, öğretmenlerinin bazı eserleri ödev olarak verdiği görüşüne katılan ve kesinlikle katılanların oluşturduğu ve ayda bir ve haftada bir kitap okuyanların oluşturduğu onuncu düğümde öğrencilerin 1'i (%4,2) 0-20, 15'i (%62,5) 20-40, 7'si (%29,2) 40-60, 1'i (%4,2) 60- 80 sayı aralığında kitap okumuştur. Evlerinde YTE içerisinde hiç eser olmadığını ve 50'den az olduğunu belirtenlerin aralığını oluşturduğu ve öğretmenlerinin bazı eserleri ödev olarak verdiği görüşüne katılan ve kesinlikle katılanların oluşturduğu, ayda bir kitap okuduğunu belirtenlerin oluşturduğu on birinci düğümde öğrencilerin 3'ü (%37,5) 0-20, 5'i (%62,5) 20- 40 sayı aralığında eser okumuştur. Bu da haftada bir okuma alışkanlığına sahip olan, evdeki kitaplığında eserlerin 50'den fazlasına sahip olan ve öğretmenlerinin eserleri ödev olarak vermediğini düşünen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla eser okuduğunu göstermektedir.

YTE'nin okunma oranının değişmesinde en fazla eserlerin ev kitaplığında bulunma, öğretmenlerin eserleri ödev olarak verme ve okuma alışkanlıkları değişkenlerinin etkili olduğu dikkat çekmektedir. Ev kitaplığında 50'den fazla kitap bulunan, öğretmenlerinin eserleri ödev olarak vermediğini dile getiren, haftada bir kitap okuyan, kitap okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin diğerlerine göre daha fazla eser okuduğu tespit edilmiştir. YTE'nin okunma oranında en fazla bu değişkenlerin etkili olduğu tespit edilmekle birlikte yine de bu değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

## 6. ESERLERİN OKUNMA ORANLARI

**Tablo 34 :** Eserlerin Okunma Oranları 1

Eser Adı	Okuyan Öğrenci Sayısı	%
Bitmeyen Gece- Mithat Enç	19	8,8
Sol Ayağım- Christy Brown	12	5,6
Halime Kaptan- Rıfat Ilgaz	10	4,7
80 Günde Devri Alem- Jules Verne	9	4,2
Yalnız Efe- Ömer Seyfettin	9	4,2
Nasreddin Hoca Hikayeleri- Orhan Veli Kanık	7	3,3
Uç Minik Serçem- Necati Cumalı	7	3,3
Altın Işık- Ziya Gökalp	6	2,8
Vatan Yahut Silistre- Namık Kemal	6	2,8
87 Oğuz- Rakım Çalapala	5	2,3
Balım Kız Dalım Oğul- Ceyhun Atuf Kansu	5	2,3
Dede Korkut Hikayeleri	5	2,3
Mevlana'nın Mesnevisinden Seçmeler	5	2,3
Ömer'in Çocukluğu- Muallim Naci	5	2,3
Polyanna- Eleanor Porter	5	2,3
Tom Sawyer- Mark Twain	5	2,3
Yer Altında Bir Şehir- Kemalettin Tuğcu	4	1,9
Alice Harikalar Ülkesinde- Lewisc Carrol	4	1,9
Bir Küçük Osmancık Vardı- Hasan Naili Canat	4	1,9
Oliver Twist- Charles Dickens	4	1,9
Robin Hood- Howard Pyle	4	1,9
Uçan Sınıf- Erich Kostner	4	1,9

Eserlerin öğrenciler tarafından okunma oranlarına baktığımızda, en fazla okunan kitap, ankete katılanların %8,8'i (19 kişi) tarafından okunmuş olan Mithat Enç'in Bitmeyen Gece'sidir. İkinci sıradaki kitap, %5,6'sının (12 kişi) okuduğu Sol Ayağım olmuştur. En çok okunan diğer eserler; %4,7'sinin (10 kişi) okuduğu Halime Kaptan, %4,2'sinin (9 kişi) okuduğu 80 Günde Devri Alem, Yalnız Efe, %3,3'ünün (7 kişi) okuduğu Nasreddin Hoca Hikayeleri, Uç Minik Serçem, %2,8'inin (6 kişi) okuduğu Altın Işık, Vatan Yahut Silistre, %2,3'ünün (5 kişi) okuduğu 87 Oğuz, Balım Kız Dalım Oğul, Dede Korkut Hikayeleri, Mevlana'nın Mesnevisinden Seçmeler, Ömer'in Çocukluğu, Polyanna, Tom Sawyer, %1,9'unun (4 kişi) okuduğu Yer Altında Bir Şehir, Alice Harikalar Ülkesinde, Bir Küçük Osmancık Vardı, Oliver Twist, Robin Hood, Uçan Sınıf adlı eserler olmuştur. Bu eserler öğrenciler tarafından daha fazla okunmuştur.

**Tablo 35 : Eserlerin Okunma Oranları 2**

Eser Adı	Okuyan Öğrenci Sayısı	%
Aldı Sözü Anadolu- Mehmet Önder	3	1,4
Gururlu Peri- Mehmet Seyda	3	1,4
Falaka- Ahmet Rasim	3	1,4
Heidi- Johanna Spyri	3	1,4
İnsan Ne ile Yaşar- Tolstoy	3	1,4
Pinokyo- Carlo Collodi	3	1,4
Şeker Portakalı- Jose Mauro de Vasconcelos	3	1,4
Üç Silahşörler- Alexandre Dumas	3	1,4
Değirmenimden Mektuplar- Alphonse Daudet	2	0,9
Billur Köşk Masalları- Tahir Alangu	2	0,9
Ezop Masalları	2	0,9
Havaya Uçan AT- Peyami Safa	2	0,9
Şermin- Tevfik Fikret	2	0,9
Türkülerden Seçmeler	2	0,9
Yaşlı Adam ve Deniz- Ernest Hemingway	2	0,9
Yürekdede ile Padişah- Cahit Zarifoğlu	2	0,9
Arılar Ordusu- Bekir Yıldız	1	0,5
Barbaros Hayreddin Geliyor- Feridun Fazıl Tülbentçi	1	0,5
Beyaz Yele- Rene Guilloit	1	0,5
Çocuk Şiirleri- İbrahim Alaaddin Gövsa	1	0,5
Çocuklara Şiirler- Vehbi Cem Aşkun	1	0,5
Define Adası- Robert Louis Stevenson	1	0,5
Göl Çocukları- İbrahim Örs	1	0,5
Gulyabani- Hüseyin Rahmi Gürpınar	1	0,5
Güliver'in Gezileri- Jonathan Swift	1	0,5
Hikayeler- Anton Çehov	1	0,5
İnci- John Steinbeck	1	0,5
Karagöz ile Hacivat	1	0,5
Keloğlan Masalları- Tahir Alangu	1	0,5
La Fontaine'den Seçmeler	1	0,5
Memleket Şiirleri Antolojisi- Osman Attila	1	0,5
Momo- Michael Ende	1	0,5
Osmancık- Tarık Buğra	1	0,5
Şamatalı Köy- Astrid Lingren	1	0,5
Tanrı Misafiri- Reşat Nuri Güntekin	1	0,5
Türk Bilmecelerinden Seçmeler	1	0,5
Türkçe Deyimler	1	0,5
Vatan Toprağı- Mükerrerrem Kamil Su	1	0,5
Yağmur Yağdıran Kedi- Marcel Ayme	1	0,5
Yankılı Kayalar- Yılmaz Boyunağa	1	0,5
Yonca Kız- Kemal Bilbaşar	1	0,5

Üç kişi ve daha azı tarafından okunan kitaplar Tablo 35'te verilmiştir. Tablo 35'e göre, uygulama yapılanlar arasından %1,4'ünün (3 kişi) okuduğu Aldı Sözü Anadolu, Gururlu Peri, Falaka, Heidi, İnsan Ne ile Yaşar, Pinokyo, Şeker Portakalı, Üç Silahşörler; %0,9'unun (2 kişi) okuduğu Değirmenimden Mektuplar, Billur Köşk Masalları, Ezop Masalları, Havaya Uçan At, Şermin, Türkülerden Seçmeler, Yaşlı Adam ve Deniz, Yürekdede ile Padişah; %0,5'inin (1 kişi) okuduğu Arılar Ordusu, Barbaros Hayreddin Geliyor, Beyaz Yele, Çocuk Şiirleri, Çocuklara Şiirler, Define Adası, Göl Çocukları, Gulyabani, Güliiver'in Gezileri, Hikayeler, İnci, Karagöz ile Hacivat, Keloğlan Masalları, La Fontaine'den Seçmeler, Memleket Şiirleri Antolojisi, Momo, Osmancık, Şamatalı Köy, Tanrı Misafiri, Türk Bilmecelerinden Seçmeler, Türkçe Deyimler, Vatan Toprağı, Yağmur Yağdıran Kedi, Yankılı Kayalar, Yonca Kız adlı eserler olmuştur.

Bu kitaplar dışında, YTE listesinde olan ancak uygulamanın yapıldığı öğrenciler arasında hiç okunmayan kitaplar da vardır. Faruk Nafiz Çamlıbel'den Akın, Oğuz Tansel'den Allı ile Fırfırı, Andersen Masalları I- II, Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler, Cemal Süreya'dan Aritmetik İyi Kuşlar Pekiyi, Pertev Naili Boratav'dan Az Gittik Uz Gittik, Mahmut Yesari'den Bağrıyanık Ömer, Halide Nusret Zorlutuna'dan Benim Küçük Dostlarım, Ali Mümtaz Arolat'tan Bir Gemi Yelken Açtı, Mehmet Seyda'dan Cumhuriyet Öncesi Yazarlardan Çocuklara Hikayeler, Ruşen Eşref Ünaydın'dan Damla Damla, Şükûfe Nihal'den Domaniç Dağlarının Yolcusu, Şevket Rado'dan Eşref Saati, Eflatun Cem Güney'den Evvel Zaman İçinde, Cahid Uçuk'tan Gümüş Kanat, Yakup Kadri Karaosmanoğlu'dan Hep O Şarkı, Orhan Kemal'den İnci'nin Maceraları, Ahmet Kutsi Tecer'den Koçyiğit Koroğlu, Kemalettin Tuğcu'dan Kuklacı, Reşat Nuri Güntekin'den Miskinler Tekkesi, Oscar Wilde'dan Mutlu Prens, Natalie Babbitt'ten Ölümsüz Aile, Halil Karagöz'den Ötleğen Kuşu, Orhan Seyfi Orhon'dan Peri Kızı ile Çoban Hikayesi, James Matthew Barrie'den Peter Pan, Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikayeler, Cahit Zarifoğlu'dan Serçe Kuş, Nazım Hikmet'ten Sevdalı Bulut, Tekerlemeler, Cenab Şahabettin'den Tiryaki Sözleri, Türk Atasözlerinden Seçmeler, Türk Manilerinden Seçmeler, Türk Ninnilerinden Seçmeler, Halikarnas Balıkcısı'ndan Uluç Reis, İbrahim Zeki Burdurlu'dan Ülkemin Efsaneleri, Necip Fazıl Kısakürek'ten Seçme Şiirler; hiç okunmamış eserler arasında yer almaktadır.



## 7. ESERLERLE İLGİLİ OLUMLU VE OLUMSUZ DÜŞÜNCELER

**Tablo 36 :** Eserlerle İlgili Olumlu ve Olumsuz Düşünceler 1

Eser Adı	Olumlu Düşünceler	Frekans	Olumsuz Düşünceler	Frekans
<b>80 Günde Devri Alem</b>	Macera doluydu.	1	Olumsuz düşüncem yok.	6
	Sürükleyiciydi.	4	Resim yoktu ve kitap biçimsizdi.	1
	Akıcı bir dil kullanılmıştı.	1	Bilmediğim kelimeler vardı.	1
	Bir çocuğun hayata tutunmasını anlattığından deneyim kazanmamı sağladı.	2	Bazı yerleri kötü ve olumsuzdu.	1
	Etkileyiciydi.	1		
<b>87 Oğuz</b>	Anlatımı güzeldi.	1	Olumsuz düşüncem yok.	3
	İlgi çekiciydi.	1	İlgi çekici değildi.	1
	Gerçek hayatı anlatıyordu.	1	Gereksiz ayrıntılara yer veriyordu.	1
	Macera doluydu.	1		
	Sürükleyiciydi.	1		
<b>Aldı Sözü Anadolu</b>	Çok güzeldi.	1	Olumsuz düşüncem yok.	1
	Sürükleyiciydi.	1	Resim yoktu ve kitap biçimsizdi.	1
	İçinde şiir olması güzeldi.	1	Çocukçaydı.	1
<b>Alice Harikalar Ülkesinde</b>	Olumlu düşüncem yok.	1	Olumsuz düşüncem yok.	2
	Bir hayvanın hayatından bahsettiği için güzeldi.	1	Sıkıcıydı. Bazı yerleri kötü ve olumsuzdu.	1 1
<b>Altın Işık</b>	Çok güzeldi.	4	Olumsuz düşüncem yok.	4
	Sürükleyiciydi.	1	Olağanüstü unsurlar vardı.	1
	Bilgilendiriciydi.	1	Kitap çok kalındı.	1
<b>Arılar Ordusu</b>	Bir hayvanın hayatından bahsettiği için güzeldi.	1	Olumsuz düşüncem yok.	1
<b>Balım Kız Dalım Oğul</b>	Çok güzeldi.	1	Olumsuz düşüncem yok.	3
	İlgi çekiciydi.	1	Olağanüstü unsurlar vardı.	1
	Gerçek hayatı anlatıyordu.	1	Yazılar büyük ve azdı.	1
	Sürükleyiciydi.	1		
	Bir hayvanın hayatından bahsettiği için güzeldi.	1		
<b>Barbaros Hayrettin Geliyor</b>	Güldürücü ve komikti.	1	Olumsuz düşüncem yok.	1
<b>Beyaz Yele</b>	Olumlu düşüncem yok.	1	Kitap çok kalındı.	1
	İçinde şiir olması güzeldi.	1		

9 kişi, 80 Günde Devri Âlem için macera dolu, sürükleyici, etkileyici olduğu; eserde akıcı bir dil kullanıldığı ve eserin deneyim kazandırdığı gibi olumlu yorumlar yapmışlardır. 6

kişi kitap ile ilgili olumsuz düşünceye sahip olmadıklarını, 1 kişi kitapta resim olmadığını ve kitabın biçimsiz olduğunu, 1 öğrenci kitapta bilmediği kelimeler olduğunu ve yine 1 öğrenci kitabın bazı kısımlarının kötü ve olumsuz olduğunu dile getirmiştir.

5 kişi, 87 Oğuz adlı eserin anlatımın güzel, sürükleyici, ilgi çekici, macera dolu olduğunu ve gerçek hayatı anlattığını dile getirmişlerdir. 3 kişi kitaba dair olumsuz düşüncesinin olmadığını, 1 öğrenci kitabın ilgi çekici olmadığını ve yine 1 öğrenci kitapta gereksiz ayrıntılara yer verildiğini dile getirmiştir.

3 öğrenci, Aldı Sözü Anadolu adlı eserin çok güzel ve sürükleyici olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca eserin içinde şiire yer verilmesi de öğrenciler tarafından beğenilen bir özellik olmuştur. Bir öğrenci olumsuz düşüncesi olmadığını dile getirirken, bir öğrenci de kitapta resim olmadığını ve kitabın biçimsiz olduğunu dile getirmiştir.

Alice Harikalar Ülkesinde eseri için bir öğrenci olumlu düşünce belirtmezken, biri de içinde hayvanın hayatından bahsettiği için eseri güzel bulmuştur. 2 öğrenci kitapla ilgili olumsuz bir düşüncesinin olmadığını dile getirmiştir. 1 öğrenci kitabın sıkıcı olduğunu, 1 öğrenci ise kitabın bazı yerlerinin kötü ve olumsuz olduğunu belirtmiştir.

Altın Işık adlı eser için bir öğrenci sürükleyici, bir öğrenci bilgilendirici demiş ve dört öğrenci ise eserin çok güzel olduğunu belirtmiştir. Kitaba yönelik olumsuz düşüncesi olmadığını dile getiren 4 öğrenci olmuştur. 1 öğrenci kitapta olağanüstü unsurların yer aldığını, 1 öğrenci ise kitabın çok kalın olduğunu dile getirmiştir.

Arılar Ordusu adlı eser için sadece bir öğrenci yorum yapmıştır ve eseri bir hayvanın hayatını anlattığı için güzel bulmuştur. Arılar Ordusu adlı eser ile ilgili 1 kişi olumsuz düşüncesi olmadığını dile getirmiştir.

Balım Kız Dalım Oğul adlı eserin bir öğrenci çok güzel, bir öğrenci ilgi çekici, bir öğrenci sürükleyici olduğunu, bir öğrenci gerçek hayatı anlattığını ve bir öğrenci de eser bir hayvanın hayatından bahsettiği için eseri güzel bulduğunu dile getirmiştir. Balım Kız Dalım Oğul ile ilgili 3 kişi olumsuz düşüncesi olmadığını belirtmiştir. 1 kişi kitapta olağanüstü unsurların olduğunu 1 kişi de yazıların büyük ve az olduğunu belirtmişlerdir.

Barbaros Hayrettin Geliyor Adlı eser, bir öğrenci tarafından komik ve güldürücü olarak nitelendirilmiştir. Eserle ilgili 1 kişi olumsuz düşüncesi olmadığını dile getirmiştir.

Beyaz Yele için yapılan tek yorum olumlu bir düşüncenin olmadığıdır. Beyaz Yele ile ilgili olarak 1 kişi kitabın çok kalın olduğunu söylemiştir.

**Tablo 37 : Eserlerle İlgili Olumlu ve Olumsuz Düşünceler 2**

Eser Adı	Olumlu Düşünceler	Frekans	Olumsuz Düşünceler	Frekans
<b>Billur Köşk Masalları</b>	Anlatımı güzeldi.	1	Resim yoktu ve kitap biçimsizdi.	1
	İçinde şiir olması güzeldi.	1		
<b>Bitmeyen Gece</b>			Anlaşılır değildi.	1
	Olumlu düşüncem yok.	1	Olumsuz düşüncem yok.	11
	Anlatımı güzeldi.	3	Resim yoktu ve kitap biçimsizdi.	1
	Çok güzeldi.	5	İlgi çekici değildi.	1
	İlgi çekiciydi.	3	Sıkıcıydı.	1
	Macera doluydu.	1	Yabancı isim çok fazla olduğundan kafa karıştırıcıydı.	1
	Sürükleyiciydi.	5		
			Başları sıkıcıydı.	2
			Bazı yerleri kötü ve olumsuzdu.	1
			Anlaşılır değildi.	1
<b>Çocuk Şiirleri</b>	Çok güzeldi.	1	Olumsuz düşüncem yok.	1
<b>Çocuklara Şiirler</b>	Sürükleyiciydi.	1	Olumsuz düşüncem yok.	1
<b>Dede Korkut Hikayeleri</b>	Anlatımı güzeldi.	1	Olumsuz düşüncem yok.	3
	İlgi çekiciydi.	2	Yabancı isim çok fazla olduğundan kafa karıştırıcıydı.	1
	Gerçek hayatı anlatıyordu.	1	Bilmediğim kelimeler vardı.	1
	İçinde şiir olması güzeldi.	1		

Billur Köşk Masalları için 1 kişi anlatımının güzel olduğunu belirtmiştir. Ayrıca 1 kişi de içinde şiire yer verildiği için kitabı beğenmiştir. Olumsuz görüşlerde ise 1 kişi kitabın anlaşılır olmadığını, 1 kişide kitapta resim olmadığını ve kitabın biçimsiz olduğunu dile getirmiştir.

Bitmeyen Gece ile ilgili olarak 1 öğrenci olumlu düşüncesi olmadığını, 3 öğrenci kitabın anlatımının güzel, 5 öğrenci kitabın çok güzel, 3 öğrenci ilgi çekici, 1 öğrenci macera dolu ve 5 öğrenci ise sürükleyici olduğunu dile getirmiştir. Olumsuz görüşler kısmında ise, 11 öğrenci kitap ile ilgili olumsuz düşünceleri olmadığını, 2 öğrenci kitapta resim bulunmadığını ve kitabın biçimsiz olduğunu, 1 öğrenci kitabın ilgi çekici, 1 öğrenci anlaşılır olmadığını, 1 öğrenci kitabın sıkıcı, 1 öğrenci yabancı isimler fazla olduğundan kitabın kafa karıştırıcı, 1 öğrenci kitabın başlarının sıkıcı, 1 öğrenci kitabın bazı kısımlarının kötü ve olumsuz olduğunu belirtmiştir.

Çocuk Şiirleri adlı eser ile ilgili 1 öğrenci “Çok güzel.” yorumunu yaparken, 1 öğrenci ise kitaba yönelik olumsuz düşüncesi olmadığını belirtmiştir.

Çocuklara Şiirler adlı eser ile ilgili olarak 1 öğrenci eserin sürükleyici olduğunu, 1 öğrenci ise eserle ilgili olumsuz düşüncesi olmadığını dile getirmiştir.

Dede Korkut Hikayeleri için 1 öğrenci kitabın anlatımının güzel, 1 öğrenci kitabın ilgi çekici olduğunu; 1 öğrenci kitabın gerçek hayatı anlattığını, 1 öğrenci ise kitabın içinde şiir olmasının güzel olduğunu belirtmiştir. 3 öğrenci esere yönelik olumsuz düşüncesinin olmadığını, 1 öğrenci yabancı isimler fazla olduğundan kitabın kafa karıştırıcı, 1 öğrenci ise kitapta bilmediği kelimeler olduğunu belirtmiştir.

**Tablo 38 : Eserlerle İlgili Olumlu ve Olumsuz Düşünceler 3**

Eser Adı	Olumlu Düşünceler	Frekans	Olumsuz Düşünceler	Frekans
<b>Define Adası</b>	Çok güzeldi.	1	Olağanüstü unsurlar vardı.	1
<b>Değirmenimden Mektuplar</b>	İlgi çekiciydi.	1	Olumsuz düşüncem yok.	1
	Sürükleyiciydi.	1	Resim yoktu ve kitap biçimsizdi.	1
<b>Ezop Masalları</b>	Güldürücü ve komikti.	1	Olumsuz düşüncem yok.	1
	Sürükleyiciydi.	1	Gereksiz ayrıntılara yer veriyordu.	1
<b>Göl Çocukları</b>	Anadolu'nun güzelliklerini anlatıyordu.	1	Sıkıcıydı.	1
<b>Gulyabani</b>	Anlatımı güzeldi.	1	Yabancı isim çok fazla olduğundan kafa karıştırıcıydı.	1
<b>Gururlu Peri</b>	Olumlu düşüncem yok.	1	Olumsuz düşüncem yok.	1
	Etkileyiciydi.	1	Sıkıcıydı.	1
	İçinde şiir olması güzeldi.	1	Kapak ilgi çekici değildi.	1
<b>Güliver'in Gezileri</b>	Gerçek hayatı anlatıyordu.	1	İlgi çekici değildi.	1
<b>Falaka</b>	Anlatımı güzeldi.	1	Olumsuz düşüncem yok.	2
	Sürükleyiciydi.	1	Sıkıcıydı.	2
	Bir çocuğun hayatını anlatıyordu ve böylece deneyim edinmemi sağladı.	1		
<b>Halime Kaptan</b>	Olumlu düşüncem yok.	3	Olumsuz düşüncem yok.	3
	Anlatımı güzeldi.	1	Resim yoktu ve kitap biçimsizdi.	1
	Çok güzeldi.	1	Satırlar çok sıkıştıktı.	1
	İlgi çekiciydi.	2	Sıkıcıydı.	2
	Sürükleyiciydi.	1	Kitabın konusu ile kapağı arasında bütünlük yoktu.	1
	Bir çocuğun hayata tutunmasını anlatıyordu ve böylece deneyim edinmemi sağladı.	2	Çok fazla bölüm olması kafa karıştırıcıydı.	1
			Gereksiz ayrıntılara yer veriyordu.	1
<b>Havaya Uçan At</b>	Sürükleyiciydi.	1	Kötü sonla bitti.	1
	İçinde şiir olması güzeldi.	1	Anlaşılır değildi.	1
<b>Heidi</b>	Olumlu düşüncem yok.	2	Olumsuz düşüncem yok.	1
	Gerçek hayatı anlatıyordu.	1	Kahramanlar arasındaki konuşma çok fazlaydı.	1
			Sıkıcıydı.	1
<b>Hikâyeler</b>	Olumlu düşüncem yok.	1	Sıkıcıydı.	1
<b>İnci</b>	Anlatımı güzeldi.	1	Olumsuz düşüncem yok.	1

Define Adası için 1 kişi eserin çok güzel olduğunu, 1 kişi ise eserle ilgili olumsuz düşüncesi olmadığını dile getirmiştir.

Değirmenimden Mektuplar eseri ile ilgili olarak 1 kişi eserin ilgi çekici, 1 kişi sürükleyici olduğunu belirtirken, 1 kişi eserle ilgili olumsuz düşünceye sahip olmadığını, 1 kişi ise kitapta resim bulunmadığını ve kitabın biçimsiz olduğunu belirtmiştir.

Ezop Masalları için 1 öğrenci güldürücü ve komik, 1 öğrenci ise sürükleyici olduğunu belirtirken; 1 kişi kitapla ilgili olumsuz düşüncesi olmadığını, 1 kişi ise kitapta gereksiz ayrıntılara yer verildiğini belirtmiştir.

Falaka adlı eser ile ilgili olarak 1 öğrenci eserin anlatımının güzel, 1 öğrenci sürükleyici olduğunu; 1 öğrenci ise eser, bir çocuğun hayatını anlattığı için deneyim kazanmasını sağladığını belirtmiştir. Esere yönelik olumsuz düşüncelere baktığımızda; 2 öğrencinin olumsuz düşünceye sahip olmadığını, 2 öğrencinin ise eseri sıkıcı bulduğunu görüyoruz.

Göl Çocukları adlı eseri 1 öğrenci, Anadolu'nun güzelliklerini anlattığı için beğendiğini dile getirirken, 1 öğrenci ise eserin sıkıcı olduğunu dile getirmiştir.

Gulyabani için 1 öğrenci anlatımının güzel olduğunu, 1 öğrenci ise yabancı isimler fazla olduğundan kitabın kafa karıştırıcı olduğunu dile getirmiştir.

Gururlu Peri adlı eser ile ilgili 1 öğrenci esere yönelik olumlu düşüncesi olmadığını, 1 öğrenci eserin etkileyici, 1 öğrenci ise eserde şiir bulunmasının güzel olduğunu dile getirmiştir. Olumsuz düşüncelere yönelik olarak 1 öğrenci erle ilgili olumsuz düşüncesi olmadığını, 1 öğrenci eserin sıkıcı olduğunu, 1 öğrenci ise kitabın kapağının ilgi çekici olmadığını dile getirmiştir.

Güiver'in Gezileri ile ilgili olarak 1 öğrenci kitapta gerçek hayatın anlatıldığını, 1 öğrenci ise kitabın ilgi çekici olmadığını belirtmiştir.

Halime Kaptan adlı eser için 3 öğrenci olumlu düşüncesi olmadığını; 1 öğrenci anlatımın güzel, 1 öğrenci kitabın çok güzel, 2 öğrenci ilgi çekici, 1 öğrenci sürükleyici olduğunu; 1 öğrenci ise eser, bir çocuğun hayatını anlattığı için deneyim kazanmasını sağladığını belirtmiştir. Kitaba yönelik olumsuz düşüncelere baktığımızda; 3 öğrencinin eserle ilgili olumsuz düşüncesi olmadığını, 1 öğrenci kitapta resim bulunmadığını ve kitabın biçimsiz olduğunu, 1 öğrenci satırların çok sıkışık, 2 öğrenci kitabın sıkıcı olduğunu, 1 öğrenci kitabın konusu ile kapağı arasında bütünlük olmadığını; 1 öğrenci, kitap çok fazla

bölüm içerdiğinden kafa karıştırıcı olduğunu ve 1 öğrenci ise kitapta gereksiz ayrıntılara yer verildiğini belirtmiştir.

Havaya Uçan At adlı eseri 1 öğrenci sürükleyici bulurken, 1 öğrenci ise kitapta şiir verilmesini güzel bulmuştur. Olumsuz bakımdan ise 1 öğrenci kitap kötü onla bittiği, 1 öğrenci de kitap anlaşılır olmadığı için kitabı beğenmemiştir.

Heidi ile ilgili olarak 2 öğrenci olumlu düşüncesi olmadığını, 1 öğrenci ise kitapta gerçek hayatın anlatıldığını dile getirmiştir. Esere yönelik olumsuz düşünceler arasında ise 1 öğrencinin dile getirdiği kitabın sıkıcı olması ve yine 1 öğrencinin dile getirdiği kahramanlar arasındaki konuşmaların fazla olması vardır. Ayrıca 1 öğrenci ise esere yönelik olumsuz düşüncesi olmadığını dile getirmiştir.

Hikayeler adlı esere yönelik 1 öğrenci olumlu düşüncesi olmadığını belirtirken, 1 öğrenci de eserin sıkıcı olduğunu dile getirmiştir.

İnci adlı eser için 1 öğrenci eserin anlatımının güzel olduğunu, 1 öğrenci ise esere yönelik olumsuz düşüncesi olmadığını dile getirmiştir.

**Tablo 39 : Eserlerle İlgili Olumlu ve Olumsuz Düşünceler 4**

Eser Adı	Olumlu Düşünceler	Frekans	Olumsuz Düşünceler	Frekans
<b>İnsan Ne ile Yaşar</b>	Olumlu düşüncem yok.	1	Olumsuz düşüncem yok.	2
	Anlaşıldı.	1	Sıkıcıydı.	1
	Sürükleyiciydi.	1		
<b>Karagöz ile Hacivat</b>	Sürükleyiciydi.	1	Yabancı isim çok fazla olduğundan kafa karıştıracıydı.	1
<b>Mevlana'nın Mesnevisi'nden Seçmeler</b>	Olumlu düşüncem yok.	1	Olumsuz düşüncem yok.	4
	Anlatımı güzeldi.	1	Kitabın konusu ile kapağı arasında bütünlük yoktu.	1
	Gerçek hayatı anlatıyordu.	1		
	Ders verici ve ilgi çekiciydi.	1		
	Etkileyiciydi.	1		
<b>Momo</b>	İlgi çekiciydi.	1	Olumsuz düşüncem yok.	1
<b>Keloğlan Masalları</b>	Bir hayvanın hayatından bahsettiği için güzeldi.	1	Olumsuz düşüncem yok.	1
<b>La Fontaine'den Seçmeler</b>	Sürükleyiciydi.	1	Olumsuz düşüncem yok.	1
<b>Memleket Şiirleri Antolojisi</b>	İlgi çekiciydi.	1	Olumsuz düşüncem yok.	1
<b>Nasreddin Hoca Hikayeleri</b>	Olumlu düşüncem yok.	1	Olumsuz düşüncem yok.	4
	Çok güzeldi.	2	İlgi çekici değildi.	2
	İlgi çekiciydi.	1	Kötü sonla bitti.	1
	Sürükleyiciydi.	2		
	Gerçek hayatı anlatıyordu.	1		
<b>Oliver Twist</b>	Çok güzeldi.	1	Olumsuz düşüncem yok.	2
	Anlaşıldı.	1	İlgi çekici değildi.	1
	Sürükleyiciydi.	2	Başları sıkıcıydı.	1
<b>Osmancık</b>	Gerçek hayatı anlatıyordu.	1	Olumsuz düşüncem yok.	1
<b>Ömer'in Çocukluğu</b>	Anlatımı güzeldi.	1	Olumsuz düşüncem yok.	2
	Olumlu düşüncem yok.	2	Resim yoktu ve kitap biçimsizdi.	1
	İlgi çekiciydi.	1	Sıkıcıydı.	1
	Bilgilendiriciydi.	1	Anlamsız sözler içeriyordu.	1

İnsan Ne ile Yaşar adlı esere yönelik 1 öğrenci eserle ilgi olumlu bir düşüncesi olmadığını dile getirirken; 1 öğrenci eserin anlaşılır, 1 öğrenci ise sürükleyici olduğunu dile getirmiştir. Esere yönelik olumsuz düşüncelere baktığımızda; 2 öğrencinin esere yönelik



olumsuz düşüncesinin olmadığını, 1 öğrencinin ise eserin sıkıcı olduğunu belirttiğini görüyoruz.

Karagöz ve Hacivat'a yönelik 1 öğrenci eserin sürükleyici olduğunu; 1 öğrenci ise yabancı isimler fazla olduğundan eserin kafa karıştırıcı olduğunu dile getirmiştir.

Mevlana'nın Mesnevisi'nden Seçmeler adlı esere yönelik 1 öğrenci olumlu düşüncesi olmadığını, 1 öğrenci eserin anlatımının güzel olduğunu, 1 öğrenci eserde gerçek hayatın anlatıldığını, 1 öğrenci eserin ders verici ve ilgi çekici, 1 öğrenci ise etkileyici olduğunu belirtmiştir. Esere yönelik olumsuz düşünceler arasında ise 1 öğrencinin kitabın kapağı ile konusu arasında bütünlük olmadığı yorumu yer almaktadır. Ayrıca 4 öğrenci de kitaba yönelik olumsuz düşüncelerinin olmadığını dile getirmiştir.

Keloğlan Masalları adı esere yönelik 1 öğrenci bir hayvanın hayatından bahsettiği için eseri güzel bulduğunu dile getirmiştir. 1 öğrenci ise esere yönelik olumsuz düşüncesi olmadığını dile getirmiştir.

La Fontaine'den Seçmeler ile ilgili olarak 1 öğrenci eserin sürükleyici olduğunu, 1 öğrenci ise esere yönelik olumsuz düşüncesi olmadığını dile getirmiştir.

Memleket Şiirleri Antolojisi adlı eser için 1 öğrenci eserin ilgi çekici olduğunu, 1 öğrenci ise olumsuz düşüncesi olmadığını dile getirmiştir.

Momo adlı esere yönelik 1 öğrenci eserin ilgi çekici olduğunu, 1 öğrenci ise esere ilgili olumsuz düşüncesi olmadığını dile getirmiştir.

Nasreddin Hoca Hikayeleri ile ilgili 1 öğrenci esere yönelik olumlu düşüncesi olmadığını; 2 öğrenci eserin çok güzel, 1 öğrenci ilgi çekici, 2 öğrenci sürükleyici olduğunu ve 1 öğrenci eserin gerçek hayatı yansıttığını belirtirken; 4 öğrenci esere yönelik olumsuz düşüncesi olmadığını, 2 öğrenci eserin ilgi çekici olmadığını ve 1 öğrenci ise eserin kötü sonla bittiğini dile getirmiştir.

Oliver Twist ile ilgili 1 öğrenci eserin çok güzel, 1 öğrenci anlaşılır ve 2 öğrenci sürükleyici olduğunu belirtmiştir. Esere yönelik olumsuz düşünceler ise şu şekildedir: 2 öğrenci esere yönelik olumsuz düşüncesi olmadığını, 1 öğrenci eserin ilgi çekici olmadığını ve 1 öğrenci eserin başlarının sıkıcı olduğunu dile getirmiştir.

Osmancık adlı esere yönelik 1 öğrenci eserin gerçek hayatı anlattığını, 1 öğrenci ise esere yönelik olumsuz düşüncesi olmadığını dile getirmiştir.

Ömer'in Çocukluğu adlı eser ile ilgili 1 öğrenci anlatımının güzel, 1 öğrenci ilgi çekici ve 1 öğrenci bilgilendirici olduğunu dile getirmiştir. 2 öğrenci ise kitaba yönelik olumlu düşüncelerinin bulunmadığını söylemiştir. Eserle ilgili 2 öğrenci olumsuz düşüncesi olmadığını dile getirirken, 1 öğrenci eserde resim olmadığını ve kitabın biçimsiz olduğunu, 1 öğrenci eserin sıkıcı olduğunu ve 1 öğrenci ise eserin anlamsız sözler içerdiğini dile getirmiştir.

**Tablo 40 : Eserlerle İlgili Olumlu ve Olumsuz Düşünceler 5**

Eser Adı	Olumlu Düşünceler	Frekan s	Olumsuz Düşünceler	Frekans
<b>Pinokyo</b>	Güldürücü ve komikti.	2	Olumsuz düşüncem yok.	1
	Bir çocuğun hayatını anlatıyordu ve böylece deneyim edinmemi sağladı.	2	Sıkıcıydı.	1
			Kitaptaki bazı düşüncelere katılmıyorum.	1
<b>Polyanna</b>	Olumlu düşüncem yok.	1	Olumsuz düşüncem yok.	4
	İlgi çekiciydi.	1	Sıkıcıydı.	1
	Gerçek hayatı anlatıyordu.	2		
	Güldürücü ve komikti.	1		
<b>Robin Hood</b>	Anlatımı güzeldi.	1	Olumsuz düşüncem yok.	3
	Çok güzeldi.	1	Başları sıkıcıydı.	1
	Anlaşıldı.	1		
	Gerçek hayatı anlatıyordu.	1		
<b>Sol Ayağım</b>	Çok güzeldi.	2	Olumsuz düşüncem yok.	8
	Olumlu cümleler kullanılmıştı.	1	Satırlar çok sıkıştı.	1
	İlgi çekiciydi.	1	Anlamsız sözler içeriyordu.	1
	Gerçek hayatı anlatıyordu.	1	Bilmediğim kelimeler vardı.	1
	Sürükleyiciydi.	4	Yazılar çoktu.	1
	Güldürücü ve komikti.	1		
	Olumlu düşünce ve davranış içeriyordu.	1		

Pinokyo ile ilgili 2 öğrenci eserin güldürücü ve komik olduğunu, 2 öğrenci ise kitapta bir çocuğun hayatı anlatıldığından deneyim kazanmalarını sağladığını belirtmiştir. 1 öğrenci kitapla ilgili olumsuz düşüncesi olmadığını, 1 öğrenci kitabın sıkıcı olduğunu ve 1 öğrenci ise kitapta yer alan bazı görüşlere katılmadığını dile getirmiştir.

Polyanna adlı esere yönelik 1 öğrenci olumlu düşüncesi olmadığını, 1 öğrenci eserin ilgi çekici, 1 öğrenci güldürücü ve komik olduğunu, 2 öğrenci ise eserin gerçek hayatı

anlattığını belirtmiştir. 4 öğrenci esere yönelik olumsuz düşüncesinin olmadığını ve 1 öğrenci de eseri sıkıcı bulunduğunu belirtmiştir.

Robin Hood için 1 öğrenci eserin güzel, 1 öğrenci anlaşılır, 1 öğrenci anlatımının güzel olduğunu, 1 öğrenci ise gerçek hayatı anlattığını belirtmiştir. 3 öğrenci esere yönelik olumsuz düşüncesinin olmadığını, 1 öğrenci ise eserin başlarının sıkıcı olduğunu dile getirmiştir.

Sol Ayağım adlı esere yönelik 2 öğrenci eserin çok güzel olduğunu; 1 öğrenci eserde olumlu cümleler kullanıldığını; 1 öğrenci eserin ilgi çekici, 1 öğrenci eserin güldürücü ve komik, 4 öğrenci eserin sürükleyici olduğunu; 1 öğrenci eserde gerçek hayatın anlatıldığını, 1 öğrenci ise eserin olumlu düşünce ve davranışları içerdiğini belirtmiştir. Esere yönelik olumsuz düşüncelere baktığımızda; 8 öğrencinin olumsuz düşünce belirtmediğini, 1 öğrencinin satırların çok sıkışık olduğunu, 1 öğrencinin eserde bilmediği kelimeler olduğunu, 1 öğrencinin eserde çok yazı olduğunu, 1 öğrencinin ise eserin anlamsız sözler içerdiğini dile getirdiğini görüyoruz.

**Tablo 41 : Eserlerle İlgili Olumlu ve Olumsuz Düşünceler 6**

Eser Adı	Olumlu Düşünceler	Frekans	Olumsuz Düşünceler	Frekans
<b>Şamatalı Köy</b>	Anlatımı güzeldi.	1	Satırlar çok sıkıştı.	1
	Akıcı bir dil kullanılmıştı.	1	Yabancı isim çok fazla olduğundan kafa karıştırıcıydı.	1
<b>Şeker Portakalı</b>	Anlatımı güzeldi.	2	Kitap çok kalındı.	1
	Sürükleyiciydi.	1	Bilmediğim kelimeler vardı.	1
<b>Şermin</b>	Çok güzeldi.	1	Anlaşılır değildi.	1
	Bir çocuğun hayatını anlatıyordu ve deneyim edinmemi sağladı.	1	Olumsuz düşüncem yok.	2
<b>Tanrı Misafiri</b>	Sürükleyiciydi.	1	Olumsuz düşüncem yok.	1
<b>Tom Sawyer</b>	Çok güzeldi.	1	Olumsuz düşüncem yok.	4
	İlgi çekiciydi.	1	Bazı yerleri kötü ve olumsuzdu.	1
	Anlaşılırdı.	1		
	Ders vericiydi.	1		
	Etkileyiciydi.	1		
<b>Türk Bilmecelerinden Seçmeler</b>	Sürükleyiciydi.	1	Olumsuz düşüncem yok.	1
<b>Türkçede Deyimler</b>	Gerçek hayatı anlatıyordu.	1	Olumsuz düşüncem yok.	1
<b>Türkülerden Seçmeler</b>	Olumlu düşüncem yok.	1	Olumsuz düşüncem yok.	1
	Sürükleyiciydi.	1	Bilmediğim kelimeler vardı.	1
<b>Uçan Sınıf</b>	Çok güzeldi.	1	Olumsuz düşüncem yok.	3
	Sürükleyiciydi.	2	Anlaşılır değildi.	1
	Güldürücü ve komikti.	1		
<b>Uç Minik Serçem</b>	Anlaşılırdı.	3	Olumsuz düşüncem yok.	6
	Gerçek hayatı anlatıyordu.	1	Konu bütünlüğü yoktu.	1
	Sürükleyiciydi.	2		
	Güldürücü ve komikti.	1		
<b>Üç Silahşörler</b>	Gerçek hayatı anlatıyordu.	1	Olumsuz düşüncem yok.	2
	Sürükleyiciydi.	1	Bazı yerleri kötü ve olumsuzdu.	1
	Bir çocuğun hayatını anlatıyordu ve böylece deneyim edinmemi sağladı.	1		
<b>Vatan Yahut Silistre</b>	Çok güzeldi.	3	Olumsuz düşüncem yok.	2
	İlgi çekiciydi.	1	Sıkıcıydı.	1
	Macera doluydu.	1	Çocukçaydı.	1
	Sürükleyiciydi.	1	Başları sıkıcıydı.	1
<b>Vatan Toprağı</b>			Bazı yerleri kötü ve olumsuzdu.	1
	Gerçek hayatı anlatıyordu.	1	Kitap çok kalındı.	1

Şamatalı Köy için 1 öğrenci anlatımının güzel olduğunu, 1 öğrenci eserde akıcı bir dil kullanıldığını; 1 öğrenci satırların çok sıkışık olduğunu, 1 öğrenci ise eserde çok yabancı kelime yer aldığından eserin kafa karıştırıcı olduğunu belirtmiştir.

Şeker Portakalı adlı esere yönelik 2 öğrenci eserin anlatımının güzel olduğu, 1 öğrenci eserin sürükleyici olduğu; 1 öğrenci kitabın çok kalın olduğu, 1 öğrenci kitapta bilmediği kelimeler olduğu, 1 öğrenci ise kitabın anlaşılır olmadığına dair yorumlarda bulunmuştur.

Şermin ile ilgili 1 öğrenci eserin çok güzel olduğunu, 1 öğrenci ise eserde bir çocuğun hayatını anlatını ve deneyim kazanmasını sağladığını belirtmiştir. 2 öğrenci ise esere yönelik olumsuz düşünceleri olmadığını dile getirmiştir.

Tanrı Misafiri adlı eser için 1 öğrenci eserin sürükleyici olduğunu, 1 öğrenci ise esere yönelik olumsuz düşüncesi bulunmadığını dile getirmiştir.

Tom Sawyer adlı esere yönelik 1 öğrenci eserin ilgi çekici, 1 öğrenci çok güzel, 1 öğrenci anlaşılır, 1 öğrenci ders verici ve 1 öğrenci etkileyici olduğunu; 4 öğrenci esere yönelik olumsuz düşünceleri olmadığını, 1 öğrenci ise eserin bazı kısımlarının kötü ve olumsuz olduğunu dile getirmiştir.

Türk Bilmecelerinden Seçmeler adlı eser için 1 öğrenci eserin sürükleyici olduğunu; 1 öğrenci ise eserle ilgili olumsuz düşünceye sahip olmadığını belirtmiştir.

Türkçede Deyimler adlı eser ile ilgili olarak 1 öğrencinin eserin gerçek hayatı anlattığını düşündüğü, 1 öğrencinin ise esere yönelik olumsuz düşüncesi olmadığı tespit edilmiştir.

Türkülerden Seçmeler için 1 öğrenci olumlu düşüncesi olmadığını, 1 öğrenci eserin sürükleyici olduğunu; 1 öğrenci esere yönelik olumsuz düşüncesi olmadığını, 1 öğrenci eserde bilmediği kelimeler olduğunu dile getirmiştir.

Uçan Sınıf adlı esere yönelik öğrencilerden birinin eseri çok güzel, birinin güldürücü ve komik, ikisinin sürükleyici bulduğu; üçünün eserle ilgili olumsuz düşüncesinin olmadığı, birinin kitabı anlaşılır bulmadığı tespit edilmiştir.

Uç Minik Serçem adlı eser için 3 öğrenci kitabın anlaşılır, 2 öğrenci sürükleyici, 1 öğrenci güldürücü ve komik olduğunu; 1 öğrenci kitabın gerçek hayatı anlattığını belirtirken; 6 öğrenci kitap ile ilgili olumsuz düşünceye sahip olmadığını, 1 öğrenci ise kitapta konu bütünlüğü olmadığını belirtmiştir.

Üç Silahşörler eserine yönelik 1 öğrenci eserin gerçek hayatı anlattığını, 1 öğrenci eserin sürükleyici olduğunu, 1 öğrenci ise eserde bir çocuğun hayatının anlatıldığını ve dolayısıyla deneyim kazandığını dile getirmiştir. Esere yönelik olumsuz düşünceler arasında 2 öğrenci olumsuz düşüncesi olmadığını, 1 öğrenci ise eserin bazı yerlerinin kötü ve olumsuz özellikler taşıdığını belirtmiştir.

Vatan Yahut Silistre için öğrencilerden üçünün eseri çok güzel bulduğu, birinin sürükleyici, birinin ilgi çekici ve birinin macera dolu bulduğu; ikisinin eserle ilgili olumsuz düşünceye sahip olmadığı, birinin eseri sıkıcı, birinin çocukça, birinin başlarını sıkıcı, birinin ise eserde kötü ve olumsuz kısımlar bulduğu tespit edilmiştir.

Vatan Toprağı adlı esere yönelik 1 öğrenci eserin gerçek hayatı anlattığını, 1 öğrenci ise eserin çok kalın olduğu yorumlarını yapmıştır.

**Tablo 42 : Eserlerle İlgili Olumlu ve Olumsuz Düşünceler 7**

Eser Adı	Olumlu Düşünceler	Frekans	Olumsuz Düşünceler	Frekans
<b>Yağmur Yağdıran Kedi</b>	Güldürücüydü ve komikti.	1	Olumsuz düşüncem yok.	1
<b>Yalnız Efe</b>	Olumlu düşüncem yok.	1	Olumsuz düşüncem yok.	5
	Anlatımı güzeldi.	2	Sıkıcıydı.	2
	Çok güzeldi.	2	Anlamsız sözler içeriyordu.	1
	İlgi çekiciydi.	1	Anlaşılır değildi.	1
	Sürükleyiciydi.	3		
<b>Yankılı Kayalar</b>	İçinde şiir olması güzeldi.	1	Bazı yerleri kötü ve olumsuzdu.	1
<b>Yaşlı Adam ve Deniz</b>	İlgi çekiciydi.	1	Olumsuz düşüncem yok.	1
	Sürükleyiciydi.	1	Kötü sonla bitti.	1
<b>Yer Altında Bir Şehir</b>	Gerçek hayatı anlatıyordu.	2	Olumsuz düşüncem yok.	2
	Sürükleyiciydi.	1	Sıkıcıydı.	2
	İçinde şiir olması güzeldi.	1		
<b>Yonca Kız</b>	Sürükleyiciydi.	1	Sıkıcıydı.	1
<b>Yürekdede ile Padişah</b>	Olumlu düşüncem yok.	1	Az olay içeriyordu.	1
	İlgi çekiciydi.	1	Gereksiz ayrıntılara yer veriyordu.	1

Yağmur Yağdıran Kedi için 1 öğrenci eserin güldürücü ve komik olduğunu; 1 öğrenci ise esere yönelik olumsuz düşünceye sahip olmadığını belirtmiştir.

Yalnız Efe adlı esere yönelik öğrencilerden birinin olumlu düşünceye sahip olmadığı, ikisinin anlatımı güzel, ikisinin eseri çok güzel, birinin ilgi çekici, üçünün sürükleyici

bulduğu; beşinin olumsuz düşünceye sahip olmadığı, ikisinin eseri sıkıcı bulduğu, birinin eserde anlamsız sözler olduğunu belirttiği, birinin eseri anlaşılır bulmadığı tespit edilmiştir.

Yankılı Kayalar adlı eseri 1 öğrenci, içinde şiir bulunduğu için beğenmiştir. 1 öğrenci ise eserin bazı yerlerinin olumsuz ve kötü olduğunu dile getirmiştir.

Yaşlı Adam ve Deniz adlı eser için 1 öğrenci, “Sürükleyici.”, 2 öğrenci, “Gerçek hayatı anlatıyor.”, 1 öğrenci, “İçinde şiir olması güzel.” yorumlarını yapmıştır. 1 öğrenci esere yönelik olumsuz düşüncesi olmadığını, 1 öğrenci ise eserin kötü sonla bittiğini dile getirmiştir.

Yer Altında Bir Şehir adlı esere yönelik öğrencilerden ikisinin eserin gerçek hayatı anlattığını düşündüğu, birinin eseri sürükleyici, birinin eserin içinde şiir bulunmasını güzel bulduğu; ikisinin eserle ilgili olumsuz düşünceye sahip olmadığı, ikisinin eseri sıkıcı bulduğu tespit edilmiştir.

Yonca Kız adlı eser için 1 öğrenci eserin sürükleyici olduğunu; 1 öğrenci ise eserin sıkıcı olduğunu dile getirmiştir.

Yürek Dede ile Padişah adlı esere yönelik 1 öğrenci olumlu düşüncesinin olmadığını, 1 öğrenci eserin ilgi çekici olduğunu; 1 öğrenci eserin az olay içerdiğini ve 1 öğrenci ise eserde gereksiz ayrıntılara yer verildiğini belirtmiştir.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

### 1. SONUÇLAR

Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmada en önemli etken kitaptır. Küçük yaşta çocuğu doğru kitapla karşılaştırmak, çocuğun okumayı sevmesinde ve okuma alışkanlığı kazanmasında önemli bir etkiye sahiptir.

100 Temel Eser uygulaması, 2005 yılında MEB'in valiliklere gönderdiği bir genelge ile başlamıştır. Bu uygulama ile öğrencilerin okuma alışkanlığı ve farklı düşünme boyutlarını Türk ve dünya edebiyatından eserler aracılığıyla kazanmaları amaçlanmıştır.

Bu amaçla hazırlanan liste uygulanmaya başladığı andan itibaren birçok eleştiriyi ve sorunu da beraberinde getirmiştir. Uygulamanın çoğu zaman kendi amaçları ile çeliştiği gözlenmiştir. Boş vakitlerini değerlendirmesi ve okuma alışkanlığı kazanması beklenen bir öğrencinin, uygulamanın 5., 6., 7. ve 8. sınıflara önerildiğini de göz önüne alırsak, dört yıl boyunca 100 eserle yetinmesini beklemek yanlıştır. Hazır bir liste bulunduğu için de çoğu öğretmen, öğrencilere yeni kitaplar önerme zahmetine girmeyecektir. Bu yüzden de çoğu öğrenci, özellikle sosyo- ekonomik düzeyi düşük bir aileden gelen öğrenci, bu 100 eser dışına çıkamayacaktır.

Afyonkarahisar ilinin altı farklı merkez ortaokulunda yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, YTE'nin okunma durumunun sosyo-ekonomik düzeye, öğrencilerin okuma alışkanlıklarına, öğrencileri YTE'yi okumaya iten sebeplere, eserlerle ilgili öğretmenlerin sergiledikleri tutumlara göre değiştiği ancak bu değişkenlerin YTE'nin okunma oranına anlamlı bir farklılık katmadığı tespit edilmiştir. Anne- baba eğitim düzeylerinin, eserlerin ev ve sınıf kitaplığında bulunma durumunun da eserlerin okunma oranına anlamlı bir değişiklik katmadığı gözlenmiştir (Bkz. Tablo 25, Tablo 26, Tablo 30 ve Tablo 31).

Ayrıca araştırmanın sonuçlarına göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla okuduğu, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullarda eserlerin daha fazla okunduğunu, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda popüler eserlerin daha fazla tercih edildiğini dile getirebiliriz. Haftada bir, düzenli bir şekilde kitap okuduğunu belirten



öğrencilerin ayda bir kitap okuyan ve hiç okumayan öğrencilere göre eserleri daha fazla okuduğu gözlenmiştir. Eserleri kendi istediğiyle okumaya başlayan öğrencilerin sayıca fazla olduğu (%64,3), öğrencileri okumaya yönlendirenler arasında ikinci sırada etkili olanların öğretmenler olduğu (%27,2) ve öğretmenlerinin eserlere yönelik olumlu tutum geliştirdiğini belirten öğrencilerin de diğerlerine nispeten daha fazla eser okuduğu tespit edilmiştir. Bir kitap okumak istediğinde, kitabını her zaman YTE içerisinde seçen öğrencinin (%7,5) diğer öğrencilere göre daha fazla eser okuduğu belirlenmiştir. Ayrıca YTE içerisinde bir kitap okuduktan hemen sonra başka bir kitap okumak isteyen öğrencilerin sayısı fazla olduğu için (%54,5), YTE'nin okumada devamlılığı sağladığını dile getirebiliriz. Yapılan çalışma sonucunda öğrenciler, YTE sayesinde daha fazla kitap okuduklarını, okumayı alışkanlık hâline getirdiklerini, okuduklarını daha iyi anladıklarını, yazma yeteneklerinin geliştiğini, derslerde daha başarılı olduklarını, Türk ve dünya edebiyatından eserlerle ilgili bilgi edindiklerini, okumaları gereken kitaplarla ilgili görüş edindiklerini belirterek YTE'nin kendilerine fayda sağladığını da dil getirmişlerdir.

Bu çalışmanın sonuçları gösteriyor ki eserlerin hepsini okuyan öğrenci bulunmamaktadır. Listede bazı eserlerin okunma oranının diğerlerine göre daha fazla olduğu dikkat çekerken, bazı eserler ise hiç okunmamıştır. Faruk Nafiz Çamlıbel'den Akın, Oğuz Tansel'den Allı ile Fırfırı, Andersen Masalları I- II, Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler, Cemal Süreya'dan Aritmetik İyi Kuşlar Pekiyi, Pertev Naili Boratav'dan Az Gittik Uz Gittik, Mahmut Yesari'den Bağrıyanık Ömer, Halide Nusret Zorlutuna'dan Benim Küçük Dostlarım, Ali Mümtaz Arolat'tan Bir Gemi Yelken Açtı, Mehmet Seyda'dan Cumhuriyet Öncesi Yazarlardan Çocuklara Hikayeler, Ruşen Eşref Ünaydın'dan Damla Damla, Şükûfe Nihal'den Domaniç Dağlarının Yolcusu, Şevket Rado'dan Eşref Saati, Eflatun Cem Güney'den Evvel Zaman İçinde, Cahid Uçuk'tan Gümüş Kanat, Yakup Kadri Karaosmanoğlu'dan Hep O Şarkı, Orhan Kemal'den İnci'nin Maceraları, Ahmet Kutsi Tecer'den Koçyiğit Köroğlu, Kemalettin Tuğcu'dan Kuklacı, Reşat Nuri Güntekin'den Miskinler Tekkesi, Oscar Wilde'dan Mutlu Prens, Natalie Babbitt'ten Ölümsüz Aile, Halil Karagöz'den Ötleğen Kuşu, Orhan Seyfi Orhon'dan Peri Kızı ile Çoban Hikayesi, James Matthew Barrie'den Peter Pan, Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikayeler, Cahit Zarifoğlu'dan Serçe Kuş, Nazım Hikmet'ten Sevdalı Bulut, Tekerlemeler, Cenab Şahabettin'den Tiryaki Sözleri, Türk Atasözlerinden Seçmeler, Türk Manilerinden Seçmeler, Türk Ninnilerinden Seçmeler, Halikarnas Balıkçısı'ndan Uluç Reis, İbrahim Zeki Burdurlu'dan Ülkemin Efsaneleri, Necip Fazıl Kısakürek'ten Seçme Şiirler; hiç okunmamış eserler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin eserlere yönelik

düşüncelerine baktığımızda, okunan eserlere yönelik öğrencilerin olumlu ve olumsuz düşüncelere sahip olduğu dikkat çekmektedir. Ancak bazı eserlerde (Halime Kaptan, Heidi gibi) olumsuz düşüncelerin daha yoğun olduğu dikkat çekmektedir.

## 2. ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonucunda uygulamaya yönelik getirilebilecek öneriler şunlardır:

- Öğrencilerin okuması gereken kitapları 100 eserle sınırlamak, bir nevi onların düşünce, duygu dünyalarını sınırlamak demektir. Bu tür bir sınırlama tek tip düşünceler, tek tip beğeniler ve tek tip insan yaratacaktır. YTE gün geçtikçe içerisine yeni eserler alabilmelidir ve 100 sayısı ile sınırlı tutulmamalıdır. Liste, sürekli güncellemeye açık olmalıdır. Yapılan araştırma sonucunda eserler içerisinden bazılarının öğrenciler tarafından hiç okunmadığı tespit edilmiştir. Bu tür çalışmalar, belirli aralıklarla yapılmalı, kitapların okunurluk oranları tespit edilip, öğrencilerin kitaplarla ilgili görüşleri alınıp belirlenen eserler listesinde değişikliğe gidilmelidir. Rağbet görmeyen kitaplar, yenileriyle değiştirilmeli ve bu uygulama belirli aralıklarla yapılmalıdır.
- Liste, sadece günümüzde yaşamayan yazarların eserlerini içermemeli; içerisine yaşayan yazarların eserlerini de almalıdır.
- Liste ile ilgili bir okuma programı oluşturulmalı ve okuma saati uygulamasına tekrar başlanmalıdır.
- Listedeki eserlerle ilgili önce aileler ve öğretmenler bilgilendirilmelidir. Anne- baba ve öğretmenlerin listedeki eserleri okumaları sağlanmalıdır.
- 5., 6., 7. ve 8. sınıflar için önerilmiş listede seviyeye göre bir basamaklandırma yapılmalıdır. Eserler, her sınıf seviyesi için aşamalı bir şekilde sunulmalıdır.
- Piyasada çok farklı basımları bulunan, hacim bakımından birbirinden çok farklı olan aynı eserlerin yayınevleri tarafından basımı kontrol edilmeli ve kitaplarda birlik sağlanmalıdır.
- Eserlerin özellikle okul ve sınıf kitaplıklarında bulundurulması konusunda gerekli hassasiyet gösterilmelidir.

- Listenin amaçlarından birisi öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Ancak okuma alışkanlığı kazandırırken amaç, öğrencileri birtakım kitapları okumaya mecbur bırakmak olmamalıdır. Gerek aileler gerekse öğretmenler çocuğa listenin dışından da kitaplar önermelidirler.

## KAYNAKÇA

- Adalı, B. (2009). *100 Temel Eser Raporu*, Çocuk Vakfı, Çocuk Akademisi, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Araştırmaları Merkezi.
- Akbayır, S. (2005a). Çocuk Edebiyatı Derslerine Yönelik Hazırlanan Kaynak Kitapların Yöntem ve Örnek Seçimi Açısından İncelenmesi, *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, Sayı:104- 105, Yıl: 9, 58- 75.
- Akbayır, S. (2005b), Klasik Dönemin Didaktik İki Eseri: Hayriye ve Lutfiye, *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, Sayı:104- 105, Yıl: 9, 132-135.
- Akbayır, S. ve Şahin, Ş. (2005). Yaş Gruplarına Göre Çocuklar İçin Edebiyat, *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, Sayı:104- 105, Yıl: 9, 190-204.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Bilkan, A. F.. (2005), Çocuk Edebiyatı Kavram ve Mahiyet, *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, Sayı:104- 105, Yıl: 9, 7-17.
- Bulut, Y. (5 Ağustos 2005). 100 Temel Eser'in Yaşayan Tek Yazarı, *Yeni Şafak*, 19 Ocak 2013, <http://yenisafak.com.tr/arsiv/2005/agustos/05/g07.html>
- Buz, Y. 100 Temel Eser Tartışması Trajikomik, [www.bingolonline.com/Form.php?Sayfa=Yazdir&id=4642&f=1](http://www.bingolonline.com/Form.php?Sayfa=Yazdir&id=4642&f=1), (19.02.2013).
- Cengiz, G. (2006). Çocuk ve Gençlik Edebiyatının Eğitimdeki Yeri ve İşlevi, *Varlık Dergisi*, Sayı: 1189, 17-22.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim Sözlüğü*, Ankara: Say Yayınları
- Çelik, E. (2006). Sesli ve Sessiz Okuma ile İçten Okumanın Karşılaştırılması, *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çıkla, S. (2005). Tanzimat'tan Günümüze Çocuk Edebiyatı ve Bazı Öneriler, *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, Sayı:104- 105, Yıl: 9, 89-105.
- Çılgın Sınar, A. (2007). *Çocuk Edebiyatı*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Çocuk Vakfı, Çocuk Akademisi, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Araştırmaları Merkezi,(2009). *100 Temel Eser Raporu*.
- Demirel, Ö.( 2000). *Türkçe Öğretimi*, (2. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş Çocuk Yazını*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2006a). Türkiye'de Çocuk Edebiyatına Bakışlar ve Çağdaş Çocuk Edebiyatı, *Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Kurultayı Bildiriler*, 11-12 Kasım 2005, N.Neydim ve Y. Çotuksöken(Ed.), İstanbul: Turuncu Tasarım ve Matbaacılık.
- Dilidüzgün, S. (2006b). Eğitim gerçeği Açısından 100 Temel Eser Tartışmaları, *Varlık Dergisi*, Ekim 2006, Sayı: 1189, 23-26.

- Enginün, İ. (1987). Çocuk Edebiyatına Toplu Bir Bakış, *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*, M. R. Şirin (Ed.), Gökyüzü Yayınları, 37-46.
- Erdoğan, F. (2009). *100 Temel Eser Raporu*, Çocuk Vakfı, Çocuk Akademisi, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Araştırmaları Merkezi.
- Gardner, J. M. ve Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (6. Baskı), (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur, Çev.), İstanbul: İmge Kitabevi. (1981).
- Güleç Çakmak, H. , Geçgel H. (2006). *Çocuk Edebiyatı* (2. Baskı), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*, (2. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gültekin, A. (2006). Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Eğitimi Neden Gerekli?, *Varlık Dergisi*, Ekim 2006, Sayı: 1189, 27-31.
- Günay, D. V. (2008). Neyi Nasıl Okuruz ya da Okumalıyız?, *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, , 1(2), 1-15.
- Hürriyet Gündem*, 02.01.2013, Şeker Portakalına Soruşturma, (20.02.2013).
- İpşiroğlu, Z. (2006). Çocuk Yazını Eleştirisi, S. Sever(Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve gençlik Edebiyatı Sempozyumu(Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 203, 173- 176.
- Karakaya, Z. (2005). Çocuk Felsefesi ve Çocuk Edebiyatı, *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, Sayı:104- 105, Yıl: 9, 338-351.
- Kıbrıs, İ.(2010). *Çocuk Edebiyatı*, (4. Baskı), Ankara: Kök Yayıncılık.
- MEB, (2005), *100 Temel Eser Genelgesi*,  
<http://www.egitimvezuat.com/index.php/201012311694/2005/lkoeretim-okullarında-okutulacak-100-temel-eser-200570-genelge.html>, (08.08.2012)
- Neydim, N.(2000). *Çocuk ve Edebiyat*, İstanbul: Bu Yayınevi.
- Neydim, N. (2006). Çocuk Edebiyatının Durumu ve 100 Temel Eser Üzerine, *Varlık Dergisi*, Sayı: 1189, 3-7.
- [nilayyilmaz.com/index.php/dosyalar/roportaj-ve-izlenim-yazilari/1222-100-temel-eser](http://nilayyilmaz.com/index.php/dosyalar/roportaj-ve-izlenim-yazilari/1222-100-temel-eser)  
adresinden alınmıştır. (18.01.2013).
- Oğuzkan, F. (2010). *Çocuk Edebiyatı*, (9. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ömeroğlu, Y. (2009). *Niçin Okumalıyız*, İstanbul: Rehber Yayınları
- Özdamar, K. (2004). Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi, (5. Baskı), Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Salman, Aktaş, U. (2006). Hayırlı Sabahlar Hans!, *Radikal Gazetesi*, 19.08.2006,  
<http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=196195> , (19.02.2013).

- Sever, S. (2007). Çocuk Edebiyatının Çocuğun Gelişim Sürecindeki Yeri ve Önemi, *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı*, Z. Güneş(Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*, (4. Basım), İzmir: Tudem Yayınları
- Soysal, M. (2006). Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Uzman Yayıncılık Kavramı, S. Sever(Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve gençlik Edebiyatı Sempozyumu(Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 203, 379- 385.
- Şahin, A. İşcan, A. Maden, S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Okul Kütüphaneleri ve Sınıf Kitaplıklarını Kullanma Durumları(Erzurum İli Örneği), *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 183-196.
- Şirin, M. R. (b.t). *Çocuk Edebiyatı Kültürü*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Şirin, M. R. (1987), Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış Çocuk Edebiyatına Toplu Bir Bakış, *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*, M. R. Şirin (Ed.), Gökyüzü Yayınları, 47- 55.
- Şirin, M. R. (2006a). İlk ve Orta Öğretim Öğrencileri İçin 100 Temel Eser, Türkçe, Edebiyat Öğretimi, Çocuk ve Gençlik Edebiyatı, S. Sever(Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve gençlik Edebiyatı Sempozyumu(Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 203, 95-99.
- Şirin, M. R. (2006b). *Çocuğa Adanmış Konuşmalar*, (2. Baskı), İstanbul: İz Yayıncılık
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış*, Ankara: Kök Yayıncılık
- Taşdelen, V. (2005). Çocuk Edebiyatında Yalınlık İlkesi, *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, Sayı:104- 105, Yıl: 9, 352-361.
- TDK (2009). *Türkçe Sözlük*, (10. Baskı), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uçan, H. (2005). Çocuk kadar Saf, Temiz Olabilmek/ Kalabilmek, *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, Sayı:104- 105, Yıl: 9, 18-23..
- Uçan, H. (2006). Edebiyat Eğitimi, Estetik Bir Hazzın Edinimi, Okumanın Alışkanlığa Dönüştürülmesi ve Yazınsal Kuramlar, *Millî Eğitim Dergisi*, 169, 25-40.
- Uslucan, F. (2005). Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Çocuk Edebiyatının Rolü, *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, Sayı:104- 105, Yıl: 9, 33-41.
- Ünalın, Ş. (2006) *Türkçe Öğretimi*, (3. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Görüş ve Tutumları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Volume 1/1, 225-241.
- Yavuzer, H. (2012). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*, (34. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Y., Demir, D. ve Çalışkan, M. (2006). *Eğitim Psikolojisi Gelişim ve Öğrenme*, (2. Baskı), Ankara: Nobel Basın Yayın.

- Yılmaz, B. (1995). Okuma Sosyolojisi: Ankara'da Oturanların Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma, *Türk Kütüphaneciliği*, 9, 3, 325-336.
- Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki İlköğretim Öğretmenlerinin Okuma ve Halk Kütüphanesi Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma, *Türk Kütüphaneciliği*, 16 (4), 441-460.
- Yılmaz, B. ve Aksaçlıoğlu, Gül A. (2006). Öğrencilerin Televizyon İzleme ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi S. Sever(Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve gençlik Edebiyatı Sempozyumu(Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 203, 515- 529.
- Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf Öğretmeliği Adaylarının Okuma Alışkanlığı, *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.
- Yörükoğlu, A. (2012). *Çocuk Ruh Sağlığı*, (32. Basım), İstanbul: Özgür Yayınları.
- (2005). Küçük Prens Çıktı Necip Fazıl ve Mehmet Akif Listeye Girdi, [http://www.zaman.com.tr/kultur-sanat\\_kucuk-prens-cikti-necip-fazil-ve-mehmet-akif-listeye-girdi\\_198019.html](http://www.zaman.com.tr/kultur-sanat_kucuk-prens-cikti-necip-fazil-ve-mehmet-akif-listeye-girdi_198019.html), (20.02.2013).
- (2013). Avrupa'da Yüzde Bir Türkiye'de On Binde Bir, <http://www.trthaber.com/haber/gundem/avrupada-yuzde-21-turkiyede-10-binde-1-72919.html>, 30.012013, (03.03.2013).

## **EKLER DİZİNİ**

	<b>Sayfa</b>
<b>EK-1. Tezin Veri Toplama Aracı (Anket).....</b>	<b>139</b>
<b>EK-2. Afyonkarahisar Valiliğine Gönderilen Araştırma Talebi Yazısı.....</b>	<b>146</b>
<b>EK-3. Uygulama İçin Valilikten Alınan İzin Onayı.....</b>	<b>147</b>



## EKLER

### EK-1. ORTAOKUL 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN 100 TEMEL ESER İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Bu çalışma, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin 100 Temel Eser içersinden hangi kitapları okuduklarını, hangilerini okumadıklarını, okudukları kitaplarla, 100 Temel Eser ile ilgili neler düşündüklerini belirlemek amacıyla hazırlanmış bir çalışmadır. Vereceğiniz samimi cevaplar, çalışmama yapacağınız yardımlar için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Özge KARAKAŞ

**Yaş:**

**Cinsiyet:** Kız/Erkek

**Annenin eğitim düzeyi:** 1.İlkokul 2.Ortaokul 3. Lise 4. Üniversite

**Babanın eğitim düzeyi:** 1.İlkokul 2.Ortaokul 3. Lise 4. Üniversite

#### 1- Kitap okuma sıklığınız nedir?

- Ayda iki kitap okurum.
- Ayda bir kitap okurum.
- Haftada bir kitap okurum.
- Hiç kitap okumam.

#### 2- Evinizde 100 Temel Eser bulunuyor mu?

- Hepsi var.
- 50'den fazla var.
- 50'den az var.
- 20'den az var.
- Hiç yok.

#### 3- Sınıf kitaplığınızda 100 Temel Eser bulunuyor mu?

- Hepsi var.
- 50'den fazla var.
- 50'den az var.
- 20'den az var.
- Hiç yok.

#### 4- Sizi 100 Temel Eser'i okumaya yönlendiren etkenler nelerdir?

- Ailem tavsiye ettiği için okumaya başladım.
- Öğretmenim tavsiye ettiği için okumaya başladım.
- Arkadaşlarım tavsiye ettiği için okumaya başladım.
- Kendi isteğimle okumaya başladım.

5- Hangi tür kitapları okumayı seversiniz?(Okumayı en çok sevdiğiniz iki türü seçiniz. En çok sevdiğiniz ilk sıradaki türün yanına 1, en çok sevdiğiniz ikinci sıradaki türün yanına 2 yazınız. )

- İçinde olay olmayan, bir düşünciyi anlatan kitapları okumayı severim.
- İçinde kahramanları, bir olayı olan kitapları okumayı severim.
- Önemli kişilerin hayatlarını anlatan kitapları okumayı severim.
- Olağanüstü kişileri ve olayları aktaran kitapları okumayı severim.
- İçinde şiir olan kitapları okumayı severim.

6- 100 Temel Eser ile ilgili öğretmenlerinizin tutumları nasıldır?

Öğretmenlerin tutumları	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum.
1.Kesinlikle okumamızı istiyorlar.			
2.Okumamız için okuma saatleri düzenliyorlar.			
3.Düzenli bir şekilde okuyup okumadığımızı kontrol ediyorlar.			
4.Okumamız için 100 Temel Eser'den bazı kitapları ödev olarak veriyorlar.			
5.Sınavlarda 100 Temel Eser ile ilgili soru soruyorlar.			
6.100 Temel Eser'e yönelik etkinlikleri daha az yapıyorlar.			

7- Aşağıda verilen kitaplardan okuduklarınızı işaretleyiniz. (Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz.)

- 80 Günde Devr-i Alem – Jules Verne
- 87 Oğuz- Rakım Çalapala
- Akın- Faruk Nafiz Çamlıbel
- Aldı Sözü Anadolu- Mehmet Önder
- Alice Harikalar Ülkesinde- Lewis Carrol
- Alı ile Fırfırı- Oğuz Tansel
- Altın Işık- Ziya Gökalp
- Andersen Masalları I-II
- Arılar Ordusu- Bekir Yıldız
- Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler- Arif Nihat Asya
- Aritmetik İyi Kuşlar Pekiyi- Cemal Süreya
- Az Gittik Uz Gittik- Pertev Naili Boratav
- Bağrıyanık Ömer- Mahmut Yesari
- Balım Kız Dahım Oğul- Ceyhun Atuf Kansu
- Barbaros Hayrettin Geliyor- Feridun Fazıl Tülbentçi
- Benim Küçük Dostlarım- Halide Nusret Zorlutuna
- Beyaz Yele- Rene Guillot
- Billur Köşk Masalları- Tahir Alangu
- Bir Gemi Yelken Açtı- Ali Mümtaz Arolat
- Bir Küçük Osmancık Vardı- Hasan Naili Canat
- Bitmeyen Gece- Mithat Enç
- Cumhuriyet Öncesi Yazarlardan Çocuklara Hikayeler- Mehmet Seyda

- Çocuk Şiirleri- İbrahim Alaaddin Gövsa
- Çocuklara Şiirler- Vehbi Cem Aşkun
- Damla Damla- Ruşen Eşref Ünaydın
- Dede Korkut Hikayeleri
- Define Adası- Robert Louis Stevenson
- Değirmenimden Mektuplar- Alphonse Daudet
- Domaniç Dağlarının Yolcusu- Şükûfe Nihal
- Eşref Saati-Şevket Rado
- Evvel Zaman İçinde- Eflatun Cem Güney
- Ezop Masalları
- Falaka- Ahmet Rasim
- Göl Çocukları- İbrahim Örs
- Gulyabani- Hüseyin Rahmi Gürpınar
- Gururlu Peri- Mehmet Seyda
- Gülliver'in Gezileri- Jonathan Swift
- Gümüş Kanat- Cahid Uçuk
- Halime Kaptan- Rıfat Ilgaz
- Havaya Uçan At- Peyami Safa
- Heidi- Johanna Spyri
- Hep O Şarkı- Yakup Kadri Karaosmanoğlu
- Hikayeler- Anton Çehov
- İnci- John Steinbeck
- İnci'nin Maceraları- Orhan Kemal
- İnsan Ne ile Yaşar- Leo Tolstoy
- Karagöz ile Hacivat
- Keloğlan Masalları- Tahir Alangu
- Koçyiğit Köroğlu- Ahmet Kutsi Tecer
- Kuklacı- Kemalettin Tuğcu
- La Fontaine'den Seçmeler
- Memleket Şiirleri Antolojisi- Osman Attila
- Mehmet Akif Ersoy'dan Seçmeler
- Mevlana'nın Mesnevisinden Seçme Hikayeler
- Miskinler Tekkesi- Reşat Nuri Güntekin
- Momo- Michael Ende
- Mutlu Prens- Oscar Wilde
- Nasreddin Hoca Hikayeleri- Orhan Veli
- Necip Fazıl Kısakürek'ten Seçmeler
- Oliver Twist- Charles Dickens
- Osmanlı- Tarık Buğra
- Ölümsüz Aile- Natalie Babbitt
- Ömer'in Çocukluğu- Muallim Naci
- Ötleğen Kuşu-Halil Karagöz
- Peri Kızı ile Çoban Hikayesi- Orhan Seyfi Orhon
- Peter Pan- James Matthew Barrie
- Pinokyo- Carlo Collodi
- Polyanna- Eleanor Porter
- Robin Hood- Howard Pyle
- Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikayeler
- Serçe Kuş- Cahit Zarifoğlu
- Sevdalı Bulut- Nazım Hikmet
- Sol Ayağım- Christy Brown
- Şamatalı Köy- Astrid Lindgren
- Şeker Portakalı- Jose Mauro de Vasconcelos
- Şermin- Tevfik Fikret
- Tanrı Misafiri- Reşat Nuri Güntekin
- Tekerlemeler
- Tiryaki Sözleri- Cenab Şahabettin

- Tom Sawyer- Mark Twain
- Türk Atasözlerinden Seçmeler
- Türk Bilmecelerinden Seçmeler
- Türk Manilerinden Seçmeler
- Türk Ninnilerinden Seçmeler
- Türkçede Deyimler
- Türkülerden Seçmeler
- Uçan Sınıf- Erich Kostner
- Uluç Reis- Halikarnas Balıkcısı
- Üç Minik Serçem- Necati Cumalı
- Üç Silahşörler- Alexandre Dumas
- Ülkemin Efsaneleri- İbrahim Zeki Burdurlu
- Vatan Yahut Silistre- Namık Kemal
- Vatan Toprağı- Mükerrrem Kamil Su
- Yağmur Yağdıran Kedi- Marce
- Yalnız Efe- Ömer Seyfettin
- Yankılı Kayalar- Yılmaz Boyunağa
- Yaşlı Adam ve Deniz- Ernest Hemingway
- Yer Altında Bir Şehir- Kemalettin Tuğcu
- Yonca Kız- Kemal Bilbaşar
- Yürekdede ile Padişah- Cahit Zarifoğlu

8- Okuduğunuz esere dayanarak 100 Temel Eser ile ilgili olarak genel olarak neler düşünüyorsunuz?

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
<b>Eserlerin Fiziksel Özellikleri İlgili Görüşler</b>					
1.Kitapların kapağı ilgi çekiciydi.					
2. Kitapların kapak resmi içerikle uyumluydu.					
3.Kitaplardaki yazılar okunabiliyordu.					
4.Sayfada çok fazla yazı vardı.					
5.Kitaplarda resimlere yer verilmiyordu.					
<b>Eserlerin İçeriği İle İlgili Görüşler</b>					
1. Kitaplar ilgi çekiciydi.					
2. Kitaplardan yeni bilgiler öğrendim.					
3.Kitaplar olumlu davranış örnekleri içeriyor.					
4.Kahramanlar gerçek hayatı yansıtıyor.					
5. Kitaplar sürükleyiciydi.					
6.Kitapları okurken çok sıkıldım.					
7. Kitaplar faydalı değildi.					
8. Kitaplar, gerçek hayatı yansıtmıyor.					
<b>Eserlerin Dil ve Anlatım İle İlgili Görüşler</b>					
1. Kitapları anlaşılır buldum.					
2. Kitaplarda anlamadığım kelime yoktu.					
3.Kitaplar, süslü anlatımlar ve gereksiz ayrıntılarla doluydu.					
4.Kitaplardaki cümleler çok bozuktu.					

**9- 100 Temel Eser içerisinde okumadığımız kitap varsa, o kitapları neden okumama sebepleriniz nelerdir? Belirtiniz.**

<b>Okumama Sebepleri</b>	<b>Kesinlikle katılıyorum.</b>	<b>Katılıyorum.</b>	<b>Kararsızım.</b>	<b>Katılmıyorum.</b>	<b>Kesinlikle katılmıyorum.</b>
1.Kitaplara ulaşamadım.					
2.Kitaplara ulaştım ama kitapları anlayamadım.					
3.Kitaplar çok pahalı olduğu için alamadım.					
4.Kitapların konuları ilgimi çekmedi.					
5.Çok kalın kitapları okumadım.					

**10-100 Temel Eser içerisinde kitap okuduktan sonra okumaya yönelik tutumlarınız nasıl oluyor? Belirtiniz.**

- 100 temel Eser içerisinde bir kitap okuduktan sonra hemen ardından başka bir kitap daha okumak istiyorum.
- 100 Temel Eser içerisinde bir kitap okuduktan sonra kısa bir süre okumaya ara vermek istiyorum.
- 100 Temel Eser içerisinde bir kitap okuduktan sonra uzun bir süre okumaya ara vermek istiyorum.
- 100 Temel Eser içerisinde bir kitap okuduktan sonra kitap okumak istemiyorum.

**11- Kitap okumak istediğinizde ne sıklıkta 100 Temel Eser içerisinde bir kitap tercih ediyorsunuz?**

- Her zaman
- Bazen
- Nadiren
- Hiçbir zaman

**12-100 Temel Eser'i faydalı buluyor musunuz?**

- Faydalı buluyorum.
- Kararsızım.
- Faydalı bulmuyorum.

**13- 100 Temel Eser’i faydalı buluyorsanız, size ne gibi fayda sağladı?**

<b>100 Temel Eser’in Katkıları</b>	<b>Kesinlikle katılıyorum.</b>	<b>Katılıyorum.</b>	<b>Kararsızım.</b>	<b>Katılmıyorum.</b>	<b>Kesinlikle katılmıyorum.</b>
1.100 Temel Eser sayesinde daha fazla kitap okuyorum.					
2.100 Temel Eser sayesinde okumayı alışkanlık haline getirdim.					
3.100 Temel Eser sayesinde okuduğumu daha iyi anlıyorum.					
4. 100 Temel Eser, yazma yeteneğimi geliştirdi.					
5. 100 Temel Eser sayesinde sınavlardan daha iyi notlar alıyorum.					
6. 100 Temel Eser sayesinde derslerde daha başarılı oluyorum.					
7. 100 Temel Eser, anlatım gücümü geliştirdi.					
8. 100 Temel Eser, okumam gereken kitaplarla ilgili görüş edinmemi sağladı.					
9. 100 Temel Eser, Türk ve dünya edebiyatından eserlerle ilgili bilgi edinmemi sağladı.					

**14- 100 Temel Eser içerisinde okuduğunuz son kitap nedir?(Adımı yazınız.)**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**15-En son okuduğunuz kitaba yönelik olumlu düşünceleriniz nelerdir?(Konu, kahramanlar, anlatım).**

Beğendim.Çünkü.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**16-En on okuduğunuz kitaba yönelik olumsuz düşünceleriniz nelerdir?(Konu, kahramanlar, anlatım).**

Beğenmedim. Çünkü.....  
.....  
.....  
.....

**17-100 Temel Eser içerisinden okumuş olduğunuz ve en beğendiğiniz kitap hangisidir? Kitabı neden beğendiniz?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**18-100 Temel Eser içerisinden okumuş olduğunuz ve en beğenmediğiniz kitap hangisidir? Kitabı neden beğenmediniz?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**19-100 Temel Eser içerisinden okumuş olduğunuz ve en beğendiğiniz 10 kitabın adını yazınız. (Eğer 10 kitap okumadıysanız, okuduklarınız arasından beğendiklerinizi yazınız.)**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**EK-2. AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİNE GÖNDERİLEN  
ARAŞTIRMA TALEBİ YAZISI**

T.C.  
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

24.01.2013\* 2343

Sayı : 49809702-605.99/  
Konu : Araştırma İzinleri

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ'NE**

İlgi: 16/01/2013 tarihli ve B.30.2.AKÜ.0.41.00.00-86-15 sayılı Özge KARAKAŞ'ın araştırma izin talebi yazısı.

Müdürlüğümüze bağlı kurum ve kuruluşlarda yapılması planlanan araştırmalar için, Müdürlüğümüz Ar-Ge birimi "Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" tarafından 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı bakanlık onayı ile yayınlanan Genelge doğrultusunda ilgili izin talebini incelemiş olup "Valilik Oluru" ve "Onaylanmış Veri Toplama Aracı" ekte gönderilmiştir.

Gereğini arz ve rica ederim.

  
Metin YALÇIN  
İl Milli Eğitim Müdürü

**EKLER :**

1. Valilik Oluru (1 sayfa)
2. Onaylanmış Veri Toplama Aracı (4 sayfa)

 EĞİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek	 EĞİTİMDE REFORM %100 DESTEK	 DANIŞMA 444 0 632 HATTI	 Hayat Kızları Okulu	İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tel : 0 272 213 76 03 Edep : 0 272 214 24 28 Fax : 0 272 213 76 05	Ar-Ge E-posta : afyonmem@meb.gov.tr arge03@meb.gov.tr Web : http://afyon.meb.gov.tr
Yazılarımıza verilecek cevaplarda yazımızın ilgisinin mutlaka belirtilmesi					



## EK-3. UYGULAMA İÇİN VALİLİKTEN ALINAN İZİN ONAYI

T.C.  
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49809702/605.99  
Konu : Araştırma İzinleri

22.01.2013\* 1948

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi: 16/01/2013 tarihli ve B.30.4.AKÜ.0.41.00.00-86-15 sayılı Özge KARAKAŞ'ın araştırma izin talebi yazısı.


Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Özge KARAKAŞ'ın 2012-2013 öğretim yılında "**8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları Üzerine Bir Araştırma (MEB Tarafından Ortaokul Öğrencilerine Önerilen 100 Temel Eser Örneğinde)**" konulu çalışması kapsamında ekte belirtilen okulların öğrencilerine yönelik anket çalışmaları yapmaları, anket çalışmaları tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ederim.

  
Metin YALÇIN  
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

.../01/2013

  
A. Muhiddin VAROL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

 EĞİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek!	 EĞİTİME %100 DESTEK	 DANIŞMA 444 0 632 HATTI		İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tel : 0 272 213 76 03 Edep : 0 272 214 05 87 Fax : 0 272 213 76 05	Strateji Geliştirme Hizmetleri E-posta : alyonmem@meb.gov.tr arge03@meb.gov.tr Web : http://afyon.meb.gov.tr
Yazılarımıza verilecek cevaplarda yazımızın ilgisinin mutlaka belirtilmesi					