

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

OKULÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARINDA ÇOCUK KİTAPLARIYLA
GERÇEKLEŞTİRİLEN UYGULAMALARIN OKUMA KÜLTÜRÜ EDİNDİRME
BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

SEVİLAY BULUT

ANKARA, MART, 2018

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

OKULÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARINDA ÇOCUK KİTAPLARIYLA
GERÇEKLEŞTİRİLEN UYGULAMALARIN OKUMA KÜLTÜRÜ EDİNDİRME
BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

SEVİLAY BULUT

DANIŞMAN: PROF. DR. SEDAT SEVER

ANKARA, MART, 2018

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

Sevilay BULUT'un hazırladığı "Okul¼ncesi Eğitim Ortamlarında ocuk Kitaplarıyla Gerçekleştirilen Uygulamaların Okuma K¼lt¼r¼ Edindirme Bağlamında İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, j¼rimiz tarafından Eğitimin K¼lt¼rel Temelleri Anabilim Dalı/T¼rke Eğitimi Programı'nda Doktora Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Sedat SEVER

¼ye : Prof. Dr. Nuray SENEMOğLU

¼ye : Doç. Dr. Mustafa SEVER

¼ye : Doç. Dr. Canan ASLAN

¼ye : Doç. Dr. ¼zay KARADAğ

ONAY

Bu tez Ankara ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 05/03/2018 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca/...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atf yapıldığını bildiririm.


Sevilay BULUT

ÖNSÖZ

“Öyle kitaplar vardır ki, dipnotları ya da bir okurun sayfa kenarlarına düştüğü notlar metinden daha ilginçtir. Dünya bu türden bir kitaptır.” George Santayana

Çocukların okuma kültürü edinmiş bireyler olması, okumaya ilişkin olumlu duygu ve düşünceler geliştirebilmesi için atılmış küçük bir adım olma özelliği gösteren bu çalışma benim için çok değerli. Okumayı ve kitapları yaşamımda önemli bir yere konumlandığı için okuma kültürüyle ilgili bir çalışma yapmış olmak benim için pek çok farklı anlam taşıyor.

Bu araştırma sürecinde değerli katkılarını esirgemeyen başta tez danışmanım Prof. Dr. Sedat Sever olmak üzere, Prof. Dr. Nuray Senemoğlu, Doç. Dr. Mustafa Sever ve Doç. Dr. Canan Aslan’a tezime ilişkin dönütleri ve yönlendirmeleri için teşekkürlerimi sunarım.

Ankara’daki doktora sürecim boyunca benimle birlikte büyüyen ve büyürken de bana çok şey öğreten, kalbimde önemli bir yeri olan Gülbahar Yılmaz ve Esmâ Daşçı’ya; doktora eğitimi sürecinde tanıştığım, aynı iş ortamını ve pek çok anıyı paylaştığım, yaşamıma değer katan Demet Gülçiçek ve Özlem Kanat Soysal’a teşekkürlerin en içtenini sunuyorum.

Benden sevgisini esirgemeyen babama, yaşamıma anlam katan kardeşlerime doktora sürecinde bana gösterdikleri anlayış ve destek için teşekkür ederim.

En büyük teşekkürüm ise bana yaşam verebilme uğruna kendi yaşamından artıran, tanıdığım en güçlü kadın olan Annem Nedime Sultan’ımadır. Hiçbir zaman kararlarımı sorgulamayan, bana koşulsuz güvenen anneme, bugün olduğum kişi olmamı sağladığı için sonsuz teşekkürler. Annem, attığım her adım senin sayende ve senin içindir, benimle hep gurur duydun bundan sonra da gurur duyman için elimden geleni yapacağımı bilmeni isterim.

Sevilay BULUT

Mart, 2018

ÖZET

OKULÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARINDA ÇOCUK KİTAPLARIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN UYGULAMALARIN OKUMA KÜLTÜRÜ EDİNDİRME BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Bulut, Sevilay

Doktora, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Doktora Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sedat Sever

Mart, 2018, xi + 202 sayfa

Araştırma; çocuklara okuma kültürü edindirmeye ilişkin, öğretmenlerin okulöncesi dönemde ne tür çalışmalar yaptıklarını betimlemeyi, bu çalışmalarda yararlanılan çocuk kitaplarının niteliklerinin ve seçim ölçütlerinin neler olduğunu belirlemeyi ve okuma kültürü edindirme bağlamında hangi özellikleri taşıdıklarını değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu amaçla; okulöncesi öğretmenlerinin okuma kültürü edindirme sürecini nasıl anlamlandırdıkları ve destekleyip desteklemedikleri konusunda derinlemesine bilgi sağlanmıştır.

Okulöncesi eğitim ortamlarında, çocuk edebiyatı odağında gerçekleştirilen etkinlikleri, okuma kültürü edindirme bağlamında derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, bir nitel araştırma deseni olan durum çalışmasından yararlanılmıştır. Katılımcıları, maksimum çeşitleme örnekleme yöntemiyle belirlenen çalışmada, farklı okullardan 30 (otuz) okulöncesi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak veri toplanmış ve veriler tümevarımsal yol izlenerek betimsel kodlama yoluyla çözümlenmiştir.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinin ardından öğretmenlerin, okuma kültürü edindirme bağlamında çocuk edebiyatından yararlanma yolları, etkinliklerin niteliği ve yaşanan sorunları işaret eden “1. Okuma Kültürü Bağlamında Çocuk Edebiyatı Yapıtlarından Yararlanma, 2. Okuma Kültürü ve Kitapla Gerçekleştirilen Etkinlikler, 3. Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Öne Çıkan Sorunlar” temalarına ve bu temaların altında yer alan 13 kategori ve 16 alt kategoriye ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda, okuma kültürü edindirme bağlamında çocuk edebiyatından yararlanma konusunda öğretmenlerin pek çok aşamada bireysel karar verme sorumluluğunu üstlendikleri; aileler, okul yönetimleri ya da başka bir kurumdan destek alamadıkları anlaşılmıştır. Okulöncesi dönem çocuklarının, okuma kültürü bağlamında nitelikli kitaplarla buluşmasındaki en büyük engel maddi kaynak eksikliğidir. Bunun dışında kitap seçimi ve okullara alınması konusunda herhangi bir denetim süreci işletilmemektedir. Öğretmenlerin, çocuk edebiyatı yapıtı ve çocuk kitabı ayrımı yapmakta zorlandıkları görülmüştür. Yayınevleri, kurumsal yayın ilkeleri ve amaçları doğrultusunda bastıkları kitapları, okulöncesi sınıflarına ulaştırmada çeşitli yollara başvurmakta, bu süreçte herhangi bir engelle karşılaşmamaktadır. Bu durum denetim eksikliğiyle açıklanabilir. Böylesi bir denetim sorunu; okulöncesi eğitim ortamlarını farklı ideolojilerin etkisine açık hale getirebilmektedir.

Bir diğer önemli sonuç; okulöncesi eğitim ortamlarında karşılaşılan sorunlardır. Bu sorunlar, kaynaklarını farklı yerlerden ve koşullardan almakla birlikte çözülebilmeleri yalnızca öğretmen, aile ya da okul yönetimine bağlı değildir. Çözümünde ulusal ya da uluslararası birtakım çabaları da gerektiren bu sorunlar arasında; Türkçe konuşmayı bilmeyen mülteci çocuklarla çeşitli fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklar nedeniyle dil gelişimi sorunu yaşayan çocukların eğitim ortamlarında, aynı programa göre yetiştirilmeye çalışılması; eğitim ortamlarında kullanılan teknolojik araç-gereçlerin çocukların dil becerilerinin gelişimine olumsuz etkilerinin olması ve sınıflara giren bazı yasaklı yayınların doğurduğu durumlar yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okuma kültürü, okulöncesi dönem, çocuk edebiyatı

ABSTRACT**ANALYZING PRACTICES WITH CHILDREN’S BOOKS IN PRESCHOOL
SETTINGS WITHIN THE CONTEXT OF CREATING A READING CULTURE**

Bulut, Sevilay

PhD, Department of Cultural Foundations of Education

Graduate Program of Turkish Language Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Sedat Sever

March, 2018, xi + 202 pages

Through this dissertation study, I aimed to analyze how teachers implement children’s literature activities, and to specify the characteristics as well as criteria of choosing children’s literature books that are used in preschool settings to create a reading culture among kids. To that end, I collected data to discover how teachers’ understandings of creating a reading culture in pre-school settings are formed.

To profoundly analyze the above-mentioned research problem, I benefited from case study, one of the qualitative research methods, which is generally characterized as the analysis of a bounded-system without changing its own context. Participants of the research chosen through maximum-variation sampling technique were composed of 30 pre-school teachers at state schools in Ankara. I conducted semi-structured interviews with them through an interview form, and analyzed the data through descriptive coding system.

Findings was grouped under three main themes named “Using children’s literature books within the context of reading culture”, “Children’s literature activities and reading culture”, and “Problems encountered in classrooms in creating reading culture”. Under these main themes, 13 categories and 16 sub-categories structured the findings section of the dissertation.

Firstly, results signify that pre-school teachers are left alone in decision-making process in choosing children’s literature books, and are not supported by external authorities (i.e. parents, school principals, organizations etc.). Secondly, it is a significant result of this dissertation study that a major obstacle that teachers experience in providing children’s literature books is the lack of financial support for pre-school settings. Thirdly, it is discussed in the dissertation that lack of control and responsibility in choosing the children’s literature books can indispensably lead to ideological consequences in pre-

school settings. Another equally important result of the study is that teachers are not capable to choose the appropriate children's literature books to use in their classes and therefore, publishers inevitably affect teachers' choice for the profit of their company. Lastly, the problems encountered during creating a reading culture are specified as followed: children's having difficulty in language development stemming from physical and psychological reasons, harmful effect of technology in children's language development, and issue of banned books that have been used until lately.

Key words: Reading culture, preschool period, children's literature



İÇİNDEKİLER

ONAY.....	ii
ETİK BİLDİRİM.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	x
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. <i>Problem Durumu</i>	1
BÖLÜM 2.....	12
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1. <i>Çocuk Edebiyatı, Niteliği ve Bazı Kavramları</i>	13
2.1.1. Dış Yapı Ölçütleri.....	22
2.1.1. İç Yapı Ölçütleri.....	26
2.3. <i>Okuma Kültürü ve Aşamaları</i>	36
2.3.1. Dinleme-İzleme Alışkanlığı.....	50
2.3.2. Okuma-Yazma Becerisi.....	52
2.3.3. Okuma Alışkanlığı Becerisi.....	54
2.3.4. Eleştirel Okuma Becerisi.....	55
2.3.5. Evrensel Okuryazarlık Becerisi.....	57
BÖLÜM 3.....	59
YÖNTEM.....	59
3.1. <i>Araştırma Deseni</i>	59
3.2. <i>Çalışma Grubu</i>	60
3.3. <i>Verilerin Toplanması</i>	61
3.4. <i>Verilerin Çözümlemesi</i>	65
BÖLÜM 4.....	71
BULGULAR VE YORUMLAR.....	71
4.1. <i>OKUMA KÜLTÜRÜ BAĞLAMINDA ÇOCUK EDEBİYATI YAPITLARINDAN YARARLANMA</i>	72
4.1.1. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Edinme Yolları.....	72
4.1.2. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatından Yararlanma Gerekçeleri.....	85
4.1.3. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Seçme Ölçütleri.....	110
4.1.4. Çocuk Edebiyatı Bağlamında Bir Başka Yetişkin Aktör: Çocuk Edebiyatı Yazarı.....	137

4.2. OKUMA KÜLTÜRÜ VE KİTAPLA GERÇEKLEŞTİRİLEN ETKİNLİKLER	145
4.2.1. Öğretmen Merkezli Etkinlikler	145
4.2.3. Okuma Kültüründe Sürdürülebilirlik	148
4.2.4. Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Eğitim Programı	150
4.2.5. İzleme Çalışmalarının Niteliği	153
4.3. OKUMA KÜLTÜRÜ EDİNDİRME SÜRECİNDE ÖNE ÇIKAN SORUNLAR..	160
4.3.1. Dil Gelişimi Sorunu Yaşayan Çocuklar	160
4.3.2. Türkçeden Başka Bir Anadili Konuşan Çocuklar	164
4.3.3. Teknolojinin Etkileri	166
4.3.4. Yasaklanan Yayınlar	169
BÖLÜM 5	171
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	171
5.1. Sonuçlar	171
5.1.1. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Edinme Yollarına İlişkin Sonuçlar.....	171
5.1.2. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatından Yararlanma Gerekçelerine İlişkin Sonuçlar.....	173
5.1.3. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Seçme Ölçütlerine İlişkin Sonuçlar.....	174
5.1.4. Çocuk Edebiyatı Yazarlarına İlişkin Sonuçlar	176
5.1.5. Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Sonuçlar	176
5.1.6. Çocukların Etkinliklerdeki Rolüne İlişkin Sonuçlar	177
5.1.7. Okuma Kültürünün Sürdürülebilirliğine İlişkin Sonuçlar	177
5.1.8. Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Eğitim Programına İlişkin Sonuçlar.....	178
5.1.9. İzleme Çalışmalarının Niteliğine İlişkin Sonuçlar.....	178
5.1.10. Dil Gelişimi Sorunu Yaşayan Çocuklara İlişkin Sonuçlar	178
5.1.11. Türkçeden Başka Bir Anadili Konuşan Çocuklara İlişkin Sonuçlar	179
5.1.12. Teknolojinin Etkilerine İlişkin Sonuçlar	180
5.1.13. Yasaklanan Yayınlarla İlişkin Sonuçlar	180
5.2. Öneriler.....	181
KAYNAKLAR	183
EKLER	193
EK 1: Milli Eğitim Müdürlüğü İzni.....	194
EK 2: Etik Kurul İzni	195
EK 3: Araştırmada Kullanılan Görüşme Soruları (1)	196
EK 3: Araştırmada Kullanılan Görüşme Soruları (2)	197
EK 4: Görüşmelerde Kullanılan Aydınlatılmış Onam Formu.....	198
EK 5: Gözlemler İçin Kullanılan Veli Onay Mektubu	197
EK 6: Araştırmaya Ait Veri Seti (1)	198
EK 6: Araştırmaya Ait Veri Seti (2)	199
Özgeçmiş.....	202

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1: Okuma Kültürü Edindirme Süreci.....	36
Çizelge 2: Araştırma Verilerinin Toplandığı Okulların Listesi.....	61
Çizelge 3: Araştırma Verilerinin Toplanması Süreci.....	62
Çizelge 4: Araştırma Verilerinin Çözümlemesi Süreci	65
Çizelge 5: Araştırma Bulgularına İlişkin Temalar ve Kategoriler	66
Çizelge 6: Araştırmada Yürütülen Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	68



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın yapılma gerekçesini oluşturan durum, araştırmanın amacı, önemi, kapsamı ve araştırmada değinilen kavramların anlamlarına yer verilmiştir. Problem durumu başlığı altında, öncelikle okulöncesi dönem çocuğunun dil gelişimiyle çocuk edebiyatı bağlantısı kurulmuş, ardından çocuk edebiyatının okuma kültürü ile bağlantısına odaklanılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Küçük çocukların küçük beyinlerinin olduğu düşüncesine karşılık, yapılan çalışmalar beyin haritasının büyük oranda yaşamın ilk yıllarında şekillendiğini göstermiştir (Whitehead, 2002). Araştırmalar, yaşamın ilk altı yılında edinilen alışkanlık ve becerilerin tüm yaşam boyunca edinilenlerin %70'ini oluşturduğunu kanıtlamıştır (Tuğrul ve Yılmaz, 2013). Bu yıllar; bilişsel ve dilsel gelişimin büyük oranda şekillendiği, bedensel büyümenin çok hızlı gerçekleştiği, duygusal ve toplumsal algının oluşmaya başladığı yıllardır (Temiz, 2002). Spodek ve Saracho (1993), yaşamın ilk altı yılının dil gelişiminin de en hızlı yaşandığı dönem olduğunu dile getirmiştir. Bu dönemde çocuğun merak, öğrenme ve deneyimleme süreçlerinin desteklenmesi çok önemlidir. Çocukların bedensel, toplumsal, duygusal ve bilişsel boyutlarda aldıkları erken uyarımlar, uzman desteği ve yönlendirmeler onların; sağlıklı, uyumlu, becerikli ve öğrenmeye karşı yüksek düzeyde ilgili bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktadır (Tuğrul ve Yılmaz, 2013).

Gelişim psikolojisinin açıkladığı kritik dönem kavramı, bireyin belli davranışları, belli dönemlerde kazanabileceğini ve bu durumun geleceğe dönük önemli sonuçları olduğunu göstermiştir. Senemoğlu (2012); kritik dönemin, bireyin öğrenme veya gelişmeye en fazla eğilim duyduğu ve çevre etkilerine daha duyarlı olduğu zaman dilimini işaret ettiğini dile getirmiştir. Okulöncesi dönemin, dil gelişimi açısından da kritik dönem olduğu, araştırmalarla kanıtlanmış ve bu noktada zamanlamanın önemi ortaya çıkmıştır. Dil gelişimine yönelik kritik dönem gereksinimlerinin zamanında karşılanmaması, bütünsel olan gelişimin ileriki boyutlarında olumsuz sonuçların doğmasına yol açabilir.

Bu noktada çocukların gereksinim duydukları yaşantıları geçirmeleri için özenli bir çabanın önemi ortaya çıkmaktadır.

Erken yaşlarda çocuğun devinişsel, psiko-sosyal ve bilişsel alanlarındaki gelişme birbirini etkiler ve birbirinden etkilenir. Öztürk (2005); gelişimin ilkeleri doğrultusunda dilin, çocuğun tüm gelişim alanlarıyla ilgili olduğunu, bir alanda gerçekleştirilecek etkinliklerin diğer gelişim alanlarını etkileyeceğini belirtir. Sever (2010); kavram oluşumu, düşünme, ilişkiler kurma, sorun çözme gibi alanlarda dil gelişimiyle zihinsel gelişimin, karşılıklı etkileşim içinde olduğunu dile getirmiştir. Dil gelişiminin de bir bütün olduğu üzerinde duran Neuman ve Roskos (1993), gelişim alanlarının ardışıklık içinde olduğunu dile getirir, bazı alanlarda gözlenen gelişimin diğerlerinden daha belirgin olabildiğini vurgular. Erken yaşlarda sözlü dil gelişimi, yazılı dil gelişiminden daha fazla göz önündedir, okul yıllarına geçişle yazma gelişimi izlenebilir duruma gelir ve sözlü dil art alanda gelişimini sürdürür (Wortham, 2006). Eğitimciler ve araştırmacılar okulöncesi dönemi, sözlü dil gelişimi açısından ele alsa da son zamanlarda yazılı dil becerilerinin önemli ölçüde bu dönemde yapıldığının farkına varılmıştır (Teale ve Sulbzy, 1992). Okuryazarlığın ilk basamağı sayılan bu yıllarda okuduğunu anlamamanın temelleri atılır. Çocuklar yazmasa da yazmayla ilgili sözlü dili etkin olarak kullanırlar. Yazının işlevi, yazılı-sözlü dil ve düşünce gibi kavramlar arasındaki ilişkiyle ilgili ilkeler geliştirirler. Çocuklar, yazma sürecinin dışında da olsalar harf, sözcük, numara gibi kavramları kendiliğinden öğrenebilirler (Teale ve Sulbzy, 1992).

İlerleyen yaşlarda sağlıklı bir dil gelişiminden söz edebilmek için sözcük ve kavram bilgisi, yazılı-basılı ürün farkındalığı gibi konularda okulöncesi dönem çocukların gelişimlerinin desteklenmesi öncelenmelidir. Çocuğun dil gelişiminin tek yönlü olarak desteklenmesi diğer gelişim alanlarını olumsuz etkileyebilir. Dinleme ve konuşma becerileri desteklenirken okuma ve yazmaya yönelik duyarlık ve özellikle de farkındalık geliştirmek amacıyla bazı destek çalışmalarının eşzamanlı olarak sürdürülmesi yararlı olacaktır. Bunun, geniş anlamda gelişimin, daha dar anlamdaysa dil gelişiminin bütünselliğine uygun bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Çocukların dil becerilerinin desteklenmesi için eğitim ortamlarının bu amaç doğrultusunda tasarlanmış olması önemlidir. Çocuğun gelişimini olumlu yönde etkileyecek nitelikte tasarlanan eğitim ortamlarında “Tüm gelişim alanlarıyla etkileşim içinde olan dil gelişiminin, okulöncesi dönemde denetim altına alınması ve çocuğun dil gelişimini destekleyecek etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir” (Senemoğlu, 1989).

Rice ve Wilcox (1995) dil becerilerinin odağa alındığı eğitim ortamlarından söz ederken çocuğun, bu tür ortamlarda dil becerilerini geliştirmeyi bir gereksinim olarak gördüğünü vurgular. Sever (2010)'e göre, çocuklara yönelik kitaplar, okulöncesi dönemden başlayarak dilsel becerilerin gelişmesinin desteklenmesinde “zenginleştirilmiş dil çevresi” yaratan önemli araçlardır.

Dil becerilerinin gelişiminin odağa alındığı eğitim ortamlarında; uygulayıcıların, çocukların etkin katılımcılar olduğu alanlar tasarlaması amaçlanır (Bunce, 1995). Çocukların gün içinde dil aracılığıyla, etkin ya da edilgin olarak katılım gösterdiği ortamlar, *zengin dil ortamları* olarak adlandırılır (Justice, 2004). Çocukların sürekli ve kasıtlı olarak dil uyaranlarıyla karşılaştırıldığı, yetişkin duyarlılığıyla düzenlenmiş bu ortamlar; çocuk-yetişkin sözlü iletişimine olanak sağlar, çocuğun etkileşime girebildiği bu tür ortamlarda dili kullanması, dil gelişimi açısından önemlidir (Bunce, 1995). Dil gelişimini desteklemede en önemli etkenin ortam olduğunu belirten Senemoğlu (1994), yaşantıların paylaşılmasını vurgulayan bu bağlamı; çocukların konuşmaları başlatıp sürdürebileceği, konuşmalara katılabileceği ve kendilerini ifade etmelerinin engellenmeyeceği ortamlar olarak niteler. Okulöncesinde, bilimsel bir anlayışla kurgulanmış zengin dil ortamında çocuğun düşünmesine, düş kurmasına, kendini değerli hissetmesine, güdülenmesine, deneyim kazanmasına, iletişim kurabilmesine ve beceri geliştirmesine olanak tanınmış olacaktır. Bu dönem çocuğu, gereksinimlerini dile getirebileceği, merakını giderebileceği, özgür hissedebileceği ve çok sayıda uyaranla karşılaşabileceği bir çevrede, dünyayı ve kendini tanıma olanağı bulacak, yaşamın bir parçası olmayı başarabilecektir. Sistemli bir kurguyla çocuğun yaşamına katılan zengin dil uyaranları, çocuğun dil gelişimine katkı sağlayacaktır.

Dil becerilerinin desteklendiği zengin dil ortamları, çocukların özellikle ve sürekli olarak nitelikli sözlü uyaranların etkisi altında bırakıldığı ve çocuk-yetişkin etkileşiminin büyük oranda yetişkinler tarafından kurgulandığı ortamlardır (Justice, 2004). Çoğu çocuk sözcüklerin yanı sıra diğer dilsel yapılarla sözcük dağarcığını zengin duruma getirebilir, bunu da günlük yaşantılardan çok şiir, öykü ve kitapların dünyasından edinir (Whitehead, 2002). Zengin dil ortamlarının olmazsa olmazı kitapların sunuluş biçiminden söz ederken Dennis, Lynch ve Stockall (2012)'in vurguladığı konulardan biri de dil gelişimini etkileyen en önemli etkinliklerin kitap okumaya dayalı olduğudur. Kitapların tekrar tekrar okunması, kitapla birebir etkileşime girilmesi ve benzeri deneyimlerle çocuklar, okumaya yönelik güçlü bir kavrama sağlar; okurun, basılı ürünler ve görsellerle nasıl etkileşim

kurduğunu da fark ederler (Neuman ve Roskos, 1993). Bu da yalnızca kitabın ya da herhangi bir yazılı kodun çözülmesinden fazlasıdır ve daha derin amaçlarının olması gerekir. Sever (2007)'e göre okuma kültürü edinmek için çocukların, yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışması ve bu dünyanın sunduğu iletileri paylaşma yeterliğine erişmesi gerekir.

3 yaşına kadar kitapla tanışan ve görsel algısı uyarılan çocuk için 3-6 yaşlar, anadilin olanaklarını *sezme, kavrama ve uygulama* dönemidir (Sever, 2013). Bu dönemde ailenin ve okulun duyarlı çabalarıyla “çocuğa göre olan”, nitelikli kitaplarla buluşan çocuklar, kitap sevgisi edinme sürecinin ilk evresini de tamamlamış olacaktır (Sever, 2009). Çocukların ilerleyen yıllarda okuma kültürü edinebilmesi için kitap seçmek, onların farklı özellikleri konusunda bilgi sahibi olmayı gerektirir. Bunların başında gelişim özellikleri, okumaya olan ilgileri, yetiştikleri çevre gibi alanlar sıralanabilir. Erken yaşlarda çocukların gelişim özelliklerini bilmenin önemine değinen Smith (2001), her çocuğun aynı olamayacağını ancak belli özellikleri gösteren çocuklarla karşılaştığında bir bakış elde etmenin ve buna göre bir yaklaşım sergilemenin doğru olacağını dile getirir. Bu bağlamda öğretmenler, çocukların yaş düzeylerini, ilgilerini ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak çocuğa göre olan, nitelikli kitapları etkinliklerde kullanmak üzere seçebilir. Bu yapıtlarla, erken yaşlardan başlayarak bilinçli çabalarla buluşturulan çocuklar, okuma kültürü edinmiş birey olma yolunda önemli bir basamağa erişmiş olacaktır.

Yapılan pek çok araştırmanın sonucu göz önüne alındığında çocukta dil becerilerinin okul ortamında gerçekleştirilen çalışmalarla büyük oranda desteklenebildiği anlaşılmaktadır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin çocuklarla gerçekleştireceği etkileşim oranını artırarak onların dil becerilerini geliştirebileceğini ortaya koymaktadır (Pence, Justice ve Wiggins, 2008). Çocuklar, dil becerileri konusunda desteklenecek ve yönlendirilecekse, öğretmenlerin bu konuda daha fazla bilgi sahibi olmaya gereksinim duyacağını belirten Neuman ve Roskos (1993), bu bağlamda öğretmenlerin; bilimsel kaynaklar okuması, bilimsel etkinliklere katılması, çocukları gözlemlemesi, meslektaşlarıyla bilgi paylaşımında bulunması ve gelişim özelliklerini anlamaya yönelik daha fazla çaba harcaması gerektiğini vurgular. Ancak bu yolla, eğitimin hedefleri doğru biçimde belirlenebilir ve bu yönde uygun çalışmalar yapılabilir. Okulöncesi dönem çocuklarının ilgilerinden ve gereksinim duydukları öğrenme yaşantılarından yola çıkarak

onlara, dil becerilerini destekleyici öğrenme yaşantılarını sunacak düzenlemelerin yapılması bu amaca hizmet edecektir.

Sever (2004)'e göre, anadili öğretiminin temel sorumluluğu; anlama ve anlatma becerileri gelişmiş, yaratıcı düşünme becerileri edinmiş, duyarlı bireyler yetiştirmektir. Bu sorumlulukların gerçekleşebilmesinde en temel araç; anadilinin kullanım olanaklarının yansıtıldığı, temel kurallarının yaşama geçirildiği metinlerdir. Neuman, Newman ve Dwyer (2011), çocukların günlük yaşamda duyduklarından daha geniş sözcüklüyle karşılaşabilmesinde okulöncesi dönem çocuklarına seslenen kitapların, var olan tüm bağlamlardan daha işlevsel olduğunu vurgular. Okulöncesi dönemde, çocuğun çevresinde nitelikli uyaranların olmasının, okuma ve yazmaya yönelik tutum geliştirmede önemli rol oynadığı ve farklı gelişim süreçleri üzerinde etkisi olduğu savunulmaktadır (Cunningham, 2008). Nitelikli çocuk kitaplarının, çocukların yalnızca dil becerilerine değil; sosyal becerilerine, sanat ve edebiyat sevgisi edinmelerine, ilerleyen dönemlerdeki okul başarılarına da etkisi olduğu araştırmalarca ortaya konulmaktadır. Dil becerilerinin sosyal yaşamda başarı kazanmada temel bir etkiye sahip olduğunu dile getiren Simon (2003), kavrama ve iletişim kurmada dili kullanabilme becerisinin akademik, sosyal ve ekonomik yaşam için önemli bir gereksinim olduğunu vurgular.

Kitaplar, çocukların yeni sözcükler öğrenmesi, anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesi gibi pek çok amaçla kullanılırken onların eğlenme gereksinimlerinin de göz önünde bulundurulması gerektiği çeşitli araştırmalarda vurgulanmıştır. Bashir ve Scavuzzo (1992), dilin yaşamda yüklendiği üç temel işlevden söz eder: dil yeni bilgiyi almaya ve anlamlandırmaya yarar; dil sosyal çevreye uyumu ve olumlu ilişkiler kurmayı destekler; kişiliği, öz-düzenleme davranışlarını, duyguları paylaşma gibi özellikler geliştirmeyi sağlar (akt: Simon, 2003). Çocukların hem öğlenecekleri hem de öğrenecekleri eğitim ortamlarının, nitelikli kitaplar aracılığıyla doğal biçimde sağlanabileceği üzerinde önemle durulmuştur.

Genç Okur Programı (The Young Readers Programme) adıyla 1996 yılından bugüne ulusal boyutta çalışmalar yürüten bir kuruluş olan National Literacy Trust, çocuklarda okumaya karşı olumlu tutum geliştirme, kitap seçebilme gibi konularda yürüttüğü projelerle çocuk-kitap etkileşimini farklı yollarla sağlamayı amaçlamaktadır. Genç Okur Programı Projesi'nin 2006'da yayımlanan "Zevk İçin Okuma" başlıklı raporu; zevk için okumanın, çocukların akademik başarısı üzerinde olumlu etkisi olmasının yanı sıra sosyal gelişimleri açısından da katkısının olduğuna yer vermektedir (Clark ve

Rumbold, 2006). Lasonde (2007), çocuklarla gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin, yalnızca yeni sözcük ve kavramların öğretilmesi amaçlarıyla sınırlandırılmayacağını; kitapla etkileşime girilen bu süreçlerin, birlikte zaman geçirmenin ve sosyalleşmenin sağlandığı olanaklar olarak düşünülmesi gerektiğini belirtir. Çocuklar kitaplarla ilgili sorular sorarak, kitaba dokunarak ve kitapla ilgili konuşarak bu etkileşimin etkin birer parçası olur. Böylece çocuklar, bir yandan kitapların anlamı taşıyan yapılar olduğunu anlarken bir yandan da sosyalleşebilir.

Çocukların edebiyat yapıtlarıyla etkileşime girmeleri ve etkinliklerde katılımcı olmaları için bu süreçte eğlenebilmeleri de gerekir, bu da ilgilerinin etkinliklere çekilmesiyle gerçekleşebilir (Jalongo, 2004). Bu anlamda, uygulayıcıların zengin dil ortamları tasarlaması, yalnızca kitap seçimini değil, bu kitapların okul ortamında gerçekleştirilecek eğitim yaşantılarıyla nitelikli biçimde işe koşulmasını da kapsamaktadır. Uygulamalı çalışmalar, ömür boyu kullanılacak bir beceri olan okumanın, erken dönemden başlanarak çocukların yaşamlarına katılmasında çocuk edebiyatı yapıtlarının etkili birer uyaran olduğunu işaret etmektedir. Erken yaşlarda kullanılmaya başlayan okuma becerisi; eğlenme, öğrenme ve estetik zevk için okumaya yönelme becerisini bireyin yaşamının kalıcı bir parçası konumuna getirmeyi amaçlamalıdır. Sever (2013)'e göre, 3-6 yaş döneminde, çocuğun toplumsal ve kişilik gelişiminin yanında, dilsel gelişiminde de büyük değişimler olur. Bu yaşlarda, merak ve öğrenme isteği yoğunlaşan çocuk için anadili, kendisini gerçekleştirmesinde etkili bir araçtır. 3-6 yaş evresinde, ailelere ve okulöncesi eğitim kurumlarına düşen görev çocuğa kitabı sevdirmek ve kitaplarla arkadaşlık kurma alışkanlığı kazandırmaktır.

Ülkemizde, çocuk edebiyatı yapıtları ve bu yapıtların okuma kültürü edindirme sürecinde önemli yeri olan okulöncesi döneme etkisini araştıran uygulamalı çalışmalar yapılmaktadır. Turan ve Ulutaş (2016), yaptıkları araştırmayla okulöncesi eğitime sağladığı katkılar açısından öğretmenler tarafından en sık kullanılan resimli öykü kitaplarını ve bu kitapların özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmadan elde edilen veriler ışığında, okulöncesi eğitim ortamlarında yer bulan kitap sayısının yeterli olmadığı, kitap köşelerindeki kitapların değişim sıklığının artırılması gerektiği, kitapların seslendiği yaş düzeyini belirlemede belli bir ölçütün benimsenmediği görülmüştür. Ayrıca ele alınan konuların çeşitlenmesi gerektiği görüşü de öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Çalışmanın en önemli sayılabilecek sonucu, öğretmenlerin çocuk edebiyatı yapıtlarından yoğun biçimde yararlanmalarına karşın bu alanla ilgili yeterli güncel bilgi

ve deneyime sahip olmadıklarını dile getirmiş olmalarıdır. Bu konuda öğretmenlerin kuramsal bilginin yanında, özellikle uygulamaya dönük eğitimlere gereksinim duyduğu dikkat çekmektedir.

Gönen ve diğerleri (2016), 2000-2010 yılları arasında yayımlanan ve okulöncesine seslenen 150 resimli çocuk kitabını; sayfa düzeni, dilbilgisi, resimleme, içerik ve karakterler açısından incelemiştir. Bu çalışmanın sonucunda, kütüphanelerde ve yayınevlerinde çocukların gelişimlerine uygun olan ya da olmayan farklı özelliklerde kitapların olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, çocukların düzeyine uygun kitapları seçme ve çocuklarla buluşturma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığı yorumu yapılmıştır. Öğretmenlerin öncelikle çocukların düzeyine uygun kitapları seçmede yetkinliğe ulaşması ardından aileleri de bu konuda yönlendirmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin lisans eğitiminin ardından mesleki gelişimlerini sürdürebilmesi için ilgili kurslara, seminerlere ve çalıştaylara katılımları gerekli görülmüştür.

Külük (2013), resimli çocuk kitaplarının çocuğun sanat eğitimi sürecindeki etkisini incelediği çalışmasında, sanatçı duyarlılığıyla yapılan resimlerin, çocukların sanat eğitiminde en etkili ve kestirme yol olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocuğa kendi gerçekliği içinde yaklaşmayı başarabilen, estetik değeri olan resimli çocuk kitaplarının, çocukların anlama ve anlatma becerilerini, sözel olduğu kadar görsel bağlamda da geliştireceği ve yaratıcılıklarına önemli katkılar sağlayabileceği de belirlenmiştir.

Gönen ve diğerleri (2010)'nin yaptığı çalışmada öğretmenlerin, dil etkinliklerinin diğer gelişim alanları üzerindeki etkisini göz ardı ettiklerine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Dil etkinliklerine, programda belirlenen süreden daha az zaman ayıran öğretmenler, genellikle “hazırlık gerektirmeyen dil etkinlikleri”ne yönelmektedir. Bu duruma neden olarak öğretmenlerin lisans eğitimlerinin bu alandaki nicelik ve niteliksel sorunları ile eğitim programının dil etkinliklerine ilişkin yeterli bilgiyi içermemesi gösterilmektedir.

Yabancı alanyazında uygulamaya dönük yapılan pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları incelendiğinde kitapların etkinliklerde kullanılmasının çocukların çeşitli becerilerini nasıl etkilediğinin odağa alındığı anlaşılmaktadır. Price ve diğerleri (2012), yaptıkları araştırmada, okulöncesi dönemde öğretmenlerin, kitap okuma etkinlikleri sırasında çocukların ilgi ve algılamalarını nasıl izlediklerini, etkinliklerde kullandıkları dilin, öykü kitaplarıyla eğitici kitaplara göre nasıl farklılık gösterdiğini

ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Yapılan araştırma sonunda, öğretmenlerle çocukların eğitici kitaplarla gerçekleştirilen etkinliklerde daha çok konuştukları ve etkileşime girdikleri, buna karşın daha az eğlendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin daha fazla enerji harcamalarına karşın daha az zevk aldıkları bu süreç, onları öykü kitaplarını seçmeye yöneltmektedir.

Prater, Johnstun, Dyches ve Johnstun (2006), çeşitli nedenlerle dezavantajlı duruma düşmüş çocuklara; bu durumla baş edebilme, sosyal beceriler kazanma ve akademik başarı elde etme konularında destek sağlamak amacıyla öğretmenlerin edebiyattan, okuma etkinliklerinden yararlanabileceklerini göstermeyi amaçladıkları bir çalışma yapmıştır. “Biblioterapi” (Kitapla İyileştirme) olarak adlandırılan tekniğin işlem basamaklarını sıralayan bu çalışmada, seçilecek kitabın derinlemesine ele alınması, kitap seçimi sırasında öğretmenlerin meslektaşları ve kütüphanecilerle iletişim içinde olması, internet ve diğer veri kaynaklarını ayrıntılı biçimde incelemesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Allor ve McCathren (2003), çalışmalarında erken okuryazarlık becerilerini ve bu becerileri geliştirmede edebiyatın etkisini ele almıştır. Bu amaca yönelik olarak etkinlikler tasarlanmış, tasarlanan etkinliklerin hem okulöncesi hem de ilkökul seviyesindeki öğrenciler için uygun olmasına dikkat edilmiştir. Okuma kültürünün ilk basamağı sayılan erken yaşlarda kazandırılacak temel becerileri konuşma-dinleme becerileri, basılı ürün farkındalığı, ses farkındalığı ve öykü kitaplarına dayalı ön çalışmalar olarak sınıflandırmışlar ve etkinlikleri bu yönde tasarlamışlardır. Çalışmalarıyla erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için çocuklarda edebiyat sevgisi geliştirmenin öncelenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Beck ve McKeown (2001), yaptıkları araştırmayla okunan öykülerden yola çıkarak çocuklara anlama ve anlatma becerilerini geliştirecek derin ve yoğun okuma deneyimleri sunmayı amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak “Text Talk” (Metinle İlgili Konuşma) adlı yaklaşımı geliştirmiş ve uygulamışlardır. Çalışmayla; metnin içerdiği anlamın ortaya çıkarılması, çocukları konuşmaya ve katılıma yönlendirecek soruların sorulması, resimlerin de metinle birlikte işlevsel olarak kullanılması ve sözcük öğretimi konusunda öğretmenlerin, kitapları nasıl kaynak olarak kullanabileceğine ilişkin farkındalık geliştirmeleri ve bilgi edinmeleri sağlanmıştır.

Öğretmenlere, kitap okuma etkinliklerinde kullanabilecekleri yollar önermeyi amaçladıkları çalışmalarında Kragler ve Martin (1998); DeBruin, Perkinson ve Ferderer (2000), çocuklarla yapılacak kitap okuma etkinliklerinde kullanılacak çeşitli tekniklerin çocukların edebiyat ve dil sevgisi kazanmalarının yanında okul başarısına da olumlu etkileri olacağı üzerinde durmuştur. Bu bağlamda çocuk edebiyatı yapıtlarının yalnızca edebiyat sevgisi ve eğlenme gereksiniminin giderilmesine yönelik olarak değil aynı zamanda öğrenme gereksiniminin karşılanması bağlamında da başvurulabilecek bir kaynak olarak görülebileceği anlaşılmaktadır.

Bu ve benzeri çalışmalar, okulöncesi eğitim ortamlarında kullanılacak kitapların seçiminin ve kullanımının, çocukların gelişiminde ve okuma kültürü edinmiş bireyler olarak yetişmesinde önemli olduğuna değinmektedir. Kitapların seçimi, kullanımı ve okuma kültürüne katkı sağlayan birer araç olarak benimsenmesinde öğretmenlere önemli sorumlulukların yüklendiği de anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin okuma kültürü edindirme bağlamında, zengin dil ortamları oluşturma, bu süreçte ortama katılacak uyaranları seçme ve kullanma konusunda nasıl bir yol izlediğini bilmek önemli görülmektedir. Çocukların okul türü ortamlarda, çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşmaları konusunda görüş öne sürebilmek için öncelikle okullardaki söz konusu koşulların bilinmesi gerekir. Bu bağlamda;

- Çocukların okulöncesi eğitim ortamlarında hangi ölçütlere göre seçilmiş çocuk kitaplarıyla buluştukları,
- Bu kitapların kimler tarafından ve hangi yollarla edinildiği,
- Seçilen kitapların çocuklarla buluşturulmasında hangi yollara başvurulduğu,
- Kitapların edinilmesi ve çocuklarla buluşturulması sürecinde yaşanan sorunların neler olduğu gibi soruların, bilimsel yaklaşımla ele alınması gerekmektedir.

Yukarıda sıralanan soruların göz ardı edilmesi durumunda, yapılan belirlemeler; eğitim ortamları, öğretmen ve okulöncesi dönem çocuklarının gereksinimlerini yansıtmayacaktır. Bu koşullarda yapılan yorumlarsa, yaşanan durumlardan kopuk olduğundan varsayım olarak kalma özelliği gösterecektir. Sözü edilen gerekçelerden hareketle bu araştırmada, okulöncesi dönemde okuma kültürü edindirme sürecine etkisi olan çeşitli değişkenleri (durum, kişi ve süreçler) belirlemek, okulöncesi ortamlarda gerçekleştirilen etkinlikleri yönlendiren koşulların özelliklerini betimlemek öncelenmiştir.

Bu çalışmayla; çocukların okuma kültürü edinmeye ilişkin yaşantılar geçirebilmeleri için öğretmenlerin okulöncesi dönemde ne tür çalışmalar yaptıklarını betimlemek, bu çalışmalarda yararlanılan çocuk kitaplarının nitelikleri ve seçim ölçütlerinin neler olduğunu belirlemek ve okuma kültürü edindirme ilkeleri bağlamında hangi özellikleri taşıdıklarını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir.

Tezin Amacı

Tezin amacı; okulöncesi dönem öğretmenlerinin okuma kültürü edindirmeyi nasıl anlamlandırdıkları ve bu süreci destekleyip desteklemedikleri konusunda derinlemesine bilgi elde etmek ve sürece etki eden farklı değişkenleri ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda; öğretmenlerin çocuk kitaplarını edinme yollarını, seçme ölçütlerini belirlemek ve kararlarının nelerden etkilendiğini ortaya çıkarmak, seçtikleri kitaplarla ne tür etkinlikler yaptıklarını, çocuk-kitap etkileşimini sağlama ve okuma kültürü edindirme sürecinde karşılaştıkları sorunları betimlemek alt amaçlar olarak belirlenmiştir.

Araştırma Soruları

1. Öğretmenlerin çocuklara okuma kültürü edindirme bağlamında çocuk edebiyatından yararlanma yolları nelerdir?
 - 1.1. Öğretmenlerin çocuklara okuma kültürü edindirme bağlamında kullanacakları kitapları edinme yolları nelerdir?
 - 1.2. Öğretmenlerin çocuklara okuma kültürü edindirme bağlamında çocuk edebiyatından yararlanma gerekçeleri nelerdir?
 - 1.3. Öğretmenlerin çocuklara okuma kültürü edindirme bağlamında kullanacakları kitapları seçme ölçütleri nelerdir?
 - 1.4. Öğretmenlere göre çocuk edebiyatı yazarlarının okuma kültürü edindirme sürecindeki rolü nedir?
2. Öğretmenler, çocuklara okuma kültürü edindirme bağlamında ne tür etkinlikler yapmaktadır?
 - 2.1. Çocuklara okuma kültürü edindirme bağlamında gerçekleştirilen etkinliklerde öğretmenin ve çocukların rolleri nelerdir?
 - 2.2. Öğretmenlere göre okulöncesi eğitim programının çocuklara okuma kültürü edindirme sürecindeki yeri nedir?
 - 2.3. Öğretmenlerin, çocukların okuma kültürü edinme süreçlerini izleme/değerlendirme yolları nelerdir?

3. Çocuklara okuma kültürü edindirme bağlamında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Tezin Önemi

Okuma kültürü edinme; yazınsal yapıtların dünyasıyla tanışmanın yanı sıra eleştirel bir yaklaşımla okuyabilmeyi, yazılı-basılı ürünlerden ve kitle iletişim araçlarından amacı doğrultusunda yararlanabilmeyi yaşam boyu sürecek bir beceriye dönüştürmeyi kapsar. Bu becerilerin okuma kültürü olarak nitelendirilmesi, bireylere bağlı kalmadan toplum tarafından da önemsenmesi ve desteklenmesiyle olanaklıdır. Bu yaygınlaşmanın gerçekleşmesinde eğitim kurumlarının etkisi büyüktür ancak bu etkinin, toplumun diğer kurum ve kuruluşları tarafından desteklenmesi gerektiği unutulmamalıdır.

Okuma kültürü edindirme sürecinin başarıya ulaşması, okulöncesi dönemden başlayarak diğer eğitim basamaklarında ve toplumsal yaşamın farklı alanlarında sürdürülecek bilinçli çabalarla olanaklıdır. Okulöncesi dönemde çocukların nitelikli kitaplarla buluşması, kitabı çeşitli yönleriyle tanıması, kitaba karşı sevgi beslemesi, kitapla arkadaşlık ilişkisi kurarak onu yaşamının bir parçası durumuna getirmesi beklenir. Bu sürece yönelik beceri ve farkındalığın sağlanabilmesi bu amaç doğrultusunda yürütülen etkili çalışmalarla olanaklıdır. Bu noktada, okuma kültürü edindirme sürecinin ilk basamağı sayılan yaşamın erken döneminde, çocukların uzman desteği alarak kitaplarla buluştuğu okulöncesi eğitim ortamlarının niteliği ve gerçekleştirilen kitap odaklı çalışmaların taşıdığı özellikler önemlidir. Bir diğer önemli konu, okuma kültürü edindirme sürecinde kitap seçiminin ardından, bu kitapların çocuklarla buluşturulmasında izlenen yolların niteliği, etkinliklerde öğretmen ve çocuğun konumlanmasıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin, çocukların okuma kültürü edinebilmesi için yaptıkları uygulamaların, kendi görüşleri doğrultusunda betimlenmesi; amaçları, gerekçeleri, bilgiye ve kaynaklara erişimlerinin ortaya konması araştırılmaya değer görülmüştür. Bu araştırmada; okulöncesi eğitim ortamlarında, çocuk edebiyatı odağında gerçekleştirilen çalışmaların okuma kültürü edindirme bağlamında hangi özellikleri taşıdığını betimlemek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak uygulayıcı rolündeki öğretmenlerin görüşlerine başvurularak derinlemesine ve farklı açılardan veri toplanmıştır. Böylece okulöncesi ortamların çocuklara okuma kültürü edindirme bağlamında aranan özellikleri taşıyıp

taşımadığı, nedenleri ve sonuçlarıyla tartışılabilmiştir. Eksiklikler ve gereksinimler bu tartışmalar doğrultusunda belirlenmiştir.

Çalışmanın sağladığı sonuçların, okuma kültürü ve çocuk edebiyatı konusunda araştırma yapmayı tasarlayan araştırmacılara kılavuzluk edeceği ve gelecekte bu konuyla ilgili yapılması olası çalışmalara bilgi sağlayacağı düşünülmektedir.

Tanımlar

Bu bölümde; tezde değinilen kavramların anlamlarına yer verilmiştir.

Okuma Kültürü: “Okuma kültürü, yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmayı, bu dünyanın sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine kavuşmayı ve bu yeterlikleri kullanmayı alışkanlık haline getirme becerisidir” (Sever, 2007: 108). “Okuma kültüründen söz edebilmek için; bireylerin okuma eylemiyle ilgili olarak edindikleri becerilerin, toplumda bir yaşama biçimine dönüşmüş olması gerekir” (Sever, 2010: 10).

Bu çalışmada okuma kültürü edindirme süreçlerinin ilk adımı olma özelliği gösteren kitapla tanışma, kitapla arkadaşlık kurma ve kitap sevgisi kazanma aşamaları ele alınmıştır.

Zengin Dil Ortamı: “Çocukların gün içinde dil aracılığıyla, etkin ya da edilgin olarak katılım gösterdiği ortamlardır. Dil becerilerinin desteklendiği zengin dil ortamları, çocukların özellikle ve sürekli nitelikli sözlü uyarıların etkisi altında bırakıldığı ve çocuk-yetişkin etkileşiminin büyük oranda yetişkinler tarafından kurgulandığı ortamlardır (Justice, 2004: 36-37).”

Basılı Ürün Farkındalığı: Basılı ürün farkındalığı *print awareness* kavramının yerine kullanılmıştır. Bu ise çocukların kitap düzenini, harfleri, yazmaya ilişkin bazı basit kuralları, yazının işlevinin olduğunu kavramaları anlamını içerir.

Nitelikli Çocuk Kitapları: Nitelikli çocuk kitapları çocuk edebiyatı yapıtlarını işaret etmektedir. Çocuk edebiyatı ise; “*Erken çocukluk döneminden başlayarak ergenlik dönemini de kapsayan 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, 2010: 17). Bu kavram çalışmada da bu bağlamda kullanılmıştır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Çocuk Edebiyatı, Niteliği ve Bazı Kavramları

Çocuk edebiyatına, yaşamın ve dönemin koşullarına uygun olacak biçimde, farklı amaçlara hizmet edecek işlevler yüklendiği bir gerçektir. Bunlar arasında uzun yıllar benimsenen yaklaşım, çocuk edebiyatı yapıtlarından bir eğitim aracı olarak yararlanmak olmuştur. Bu anlamda çocuklarla buluşturulan yapıtların, yazınsal özellikler taşımak yerine ders kitabı özellikleri gösterdiği anlaşılmaktadır. Çocuk edebiyatı, yetişkinlerin edebiyatında yalnızca bir konu olmaktan öteye gidememiş, Oğuzkan (2013)'ın belirlemesiyle uzun yıllar çocuk için değil çocuk üzerinden yazılan, klasik anlayış ürünü yapıtlara kurban edilmiştir. Çocuk karakterlerin yer verildiği kitaplar aracılığıyla davranış değişikliği gerçekleştirmenin amaçlanması, kitapların edebiyatın amaçlarına değil yetişkinlerin çıkarlarına yönelik işlevler üstlenmesine neden olmuştur. Çocuk edebiyatı, bazı çevrelerce eğitsel amaçlar için bir araç olarak kullanılsa da son dönemde çocuk edebiyatı yapıtları, klasik anlayıştan uzaklaşmayı başarmış ve çocuklar için yazılan yapıtların sayısı artmıştır. Hunt (1994)'a göre, çocuk edebiyatı yapıtlarının, çocukların okuduğu kitaplar olarak nitelenmesi yeterli değildir, çocuklar için yazmanın ne anlama geldiğinin de açıklanması gerekir. Çocuk için yazma ifadesi; genel bir anlayışı nitelemekte ancak tam olarak neyi kapsadığını anlatmaya yetmemektedir. Bu anlamda çocuk için yazma ifadesinin; çocukların öğrenmesi, duyması, düşünmesi, zevk alması gibi amaçların hangisine yönelik kullanıldığını belirlemek gerekir.

Lukens, Smith ve Coffel (2013), çocuk edebiyatı yapıtları her ne kadar çocukların zevk alması için yazılmış olsa da bu zevkin, bir yetişkin olan yazarın düşüncesinde biçimlendiğini dile getirir. Bu noktada yetişkin ve çocuk arasındaki farklılıklar akla gelmektedir. Çocukların da edebiyat aracılığıyla yetişkinler gibi duymak, duyumsamak, düşünmek ve düş kurmak istediğini dile getiren Sever (2013)'e göre, bu gereksinmelerin yetişkinler ve çocuklar için benzerlik taşıması; ancak giderilme sürecinin farklı olması *aynılık içinde ayrılık* olarak nitelendirilebilir. Farklı duyma ve düşünme yolları olan çocuklara yetişkinler tarafından hazırlanan kitapları sunmak, çocukların farklılıklarına nasıl sesleneceği sorusunu da gündeme getirmiştir. Üreticisi ve yorumlayıcısı farklı olan çocuk edebiyatı, pek çok açıdan yetişkin edebiyatından ayrı özellikler gösterir. Çocuk

edebiyatı eleştirmenleri bu ayrımı farklı biçimde nitelemiştir. Lukens ve diğerleri (2013), bu durumu *çifte okur* kavramıyla açıklar. Bu kavramla anlatılmak istenen; kitabın hazırlanmasında ve edinilmesinde söz sahibi olanın yetişkin, kitabın okurunun ise çocuk olmasının doğurduğu ikilemdir. Mallan (2017), görünürde çocuklar için yapılan edebiyatın pek çok alanında yetişkinlere dayanmasını *ironi* olarak niteler. Lesnik (2004), benzer biçimde çocuk edebiyatını özel kılan niteliğin seslendiği kitle yani çocuklar olduğunu dile getirirken çocuklar için yazmanın ne anlama geldiği sorusunu yineler. Bu noktada, çocuklar için yazma ifadesinin yeterli olmadığı, çocukların okuyup anlamlandırabileceği, gerçekliklerine ve dil gelişimlerine uygun, estetik anlamda amacına ulaşan kitapların, çocuk edebiyatı yapıtı olarak nitelenebileceği yargısı akla gelmektedir. Bu ayrımı yapmanın temel gerekçelerinden biri çocuklar ve yetişkinlerin farklı düşünce yolları kullanıyor olmalarıdır. Dilidüzgün (2003), çocukların yetişkinler gibi nesnel düşünemediğini, doğru mu yanlış mı diye kararlar vermek yerine, kendi dünyalarında alabildiğine özgür ve kendi hallerinde yaşadıklarını dile getirmiştir.

Çocuk ve yetişkin edebiyatını birbirinden ayıran en önemli farklardan ilki, çocukların gerçeklik algılarının niteliğidir. Hunt (1994), çocuk edebiyatı her ne kadar ufuk açıcı, keşfetmeye yönelten, güçlü bir edebiyat olarak nitelense de yetişkinler tarafından çoğu zaman basit ve zayıf görüldüğüne değinir. Bu durumun nedeni aslında çocukların düşünme becerilerinin yetersiz görülmesidir. Çocukları oldukları gibi görmek yerine, yetişkinlerle kıyaslamaya çalışmak, bu ve benzeri algıları doğurmaktadır. Bu durumda çocuğu küçümser bir bakışın sonucu olarak ortaya çıkan ürünler, çocuğa ulaşmada yeterli olamamaktadır. Çocuklar için yazıldığı savunulan kitapların, çocuğa yakınlaşmak için anlatım inceliğinden yoksun, tekdüze cümlelerden oluşması bu kitapları anlaşılır değil çocukça kılmaktadır.

Oğuzkan (2013), yetişkinlerin dünya görüşü, beğeni ve duygularına göre yazılmış yapıtların, yalnız anlatım sadeliğinden ötürü çocuk edebiyatı yapıtı olarak nitelendirilmesinin yanlış olacağını vurgular. Bu ise; çocuk ve yetişkin edebiyatını birbirinden ayıran en önemli ikinci fark olan, dilin kullanımına işaret eder. Edebiyat yapıtında kullanılan dilin düzeyine ilişkin özellikler, çocuk edebiyatında söz konusu edilen bir diğer ilke olan; çocuğa göreliğin temel belirleyicisidir. Çocuk gerçekliği ve çocuğa görelik ilkelerine değinen Sever (2010), çocuk edebiyatı yapıtlarında çocukların gerçekliklerinin yanı sıra dil gelişiminin de göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgular. Çocuklar için yazmak ifadesini kullanırken derin anlamda, çocukların

gerçeklikleri ve dil gelişim düzeylerine uygun kurgular yaratıldığı anlaşılmalıdır. Çocuk edebiyatı yapıtlarına ve niteliklerine ilişkin yapılan belirlemelerde bu durum dikkate alınmalıdır.

Ewers (1980), 17. yüzyılın, çocukluğun özel bir evre olduğu algısının yeşermeye başladığı ve çocukların farklı gereksinimlerinin olduğuna ilişkin görüşlerin ortaya çıktığı dönem olduğunu belirtir. Bu görüşlerse, çocuk edebiyatının gelişimine yön vermiştir. Bunlar arasında öne çıkan, çocuk edebiyatının güçlü bir eğitim aracı olarak kullanılabilmesine ilişkin yaklaşım olmuştur. Bu durum çocuğa görelilik ilkesinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Ancak burada sözü edilen çocuğa görelilik, yetişkinlerin kontrolünde ve yönlendirmesinde olduğundan her zaman öznel ve çoğu zaman yayıncıların görüşlerinin etkisi altında olmak zorunda kalmıştır (Nikolajeva, 1995). 19. yüzyılda çocuk bakışının kitaplarda yer almaya başladığını dile getiren Dilidüzgün (2004), eğitsel bakışın, yerini çocuk gerçekliğine bırakmaya başladığına, günümüzde de bu yönde yapıt veren yazarların olduğuna değinir.

Hunt (1994)'a göre çocuklar, okur olma yolunda ilerleyen adaylardır ve bu okuru biçimlendirmek isteyen her toplumun, çocuk algısı ve betimlemesi o toplumdaki çocuklar için yazılan kitaplara yansımaktadır. Geçen zaman ve değişen çocuk algısıyla çocuk edebiyatında önemli bir yeri olan çocuğa görelilik ilkesi de ciddi bir değişim geçirmiş ve çocukların gelişim düzeylerinin göz önüne alındığı bir niteliğin ifadesi durumuna gelmiştir. *Çocuk gerçekliği* ve *çocuğa görelilik*, çocuğun karşılaştığı edebiyat yapıtını anlamlandırabilmesinde başat rol üstlenen iki ilkedir. Çocuğun gerçekliğinin yetişkininkinden farklı olduğunu dile getiren Dilidüzgün (2003) bu kavramı; çocukların gerçekmiş gibi algıladıkları ve nesnel olmayan algılama farklarının, yazarlar tarafından yakalanması olarak betimler. Hunt (1994), yazarın; yetişkin gerçekliğiyle çocuğunkini karşılaştırdığını, bunu yaparken çocuğun bakış açısını bilmesi ve göz önünde bulundurması gerektiğini vurgular. Bu açıdan bakıldığında gerçekliğin bir seviye sorunu olduğunu belirtir. Nodelman (2008) ise yetişkinlerle çocuklar arasındaki farkın bir seviye farkından fazlası olduğunu savunur. Ona göre bu fark dikkat sürelerindeki farklılık, karmaşık olanı anlamlandırma yetkinliği ve yetişkin edebiyatında ima edilen bazı gerçekliklerin, çocuk edebiyatında ele alınmamasıyla ilgilidir. Gerçeklik bağlamında, özellikle üzerinde durulan konuya gerçekliğin çocuğun gördüğü ve anladığı iç (domestik) gerçeklik olduğudur. Bu durumda çocuğun, yetişkinlerin dayattığı bir gerçekliğe boyun eğmesi ve bu tür dayatmaları kabul etmesi beklenmemelidir. Sevgi ve

özgürlüğün çocukların erken dönemden başlayarak kendilerini gerçekleştirebilmelerinde ve sağlıklı kişilik gelişimi konusunda temel gereksinimleri olduğunu dile getiren Sever (2013), çocuğun gelişim sürecinde istenilen değişikliklerin sağlanabilmesi için, bu gereksinimlerin nitelikli uyaranlarla giderilmesinin önemini vurgular. Bu gözle bakıldığında, çocuk edebiyatında yer bulan gerçeklik, çocuğun doğasına uygun olmalı ve yetişkinlerin çocukları görmek istedikleri biçime sokacak kalıplar olarak kullanılmamalıdır. Edebiyat aracılığıyla çocuğun kendini özgürce gerçekleştirebileceği olanaklar sunmak amaçlanmalıdır.

Çocuklar tarafından anlaşılabilirlik için onların anlamlandırabileceği, okurken ya da dinlerken üzerinde düşünebileceği, ayrıntıya boğmak yerine çocukların doldurabileceği boşlukların bırakıldığı bir anlatımın seçilmesi çocuğa görelilik açısından yerinde olacaktır. Nodelman (2008), çocuk edebiyatı yapıtlarındaki söyleme biçimlerine değinirken dolambaçsız, az sayıda sözcükle, uzun ayrıntılara yer verilmeyen anlatımların birer ipucu gibi kullanılabilirliğini, geri kalan anlamlandırmanın çocuk okura bırakılacağını belirtir. Ancak bu anlamlandırmayı yapabilen çocuk okur, söylenmeyi - saklı metni- anlamlandırabilecektir. *Saklı metin* olarak nitelendirilen kavram ise yazılı metnin yapılandırıcı, yazarın dil kullanımı, seçtiği sözcükler ve bunları kullanma biçimleri gibi durumların çocuğun zihninde yapacağı çağrışımlardır. Bu metinler, çocuğun deneyimleri, düş gücü ve anlama yeteneğiyle biçimlenecektir. Lukens ve diğerleri (2013), dil kullanımının anlatıya uygulanacak bir öge olmadığını, anlatının kendisi olduğunu belirtirken sözcüklerin seçimi, kullanım biçimi, bir araya getirilme yollarının okurda duygu ve düşünce uyandırmada birlikte etkili olduğunu belirtir.

Yapıtın yazınsal işlevinin taşıyıcısı olan dil ve anlatıma ilişkin özellikler, çocukla edebiyat arasında köprü görevi görürken bunun yanında metin anlamlandırılırken düşsel ve düşünsel çağrışımlar yaratmada da önemli roller üstlenmektedir. Kullanılan dil öğelerinin, çocukların zihinlerinde yeni kavramlar, durumlar ve düşünceler yeşertecek nitelikte olması gerekmektedir. Nodelman (2008)'in sözünü ettiği saklı metinler okunandan hareketle çocukların zihinlerinde tamamladıkları öyküleri işaret etmektedir. Yazardan beklenen; her şeyi olduğu gibi söylemek yerine sezdirme, yazınsal metinlerin okunmasındaki zevk bu sezdirilen metinlere erişmekle ortaya çıkar. Bu yazınsal zevk yetişkinler için olduğu kadar çocuk ve genç okurlar için de geçerlidir. Okuma zevkinin sağlanması yazarın yapıttaki dil ve anlatıma gösterdiği özenle orantılıdır.

Edebiyatın temel işlevinin okurun anlama ve duyumsamasına yönelik yeni olanaklar sunmak olduğunu dile getiren Lukens ve diğerleri (2013), bu noktada çocuk edebiyatının amacının, davranış değişikliği sağlamak ve çocukların düşüncelerini yeniden şekillendirmek olmadığı üzerinde durur. Şimşek ve Yakar (2014), çocukların kavrama düzeyi dikkate alınarak oluşturulmuş, onların düşünce ve duygu dünyalarına seslenen yapıtların *çocuk için edebiyat* ya da *çocuk edebiyatı* olarak adlandırıldığını dile getirmiştir. Lynch, Tomlinson ve Short (2014), çocuk edebiyatını tanımlarken doğumdan ergenliğe kadar olan dönemi işaret eder ve bu dönem çocuklarının ilgi ve gereksinimlerine yönelik konuları işleyen, şiir ya da düz yazı biçiminde olabilen, kurgusal ya da gerçekçi özellik gösteren yapıtları bu kapsama alır. Oğuzkan (2013), çocuk edebiyatının; çocukların düş, düşünce ve duygularına yönelik olarak oluşturulmuş yazılı ve sözlü tüm eserleri kapsadığını dile getirmiştir. Bu eserlerin yetişkinler için hazırlanan yapıtlarda olduğu gibi estetik özellik göstermesi ve etkili olmaları gerektiğini de sözlerine ekler. Lukens ve diğerleri (2013), çocuk edebiyatının genel anlamda yetişkin edebiyatının tüm niteliklerini içinde barındırdığını, ondan yalnızca “doz” anlamında farklılık gösterdiğini dile getirir. Çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği kavramları göz önünde bulundurulduğunda, burada dile getirilen doz yazınsal anlamda belli ölçütlerin benimsenmesi gerektiğini işaret etmektedir. Onun dışındaki işlevleri, yetişkin edebiyatı için geçerli olan her özelliği kapsamaktadır. Edebiyatın bir parçası olan çocuk edebiyatının, çocuğu ileriki yaşamında yetişkin edebiyatıyla yüzleşmeye hazırladığını dile getiren Aslan (2014), çocuk ve gençlik edebiyatının dil becerilerini destekleme, yaşam gerçekleriyle buluşturma, okuma alışkanlığı kazandırma ve duyarlık oluşturma işlevlerinin de yetişkin edebiyatınınkinden farklı olmadığını belirtir.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında aranan niteliklerin başında, sanatçı duyarlığıyla hazırlanmış olması yer almaktadır. Dil ve çizgi ustalarının birlikte ortaya çıkardığı bir sanat yapıtı olma özelliği gösteren çocuk edebiyatı yapıtları, çocukların sanat eğitiminin ilk basamağını oluşturur ve estetik zevk geliştirmelerine öncülük eder. Bu yolla çocukları örselemeden, zorlamadan duygularına seslenerek kendilerine ve dünyaya ilişkin farkındalık ve duyarlık geliştirmeleri sağlanabilecektir. Oğuzkan (2013), kitabın kullanmasını bilenler için sürekli bir bilgi, rahatlık ve zevk kaynağı olma özelliği gösterdiğini, bu durumun hem yetişkinler hem çocuklar için doğru olduğunu ancak özellikle çocuklar için daha doğru olduğunu ifade eder. Saracho ve Spodek (2010), çocuk edebiyatı yapıtlarının çocukta duygusal ve entelektüel deneyimi tetikleyen bir işlev

taşıdığını dile getirir. Bu durumun, çocuğun eğitsel yaşantılar geçirmesinden, ilk ve basit estetik deneyimler geçirmesine olanaklar sunduğunu da sözlerine ekler. Çocukların ilk karşılaştığı sanat yapıtları olan dilsel ve görsel metinler, sanat yapıtını alımlamayı biçimlendirecek entelektüel eğitimin ilk adımlarıdır. Bu anlamda henüz okulöncesi dönemde, okur adayı konumundaki çocukların, okuma ve çocuk edebiyatına ilişkin ilk yaşantılarının önemi ortaya çıkmaktadır.

“Çocukta doğuştan var olan güzellik duygusunun geliştirilmesi ve ileriki yaşlara taşınması için çocuğun yönlendirilmesi ilk koşuldur. Edebiyat, çocukta güzellik duygusunu geliştiren öğelerden biridir” (Şimşek ve Yakar, 2014: 14). Sever (2010)’e göre, edebiyat, okurunun güzele karşı duyarlılığını güçlendirir ve estetik ilgi uyandırır. Çünkü okur, yaşama yönelik deneyimlerini yalnızca kendi yaşadıklarıyla değil, okuduğu edebiyat yapıtlarıyla da oluşturur. Okumanın ana hedeflerini 1) bilgi kazanmak, 2) zevk almak ve 3) hayatı tanımak olarak sıralayan Oğuzkan (2013), bilgi kazanmaya yardımcı olan kitapların ders kitapları, zevk veren kitaplarınsa yazınsal yapıtlar olduğunu, çocukların yaşamı tanıtan kitapları da büyük bir merakla okuduğunu belirtir. Yetişkinlerin, çocukların tüm bu açılardan beslenmesine olanak tanıyacak kılavuzluk rolü üstlenmesinin ve çocuklara uygun kitaplar sunmakla birlikte, uygun kitabı bulma becerisini kazandırmasının da önemli olduğu üzerinde durur.

Gönen ve Veziroğlu (2013), edebiyatla erken yaşlarda tanıştırılan çocukların, edebi ve estetik eserleri tanıyıp düzenli olarak bu eserlerle etkileşime girmesiyle ilerleyen yaşlarda, kişisel beğenileri doğrultusunda eser seçme ve okuma eğiliminde olacaklarını öngörür. Sever (2010), çocuk edebiyatı yapıtlarının çocukları nitelikli metinlere yönlendirici rolünün de olduğunu, onlara zamanla okuma kültürü kazandırabileceğini dile getirir. Bunun gerçekleşmesi; yetişkinlerin, çocuklar için nitelikli yapıtlara yönelmesiyle olanaklıdır. Böylece erken yaşlarda edindirilen bu beceri zamanla bir alışkanlığa dönüşebilecek ve yaşamın ayrılmaz bir parçası olma özelliği gösterecektir. Proust (2013), çocukluk yıllarında, sevilen bir kitapla geçirilen günler kadar dolu dolu yaşanmış başka bir zamanın olmadığını dile getirirken bu süreçteki duygusal doyumunu *kutsal zevk* olarak niteler. Çocuklarda estetik zevk geliştirmek için çocuk edebiyatından yararlanmak yerinde bir çaba olarak nitelendirilir. Çocukları yalnızca nitelikli yapıtlarla buluşturmakla kalmamak, onlara nitelikli yapıtları seçebilmelerini sağlayacak becerileri kazandırmak için de çocuk edebiyatından yararlanılabilir. Bu bağlamda yapılması gerekenlerden biri

çocuğu çok sayıda, nitelikli yapıtla karşılaştırarak onların yorumlama ve eleştirme girişimlerini desteklemektir.

Çocuklar sınırlı deneyimler geçirdiğinden karmaşık anlatıları yetişkinler kadar kolay anlamlandıramayabilirler, bu nedenle de çocuklara yönelik yazılan yapıtlar daha basit bir anlatımı içerir (Lukens ve diğerleri, 2013). Kitaplar, çocukların duydukları ve gördükleriyle düşünceleri arasında ilişki kurmalarına ve kendilerini ifade etme yolları bulmalarına olanak sağlar. Okuruna anlama ve duyumsamaya yönelik yeni olanaklar sunan edebiyat, özellikle dünyaya ilişkin sınırlı deneyimleri olan çocukların kendi doğasından hareketle diğer insanları keşfetme, içinde yaşadığı toplumdan başlayarak farklı toplumların yaşamlarını tanıma ve deneyimleme olanağını sunar. Bu olanaklar, çocukların gerçek yaşamla ilişki kurmasını kolaylaştırmada etkilidir. Çocuk edebiyatının taşıdığı bir başka nitelik, sosyal anlamda okuruna farklı yaşantılar sunarak okurun gerçek yaşamda karşılaşma olasılığı olmayan deneyimlere de tanıklık etmesini sağlamasıdır. Bu bireyin toplumsal becerilerini geliştirmede ilk öğrenmeler olarak değerlendirilebilir. Bireyin kendiyle toplum arasında bağ kurmasında çocuk edebiyatından yararlanması ve çocuğun yapıtlardan yola çıkarak çevresini, toplumunu ve dünyayı tanıması çocuk edebiyatı yapıtlarının taşıması beklenen nitelikler arasında sayılır. “Kitaplar yaşamın yerini tutmaz ama onu sınırsız biçimde zenginleştirir” (Oğuzkan, 2013: 8). Çocuk edebiyatının bireysel olandan evrensele ulaşabilmesi, önce bireyi tanımakla, onun gereksinimlerini bilmekle olanaklıdır. Çocuk edebiyatı yapıtlarından beklenen, çocukların gelişim özellikleri doğrultusunda, anlayabilecekleri bir dille yazılması ve anlamlandırabilecekleri bir kurgusal gerçekliği yansıtmasıdır.

Türkçeyi başarıyla kullanan sanatçıların hazırladığı yapıtlar, anadili eğitimi, dil bilinci ve sevgisi kazandırmada etkili birer uyarıcı olma özelliği gösterir. Yazınsal nitelikli metinlerde dil, bilgi iletme ya da öğretme amacıyla kullanılmaz ancak çocuklara dil bilinci ve duyarlılığı edindiren okuma isteği ve alışkanlığı kazandırma konusunda önemli bir değişkendir (Sever, 2010). Çocukların anadillerine ilişkin zengin sözvarlığıyla buluşması hem bu varlığı tanımasına hem de ilerleyen dönemde kullanabilmesine olanak tanımaktadır. Bunun yanında nitelikli çocuk kitapları, çocukların sözvarlığı geliştirmesinde de etkili biçimde kullanılabilir uyarıcılar olma özelliği gösterir.

Aslan (2013)'a göre, yazınsal nitelikli çocuk kitapları; çocuklara anadilinin sözvarlığını, zenginliğini ve özelliklerini, dolayısıyla toplumun kavramlar dünyasını ve kültürel birikimini tanıtır ve yansıtmada özgün kaynaklardır. Çocukların istekle

gerçekleştirdikleri bu etkileşim, anadili bilincinin ve duyarlılığının oluşmasına da hizmet edecektir. Bu bağlamda çocukların kitapları inceleyerek harfleri, sözcükleri, tümceleri ve noktalama imlerini görmesi, dile ilişkin kavramlarla ilk kez karşılaşması anlamında önemli bir adım olarak nitelendirilebilir. Bu buluşma ne kadar sık sağlanırsa ilerleyen yaşlarda dil ürünlerine olan ilgi ve merak o oranda artacak, kendi dilinin olanaklarıyla tanışmasının dil bilinci kazanmasında olumlu etkileri olacaktır. Bu bağlamda, yetişkinlerin çocuklar için uygun gördüğü kitapları işaret ederken kullanılan “nitelikli” ya da çocuk için “en iyisi” belirlemeleri, öznel yargılardan öteye gidemeyecektir. Önemli olan belirlenen özelliklerin tüm çocuk edebiyatı yapıtları için geçerli olabilmesidir (Nodelman, 2008).



2.2.Okulöncesi Dönem Çocukları İçin Kitap Seçme Ölçütleri

Çocukların hangi kitapları okumaktan hoşlanacağına, hangilerini okuyabileceğine ve okuması gerektiğine ilişkin çeşitli görüşler vardır. Bu görüşleri dile getirenler, çocukları tanıdıklarına ilişkin ön kabullerine güvenirlir (Nodelman, 2008). Ancak Dilidüzgün (2004)'ün belirttiği gibi çocuk edebiyatının ortaya çıkış nedeni çocuğun gerçekliğinin, dünyayı alımlama ve algılama biçiminin yetişkinlerinkinden farklı olmasıdır. Yazarlar kendilerine özgü yollarla çocukluk dönemine edebiyatla yaklaşmaktadır. Bu ise yetişkinlerin düşüncelerini çocuk edebiyatı yapıtlarına aktarması, çocuğu yönlendirmesi gibi bir kaygıyı beraberinde getirmektedir. Sever (2013)'e göre, çocuklar, çevresindeki yetişkinlerle ya da okudukları kitapların kahramanlarıyla özdeşim kurma eğilimindedir. Bu durum çocukların çeşitli tutum, davranış ve eylemleriyle örselemesine neden olabilmektedir. Farklı örseleme biçimleri arasında *duygusal örselemenin* oransal olarak başta geldiğini belirten Sever (2013), ülkemizde önemle izlenmesi gereken; ancak çoğunlukla değerlendirme dışında bırakılan bir duygusal örseleme aracının çocukların doğasına, gelişim özelliklerine uygun olmayan metinler ve güdümlü yayınlar olduğu üzerinde önemle durur. Bu örselemenin nedeni kahramanlarıyla özdeşim ögesi olan kitapların çocuklarda ruhsal sorunlara neden olabilecek iletilerle yapılandırılabilmesidir.

Çocukların buluşturulduğu kitapların özellikleri, çocuk-kitap etkileşiminin niteliğinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Çocukların kitaplarla tanıştığı, arkadaşlık kurduğu ve sevgi bağı oluşturduğu okulöncesi dönemde, kitap seçim ölçütlerinin açık biçimde belirtilmesi gerekmektedir. Çocuk kitaplarını, keşfedilmeyi bekleyen bir hazineye benzeten Oğuzkan (2013), en iyi çocuk kitaplarını keşfetmek için onları değerlendirmede birtakım ölçütlere gereksinim duyulacağını dile getirmiştir. Nodelman (2008), kitap seçimi sırasında göz önünde bulundurduğu ölçütleri sıralarken; yazarın tanınmış olması, kitabın ödül almış ya da çok satan kitaplar arasında olmasının kitap seçiminde ölçüt olarak kabul edilemeyeceğini dile getirir. Bunun yerine yazarlarının farklı ülkelerde, sosyo-kültürel çevrelerde yetişmiş olması, farklı etnik gruplardan ve farklı cinsiyetlerden olmasının aradığı özellikler arasında olduğunu dile getirmiştir. Bununla birlikte dil ve anlatım açısından günlük bir olayı, hayal gücünü işe koşarak ve dolambaçsız, süssüz bir biçimde anlatan yapıtların çocukların bakış açısını yansıtmaya yönünden başarılı olabileceğini vurgular. Görseller konusunda yalnızca resimden oluşan ya da resmin metni desteklediği yapıtların seçilebileceğini de ifadelerine ekler. Bu

noktada yapıtların seçiminde çeşitliliğin benimsenmesinin önemine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu ise farklı nitelikleri olan kitapları görmenin ve seçimleri bu farklılıkları göz önünde bulundurarak yapmanın önemli görüldüğüne işaret eder. Bu çeşitliliğin sağlanmasının yanında yapıtların seslendiği yaş düzeyindeki çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimlerinin bilinmesi ve bunlara göre karar verilmesi de önemli bir ölçüt olarak karşımıza çıkar. Ancak sistemli bir biçimde gerçekleştirilen ölçüt belirleme çalışmalarıyla farklı yaş düzeyindeki çocuklara uygun kitap seçimi yapılabilir. Nitelikli kitapların belirlenmesinde aranan ölçütler farklı bakış açılarıyla ele alınmış olabilir. Aynı ölçütlere farklı araştırmacılar farklı ağırlıklarla değinmiş olabilir. Ancak pek çok alanda belirlenen ölçütlerin ortaklaştığı görülmektedir. Temelde iç yapı ve dış yapı özellikleri olmak üzere ikiye ayrılan bu ölçütler dış yapı özellikleri; görsel tasarım, sayfa düzeni ve yazı tasarımı, kapak-cilt, boyut ve kâğıt, iç yapı özellikleri; konu, karakterler, dil ve anlatımı kapsamaktadır.

2.1.1. Dış Yapı Ölçütleri

2.2.1.1. Görsel Tasarım

Çocuk edebiyatı yapıtlarında iki metinden söz edilebileceğini dile getiren Lukens ve diğerleri (2013)'ne göre bunlar; görsel ve dilsel metinlerdir. Nodelman (1981)'a göre, resimli çocuk edebiyatı yapıtlarında; görsel ve dilsel metnin yanı sıra bu ikisinin birlikte oluşturduğu üçüncü bir metin daha vardır. Dilsel metinle görsel metnin ayrı ayrı taşıdığı anlam, bir araya geldiklerinde üçüncü, yeni bir öykü oluşturur. Lukens ve diğerleri (2013), çocuk edebiyatı okurunun; resimleri sözcüklere, resimleri birbirine ve sözcüklerle resimleri düşüncelere bağlayarak dünyayı gözlemlene yetisi kazandığını dile getirir. Bu durum görsellerin metinler kadar -bazı yapıtlarda belki daha fazla- etkili olduğunu ve sözcüklerle çizgilerin düşünceleri devindirmede ortak bir sorumluluk üstlendiğini ifade etmektedir.

Nodelman (2008), çocuk kitaplarındaki görselleri *gölge metinler* olarak nitelendirir ve işlevi bilgi aktarmak olmayan bu metinlerin anlatılanın dışında daha zengin bir içeriği barındırdığına değinir. Görme duyusunu eğitmede önemli bir dönem olan okulöncesinde, çocukların metinleri dinleyerek kitapla iletişim kurduğunu dile getiren Sever (2010), resimlerle iletişim kurmaya başladıkları anda bu iletişim sürecini kimseye gereksinim duymadan ilerletebileceğini belirtir. Özellikle okuma-yazmayı henüz

öğrenmemiş okulöncesi çocukların, dilsel metinlerden çok görsel metinlere yönelmesi, dinlediklerini gördükleriyle tamamlaması ve anlamlandırması kaçınılmazdır. Okulöncesi dönemde çocukların duyu algılarını uyarmanın en etkili yolunun, onların görsel okuma yapmalarına olanak sağlamak olduğunu vurgulayan Sever, (2013), görsel okumada renk ve çizgiyle oluşturulmuş biçimlerle, düzenlemelerle iletişim kurulduğunu; bu iletişimin, çocuğun renk ve çizginin kılavuzluğunda öğrenme gereksinimlerini yanıtlaması için doğal bir ortam yarattığını belirlemelerine ekler.

Bu bağlamda görsellerin yazınsal yapıtlarda üstlendiği çeşitli işlevlerin olduğu anlaşılmaktadır. Oğuzkan (2013), görsellerin; kitabı süsleme, metni açıklama/yorumlama ve tamamlama işlevlerinden söz eder. Nikolajeva ve Scott (2000), görsellerin artırılmış etkileşim (görselin metne anlam katması ya da metni ayrıntıyla donatması), karşı etkileşim (metinle görselin farklı bilgiler vererek yeni bir anlam kazanması) ve tutarsız etkileşim (görsel ve dilsel metin arasındaki zıtlık, mizahi anlam içermesi) işlevlerinden söz eder. Bu anlamda, görsellerin basitçe öyküye eşlik etmediği, görsellerle dilsel metinlerin basit ilişkilerden fazlasını içerdiği anlaşılmaktadır. Sever (2010), çocuk kitaplarında yer alan resimlerin; özgün bir biçime sahip, çocukların öykünebileceği yalınlıkta, duygulara seslenen, soyutlamalarla sağlanan bir kurgu zenginliği içeren, eğlenceli ve düşsel özellikler taşıması gerektiğini ifade eder. Bu tür özellikler gösteren çocuk kitabı görselleri, erken yaşlarda çocukların görsel algılarının eğitilmesinde ilk adımların atılmasını sağlayacaktır. Sözcüklerle görsellerin ilişkisini çözen çocukların, metni anlamlandırması ve düşüncelerini zenginleştirilmesi, doğal bir süreç olarak ilerleyecektir.

Nitelikli çocuk kitaplarında farklı türden görsellere ve farklı tekniklerin kullanıldığı çizimlere yer verilebilmektedir. Bunlar arasında kesyap (kolaj), bilgisayarla resimleme, farklı boyalar kullanarak resimleme vb. teknikler yer almaktadır. Bu ise okur konumundaki çocuğun görsel algısını zenginleştirme bakımından önemlidir. Karatay (2014), çocukların düşünme, sorma ve sorgulama becerilerini edinebilmesi için erken yaşlardan başlayarak görsel açıdan zengin ve nitelikli kitaplara gereksinim duyduğunu belirtir. Okurunu özellikle düşünmeye yönlendiren bir tür olarak karikatürün, görsel bir uyarıcı olarak çocuklarla buluşturulması bu anlamda önemlidir. Sever, (2011)'e göre, okulöncesi dönemdeki çocukların, renk ve çizgiyle kurgulanmış edebiyat yapıtlarıyla karşılaştırılması, onların ileriki yıllarda karikatürlerle kuracakları iletişim açısından bir "tanışma evresi" olarak düşünülmelidir. Bu evrede çocuklar; öğrenme, eğlenme ve

oynama gereksinimlerini yanıtlayan, anlatımın yalın çizgileriyle oluşturulmuş kitaplarla buluşturulmalıdır. Bu yolla çizgi ve renkle iletişim kurma olanağı bulan çocuklar, ilerleyen yıllarda estetik duyarlıklar gözetilerek hazırlanmış, çizginin ve yaratıcı düşünmenin ürünü olan karikatürleri anlamlandırabileceklerdir. Önemli olan çocuğa, okulöncesi dönemden başlayarak zengin görsel uyaranlarla buluşma olanağı sunmaktır.

2.2.1.2. Sayfa Düzeni (Mizanpaj) ve Yazı Tasarımı

Dış yapı özellikleri arasında sayfa düzeni için geçerli ölçütler; metin ve görsellerin yerleşimi, sayfa boşlukları (marj), satır aralıklarının yanı sıra harfler, yazım ve noktalama gibi bazı özellikler yer alır. Bu özellikler bağlamında gerçekleştirilen düzenlemeler, kitapları incelemede ve okuma süreçlerini kolaylaştırmada etkilidir. “Sayfaların görsel tasarımındaki özen, çocukların kitaba sevgi ve saygı oluşturmalarında önemli bir etkindir” (Sever, 2013: 122). Düzenlemedeki özensizlik ilk bakışta kitabın incelenmesi sürecinde bir eksiklik olarak algılanabileceği gibi okuma sırasında da dikkat dağınıklığı yaratabilir. Bu ise kitaba duyulan güveni ve saygıyı olumsuz etkileyecektir.

Kitapların biçimsel özelliklerinin okuma sürecine farklı açılardan etkileri vardır. Oğuzkan (2013), çocuk edebiyatı yapıtlarında geniş satır aralıklarına yer verilebileceğine değinir. Konuyla ilgili olarak da Karatay (2014), gözün görüş alanına değinmiş ve çocukların yaş düzeylerine göre değişen görüş genişliğinin dikkate alınmasının gereği üzerinde durmuştur. Buna göre yaş düzeyleri düştükçe görüş genişliği de daralır. Bu anlamda yazılı ve görsel metnin karmaşadan uzak, doğru boyut ve yerleştirilmeyle sunulması, çocukların algı alanlarına uygun tasarlanması gerekir.

Karatay (2014)’a göre, çocukların gelişim düzeyleri göz önüne alındığında, yazı büyüklüğü (punto) ve yazı karakteri (font) seçimi kitabın okunabilirliğini etkilemektedir. Oğuzkan (2013), okulöncesine yönelik hazırlanan kitaplardaki yazıların 12 puntodan küçük olmaması gerektiğine değinirken Ural (2013) da okulöncesi döneme seslenen çocuk edebiyatı yapıtlarında olabildiğince yalın, süslemeden uzak, çocuğun harfleri tanımasını sağlayacak yazı karakterlerinin seçilmesinin gerekliliğini vurgular. Sever (2013), okulöncesi döneme seslenen çocuk edebiyatı yapıtlarında 20, 22, 24 puntunun kullanılabilirliğini, seçilen harflerin boyut, renk ve kalınlıklarının izleme isteği yaratması gerektiğini dile getirir. Puntolar; kitabın boyutu, kitap görselleri ve sayfa düzeni doğrultusunda uygun biçimde seçilmelidir. “Çocuklara yönelik yapıtlarda yer alan

yazıların dilbilgisel hata ve aksaklık içermemesi gerekir. Yazımda kesin bir birlik sağlanmalı ve noktalama işaretlerinin kullanımında da kurallara uyulmalıdır” (Oğuzkan, 2013: 368). Eğik yazı karakteri, dik harflere göre zor okunduğundan bunların kullanımından kaçınılmalıdır, büyük harflerse dikkat çekme amacıyla kullanılabilir. Karatay (2014)’a göre sözcükler arasındaki gereğinden fazla boşluklar okumayı güçleştirir. Sayfa düzeni ve yazı tasarımı çocuklarda dikkat dağınıklığına yol açmadan kitapla uzun zaman geçirmelerine olanak sağlayacak nitelikler taşınmalıdır.

2.2.1.3. Kapak-Cilt, Boyut ve Kâğıt

“Kapak, çocuğun kitaba yönelmesini sağlayan ilk uyarandır. Kapağın tasarım özellikleri, kapak resminin görsel etkisi çocuğun kitabı izleme-okuma isteğini artırır” (Sever, 2013: 121). Çocukları kitaba çeken özelliğin; kapağın rengi, kapaktaki resim ve yazılar olduğunu dile getiren Karatay (2014)’a göre, kitaba ilişkin ipucu veren bu öğeler, çocukta ilgi ve heyecan uyandırarak onların ön bilgilerini devindirir. Bu özellikleri göz önüne alındığında kitap kapakları, çocukların dikkatini çekmeli ve içeriğe ilişkin ipucu vererek çocukta merak uyandırabilmelidir.

Ciltleme, kitapların kullanım sürelerini belirlemesi açısından önemli bir özelliktir. “Kitabın uzun süre dağılmadan kullanılabilmesi, ciltlemeye gösterilen özenin niteliğine bağlıdır” (Sever, 2013: 121). İyi bir ciltlemenin kitabın uzun süre kullanılmasını sağlayacağına değinen Karatay (2014), ciltleme türlerinin; sicimle ciltleme, tel zımbayla ciltleme ve tutkallama olduğunu dile getirir. Tel dikiş ve yapıştırma yoluyla ciltlenen kitapların kolayca dağılma olasılığı, çocukların kitap kullanım alışkanlıkları da göz önünde bulundurulduğunda işlevsel değildir. Çocukların ilgisini çeken kitapları defalarca okumak ve incelemek istemesi, dayanıklı ve uzun ömürlü kitaplara gereksinimi doğurmaktadır. Bu anlamda, çocuğun kitapla uzun süre etkileşime girmesine olanak sağladığı için kitapların ciltlenmesinde ipele dikiş yöntemi kullanılmalıdır.

Kitapların fiziksel özelliklerine ilişkin göz önünde bulundurulacak bir diğer ilke kullanılan kâğıdın kalitesidir. Kitaplarda kullanılan kâğıtların kolay yıpranmaması, yırtılmaması ve göz sağlığını bozmayacak nitelikte olması gerektiğini dile getiren Sever (2013), resimlerin niteliğini ve özgünlüğünü yansıtabilmesi açısından önemli olduğunu belirtir. “Çocuk kitaplarında kullanılan kâğıdın mat, yani parlak olmayan türden olması yanında dayanıklı ve kaliteli olması da beklenir” (Oğuzkan, 2013: 368). Kalitesiz kâğıt

kullanımının, sayfaların kolayca yırtılmasına neden olabildiğini dile getiren Ural (2013), bazı durumlarda, sayfanın parlaması nedeniyle çocukların yazıları ve resimleri görmekte zorlandığını belirtir. Bu noktada, çocuğun kitaplarla sağlıklı iletişim kurabilmesi için görsellerin özelliklerini tam anlamıyla yansıtacak nitelikteki kâğıtlara yönelmek yerinde olacaktır.

Oğuzkan (2013), çocukların değişik boyutlardaki kitapları okumaktan hoşlandıklarını dile getirir. Sever (2013)'e göre, çocukla kitap arasında iletişimin kurulabilmesi için ilk yıllarda seçilecek kitapların, çocukların el yapısına uygun ve kendi istenciyle dilediği yere götürebileceği hacim ve ağırlıkta olması; tasarım özellikleriyle de çocukta kitaba karşı ilgi uyandırması beklenir.

Çocuklara yönelik kitapların dış yapı özelliklerinin, okuma sürecine olan etkisi göz önüne alındığında kitabın oluşturulması sırasında çok ayrıntılı ve özenli çalışmaların yürütülmesinin ne denli önemli olduğu bir kez daha anlaşılmaktadır. Çocukların kitapla ilk buluşmalarında karşılaştıkları özellikler, onlarda kitaba karşı ilgi ve merak uyandırmalı bir yandan da kitaba saygı duymalarını sağlayacak nitelikleri ve özeni yansıtmalıdır.

2.1.1.İç Yapı Ölçütleri

Çocuk edebiyatı yapıtını oluşturan boyutlardan diğeri iç yapı özellikleridir. Bu özellikler metin ve görsellerin içeriğini ve taşıdıkları anlamları ifade etmektedir.

2.1.1.1.Yazınsal Öğeler: Konu, İleti, Karakterler

Bir dilsel metnin edebiyat yapıtı olabilmesi için belirlenen bazı özellikleri taşınması gerekir. Metin seçiminde bu özelliklerin aranması ve ölçüt olarak değerlendirmeye katılması önemlidir. Glazer ve Williams (1979), çocuk kitaplarını; iyi bir konusu, zengin kurgusu, iyi geliştirilmiş karakterleri, önemli bir teması, sanatsal biçemi olan ve düş gücünü destekleyen dil ve anlatıma sahip yapıtlar olarak niteler (akt: Lesnik, 2004). Sever (2013), çocuk kitaplarının; yarattığı kahramanlar, ele aldığı konular ve aktardığı iletilerle fiziksel, ruhsal ve bedensel bakımdan dengeli, sağlıklı, demokratik kültürü içselleştirmiş bireylerin yetiştirilmesinde sorumluluk üstlenmesi gerektiği üzerinde durur. Bu bağlamda çocuk edebiyatında anlamı taşıyan; konu, ileti, biçem, kurgu ve karakterler gibi yazınsal öğelerin metin değerlendirmelerinde göz önünde bulundurulması önemlidir.

Konu

Konu, bir yazıyı oluşturan öğelerin başında gelir; bir anlamda yazının hammaddesidir. Çocuk edebiyatının bireylerin olumsuzluklarla nasıl baş ettiklerine ilişkin yaşantılar sunduğunu dile getiren Mallan (2017), düş ürünü kurgular, farklı toplumlar, kişisel özgürlükler, haklar ve kısıtlamalar gibi pek çok konuda da fikir verdiğini ekler. Edebiyat, var olan ve gelecekte olabilecek olasılıkları düşünmemizi sağlar. Aslan (2013)'a göre, edebiyatın bir parçası olan çocuk edebiyatının amacı öğretmek, belletmek, öğüt vermek değil; bir duygu, bir sorun ya da insanlık acısı karşısında okurlarının duygularını devindirerek onlarda duyarlık oluşturmaktır. Yetişkinlere seslenen yapıtlarda konu sınırlaması olmasa da çocuklar için bu durum daha seçici bir çabayı gerektirir. Oğuzkan (2013), iletinin belirlenmesiyle konunun biçimlenebileceğini dile getirir. Bu bağın sağlam olmaması durumunda çocuklar, yapıtlardan sanatsal ya da eğitsel yönden bir kazanım sağlayamayacaktır. Çocuklara yönelik anlatıların kısa olmasının konu, olay, gerilim, çatışma gibi nitelikleri yok saymaya bir gerekçe olamayacağını dile getiren Lukens ve diğerleri (2013), gerilim ve çatışma gibi öğelerin okurun ilgisini uyanık tutacağını belirtir. Çocuklar için seçilen konunun karmaşık olmaması, iletiyle sıkı ilişkide olması, çocukların ilgi ve gereksinimlerine seslenmesi beklenir. Sever (2010), çocuk edebiyatında konuyu çocuğu metnin anlam evrenine çeken, çocuğun kitapla ilişkisini sağlayan bir öge olarak niteler ve konuların çocukların ilgi ve gereksinimine göre seçilmesi gerektiği üzerinde durur. Karatay (2014), konunun anlatımın temel bileşenleri olan; olay örgüsü ve karakter gibi öğeleri bir arada tuttuğuna ve anlamlı bir bütünün bu biçimde inşa edilebildiğine değinir. Bu bağlamda, öykülerin birbirinden bağımsız ve yalnızca olaylardan ya da birbiri üzerine yığılmış duygusu yaratan, çok sayıda konudan oluşmamasına özen gösterilmelidir. Çocukların yaş düzeylerine, gelişim özelliklerine uygun olarak ilgi çekici, yalın ve izlenmesi kolay konu ve olayların çocuk kitaplarında yer bulması uygun olacaktır.

Oğuzkan (2013)'a göre yazarlar, çocukların ilgiyle okuyacakları konuları belirleyebilmek için onların okuma eğilimleri üzerine bazı temel bilgilere sahip olmalıdır. Çocuklar için hazırlanan yapıtların evrensel ve yerel değerleri; sevgi, güven gibi olumlu duyguları içermesi gerekmektedir. Lukens ve diğerleri (2013), çocuk edebiyatı yapıtlarının kültüre, kişisel gelişime, çevreye, güncel sosyal durumlara ilişkin konuları ele alabileceğini belirtir. Böylece çocukların topluma ait olma duygusu geliştirmeleri ve kültürel bilgi edinmeleri de sağlanmış olacaktır. Yalçın ve Aytaş (2014)'a göre konuların

düşle gerçek arasında bir denge sağlaması, şiddet öğeleri içermemesi ve çocukta özgüven gelişimini desteklemesi gerekir. Konu bağlamında göz önüne alınması gereken temel nokta olumlu duygu ve düşünceleri içeren, bunlar üzerine yapılandırılan konuların seçilmesidir. Konuyu yapılandıran öğelerin olay ve çatışma olduğunu belirten Sever (2010)'e göre, konu alanının belirlenmesinde temel değişken olaydır ve yazar konuyu okurla paylaşacakları için bir araç olarak kullanır. Oğuzkan (2013), konunun yanı sıra devinim öğesinin de önemli olduğunu, tekrarlanan düşünce veya görüşlerin çocuklarda okuma isteği uyandırmayacağını ve onları sıkabileceğini dile getirir. Bu anlamda, içinde devinim barındıran bu yönüyle de çocuğun doğal gereksinimlerine de seslenen, ilgisini çeken ve çocukta merak uyandıran konuların seçilmesi yerinde olacaktır. Böylece çocuğun ilgisi ve merakı sürekli uyanık tutulabilecektir.

Edebiyatın gerçek yaşamla olan sıkı ilişkisi, bu noktada çocuk edebiyatı yapıtlarının ele aldığı konuları da etkilemektedir. Aslan (2013), yazarların oluşturdukları kurgular aracılığıyla, okurun duyu algılarını etkileyerek haksızlıklar, kötülükler ve yanlışlar üzerine düşünmelerini sağlayabildiğini belirtir. Yazarın yapıtında işleyeceği haksızlık, adaletsizlik, toplumsal sorunlar vb. konuları, duyarlılıkla ele alması okurun da duyarlılık kazanmasına olanak tanıyacaktır. Duyarlı konuların ele alındığı bir tür olarak *sorun odaklı öyküler*, çocuk kitaplarında genellikle kahramanın karşılaştığı bir sorun üzerine yapılandırılır ve gerçekçi kurgu türünün bir örneği olma özelliği gösterir (Lukens ve diğerleri, 2013). Dilidüzgün (2004), sorun odaklı yapıtlar nitelemesinde bulunduğu bu türün, çocukların anlayamadığı ya da doğrudan iletişim kuramadığı bazı gerçekleri edebiyat yoluyla onların dünyasına sokmayı amaçladığını dile getirir. Çocuk edebiyatı yapıtlarında duyarlı konulara yer verilirken çocukların yıpranmamasını önceleyen bir yaklaşım benimsenmelidir. “Çocuğun ruh dünyasını olumsuz etkileyecek, sarsacak konuların değişik yaş gruplarına göre düzenlenmesi gerekecektir” (Yalçın ve Aytaş, 2014: 36).

Lynch ve diğerleri (2014), bu noktada çocuk edebiyatı yapıtlarının insanı doğal ya da insan elinden çıkan felaketlerin kurbanı olarak gösteren konuları ele alabileceğini ancak bunu yaparken umutsuzluk yerine her zaman umuda ve daha iyi bir gelecek düşüncesine vurgu yapması gerektiğini dile getirmiştir. Uzman (1993), çocuk kitaplarında tabu olarak görülen; cinsellik, ölüm, ailesel sorunlar, engellilik ve dini konuların içtenlikle ele alındığını dile getirir. Bu konuları işleyen yapıtların “zor/olumsuz konuları ele alan kitaplar” olarak adlandırılabilceğini dile getiren Ural (2013), bu

kitapların ortaya çıkmış olmasının nedenini, gerçek yaşamın edebiyata yansması olarak açıklar. Aslan (2014)'a göre, çocuklar, kendilerini ölüm, şiddet, boşanma, hastalık, engellilik gibi yaşam gerçeklerinin içinde bulmaktadır. Bu nedenle onlara yönelik yazınsal yapıtlarda, duyarlı yaşam gerçeklerinin konu olarak ele alınması, onların sorunlarla baş edebilmelerine yardımcı olabilecektir. Bu yansmada önemli olan, çocukların duygu ve düşünce dünyalarının örselememesi ve ele alınan konuların onların gerçeklik sınırları içinde şekillendirilmesidir. Temel amaç; çocukların gerçeklikten uzak, tamamen düşsel bir dünyaya sokulması değil, insansal durumların yazınsal söyleyişle anlatılmasına tanıklık etmesini sağlamaktır. Bu anlamda ele alınan konuların nasıl söylendiği ve çocuk gerçekliği çerçevesinde hangi özellikleri taşıdığı göz önüne alınmalıdır. Böylece Sever (2013: 65)'in *duygusal örseleme* olarak nitelediği, çocukların doğalarına ve gelişim özelliklerine uygun olmayan metinlerin ve güdümlü yayınların olası olumsuz etkilerinin önüne geçilebilecektir.

Konuyu yapılandıran ve destekleyen öğelerin yanında olumsuz yönde etkileyen ve zayıflatan bazı öğelerden söz etmek de olasıdır. Lukens (1999)'in konuyu bozan bu öğelerin varlığına dikkat çektiğini dile getiren Sever (akt. 2010), bunların; abartılmış merak, duygusallık ve rastlantısallık olduğunu belirtir. Bu tür öğeler, kurguyu zayıflatığı ve inandırıcılığı olumsuz etkilediği için çocuğun kitaptan uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Gerçeklikten uzak biçimde sunulan kurgu, olaylar, çatışma ve karakterlerin gelişim durumlarının abartılı, aşırı duygusal ve örseleyici olması çocuk-kitap etkileşimini olumsuz etkileyecek ve arada bir bağ kurulmasını engelleyecektir. Bu anlamda Lukens (1999)'in belirlediği öğelerin de kitap seçiminde göz önünde bulundurulması gereklidir.

İleti

Metnin iletisinin olması, öğüt verdiği anlamına gelmemektedir. Lukens ve diğerleri (2013)'ne göre önemli olan yazarın açık ve öğüt verici, öğretici biçimlerden uzak durması ve iletiyi metnin tek amacı durumuna getirmemesidir. “İleti, diğer bir ifadeyle ana düşünce, yazarın okurla paylaşmak istediği ana düşüncedir” (Sever, 2010: 140).

İletinin etkili biçimde okuruna ulaşabilmesi, onun metin içine sindirilerek verilmiş olmasına bağlıdır. Çocuk edebiyatı yapıtlarında ileti örtük olmalı, öğretici metinlerde olduğu gibi bilimsel bir gerçekliği kanıtlama çabasına girilmemelidir. Yalçın ve Aytaş (2014), yazarların belirlediği iletilerin çocukları kendi düşünceleri ve bakış

açıları doğrultusunda yönlendirmekten uzak olması gerektiğini belirtir. Tersi bir durumda, çocukların ruh dünyalarına olumsuz etkileri olabileceğine değinir. Sever (2013)'e göre, çocuk kitaplarının amacı, ideal çocuklar yaratmak değildir. İdeal çocukları yaratma isteği ancak ahlak bilgisi kitaplarının amacı olabilir. Bu kitaplar, gereken davranışların öğretilmesinde başarılı olabilir. Ancak, başkalarının biçimlendirdiği yargıları düşünmeden, sorgulamadan yaşamsal ilkeler haline getirmeye yatkın insanlar, demokratik toplumun etkin birer üyesi olamayacaktır.

Lukens ve diğerleri (2013), ileti konusunda öğretici ve öğüt verici olmaktan kaçınılması gerektiğini vurgular. Ancak çocuk edebiyatı yapıtının vermek istediği bir dersin olabileceğini, önemli olanın bu dersti yapıtın tek amacı durumuna getirmemek olduğunu da belirlemesine ekler. Karatay (2014), bu konudaki görüşlerini iletirken kitapta yer bulan iletiler ve bunların sunuluşunda aklın ve bilimin üstünlüğünün öne çıkarılmasının yerinde olacağı üzerinde durur. Nas (2014); çocuk kitaplarında iletilerin özellikle bağınazlığı, yazgıcılığı aşılmasının önemli olduğuna değinir. Neydim (2003), çocuk edebiyatı yazarlarının aşması gereken bir sorunu tek amaçlı ve tek kitleye seslenen çocuk edebiyatı anlayışı olarak gördüğünü dile getirmektedir. Yazarın, görüşlerini okura kabul ettirmeyi kitabının ana hedefi durumuna getirmesi, o kitabı öncelikle yazınsal olmaktan uzaklaştırır. Dilidüzgün (2004), kitapların tek yönlü olmasının doğurabileceği tehlikeleri; çocuğun dünyaya bakışını geliştirememek, sorunlarına ve dünyasına ışık tutamamak ve yeni ufuklar açıp düş gücünü geliştirememek olarak sıralar.

Çocuk edebiyatı yapıtlarının hedefi, çocukları istenen biçimde yetiştirme olmamalıdır. Bu düşüncenin 17. yüzyılda kaldığı kabul edilmeli, artık çocuklara benimsemeleri için görüşler, düşünceler sunmak değil onları düşünmeye yönlendirecek ve düşünme becerilerini devindirecek yapıtlar sunmak amaçlanmalıdır. Yazarlar; evrensel niteliği olan iletilere yer vermeyi ve farklı kültürlerden tüm çocuklara seslenen nitelikte yapıtlar yaratmayı amaçlamalıdır. Sever (2013: 73)'in *çocuk edebiyatı etiği* olarak nitelediği ilkenin önemi bu bağlamda öne çıkmaktadır. Sever (2013)'e göre çocuk edebiyatı yapıtları, çocuğa özgü duyarlıkları kavrayan ve yansıtan ortak bir dil yaratmalı, gücünü edebiyatın evrensel ilkelerinden alan bu ortak dil, çocuk edebiyatı etiğinin oluşmasına katkı sağlamalıdır. Çocuklara yönelik hazırlanan kitapların, çocuklara farklı olanı göstermeyi, geniş bir bakış açısı kazandırmayı amaçlaması ve yazarın ya da

yayınevlerinin, çocuk kitaplarını belirli düşünceleri benimsetmede baskı aracı olarak kullanmasının önüne geçilmelidir.

Karakterler

Kahraman ya da kişinin her şeyden önce anlatısal türlerin (roman, öykü, masal) olmazsa olmazı olduğunu vurgulayan Kıran ve Kıran (2011), kişinin anlatının merkezinde bulunduğunu ve anlatısal yapının oluşturucu ögesi olduğunu belirtir. Öykünün tutarlılığı ve sürekliliğinin temel kişisi olan kahraman, bir başka deyişle; anlatımın lokomotifidir. Metnin iletisi, karakterler ve onların yaşadıkları olaylar aracılığıyla verilir. Gerçek yaşamın yansımaları olan karakterler, bu özellikleriyle okurun metinle gerçek yaşam arasında ilişki kurmasında etkin rol üstlenir.

Vermeule (2013)'ye göre, anlatı karakterleri bugüne kadar icat edilmiş en büyük pratik akıl yürütme şemalarıdır. Ahlaki meseleleri çözmek, yeni duygusal durumları uygulamak, ortamdaki kültürel bilgi yığınları için kestirme bir yol olarak karakterlerden yararlanılır. *Pratik akıl yürütme şemaları* olarak düşünüldüğünde karakterler; büyük bir hızla değişen dünyaya, karmaşıklaşan ilişkilere ve her geçen gün artan bilgi birikimine ayak uydurmada bir araç olarak kullanılabilir. Kurmaca yazarları, bu araçları büyük bir özenle geliştirmiştir. Metnin içerdiği deneyimler, karakterler aracılığıyla belli bir yer ve zaman içinde sunulur. Ancak bu sunum sırasında kahramanın bakış açısı önemli bir yere sahiptir.

Okuduğunu anlama alanında yapılan çalışmalar, metnin anlamlandırılması sırasında okurun kendini konumlandırmasına ilişkin ortaklaşan veriler sunmuştur. Bu araştırmalarda sıklıkla dile getirilen olgularsa eşduyum (empati), duygusal bulaşma ve sempatidir. Birbiriyle ilgili olsa da temelde birbirinden ayrılan özelliklere sahip bu olgular, okurun metinle karakterler aracılığıyla ilişki kurmasına odaklanır. Eşduyumu karmaşık bir bilişsel ve duyuşsal süreç olarak nitelendiren Coplan (2004), bir başkasıyla eşduyum kurulduğunda, onun psikolojik bakış açısının benimsendiği ve yaşadıklarının bir dereceye kadar düş gücüyle yaşanabileceğini dile getirir. Black, Turner ve Bower (1979); Rinck ve Bower (1995)'in yetişkinlerle yaptığı çalışmaların yanı sıra Rall ve Harris (2000); 3-4 yaşındaki çocuklarla öykülerde geçen gösteren/gösterilen (diectic) eylemlerin (getir/götür, gel/git vb.) -ki bu eylemler hareketin referans noktasından mı yoksa referans noktasına doğru mu olduğunu ifade etmede kullanılır- üzerine çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalarda okur; bir bakış açısı benimsemekte, yeni bilgiler bu bakış açısından tanımlandığında daha hızlı ve doğru biçimde alınmakta ve girdi bu bakış

açısıyla uyumlu hale gelecek biçimde yeniden kodlanmaktadır. Buradan yola çıkarak okuyanın ya da dinleyenin, öyküyü kendi bakış açısına mı yoksa kahramaninkine göre mi anlamlandırdığı ortaya çıkarılmıştır. Yetişkinlerle benzer biçimde, çocuklar da bu yönde sorulan sorulara öykü kahramanının konumuna göre yanıt vermiştir. Rall ve Harris (2000) bu durumu *ödünç alınmış bakış açısı* olarak nitelendirir.

Kurmaca dünya, öykü boyunca özdeşim kurulan kahramanın gözünden görülür. Manguel (2017b), Alice Harikalar Diyarında'yı ilk okuduğunda Alice'nin yol arkadaşı olduğunu, çıktıkları bu yolculukta her şeyi gerçek olarak nitelediğini, tavşan deliğinden düşmenin bir otobüse binmek kadar doğal geldiğini ifade etmektedir. Bu durumu açıklarken Vermeule (2013), kahramanların çıktıkları yolculukta okurlarını/dinleyenlerini yanlarına aldıklarını, bu yol arkadaşlığı sırasında okurların edilgin olmadığını ve gerçekte yaşanan olaylarla aynı duyguların hissedildiğini dile getirir. Bu durum kurmaca karakterlerin okur üzerinde ne denli etkili olabileceğini ve bu yazınsal serüvende okurlarını nasıl başka dünyalara götürebildiğini gösterir. Okur, kendini kahramanla özdeşleştirir, bu noktada önemli olanın çocuğun olumsuz etkileneceği değil, izlemek isteyeceği bir kahraman yaratılmasıdır. Bu ise yazar için önemli ancak aynı zamanda zor bir çabadır (Neville, 1967).

Anlatı kahramanı, yazarın gerçeklikle kurduğu ilişkiden doğar. Kurmaca kahramanı; bir kişinin, başka bir deyişle gerçekte var olan bir insanın, belirgin ya da örtük özellikleriyle donanmış kurgusal bir kişidir. Bu nedenle kimi okur, kahramanları gerçek kişilerle özdeşleştirme eğilimi gösterir (Kıran ve Kıran, 2011). Kitap kahramanlarıyla özdeşim kurma çocuk edebiyatı yapıtlarının yaratım sürecinde önemli bir yere sahiptir. Karakterler, çocukların kitapları tekrar tekrar dinlemelerini ya da okumalarını istemelerinde en temel öğelerdir. Bunun gerçekleşebilmesi içinse güçlü ve inandırıcı karakterlerin olması önemlidir (Lukens ve diğerleri, 2013). Özdemir (2011), karakter geliştirmede doğrudan yani kişilerin görünüşlerini betimleme, iç dünyalarını sergileme ya da dolaylı yani eylem içinde yansıtma, konuşurma vb. yollarının kullanıldığını dile getirmiştir. Bunları anlatma ve gösterme adları altında gruplandırmanın uygun olabileceğini de belirtir. Okulöncesinde kahramanlar, fiziksel özellikleriyle geliştirilirken onlara sözleri ve davranışlarıyla da kişilik kazandırılmaktadır. Dilsel metnin fazla ayrıntıya yer vermeyecek yapıda olması, karakterlerin uzun betimlemelerle anlatılmasını olanaksız kılmaktadır. Bu da yazarı, karakterlerin düşünceleri ve kişisel özelliklerini

kahramanın davranışları üzerinden açıklamaya yönlendirir. Dış görünüşlerinin anlatılması içinse *gölge metinler* olarak nitelenen görseller işe koşulur.

“Çocuğun kitaptaki olumlu karakterlerle özdeşim kurabilmesi, anlatının içine girebilmesi, yazarın betimlediği karakterlerin inandırıcı, güvenilir, günlük yaşamdaki kadar gerçekçi ve çocukla aynı yaş düzeyinde olmasına bağlıdır” (Karatay, 2014: 103). Nas (2014), çocuk edebiyatı yapıtlarında sunulan karakterlerin insanın güçlü-zayıf, olumlu-olumsuz ve çelişkili yanlarını yansıtması gerektiğine; insanın üstün ve yenilmez olarak değil, idealize edilmeden gerçek bir insan örneği olarak geliştirilmesinin önemine vurgu yapar. Yazarların karakterleri yaratırken onlarda olmasını arzu ettikleri özellikleri değil; sıradan bir çocukta var olan ve hatta ideal bir çocukta olmayan özellikleri koyması, karakteri gerçekçi ve dikkat çekici kılacaktır. Bununla birlikte karakterlerin öykü boyunca değişim geçirmeleri ve bu değişimlerin inandırıcı olması da aranan özellikler arasındadır. Çocukların sempati duyabileceği hayvan karakterler de öykülerde kahraman olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da fiziksel olmasa da duygusal anlamda bir özdeşime olanak sağlayacaktır. Bunun yanında, kahramanların hayvanlardan seçilmesi herhangi bir cinsiyet ya da ırk vurgusu taşımadığından ayrışmaların da önüne geçebilmektedir. Basit gibi görünen karakter seçiminin, pek çok açıdan anlatıların okurun zihninde anlam kazanmasına olanak tanıyan önemli özellikler taşıdığı anlaşılmaktadır. Kitap kahramanlarının okuma eyleminin niteliğini de etkilediğini dile getiren Sever (2013)’e göre, iyi geliştirilmiş kişilik özellikleriyle gerçeklik duygusu uyandıran, çocuğun kahramanla tanışma, karşılaşma isteğini yoğunlaştıran kitaplar, okuma kültürü edindirme sürecinde önemli bir işlevi yerine getirir.

Dil ve Anlatım

Yapıtta neyin anlatıldığı noktasında karşımıza konu ve buna bağlı olarak ileti, olay, çatışma öğeleri çıkar. Dil ve anlatım ise tüm bu iç yapı öğelerinin nasıl aktarıldığı ve nasıl anlatıldığı konusunu niteler. Yazınsal metinlerin niteliğini belirleyen temel değişkenin yazarın dili kullanma yeterliği olduğunu vurgulayan Sever (2004), yazınsal özellikler taşıyan yapıtlarda kullanılan dilin, günlük konuşma dilinden farklı özellikler gösterdiğini belirtir. Yazar, duygu ve düşüncelerini okurlarıyla paylaşmak için dilsel dizgelere yeni ve özgün biçimler kazandırır ve bu dilsel biçimler, değişik yorumlara olanak sağlayacak anlatım katmanları oluşturur. Aynı konu veya iletiye sahip olan kitapların farklı olması, yalnızca iletinin farklı bir içerikte sunulmasından değil, farklı bir dil kullanımı aracılığıyla ifade edilmesinden de kaynaklanır (Stephens, 2005). “Her

sözcük bir düşüncedir. Herkesin bildiği ve onayladığı, olağan anlamı içermek üzere başka sözcüklerden ayrıldığı zaman bir sözcük akıl ermez bir özelliğe bürünür” (Huxley, 2016: 33). Dil ve anlatım yazarın yapıtını oluştururken seçtiği sözcüklere yeni ve farklı anlamlar yüklemesinden doğar. Tek başına var olan ya da başka bir metinde geçen aynı sözcük, her yazarın yapıtında başka anlamlar yüklenir. Sözcükler dilde tek tek değil, öncelikle diğer sözcüklerle birlikte, yani dilsel bağlam içinde kullanıldığında anlam kazanır. Okurun yaptığı, anlamsal kod çözmedir (semantic encoding), bu ise kavrama sürecinde gerçekleşen bir başka işlemdir ve okuduğunu kavrama sürecinin bir yönünü oluşturur (Uzun, 2009). Kısacası okur; yazarın seçtiği sözcükleri, kodları çözerek anlama ulaşır.

Metne ilişkin dil ve anlatım özellikleri, kaçınılan ya da üzerinde özenle durulan noktalara göre nitelendirilebilir. Nas (2014), çocuk edebiyatı yapıtlarında aranacak dil ve anlatım özelliklerini şu biçimde sıralar; çocuğun dil ve düşünce evrenine uygun olma; ölçülü bir biçimde sözvarlığını geliştirme; yalın, arı, içtenlikli olma; akıcı, canlı, dil tadı verme ve dil becerisi kazandırma; yazgıcı kültürün dile yansımalarına ilişkin kullanımlarından kaçınma; yalın tümceler kurma; yabancı sözcüklerin yazılışlarını ayrıca içinde verme, kısa olmak koşuluyla betimlemelere yer verme; noktalama işaretlerini titizlikle kullanma, çocuğa göre olma ancak çocuksu olmama. Aslan (2006), Türkçe karşılıklarının olmasına karşın İngilizce, Fransızca, Arapça sözcüklerin yeğlendiği, yarım ya da karma bir dille yazılmış, yazınsal metinlerin, çocukta diline karşı bir farkındalık, duyarlık ve sevgi yaratamayacağından çocuklarla buluşturulmamasının temel ilke olarak benimsenmesi gerektiğini vurgular. Bu biçimde çocukların kitaba yaklaşımını, gelecekteki etkileşimini olumlu yönde etkileyecek ve özellikle de kitaba saygı duymasını sağlama yolunda önemli bir aşama geçilmiş olabilecektir.

Çocuk yayınlarında dil kullanımının önemine değinen Oğuzkan (2013), yapmacık, zevksiz veya bayağı bir anlatımla, nitelikli çocuk edebiyatı yapıtının ortaya çıkarılamayacağına dikkat çeker. Dilsel metinlerin sanatsal işlevi, herhangi bir olay veya durumun nasıl anlatıldığından anlaşılmaktadır. Bir çocuk edebiyatı yapıtında, yazarın çocuğa göreliği göz önünde bulundurması, çocukların hem dilin farklı kullanım yollarını görmelerine hem de anadillerine ilişkin dil bilinci kazanmalarına olanak tanıyacaktır. Çocuk edebiyatı yazarlarının çağdaş dil öğelerini kullanmalarının önemine değinen Oğuzkan (2013), sözcük ve deyimleri seçerken, tümce ve paragrafları kurarken, seslendikleri okurun kavrayış güçlerini ve sözvarlığını göz önünde bulundurmaları gerektiğini dile getirmiştir. “Çocuk edebiyatı yapıtları çocuğa göre durumlar oluşturarak

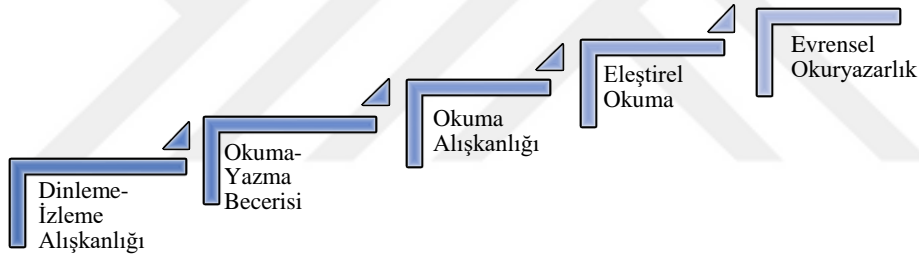
Türkçenin anlatım gücünü yansıtır, sözvarlığının öğelerini örneklendirir” (Sever, 2010: 145). “Çocuğun günlük yaşamda kullanmadığı sözcüklere yer verilmemesi ancak çocuğun anlamını bağlamdan çıkarabileceği belli sayıda sözcüklerle de buluşturulması gerekir” (Yalçın ve Aytaş, 2014: 47; Ural, 2013: 48). Dil ve anlatımda öncelenen özellikler hem yoğunluk hem zorluk açısından ele alınmaktadır. Çocukların kavrayabileceğinden fazlasına yer verilmemesi ve anlamlandırmada zorlanacakları düzeyde kullanımlardan uzak durulması, yapıtlarda aranması gereken bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Karatay (2014), yazarın sunumundaki açıklığın ya da karmaşıklığın, çocukların kitaba olan yaklaşımını etkileyeceğini dile getirir. Ancak bu açıklık, çocuksuluğu ifade etmemektedir. Çünkü çocuksu bir anlatım çocuğun ciddiye alınmadığı ve anlama becerisinin küçümsendiği anlamına gelmektedir.

Çocuklara yönelik yayınlarda biçimin önemini vurgulayan Oğuzkan (2013), yazarın yapıtında seçmiş olduğu sözcükler ve aralarındaki ilişki, tümce yapıları, seçilen sözcüklerin çağdaş olup olmamasının söz konusu biçime kişilik kazandırdığını da belirlemelerine ekler. Çocuğun günlük yaşamda da karşılaşabileceği, güncel sözcüklerle buluşturulmasının yanı sıra yapıtlarda dilbilgisel anlamda da dikkat edilmesi gereken bazı noktalar söz konusudur. Yerli yersiz sıfat kullanımından kaçınmak, edilgin yerine etken çatılı eylemlere yer vermek, az kullanılan ya da söylenişi zor olan sözcükleri kullanmamak, bunların yanı sıra ahenk ve tekrarlardan yararlanarak dil ve anlatımı etkili duruma getirilebilmek gibi durumlar da göz önünde bulundurulmalıdır.

Okulöncesi döneme seslenen kitaplar da dahil olmak üzere çocuk edebiyatı yapıtlarında kullanılan dilin, çocukların metnin anlamını çözme, dillerinin olanaklarını tanıma ve kurallarını sezme gibi pek çok açıdan önemli işlevlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Sever (2013)’e göre, bu dönemde çocukların karşılaşacağı yapıtlar; onların görme, duyma, duyumsama, düşünme ve düşünme yetilerini devindirmelidir. Çocukların kavramsal gelişimine katkı sağlayan kitaplar; onların algılarını geliştirerek görsel ve dilsel uyaranlara karşı tepkilerini bilinçlendirmelidir.

2.3. Okuma Kültürü ve Aşamaları

Sever (2007); yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmayı, bu dünyanın sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine kavuşmayı ve bu yeterlikleri kullanmayı alışkanlık haline getirme becerisini okuma kültürü olarak ifade eder. Ancak bu becerilerin kültür olarak adlandırılabilmesi için bu tür eylemlerin öznesinin, birey olmaktan çıkarılıp toplumsal düzeyde temsil edilir olması gerektiğini belirlemelerine ekler. Bu noktada, başta aileler olmak üzere eğitim kurumlarının, öğretmenlerin ve çocukların eğitiminde sorumluluk üstlenen diğer kurumların rolleri bir kez daha gündeme gelmektedir. Okuma kültürünün birbirine bağımlı, her birinin bir diğerini var ettiği birçok becerinin edinilmesiyle oluştuğunu dile getiren Sever (2007), bu sürecin basamaklarını Şekil 1’de gösterildiği üzere; *dinleme-izleme alışkanlığı*, *okuma-yazma becerisi*, *okuma alışkanlığı* ve *eleştirel okuma* olarak sıralar. Okuma kültürünün günümüze ulaştığı son aşamada ise bilişim teknolojilerinden etkili biçimde yararlanmayı da içeren *evrensel okuryazarlık* yer alır.



Çizelge 1: Okuma Kültürü Edinme Süreci (Sever, 2010: 28)

Çocuk edebiyatından yararlanmada asıl amaç, okuma kültürü edinmiş birey yetiştirmek olmalıdır. Okuma alışkanlığı becerisi kazandırma bu asıl hedefe ulaşmada bir önkoşul, aşama olarak değerlendirilir. Yılmaz (2009)’a göre, okuma kültürü bir toplumsal gelişme kaynağı ve ölçüsü olmanın yanı sıra bireysel ve toplumsal anlamda gelişmiş bir akıl, zengin ve güçlü bir kişilik, akademik başarı, dil yeterliği, estetik duyarlık, yaratıcılık ve eleştirel bakış alanlarında katkı anlamına gelmektedir. Bu durum, okuma kültürünün toplumsal ve bireysel anlamda pek çok gelişim alanını etkilediğinin göstergesidir. Bu önemli etkiler göz önüne alındığında, çocukların eğitim yaşamlarının başında, okulöncesi dönemden başlayarak okuma kültürünün temellerinin atılması bir gereklilik olarak değerlendirilir. Sever (2007)’e göre, okuma kültürü, temelleri okulöncesi dönemde atılan bir beceri ve davranışlar kümesidir. Bu kültürün edinilmesi sürecinde yararlanılacak temel uyararlarsa yazılı ve görsel kültür ürünleri olan, nitelikli kitaplardır.

Okulöncesinden başlayarak kitapla kurulacak etkileşimde göz önünde bulundurulması gereken konu nitelikli kitapların sürece katılmasının önemidir. Bu bağlamda, okuma kültürünün edindirilmesinde etkili uyaranların çocuk edebiyatı yapıtları olduğu anlaşılmaktadır. Okuma kültürü ve çocuk edebiyatı kavramlarının sıklıkla birlikte ele alınması rastlantı değildir. Okuma kültürü edindirme sürecinde, çocuk edebiyatı yapıtlarından yararlanma pek çok açıdan gerekli ve kaçınılmazdır.

Çocukları; duymaya, düşünmeye, düş kurmaya yönlendirme gibi pek çok işlevi olan çocuk edebiyatı yapıtları, bu nitelikleri dolayısıyla okuma kültürü edindirme sürecinde etkili kaynaklar olma özelliği taşımaktadır. Okuyan bireyin dinleme, konuşma, yazma becerilerinin geliştireceğini dile getiren Nas (2014), bununla birlikte okumanın eleştiri, çözümlenme ve düş gücünün de gelişmesine olanak sağlayabileceğini belirlemelerine ekler. Çocuk edebiyatı yapıtlarının temel işlevi çocukları çeşitli konularda bilgilendirme değil, çocuklara estetik içerikler sunarak onların anlama ve duyma becerilerini geliştirmektir. Bu bağlamda çocuk edebiyatı yapıtlarını bilgi kaynakları olarak değil, duygu ve düşünce kaynakları olarak görmek yerinde olacaktır. Bu kaynaklardaki düşünceler; üzerinde yorum yapılabilecek, eleştirilebilecek, onaylanabilecek ya da yaşama geçirilebilecek türden düşünceler olmalıdır. Böylece kısıtlı yaşam deneyimine sahip çocukların, düş dünyalarının yanı sıra düşünce dünyaları da zenginleşme olanağı bulacaktır. Sever (2013)'e göre kitaplar; çocuklara neler yapmasını ya da yapmamasını söylemek yerine, neler yapması ya da yapmaması gerektiğini düşündürmelidir. Davranışlarının olası sonuçları üzerinde düşünce üretmeye özendirilen çocuklara, eylemlerinin başkaları üzerinde yaratacağı duygusal sonuçlar bu yolla duyumsatılmalıdır. Okuma kültürü edinmiş, düşünen bireyler yetiştirmede etkili uyaranlar olan çocuk edebiyatı yapıtlarından bu amaç doğrultusunda yararlanılabilir.

Eğitimin yaşam boyu süren bir okuryazarlık olduğunu dile getiren Gürsoy (2012), okuma kültürü oluşturmanın temel yolunun bilgileri ezberletmek yerine, çok yönlü araştıran ve okuyan gençler yetiştirmek olduğunu vurgular. Okuma kültürü edinmiş kişilerin, yaşamı boyunca soran, sorgulayan ve araştıran bireyler olacağını da sözlerine ekler. Bu noktada bireyler; araştırmaya, öğrenmeye ve “öğrenmeyi öğrenme”ye yönlendirilmelidir. Kitaplara; araştırmalar yapmak, yeni düşüncelerle karşılaşmak, ufkunu genişletmek, farklı bakış açıları edinmek gibi pek çok amaç için başvurmak, okuma kültürü edinmiş birey olma yolunda atılan önemli adımlardır. Bu kültürün kazanılmasıysa erken yaşlardan başlayarak kitaba ilişkin olumlu yaşantılar ve düşünceler

geliştirmekle olanaklıdır. Öğrenmeyi öğrenen birey, yaşamı boyunca ezberlemeden ve başkalarının kendisine bilgi vermesini beklemeden her zaman öğrenmeyi ve bilgi edinmeyi önceleyecektir. Dil gelişiminin bilişsel gelişimdeki önemini vurgulayan Sever (2013), yaşamın ilk yıllarından başlayarak çocuklara gözlem, karşılaştırma, sınıflandırma, uygulama ve eleştiri yapabilecekleri ortamlar sunmanın gerekliliğini açıklar. Bu ortamlarsa çocuk edebiyatı ürünleriyle kurgulanmış, zengin dil ortamları olma özelliği taşımaktadır.

Okumanın çok yönlü bir eylem olması; düşünmeyi, yorum yapmayı beraberinde getirmiştir. Farklı nitelikte duygu, düşünce ve bilgi içeren kaynakların önemi, birey olma yolunda kendini tanımak ve geliştirmek için yola çıkan okura sunduğu yaşam deneyimlerinde saklıdır. Sınırlı yaşam deneyimi olan çocuklar, çocuk edebiyatının dünyasıyla buluşturulduğunda çeşitli yaşam gerçekliklerine tanıklık etmiş olacaktır. Green ve Halsall (1991), kitapların erken yaşlardan başlayarak çocukların yaşamlarının bir parçası olmasını sağlamanın, çocuklarla kitap odaklı iletişim kurmanın ve bunları günlük eylemler durumuna getirmenin, onların edebiyatla gerçek yaşam ilişkisini kurmasına yardımcı olacağını belirtir. Ungan (2008); okumanın kişinin kendini yenilemek, sınırlarını zorlamak, evrenselliğe ulaşmak için vermiş olduğu basit ama önemli bir çaba olduğunu dile getirir. Bu çaba, bireylerin tarih boyunca başta kendileri olmak üzere çevrelerini, dünyayı ve ötesini tanımada bir araç olarak kitaptan yararlanmalarını sağlamıştır.

Okulöncesi dönemde kitap sevgisi oluşturmaya yönelik çabaların, ilköğretim yıllarındaki okuma kültürü edinme süreçlerini büyük ölçüde etkilediğini vurgulayan Sever (2013), çocukların amaçlanan dilsel, bilişsel, toplumsal ve kişilik gelişimine erişmesi için anne-baba ve eğitimcilere düşen sorumlulukların olduğunu belirtir. Bu sorumluluklardan en önemlisi çocukları, onların ilgi ve gereksinimlerini kuşatan, sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış kitaplarla buluşturmadır. Aslan (2011)'a göre okulöncesi dönemden başlayarak çocuğu, sanatçı duyarlılığıyla karşılaştıran görsel ve dilsel uyaranlar olarak çocuk edebiyatı yapıtlarının, çocukların yaşamlarını zenginleştirerek onlara okuma sevgisi kazandırmak gibi işlevlerinden söz edilebilir. Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuklara farklı yaşam gerçeklikleri sunması, onların dolaylı yoldan deneyim kazanmasında etkilidir. Kitaplar aracılığıyla bu gerçekliklerle buluşarak yaşamlarını zenginleştirmek bir gereklilik olarak algılanmalıdır. Bu yolla kitaplara karşı ilgi ve sevgi duymaya başlayan çocuklar, ilerleyen yıllarda okuma alışkanlığı kazanabilecektir.

Çocukların nitelikli kitaplarla erken yaşlarda buluşturulmasının ileriki yıllar üzerinde önemli etkileri olduğunu dile getiren Yükselen (2013), kitapların zengin dünyasıyla buluşan çocukların okuma davranışı konusunda sonraki yıllarda daha olumlu yaşantılar geçireceğini öngörür. Bu bilgiler ışığında, okuma kültürü edindirmesi bağlamında çocukların erken yaşlardan başlayarak yazılı ürünlerin dünyasıyla buluşturulmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Özellikle okulöncesi ortamlarda, çocukların kitapla buluşacakları etkinlikler yapılması onların okuma kültürü edinme bağlamında olumlu yaşantılar geçirmesini sağlayacaktır. Bu yaşantılarsa okuma kültürü edinmiş, yetişkin bireyler olmalarında başat bir yere sahiptir. Okur olma yolunda ilk adımların atıldığı okulöncesi yılların, geleceğin düşünen, duyarlı bireylerinin yetişmesinde ne denli etkili bir dönem olduğu anlaşılacaktır. Çocukların düzeylerine uygun çocuk edebiyatı yapıtları ve yetişkin kılavuzluğunda geçirdikleri yaşantılar, onların okuma kültürü edinmeleri bağlamında gereksinimlerinin giderilmesini sağlamalıdır.

Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Öğretmenin Rolü

Çocukların zengin dil ortamlarıyla buluşması ve etkileşime girmesi öğretmenin etkili kılavuzluğu ve çabasıyla gerçekleşecektir. Okulöncesi öğretmenlerinin, zengin dil ortamları oluşturmalarının gerekliliğini savunan Saracho ve Spodek (2010); çocuklarda dil gelişimini desteklemek için öğretmenlerin araçları değerlendirmeleri, etkinlikler önermeleri, kitap köşelerini çocukların ulaşabileceği şekilde düzenlemeleri, amaca uygun kitapları çocuklara sunmaları ve kitapların çocuklar tarafından incelenmesini sağlamaları gerektiğini dile getirmiştir. Çocuklar için dil becerilerinin kullanımını örnekleyecek, onlara kendilerini ifade ederek dil becerilerini geliştirme olanağı sunacak, sürekli ve nitelikli dilsel uyaranlarla buluşmalarını sağlayacak zengin dil ortamları sunmak, okuma kültürü edindirme sürecinde de önemli bir yere sahiptir. Bu amaca yönelik olarak öğretmene düşen önemli sorumluluklar vardır.

Öğretmenlerin çocuklarda okuma kültürü yaratma ve geliştirmedeki rollerinin okulöncesiyle birlikte başladığını dile getiren Yılmaz (2009), genellikle aile duyarlılığı ve okuma alışkanlığı düzeyinin düşük olduğu toplumlarda, bu eksikliğin giderilebilmesi için ortaya çıkan beklentilerin öğretmeni işaret ettiği, diğer deyişle sorumluluğun büyük ölçüde öğretmende olduğu üzerinde durur. Okulöncesi ortamlarda çocukların öğretmenleri tarafından seçilen kitaplarla buluşması, bu buluşmada izlenen yollar ve kullanılan teknikler, kısaca sürecin başından sonuna kadar ne tür çalışmalarla ilerlediği

ve niteliği konusunda da ipuçları vermektedir. Etkinlikler sırasında okulöncesi dönem çocuğu kitaplarla buluşturulurken hangi amaçların (okuduğunu/dinlediği anlama, sözcük öğrenme, akademik başarıyı destekleme vb.) öncelendiği, ne tür tekniklere (bireysel kitap incelemeleri, grupla yapılan çalışmalar, öğretmen odaklı etkinlikler vb.) başvurulduğu sorularının yanıtı da bu anlamda önem kazanmaktadır.

Ungan (2008), kitap okuma toplumda bir değer haline getirilmedikçe ve okulda, çarşıda, pazarda söz konusu edilmedikçe nitelikli okuryazar oranının artmayacağı savını dile getirir. Daniels ve Steres (2011), kitap okumanın okula ve başarı güdüsüne olan etkisiyle ilgili yaptıkları çalışmada okulun öğrencilere okuma kültürü edindirmede ortaya koyduğu beklentileri: a) okulda geçen zaman içinde okumaya özel bir zaman ayrılması, b) öğrencilerin okuyacakları kitabı kendilerinin seçmesi, c) öğretmenler ve idareciler de okuldayken okumaları ve okudukları üzerine görüş alışverişinde bulunmaları biçiminde sıralamıştır. Okuma kültürü edindirmede edebiyat yapıtlarından yararlanılabileceğini belirten Aslan (2016), sorumluluğun aileden sonra öğretmene düştüğü üzerinde durur. Öğretmenin öğrenciye yaklaşımıyla, seçtiği uygun metin ve etkinliklerle; geliştirici, düşündürücü, dönüştürücü sorularla ve çocuğa görelilik ilkesine uygun edebiyat yapıtlarıyla çocuğun bireyleşmesini destekleyebileceğini de belirlemelerine ekler. Bu durum, okuma kültürü edindirme sürecinde okul, öğretmen ve öğrencinin etkin roller üstlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Okuma kültürü kazandırmada sorumluluğun tek başına öğrenci yani çocukta olmadığını dile getiren Gürsoy (2012: 39), bu noktada 21. yüzyılda yetişen öğrencilerin ve onlara kılavuzluk eden eğitimcilerin kazanması gereken temel beceri ve davranışları şu biçimde açıklamıştır:

*“Akademik disiplinler çerçevesinde, bilgi ihtiyacının farkında olan ve bunu nerden ne biçimde karşılayabileceğini bilen,
Her şeye karşı meraklı olabilen,
Olay ve durumlara karşı bütüncül bir düşünce yapısına sahip olan,
İletişim becerileri yüksek ve iyi iletişim kurabilen,
Neden yaşadığını ve ne yapması gerektiğini sorgulayabilen, dünya ve kendisiyle anlamlı ve doğru bağlantı kurabilen,
Düşüncelerini geliştirebilen, eleştirel düşünebilen ve olaylara çok yönlü bakabilen kişiler olmalıdır.”*

Gelişmiş ülkelerde okuma kültürü için ilköğretim aşamasının geç kalınmış bir dönem olacağı yaklaşımı giderek güçlenmektedir. Bu gerekçeyle okulöncesinde okuma kültürüne yönelik çalışmalar yapıldığını dile getiren Yılmaz (2009: 140), öğretmenlerde aranan özellikleri sıralamıştır:

“Okuma kültürünün çocuk için zihinsel, ruhsal, eğitsel ve estetik işlevinin ve öneminin farkında olmalıdır.

Sözü edilen bu kültürün, çocuklarda yaratılması ve güçlendirilmesinde ne yapması gerektiği bilgisine sahip olmalı, bu bilgisini güncel tutmalıdır.

Sınıfta iyi ve işlevsel bir sınıf kitaplığı oluşturmalıdır.

Öğrencilerine eleştirel okuma becerisi kazandırmak için onlarla okudukları kitaplar hakkında sınıfta tartışmalıdır.

İlgi alanları ve düzeylerini bildiği öğrencilerine kitap seçiminde mutlaka yardımcı ve yönlendirici olmalıdır.

Okulda okuma kulüpleri kurma, ortak okuma etkinlikleri gerçekleştirme konusunda çaba harcamalıdır.

Öğrencilerine ceza olarak kitap okutmamalı; kitap okumayı ödev havasına sokmamalı ve bu konuda ölçülü bir yönlendirme içinde olmalıdır.

Öğrenci aileleri ile bu konuda da iletişim içinde olmalıdır.

Öğretim programlarında yer alan serbest okuma saatlerini ders amaçlı kullanmamalı ve bu okuma saatlerini öğrencileri için zevkli ve rahatlatıcı bir duruma getirmelidir.

Okuyan öğrencisini zaman zaman överek kitapla ödüllendirmelidir.

Her öğrencinin okuma alışkanlığı gelişimini yakından izlemelidir.”

Bu özelliklerden de anlaşılacağı üzere amaç; kitapların çocukların yaşamında okulda, evde ve sokakta sürekli yer bulan uyaranlar olmasını sağlamaktır.

Kitapla erken yaşlardan başlayarak kurulan olumlu bağ, okuma kültürünün diğer basamaklarını da olumlu etkileyecektir. Ivey ve Broaddus (2001)’e göre; yetenekli, çok yönlü ve sürekli okuyan bireyler yetiştirme konusunda okullar önemli bir gerekliliği göz ardı etmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin kitaplara ilişkin eleştiri yapabilmesini istemekte ancak onlara kitaplarla ilgili konuşmaları başlatma olanağını ya hiç vermemekte ya da nadiren vermektedir. Öğrencilerin bağımsız okurlar olmasını bekleyen öğretmenler, onlara ilgileri doğrultusunda seçip kendi hızlarında okuyabilecekleri kitaplar konusunda sınırlı olanaklar tanımaktadır. Sunulan bu yetersiz olanaklar, öğrencilerin okumayı yaşamlarının parçası kılması önünde bir engeldir. Glasersfeld’in *yansıtıcı konuşma* olarak nitelediği kavramdan söz ederken Senemoğlu (2012), öğretmenin açık bir tutuma sahip olmasının gerekli olduğunu ancak sınıfta konuşmaya izin vermenin yeterli olmayacağını, aynı zamanda sınıftaki çocukların/öğrencilerin etkileşimini sağlamanın da öğretmenler tarafından önemsenmesi gerektiğini ifade eder. Bu anlamda çocukların okunan kitaplarla ilgili konuşmasını sağlamak, zihinsel yapılarının ve hangi çıkarımlarda bulduklarının anlaşılması bağlamında başvurulması gereken bir yol olarak değerlendirilmelidir.

Okulöncesinde, okuma kültürü edindirme bağlamında uygun etkinlikler tasarlama sorumluluğunun öğretmene verildiği düşünüldüğünde, öğretmen yetiştirmedeki eğitim

olanaklarının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu noktada, dil gelişimi ve çocuk edebiyatının, çocuğun gelişimini destekleyici bir öge olarak kullanımına ilişkin bazı belirlemeler yapmak için okulöncesi öğretmenliği programlarının 1998-2007 yılları arasındaki değişimine bakmak yerinde olabilir. Okulöncesi eğitimin, üniversitelerin ilköğretim bölümleri arasında bir anabilim dalı olarak kabul edilmesi 1998-1999 yıllarına denk gelmektedir. 2006-2007 eğitim-öğretim yılında YÖK, öğretmen eğitimi programlarını geliştirme çalışmaları kapsamında bu programlarda da bazı değişiklikler yapmıştır. “1998-1999 Öğretim Yılı Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı” ele alındığında, “Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi” adında 3 kredilik, teorik bir dersin yer aldığı görülür, “Çocuk Edebiyatı I ve II” dersi ise beş ve altıncı yarıyıllarda programda yer bulmuş, 3 saati teorik, 2 saati uygulama olmak üzere; 4 kredilik bir derstir (YÖK, 2007: 177). Okulöncesi dönemin dil gelişimi açısından kritik dönem olduğu ve öğretmenlerin, bu gelişim alanının yanında pek çok alanda etkinlik tasarlama ve değerlendirme gereği duyduğu göz önüne alındığında bu derslerin, eğitimde işlevsel olabileceği söylenebilir. Ancak “2006-2007 Eğitim Fakültesi Programları” incelendiğinde “Çocuk Edebiyatı” dersinin 2 kredilik, teorik bir ders olarak yalnızca dördüncü yarıyılta yer bulduğu görülecektir (YÖK, 2007: 207). Bu dersin türü ve kredisindeki değişimin yanı sıra 1998 programında yer alan dil ve kavram gelişimine yönelik derslerinse programda yer almadığı görülür. Sever (2006b) “Çocuk Edebiyatı” dersinin geçirdiği bu değişimle ilgili olarak yaptığı çalışmada; ders saatindeki azalma ve uygulama dersinin kaldırılması durumunun öğretmen adaylarının alan eğitimi ve meslek bilgisi edinme bakımından, yeterli donanımına sahip olmadan mezun olmalarına neden olacak ciddi bir eğitim sorunu olduğunu belirtir.

Sever (2013)’e göre, çocukların erken dönemden başlayarak çocuk edebiyatı yapıtlarından etkili biçimde yararlanabilmeleri, çocuğun eğitiminden sorumlu kişilerin, çocuk-kitap etkileşimi konusunda bilimsel bir yaklaşımla eğitilmesine bağlıdır. Eğitim fakültelerinin öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen adaylarına çocuk edebiyatının temel ölçütlerini ve çocuğun yaşamdaki yerini kavratmak, çocuk edebiyatı öğretiminin asıl amacı olmalıdır. Çocuk edebiyatından yararlanma konusunda bilimsel bir yaklaşımla eğitim alan öğretmenler, çocuklar için kitap seçme, etkinlik tasarlama ve kitapla geçirilen süreci izleme konusunda etkili çalışmalar yürütebilir. Öğretmenlere düşen bir diğer sorumluluk, eğitim yaşamlarının ardından da kendilerini çocuk edebiyatı yapıtlarıyla gerçekleştirilecek çalışmalar konusunda geliştirmeleridir. Aslan (2017)’a göre, bu süreçte

öğretmenlerin, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ortaya koymalarını, yeteneklerinin farkına varmalarını ve deneyimlerini artırarak yaratıcılıklarını geliştirmelerini sağlamayı amaçlaması gerekir. Çocuk edebiyatı yapıtlarını niteliksiz kitaplardan ayırabilen, bilimsel ilkeler ışığında çocuğa göre olan kitapları seçebilen ve çocukları bu yapıtlarla buluşturmada etkili yollara başvurabilen öğretmenler, okuma kültürü edinmiş bireyler yetiştirme konusunda başarılı olabilecektir.

Okuma kültürü edindirmede okulöncesi eğitim programının yeri

Okuma kültürü edindirme sürecinde çocuklar için zengin dil ortamı yaratma ve bu bağlamda nitelikli çocuk kitaplarından yararlanma çabaları önemlidir. Nitelikli kitaplarla buluşturulan çocuklar, okuma kültürünün ilk basamağı sayılan kitapla tanışma aşamasına erişmiş olabilecektir. Bu bağlamda çocukların, gelişim özelliklerine uygun, düşünme ve düş kurma becerilerini olumlu yönde etkileyecek yapıtlarla etkileşime girmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Okuma kültürü edinme sürecinde bir sonraki aşamada ise çocuk, kitaplarla arkadaşlık kuracak ve bu bağ çocuğun kitap sevgisi kazanmasını sağlayacaktır.

Okulöncesi dönemin bir diğer önemli özelliği, okul türü öğrenmeler için bir hazırlık dönemi olmasıdır. Özellikle dil becerilerinin gelişimi için önemli bir aşama olan okulöncesi eğitim süreçlerinde bu amaca yönelik çabalara gereksinim duyulmaktadır. Okulöncesi eğitim programlarında, okul olgunluğunun ancak nitelikli bir okulöncesi eğitimle kazanılabileceği vurgusu yapılmaktadır. Senemoğlu (1994: 21-22), okulöncesi dönemde, zorunlu okul çağına gereksinim duyulan becerileri ve yeterlikleri geliştirebilecek esnek, çocuk merkezli bir eğitim programına gereksinim olduğunu dile getirir ve programlar arasında farklılıklar olsa da ortak olarak gözlenen özelliklerin şu biçimde sıralanabileceğini belirtir: Okulöncesi eğitim programı,

“1) Belirli hedefleri gerçekleştirmelidir 2) Çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun olmalıdır 3) Çocuğun yönlendirdiği etkinliklerle, öğretmenin yönlendirdiği etkinlikler arasında bir denge olmalıdır 4) İnsan ilişkilerine dayalı bir atmosfer sağlamalıdır 5) Okulöncesi eğitim kurumunun eğlenceli, zevk alınan bir yer olmasını sağlamalıdır 6) Ana-babaları, çocukların eğitimine katmalıdır 7) Ürünleri değerlendirmelidir”

Okulöncesi eğitimin ilkelerine yapılan vurguya okuma kültürü edindirme bağlamında bakıldığında, gerçekleştirilecek uygulamaların amaçlarının net biçimde

değerlendirilmesi, çocukların gereksinimlerine göre biçimlendirilmesi, öğretmenin ve çocukların kitaplarla gerçekleştirilen etkinliklerdeki rollerinin açık biçimde belirlenmesi ve dengeli dağılmasının önemsenmesi, etkinliklerde çocukların zevk almasını öncelenmesi, ailelerin okuma kültürü edindirme sürecine etkin biçimde katılmasının ve gerçekleştirilen çalışmaların öğretmen, çocuk ve program boyutuyla değerlendirilmesinin sağlanması gerektiği anlaşılmaktadır.

Okulöncesi eğitimde, çocukların öncelikle, okuma-yazmanın gerekliliğini ve gerçek yaşam ile ilişkisini anlamaları önemlidir. Böylece çocukların, okuma yazmaya ve okula karşı olumlu algı geliştirmeleri desteklenecektir (MEB, 2013: 44). Okulöncesi eğitimin ilkeleri arasında çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişiminin desteklenmesi ve çocuğun ilkökula hazırlanması da yer alır. Bu yönde bir hazırlığın olmaması durumunda bu dönemde edinilemeyen beceriler ve geliştirilemeyen farkındalıklar ilerleyen yaşlardaki gelişimin niteliğini de etkilemektedir. Bu bağlamda okulöncesinde kitapların dünyasıyla buluşturulan çocuklar, okuma eylemine yönelik olumlu duygu ve düşünceler geliştirebilecek ve okur-yazar olma konusunda farkındalık kazanabilecektir.

Aileden sonra çocukların gelişiminde etkili olan bir diğer önemli grubun öğretmenler olduğu söylenebilir. Öğretmenler, diğer eğitim basamaklarında olduğu gibi okulöncesi eğitim süreçlerinde de çocukların okuma kültürü kazanmasında etkilidir. Bu anlamda öğretmenlerin, çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanma konusunda sorumluluk almaları beklenir. Bu dönemde öğretmenlerin, çocukların kitaplarla buluşacağı etkinlikler tasarlarlarken onların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmeyi öncelemeleri beklenmektedir. Böylece kendine saygı duymanın yanı sıra çevresine de saygı ve güven duyması sağlanabilecek ve öz denetim kazandırma da olanaklı kılınacaktır. Bunu gerek seçilen kitabın niteliğiyle gerekse etkinlikler sırasında işletilen süreçlerle sağlamak olanaklıdır.

Çocuğun gelişiminin ve okulöncesi eğitimi programının düzenli olarak değerlendirilmesine duyulan gereksinim çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin, çocukları kitapların dünyasıyla buluşturma, kitap odağında etkinlikler yapma ve bu süreçleri değerlendirme gibi sorumlulukları olduğu açıktır. Bu sorumluluklar, okulöncesi eğitim programları çerçevesinde yürütülen eğitim etkinlikleri doğrultusunda

gerçekleştirilmektedir. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır. Böylece çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda kitap seçme ve etkinlik tasarlama süreçleri etkin biçimde yapılandırılabilir.

Eğitim programının tanımı MEB (2013) tarafından; “yapılması öngörülen eylemleri ve alt basamaklarını, kimlerin nasıl yapacağını belirten ayrıntılı akış planı” olarak yapılmıştır. Okulöncesi eğitim programları, öğretmenlere okulöncesi eğitimin hedefleri, gerçekleştirilecek etkinliklerin taşınması gereken temel özellikler, sınıf ortamında bulunması gereken merkezlerin özellikleri ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgi sunan çerçeve metinlerdir. Programın esneklik özelliği öğretmenlere bu çerçeve metin doğrultusunda eğitim yaşantılarını tasarlama olanağı sunar. Okulöncesi eğitim süreçlerinin katı bir yönlendirmeye göre yapılmaması gerektiği için program, öğretmenlere esneklik sağlamakta, etkinlikleri tasarımlarına olanak vermektedir. Bu esneklik programda,

“Çocuğun, fiziksel çevrenin ve ailenin değişen özelliklerine göre uyarlanmaya ve bireyselleştirmeye uygundur. Öğretmenin, ortaya çıkabilecek günlük ve anlık değişimlere göre eğitim sürecinde gerekli düzenlemeler yapabilmesine fırsat vermektedir. Bu programı kullanan öğretmen eğitim planlarını kendisi hazırlar, uygular ve değerlendirir. Öğretmen, programda yer alan kazanım ve göstergeler ile kavramları farklı biçimlerde bir araya getirebilir; etkinliklerini bütünleştirilmiş veya ayrı ayrı hazırlayabilir, değişik konulardan, etkinlik, ortam ve materyallerden yararlanarak öğrenme süreçlerini zenginleştirebilir” (MEB, 2013) biçiminde ifade edilmiştir.

Okulöncesi eğitim programı, okuma kültürü edindirme bağlamında ele alındığında öncelikli olarak okulöncesi ortamlarda bulunan çocuklara yönelik kitaplar, kitap merkezleri ve bunlarla gerçekleştirilecek etkinliklerin özelliklerine odaklanılabilir. Seçilen kitapların okuma kültüründeki yeri, kitap merkezlerinin çocukların erişimine açık olması ve nitelikli uyarılara yer vermesi özellikle de kitaplar ve kitap merkezlerinde bulunan uyarılarla yapılan etkinliklerin taşıdığı özellikler okuma kültürü edindirme bağlamında önem taşımaktadır.

Okulöncesi eğitim programında, dil gelişimi bağlamında gerçekleştirilecek etkinliklerle ilgili ifadelerin yer aldığı görülmektedir. “Türkçe etkinlikleri; çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamayı, sözcük dağarcıklarını geliştirmeyi ve iletişim becerilerini artırmayı amaçlamaktadır” (MEB, 2013). Bunların yanı sıra Türkçe

etkinliklerinin önemli işlevlerinden biri, çocukların kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmelerini desteklemek ve kitap sevgisi kazandırmak olarak sıralanmıştır. Bu ifadelerden hareketle çocukların dil gelişiminde ve okuma kültürü edinmelerinde kitaplardan yararlanılabileceği vurgusu yapıldığı söylenebilir.

Programın Türkçe etkinliklerinde kitaplara yaptığı vurgu, okulöncesinde okuma kültürüne yönelik gelişimin desteklenmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda çocukların gelişim düzeylerine uygun, nitelikli kitapların zengin bir dil ortamında sunulması amaçlanmalıdır. Bu anlamda, çocukların kitapla etkileşime gireceği ortamlar olan kitap merkezlerinin donatılması ve düzenlenmesi gündeme gelmektedir. Programda bu merkezlerle ilgili olarak; çocukların okuma-yazma etkinliklerine ve kitaplara karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamanın amaçlandığı vurgusu vardır. Bunun yanında merkezlerin fiziksel özelliklerine de değinilmiştir. Programda kitap merkezinin rahat, aydınlık ve görece sessiz bir yerde olmasına özen gösterilmesi gerektiğine ilişkin açıklama yapılmıştır. Bu merkez, çocukların basılı araç-gereçleri inceleyebileceği, bazen masada bazen bir mindere uzanarak kitap, dergi vb. uyarılarla buluşabileceği bir alandır (MEB, 2013). Kitap merkezlerinin çocukların sınıfta kitaplarla ve diğer basılı ürünlerle iletişim kurmasına olanak verecek biçimde tasarlanması önemlidir. Çocukların bu merkezlere kolayca erişmesi ve uyarılarla etkileşime girebilecekleri bir ortamın yaratılmış olması okuma kültürü edindirme süreçlerini olumlu yönde etkileyecektir.

Bir diğer önemli konu ise bu merkezlerde yer bulacak ürünlerin niteliğidir. Kitap merkezi materyallerine ilişkin MEB (2013) programda,

“Çocukların ulaşabileceği yükseklikte kitaplık-raflar, resimli kitaplar, sandalye-koltuk, minderler, masa, broşürler, dergiler, ansiklopediler, atlaslar, kataloglar, farklı boyutlarda resimli kartlar, yazılı materyaller, gazete, farklı temalara uygun olarak hazırlanmış afişler, ABC kitapları, kumaş kitaplar, çocukların hazırladığı kitaplar, haritalar, büyüteçler, restoran menüleri, telefon rehberi, hikâye ve masal kahramanlarının maketleri, üç boyutlu resimli kitaplar, hikâyelerin anlatıldığı CD’ler, bilgisayar, yansı cihazı, masa lambası, bilmece kitapları veya kartları, boyama kitapları, tekerleme, şiir kitapları, biyografiler ve kavram kitapları, bellek kartları, kavram oyuncakları vb. bulundurulabilir” açıklamasına yer verilmiştir.

Programda, kitap merkezlerinin ve içinde bulunacak araç-gereçlerin genel özelliklerine değinildiği görülmektedir. Okulöncesi dönemde çocukların anadilinin anlatım gücünü ve güzelliğini duyumsayabilecekleri dilsel ve görsel uyarılarla

buluşturulması gerektiğini dile getiren Sever (2006)'e göre, çocukların okulöncesi dönemde, dil gelişimi ve anlam evrenlerine uygun, nitelikli kitaplarla buluşması, öğretimin okur yetiştirme amacı için bir alt yapı oluşturmaktadır. Bu bağlamda çocukların okulöncesi ortamlarda buluşturulacakları uyaranların niteliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Çocukların dil becerilerinin gelişiminde onları dinleme, hakkında konuşmaları için bazı araçlar verme, başkalarını dinlemeleri için olanaklar sağlama ve açıklamaları anlamalarına yardım etme önemli etkinliklerden bazılarıdır (Senemoğlu, 1994: 26). Okulöncesi eğitim ortamlarında kitaplardan yararlanılması, okuma kültürü edindirme süreçlerinde etkili ve gerekli bir çabadır. Bu bağlamda seçilen kitapların, çocukların dil gelişimine, ilgi ve gereksinimlerine uygun, sanatçı duyarlılığıyla hazırlanmış yapıtlar olma özelliği taşıması beklenmelidir. Böylece nitelikli uyaranlarla buluşan çocukların, kitaplarla olumlu yaşantılar geçirmelerine olanak tanınmış olacaktır. Yazılı-basılı ürünlerle ilgili erken yaşlarda kazandıkları farkındalık, okuma kültürünün sürekliliği bağlamında değerlendirildiğinde, onların ilerleyen yaşlarda da düşünen, duyarlı bireyler olarak yetiştirmelerinde önemli bir yere sahiptir.

Öğretmenlerin, programın bir gereği olarak okulöncesi eğitim ortamlarında kitaplardan sıklıkla yararlandığı bilinmektedir. Ancak okuma kültürü bağlamında özellikle kitapların edinilmesinde izlenen yollar, kitap seçiminde hangi ölçütlerin göz önünde bulundurulacağı, nasıl kullanılacağı ve sürecin nasıl değerlendirileceğine ilişkin bir bilgilendirmenin yapılmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin gereksinim duyduğu bilgilerse bu noktalarda yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Anadili eğitiminin başat görevlerinden birinin okulöncesi dönemden başlayarak edebiyat okuru yetiştirmek olduğunu dile getiren Aslan (2007: 34), bunun gerçekleşmesini küçük yaşlardan başlayarak çocukları, onların gelişim ve yaş özelliklerine uygun çocuk edebiyat ürünleriyle buluşturmaya bağlar. Senemoğlu (1994)'na göre, eğitim programını uygulama, yalnızca uygun öğrenme çevresinin düzenlenmesini değil, aynı zamanda her çocuğun, uygun öğrenme yaşantılarını kazanıp kazanmadığını belirleyen ölçme ve değerlendirme etkinliklerini de kapsamalıdır. Bu bağlamda kitap merkezlerinde bazı araç-gereçlerin yer bulmasını salık vermek yeterli olmayacaktır. Önemli olan merkezlerde yer alacak uyaranların niteliğine ilişkin belirlemelerin paylaşılması ve etkili biçimde kullanılıp kullanılmadığının ortaya koyulması adına izleme çalışmalarının sürdürülmesidir.

Okulöncesi eğitim programının okuma kültürü edindirme bağlamında kılavuz olma rolünü belirli bir ölçüde etkinlik kitaplarıyla sağladığı anlaşılmaktadır. Okulöncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı'nda (2013), öğretmenlerin kitaplarla gerçekleştirebileceği etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Öğretmenler bu örnekleri yaratıcılıkları ve sınıflarındaki çocukların ilgilerine göre geliştirebilir ve yenilerini üretebilir. Ancak yalnızca bu etkinlik örneklerinde sunulan az sayıda kitabın kılavuzluğunda okuma kültürü edindirmeye yönelik etkili süreçlerin işletilmesini beklemek gerçekçi değildir. Bu bağlamda öğretmenlerin, nitelikli kitapları belirleme ve seçme süreçlerine ilişkin gereksinimlerinin karşılanması önemlidir. Okulöncesi eğitimin ilkeleri de göz önüne alındığında, çocuklara okuma kültürü edindirme bağlamında dikkat edilmesi gereken bazı gelişim ödevleri olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmeli, kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi sağlanmalıdır. Bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, kılavuzluğu sağlanmalıdır. Çocukların bu gereksinimlerini gidermede gerçekleştirilen etkinliklerde çocuk edebiyatı yapıtlarından etkilice yararlanmak yerinde olacaktır.

Okulöncesi programda çocukların kitaplarla buluşturulmasının ve erişebilecekleri uyaranların varlığının önemine dikkat çekilmektedir. Bunun yanında belirli etkinlik örnekleriyle kitapla buluşma süreçlerinin nasıl yönlendirilebileceğine yönelik ipuçları da sunulmaktadır. Ancak programın, öğretmenlerin özellikle nitelikli kitapların seçimine ilişkin ölçütler ve edinilme yollarına ilişkin bilgi ve destek içermediği anlaşılmaktadır.

Okuma Kültürünün Sürdürülebilirliği

Okuyan bir toplum olmak ve okuma kültürü edinmiş bir kuşak yetiştirebilmek için en etkili yöntemin, çocuk-kitap etkileşimini yaşamın ilk yıllarından itibaren kazandırmak olduğunu dile getiren Yıldız (2017), okulöncesi eğitim kurumlarının yapılarında “çocuk ve kitap” arasındaki etkileşimin ilgi köşeleriyle sağlanmaya çalışıldığını belirtir. Veryeri (2013), okuma kültürünün oluşmasında kütüphanelerin önemli bir yere sahip olduğunu belirtirken halk kütüphanelerinde okulöncesi çocuklara uygun salonlara yer verilmesiyle çocuklardan başlanarak okuma kültürünün toplumun farklı alanlarında görünürlük kazanabileceğine dikkat çeker. Okumanın özendirilmesi ya da çocukların okumaya yönlendirilmesi için çeşitli kurumların işbirliği içinde çalışmalar yürütmesi anlamlıdır

ancak bu anlam, çalışmaların işlevsel ve yararlı olmasıyla doğru orantılıdır. Karadağ (2013)'a göre, okumanın ders kitapları, okul kitaplığı ya da kütüphaneleriyle sınırlandırılması, öğrencilerin gündelik yaşamın farklı alanlarında okuma gereksinimi duymalarına olumsuz etki edecektir. Bu nedenle okumanın gündelik yaşamın her alanında, yer ve zaman sınırlaması olmaksızın gerçekleştirilebilir bir eylem olduğu anlamı paylaşılmalıdır. Bu anlamın paylaşılmasıyla okuma, yalnızca okul ortamlarıyla sınırlandırılmamış olur ve okurun yaşamının bir parçası durumuna gelir. Böylece toplum tarafından desteklenen okuma süreçleri kültür olma özelliği kazanmaya başlayabilir.

Okuma kültürünün; bir bireyin, grubun ya da toplumun okuma eylemi ile ilişkilerinin düzeyi ve niteliği anlamına geldiğini dile getiren Yılmaz (2009)'a göre, okuma kültürü birey, grup ya da topluma ait yaşam biçiminin “okuma” alanına yansıyan bölümüdür. “Küresel ölçekte yenilenen bilginin takip edilmesi, elektronik ortamda bilginin ayrıştırılıp seçilmesi ve yeni bilgi üretiminin, sıfır yaşından itibaren ailede temelleri atılan okuma ve öğrenme alışkanlığıyla yakından ilişkilidir” (Veryeri, 2013: 336). Bu kültürü geliştirmeye yönelik çabalar, erken çocukluk döneminde başlar ve yetişkinliğe kadar sürdürülmesi gerekir, böylece toplum okuma konusunda donanıma sahip olur, bilgi ve farkındalık kazanmış bir topluma dönüşerek küresel dünyada kendine bir yer edinebilir (Kachala, 2007). Toplumun kendine bu nitelikte bir yer edinebilmesi, okuma kültürünün toplumda yaygınlaşmasıyla olanaklıdır. Bu ise toplumu oluşturan bireylerin, erken yaşlardan başlayarak yazılı-basılı kültür ürünlerinin dünyasıyla buluşturulmasıyla gerçekleşebilir.

Yaşamın erken yıllarından başlayarak desteklenmesi gereken belli başlı eylemlere dayanan okuma kültürü, yaşam boyu süren ve ardışık biçimde devam eden bir süreçtir. Bu sürecin ilk aşaması, çocukların kitapla buluşturulmasını işaret eder. Bu buluşma, çocuğun çevresindeki uyaranlara tepki vermeye başladığı dönemde gerçekleşir. Oyuncak kitaplarla başlayan bu dönemde, çocuk-kitap etkileşimi oyunla bağdaştırılır. Banyo kitapları, sesli, dokulu kitaplar çocukların ilgisini çeker ve zengin bir uyaran olarak yaşamlarına katılır. Böylece çocuklar kitaplarla tanıştırılmış olur. Çocukların kitaplarla tanıştırılmasının ardından kitapla etkileşime girebileceği ortamlar hazırlanır. Bunun içinse bol resim içeren çocuk edebiyatı yapıtlarına başvurulur. Bu dönemde çocuklara resimli kitaplar sağlanmalı ve üzerinde yorum yapma olanağı verilmelidir (Gürsoy, 2012). Çocuk edebiyatının temel işlevinin, küçük yaşlardan başlayarak çocuk okurlara okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırarak onlarda okuma kültürünün oluşmasını

sağlamak olduğunu dile getiren Gültekin (2009)'e göre, çocuk ve gençlere yönelik, yazınsal değeri yüksek kitapların, okurlarını nitelikli yapıtlara yönlentmeyi başarabilmesi, onlara okuma kültürü kazandırabilecek bir sorumluluk yüklemesi, onlarda edebiyat ve sanat etkileşiminin kapısını aralayabilen bir uyarıcı rolü üstlenmesi gerekir.

Erken yaşların ardından ilköğretim çağı gündeme gelmektedir. İlkokulun ilk yıllarında, okuma ve yazmayı öğrenen çocukların kitap ve yazı farkındalığı kazanmış olmaları beklenirken özellikle 9-10 yaşlarından başlayarak okuma alışkanlığı kazandırma çabalarına yer verilmesi gerekmektedir. Dilidüzgün (2004)'e göre çağdaş eğitim, çocuğun kitapla yazınsal iletişim kurmasını, okuma alışkanlığı kazanmasını, özgür ve eleştirel düşünmesini sağlamaktır. Temelleri okulöncesi dönemde atılan eleştirel okuma becerisi, ilköğretim yıllarında başarılı bir anadili öğretimiyle yapılabilmektedir (Sever, 2007). Sağlıklı bir okuma alışkanlığı kazanımının ardından çocuklar; okuduklarından yorum çıkarma, okuduklarını eleştirme, belli ölçütler doğrultusunda değerlendirme yönünde desteklenmelidir.

Okuma kültürünün basamaklarını başarıyla geçebilen kişiler, yazılı-basılı kültür ürünlerinden etkili bir biçimde yararlanabilen, evrensel okuryazar olma özelliği taşıyan, kısacası okuma kültürü edinmiş bireyler olabilecektir. Bu bağlamda, okuma kültürünün ardışık bir süreç olma özelliği gösterdiği ve her bir basamakta gerçekleştirilmesi gereken ödevlerin olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

2.3.1. Dinleme-İzleme Alışkanlığı

Dinleme becerisi konuşma, okuma, yazma gibi diğer dil becerileri arasında ilk edinilenidir ve diğer dil becerilerinin gelişimiyle doğrudan ilgilidir. Doğal biçimde kazanılan becerilerin bireyin yaşama hazırlanmasında yeterli olmayacağını belirten Sever, Kaya ve Aslan (2011), bu noktada eğitim kurumlarının sorumlulukları olduğuna dikkat çekmiştir. Benzer bir belirlemeyle Nas (2014), dinlemenin öğrenildiğini belirterek kişinin bilgi edinmek, anlamak ve uygun yanıt vermek, eleştirip değerlendirmek için etkin olarak dinlemesi gerektiğini ön koşul olarak sunmuştur. Sever (2004)'e göre, okulöncesi dönemde çocukların istenilen dilsel becerileri edinebilmesinde çevresindeki modellerin belirleyici etkisi vardır. Bu dönemde çocuklar, anadillerini çevrelerine öykünerek öğrendiğinden amaca uygun dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılabilmesi için yetişkinler, çocuklara kitap okurken ilkelere uygun davranışlar göstermelidir. Bu davranışları; sözcükleri doğru ve anlaşılır biçimde söyleme, sözcük ve tümcelerin duygu

yükünü sesle ayırma; jest, mimik ve ölçülü bedensel hareketlerle çocuğun ilgisini kitaba çekme olarak sıralar. Bu nedenle çocuklarda erken yaşlarda dinleme becerisi geliştirmek önce ailelerin, sonra okulöncesi kurumlardaki öğretmenlerin sorumlulukları arasında yer alır. Eğitim yaşamı ve sosyal paylaşımlar sırasında sağlıklı iletişim kurabilmek için başta dinleme becerisi olmak üzere diğer dil becerileri de önemli yere sahiptir.

Okuma kültürü edindirme sürecinde ilk aşama olma özelliği gösteren dinleme alışkanlığının okulöncesi dönemde, eğitim ortamlarında desteklenmesiyle ardışık ilerleyen okuma kültürü edindirme sürecinin diğer aşamaları da sağlam bir temel üzerine oturmuş olacaktır. Bunu gerçekleştirirken göz önünde bulundurulması gerekenler; yetişkinlerin çocuklarla iletişim kurarken zengin sözcük kullanmaları, aşamalı olarak zorlaşan tümceler kurmaları, çocukları düşünmeye ve anlamadıklarında sormaya yönlendirecek sözcüklere özellikle yer vermeleri, çevrelerinde karşılaşma olanaklarının olmadığı durum ve nesnelere ilgili soru sormalarını sağlayacak sözcükler seçmeleridir. Öğretmenlerin çocukları sormaya, öğrenmeye, ilerleyen yaşlarda okuma başarıları göstermeye yönlendirecek dil kullanmalarının önemi erken yaşlarda ortaya çıkmaktadır. Sever (2008: 439-442)'e göre,

“Çocukların 1-2 yaşlarında öğrenme ve eğlenme gereksinimlerini karşılayan, onların görsel ve dilsel algılarını uyararak etkili araçlar, sanatçılar tarafından hazırlanan resimli çocuk kitaplarıdır. Yaşamın ilk evresinde çocuk; çizgi, renk ve sözcüklerin oluşturduğu anlam olanaklarıyla tanıştırılmalıdır. İkinci evrede, çocukların 3 yaşına kadar 1000 sözcüğü aşan bir dağarcığa ulaşması sağlanmalıdır. Bu öğrenmenin en önemli özelliği doğal ve kendiliğinden olmasıdır. Doğrudan bilgi vermeye dönük olmayıp sezileticidir. Çocuklar öğrenme sürecinde edilgin değil, etkindir. Üçüncü evrede, 4-5-6 yaşlarındaki çocuğun kitapla kurduğu arkadaşlığın sevgiye dönüşmesi gerekir. Çocuklarda kitap sevgisi uyandırabilmek için Türkçenin anlatım olanaklarını yansıtan, bellekte kalıcı, kısa dizelerden oluşmuş, yalın tümcelerle ve merak öğeleriyle yapılandırılmış, resimli kısa öykülere, çizgili bilmecelere, çocukları güldüren ve düşündüren karikatürlere gereksinim vardır”.

Çocukların geçireceği iletişim yaşantıları, okuma başarılarında anahtar rolü olan sözcük ve kavramları öğrenmelerini sonrasında tümce yapılarını çözmelerini ve bu yolla dinlediklerini anlamalarını sağlayacaktır (Goodson ve Layzer, 2009: 1-4; Alleyne, 2005). Bu noktada dinlemenin ilerleyen aşamalarda okumaya olan etkisi kendini göstermektedir. Sever (2010)'e göre, okulöncesi dönemde yetişkinlerin çocuklara öykü, masal vb. anlatıları okuması, çocuk-kitap etkileşiminin sağlanmasında olumlu ve gereklidir. Bu dönemde nitelikli, resimli kitaplarla buluşan çocuklar, kitaba ilgi duyacak, sevgi besleyecek bu yolla da çocukların dinleme becerisine ilişkin olumlu yaşantılar

kazanmaya başlayabilecektir. Rhodes (1981) ve Routman (1988), erken dönem dinleme ve okumaya hazırlık niteliğindeki deneyimlerin okuma-yazma öğrenmede çok etkili olduğunu belirtmiştir, çocuklar bir öyküyle etkileşime girdiğinde etkili okuma ve düşünme stratejileri geliştirmeye başlar (akt: Raines ve Canady, 1990). Bu da çocukların, erken yaşlarda sözlü dil ve basılı ürünlerle geçirdiği etkileşimin niteliğiyle doğrudan ilgilidir (Alleyn, 2005). “Çocuklar, okulöncesi yıllarda yetişkinlerin kılavuzluğunda kitapla buluşturulurken vurgu, durak, tonlama gibi söyleyiş ilkelerine bağlı kalınarak anlatıları ilgiyle dinlemeleri sağlanabilir” (Sever, 2013: 18). Bu etkileşimin sürdürülmesi durumunda, çocukların dinlediğini anlamaları, dilinin olanaklarıyla buluşmaları, kitabın ve yazının işlevine ilişkin farkındalık geliştirmeleri sağlanacaktır.

Ölçünlü ve zengin dil kaynakları olarak nitelendirilecek resimli çocuk edebiyatı yapıtları, çocukların başta alıcı dil becerileri olmak üzere ifade edici dil becerileri için de sağlam bir temel sağlayabilecektir. Nitelikli çocuk kitaplarının dili; sözvarlığı geliştirme, dille oynama, onu etkili kullanabilme ve yeni yaşantıları anlamlandırmada önemli bir etkiye sahiptir (Green ve Halsall, 1991). Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen düzenli ve dizgeli çalışmalarla çocukların ölçünlü dili tanımaları, anlatımdaki ardışıklık ilkesini kavramaları, diğer dil becerilerini etkileyecek ve dinleme yolları geliştirebilmelerini sağlayacaktır.

2.3.2. Okuma-Yazma Becerisi

“Okuryazar olmak ayrı şey, okur olmak ayrı” ifadesini kullanan Özdemir (2011: 17), okula başlayışımızdan kısa süre sonra harfleri birbirine çatarak anlam çıkarma yani okuryazar olma becerisini kazandığımızı dile getirir. Okuryazar olmak demek, okur olmak anlamına gelmesede okur olabilmenin ön koşuludur. Okumayı öğrenmenin; okuryazar her toplumda bir tür üyeliğe kabul töreni, bağımlılık ve eksik iletişim konumundan bir çıkış yolu olduğunu dile getiren Manguel (2017a); okumayı öğrenen çocuğun, toplumun ortak belleğine kitaplar aracılığıyla katıldığını, dolayısıyla ortak geçmişi tanıyacağını ve her yeni okumayla bu geçmişi az ya da çok yenileyeceğini belirtir. Çocuklar genellikle ilköğretim sürecinin ilk aylarında okuma yazma becerisi edinir. Bu dönemde çocuklar, harf adı verilen simgeleri tanımaya, seslendirmeye ve anlamlandırmaya başlar (Sever, 2013). Nas (2014)’a göre, dil uyaranları bakımından zengin bir çevrede çocuğun okuma-yazmayı öğrenmesi kolaydır; zor olan, bu beceriyi alışkanlığa dönüştürmektir. Okuma-yazmanın alışkanlığa dönüşebilmesi içinse okuma-

yazma becerisinin sürekli işletilmesi gerekir. Özdemir (2011), yaşamın akışı içinde bu beceriyi sürekli kullanma gereği duymadığımızı, bir tarafa bıraktığımızı; bırakamayanlarımızın da gazetelerin sunduğu politika, dedikodu, borsa haberlerini okumada, yığınsal ürünleri tüketmede kullandığını ifade eder. Bu bağlamda çoğumuzun okur değil, ancak okuryazar sayılabileceğini de belirlemesine ekler. Önemli olan çocuklar, erken dönemde okuma ve yazmanın işlevini kavrarken onları nitelikli yapıtlarla buluşturmalıdır. Böylece süreç, okuryazar olmaktan okur olmaya doğru yönlendirilmiş olabilecektir.

Ural (2013)'a göre, erken yaşlarda kitaplarla buluşturulan çocuklar, özellikle okuma becerisi kazanmada daha çabuk ilerleyebilmektedir. Çocuğun çevresiyle kurduğu iletişimle başlayan bu sürecin, çocuğun katılımının desteklendiği etkileşimlerle olanaklı olabileceğini dile getiren Epstein, Hohmann ve Hohmann (2012), çocukların okuma-yazma becerisi geliştirebilmesinin; konuşma, dinleme, okuma ve yazma deneyimlerine bağlı olduğunu; okuma ve yazmanın anlama becerileriyle bütünleştirilmiş ortamlarda daha iyi kazanılabileceğini belirtir. Okulöncesi dönem çocukları için bu eğitim ortamlarının, okunan öykülere ilişkin karşılıklı konuşmalara olanak verme, yaşadıkları bir olayı anlatmalarını isteme gibi etkinliklerle zenginleştirilmesi yararlı olacaktır.

Okulöncesi dönemde gerçekleştirilen okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında, çocukların okuma-yazma gereçleriyle tanışması; kalem ve defter kullanımı, çizgi çalışmaları yapma gibi etkinliklere yer verilmektedir. Bu çalışmaların, ilkokula başlayan çocuklar için bir ön öğrenme sağlaması amaçlanmakta ve onların okuma-yazmayı öğrenme sürecinde daha hızlı ilerleyeceği öngörülmektedir. Bu anlamda çocukların erken yaşlardan başlayarak yazılı-basılı ürünlerle buluşturulması onların okuma ve yazmanın ne olduğu, yazılı ürünlerin ve okuma eyleminin işlevi konusunda öğrenmeler sağlamasını olanaklı kılar. Bu sürece ilişkin çalışmalar yürütülürken basılı ürün bilgisi kazandırmak için belirli yolların izlenmesi gerekir. Bunlar arasında; kitap düzenine, harf ve sözcük tanımaya, noktalama işaretlerini fark etmeye ilişkin pek çok beceri yer almaktadır. Bu becerilerin erken yaşlarda kazanılması, kitaba ve okumaya yönelik bir farkındalığı beraberinde getirecektir. Bu farkındalık ve basılı ürün bilgisi, okul türü ortamlarda okuma-yazmanın işlevi ve öğrenilmesine yönelik ön öğrenmeleri işaret etmektedir.

2.3.3. Okuma Alışkanlığı Becerisi

Alışkanlık, yaşamda belli aralıklarla tekrarlanan davranışlar için kullanılan bir kavramdır. Günlük hayattaki okumaların önemli bir bölümü zorunlu olarak gerçekleşir. Okuma alışkanlığına işaret edecek okumalar zorunluluklar dışında daha çok kişisel seçimler sonucunda gerçekleşenlerdir (Karadağ, 2013). Okulöncesinde çocukların, bilişsel gelişiminin hızlı olduğunu belirten Deretarla (2013), okuma alışkanlığının çocukların bu dönemde kitaplarla karşılaşmasından etkilendiğini belirlemelerine ekler. Yılmaz (2009)'a göre, okuma alışkanlığı da diğer alışkanlıklar gibi güçlendirilip pekiştirilebilir. Erken yaşlarda edinilemeyen alışkanlıkların gençlik ve yetişkinlikte edinilme olasılığıysa düşmektedir. Alışkanlığa dönüşmeyen, kullanılmayan bir becerinin zamanla yiteceği üzerinde duran Özdemir (2011: 17), Mark Twain'in "Okumayı bilen ama hiç okumayan biriyle okuma bilmediği için okumayan biri arasında bir fark yoktur" sözünü anımsatır. Dilidüzgün (2004), okuma alışkanlığının küçük yaşlarda ailede başladığını, ilkokulda devam edeceğini, erken yaşlarda başlayan bu alışkanlığın belli bir eğitim anlayışını da beraberinde getirdiğini vurgular. Eğitim ortamlarında nitelikli yapıtlarla sürdürülen Türkçe dersleri, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de etkilidir. Bu etkiyi ortaya çıkarmayı amaçladıkları çalışmalarında Güneşli, Özder, Konedralı ve Arsan (2010), öğrencilerin Türkçe derslerindeki başarısının, başta matematik olmak üzere pek çok dersteki başarı düzeylerini de etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Okuma alışkanlığının edinilmesinde çocukların buluşturulacağı kitapların özenle seçilmesinin önemli bir yeri vardır. Bu bağlamda, ilköğretime başlayan çocukların istekle kitaba ve okumaya yöneldiğini dile getiren Sever (2010)'e göre, çocuk gerçekliğine yanıt veren yapıtların seçilmesi, okuma alışkanlığı becerisinin kazandırılabilmesinde önemli bir yere sahiptir.

Sever (2013)'e göre, 3-6 yaş döneminde, öğrenme gereksinmelerini renk, çizgi ve sözcüklerin yarattığı kurgular içinde yanıtlama denemelerine girişen; görsel ve dilsel uyaranlarla iletişim kurma alışkanlığı edinmiş çocuklar, anadiline ilişkin bir farkındalık geliştirir. Bu anlamda, anadili sevgisiyle biçimlendirilen ve okuma yazmaya hazırlık olarak da değerlendirilebilecek bu farkındalık, ilköğretim döneminde, çocuğa yeni beceriler ve okuma kültürü kazandırmaya yönelik bilinçli çabalarla sürdürülmelidir. Bu bağlamda, ilköğretim sürecinde okuma kültürü edinmiş birey yetiştirme sorumluluğu sınıf ve Türkçe öğretmenlerine verilmektedir. Sever (2006a: 9)'e göre, anadili öğretiminin ulaşmak durumunda olduğu en temel amaç, *okuma kültürü edinmiş, düşünen-*

duyarlı bireyler yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenler, eğitim ortamlarını sanatçılar tarafından, çocuklar için yazılmış yapıtlarla zenginleştirmelidir. “Etkinliklerde öğretmen, sınıftaki her öğrencinin kişisel yorum ve yaklaşımlarıyla metnin anlam evrenine girmesinde, öğretici metinlerin düşünce yapısını irdelemesinde kılavuz olmalıdır” (Sever, 2013: 25). Yazınsal yapıtlarla buluşan ve okuma alışkanlığı kazanan çocuklar, okumayı yaşamlarına katabilmiş ve okuma kültürü edinme sürecinde bir basamağı daha geçmiş olacaktır.

2.3.4. Eleştirel Okuma Becerisi

Özdemir (2011)’e göre okuma sırasında anlamaya çabalarken sezme, kestirme, yazıda öne sürülen sav ya da düşüncelerin geçerliğini tartma gibi süreçler işletilir. Yazarla aynı doğrultuda düşünüp düşünmediğini değerlendirmek, okurda eleştirel bir tutum oluşturur. Bu açıdan bakıldığında okuma, eleştirel düşünceyi diri tutan ve onu besleyen bir tür kaynak gibidir. Eleştirel düşünmenin temel öğelerinden birinin dil olduğuna değinen Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2009), dilin amaca uygun biçimde kullanılıp kullanılmamasının, iletişimin hedefi olan kişinin düşünme becerilerini devindirmede doğrudan etkili olduğunu belirtir. Bu bağlamda, okurun dilin doğru ve özenli kullanımının örneklendiği yapıtlarla buluşması, eleştirel düşünme becerisi geliştirmesinde etkilidir. Nas (2014: 120), eleştirel düşünmenin eleştirel okuma için ön koşul beceri olduğunu dile getirirken Sebahattin Eyuboğlu’nun “Okurun iyisi her kitabı sevmeyenidir.” sözünü hatırlatarak kitaplara eleştirel bakışla yaklaşmanın, nitelikli olanı bulmada ve eleştirel okur olmada önemli bir adım olduğunu sezdirir.

Eleştirel okuma becerisinin kazandırılması için öncelikle bu amaca yönelik metin seçme aşamasının uygun biçimde tamamlanması gerekir. Eğitim ortamlarında kullanılmak üzere metin seçilirken öğretmen, içerik veya konudan daha fazlasını göz önünde bulundurmamak zorundadır. Gerektiğinde öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarına da olanak sağlayan ve belirli bir dizi yapısal ve dilsel güçlüğüne sahip geniş metin yelpazesine sahip olmanın önemine değinen Ateş (2013), öğretim için seçilecek metnin, eleştirel okumayla ilgili çalışma alanlarından en az birini (olguları ve görüşleri ayırt etme, yanlışlıkları belirleme, iletiyi çözümlenme ve değerlendirme, temel düşünceyi destekleyen kanıtları değerlendirme, bakış açılarını belirleme vb.) içermesi; çeşitli

iddialar/tezler ve tartışmalar sunması, dilsel ve bilişsel olarak öğrencileri zorlamasının öğretmenin işini de kolaylaştıracağını dile getirir.

Okulöncesi dönemden başlayarak nitelikli kitaplarla buluşturulması, çocukların başta dinleme becerisi olmak üzere okuma alışkanlığı edinmesinin de ön koşuludur. Okuma alışkanlığı edinmiş gençler gözlemci, araştırmacı ve eleştirci bir düşünme biçimine sahip olabilir (Alpay, 1987). “Gerçek anlamda düşünmeyi öğrenmiş, duyarlılığı içselleştirmiş bireyler yetiştirmenin koşulu; kitle iletişim araçları gibi pek çok yolla yaşamımıza giren bilginin gerçekliğini ve güvenilirliğini sınama becerileri geliştirmektir” (Sever, 2010: 27). Ezbere edinilmiş, üzerine düşünülmemiş, dogmatik bilgilerle hareket eden kimselerin düşünen bireyler olduğunu söylemek güçtür. Aslan (2017), açık iletilerle yüklü, öğreticilik yönü ağır basan, öğütlerle dolu kitapların, yazınsal özleri olmadığından çocukların birey olmasına katkı sağlayamayacağını vurgular. Dilidüzgün (2003), eleştirel okumada edebiyat metninin, iletiyi anlatmada kurmaca olaylardan yararlanan bir araç olarak kabul edildiğini dile getirir. Doğru okuyabilmekse üzerinde düşünmek, mantığını kavramak ve bağlantılı olduğu düşünceleri çözümleyebilmekle yani eleştirel okuyabilmekle olanaklıdır. Aksi bir durumda, bu okuma körü körüne kabullenme, her yazılanı doğru varsaymadan öteye gitmeyecektir.

Eleştirel okumanın tüm yaşam boyunca kullanılacak bir araç olduğunu dile getiren Özdemir (2011), bireyin okudukları üzerine düşünmesini, değerlendirmeler yapmasını, kendi yargılarını kullanabilmesini alışkanlık durumuna getirmesinin gerekliliğini vurgular. Eleştirel okumanın tanımını; yazarın iddiasını tartışmalarla desteklemek ya da ona karşı çıkabilmek, tartışmaları ilgili konular ve sürdürülebilirlik açısından çözümleyebilmek, üretilen düşüncelere yönelik yazılı ve eleştirel değerlendirmeler yapabilmek olarak belirleyen Tengberg ve Olin-Scheller (2016), eleştirel okumanın, sosyal açıdan bireyin etik ve ahlaki gelişiminin yanında, ideolojik farkındalık geliştirmesini de sağladığını belirtir. Bu anlamda okur olmanın, özellikle de edebiyat okuru olmanın, sıradan bir eylem olmadığına dikkat çeken Dilidüzgün (2004), bu yaratıcı eylemin nitelik ayrımı yapabilmeyi, kurmaca metinlerle eleştirel bir ilişki kurmayı ifade ettiğini dile getirir. Eleştirel okuma becerisi kazanmış bireyler, karşılaştıkları metinlerin taşıdığı anlamı değerlendirebilecek, eleştirebilecek gerektiğinde kendi düşüncesini desteklemede kullanabilecektir. Eleştirel okuma becerisinin bireye sağladığı en önemli kazanımsa okuduğu metinlere kuşkuyla yaklaşabilme, arka planını araştırma ve çelişkileri belirleyebilme becerisidir.

2.3.5. Evrensel Okuryazarlık Becerisi

Evrensel okuryazarlığın çağdaş bir söylem olduğunu dile getiren Miller (1988), değişen dünyayla ve ilerleyen teknolojiyle birlikte okuryazarlığın olduğu gibi evrensel okuryazarlığın tanımının da sürekli yeniden yapılandırıldığını ifade eder. Sürekli değişen ve çeşitlenen tanımlarına bakıldığında Şentürk (2011) evrensel okuryazarlık becerisinin; küresel iletişimi, bilgi paylaşımını, uygulamalara erişimi olanaklı kılacak ve erişilen bu kaynaklardan yola çıkarak yeni deneyimlerin kazanılmasını sağlayacak beceriler bütününe işaret ettiğini dile getirir.

Evrensel okuryazarlık, bireyin hem kendi uzmanlık alanıyla ilgili bilgilere kısa sürede ulaşabilmesini hem de güncel olaylarla ilgili sürekli bilgilenmesini betimleyen becerilerdir (Sever, 2010). Bilginin sınırlarının genişlemesindeki hız ve ortaya çıkan her bilginin tüm dünyaya saniyeler içinde yayılması, evrensel okuryazarlık becerisini gerekli kılmıştır. Bilgiye erişim konusunda olanakların artması, bilgi yığınları içinde işe yarar ve doğru olanlara erişme sorununu da beraberinde getirmiştir. Evrensel okuryazarlık; küreselleşen dünyada, yaygınlaşan bilgiye ulaşabilmek için gerekli olan, temel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, internet okuryazarlığı gibi pek çok beceriyi kapsayan bir okuryazarlık türü olarak nitelenebilir ve bu tür beceriler eğitimle desteklenmektedir (Aşıcı, 2009). Okuryazarlık ve yaygınlaştırılması için çalışmalar yürüten UNESCO, evrensel okuryazarlık becerisi kavramını gündeme getiren ilk kuruluş olma özelliği göstermektedir. Çocuklar ve kadınlar için sürdürülebilir eğitim politikaları geliştirmeyi amaç edinen bu kuruluş, bilginin kültürler arasında aktarılabilmesi, iletişim ve etkileşimin sağlanabilmesi için evrensel okuma becerilerinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Evrensel okuma, kültürlerarası farkındalık ve duyarlık geliştirilmesini de içine alan bir süreçtir, bu anlamda farklı diller bilmek de bu becerinin kazanılmasında etkili görülmektedir (Magnan, 2008).

Çocukların ve gençlerin bu süreçte gerekli görülen evrensel okuryazarlık becerisine bireysel çabalarla erişmesini beklemek gerçekçi değildir. Bu anlamda, eğitim kurumlarına düşen görevse öğrencilerine geniş bilgi yığınları arasında amaca uygun, geçerli ve yararlı olan bilgiye erişmede kılavuzluk etmektir. Bu kılavuzluk, *okur olma donanımı* adı verilen becerileri gerekli kılmaktadır. Eğitim etkinlikleriyle desteklenebilecek bu beceriler; okulöncesi yıllardan başlayarak kitap sevgisi, okuma becerisi ve alışkanlığı, ardından da eleştirel okuma becerisi kazanmış bireylerin erişebileceği bir basamak olanak nitelendirilebilir. Teknoloji ve kitle iletişimin hızlı

değişimine uyum sağlayabilmek için yetişkinlerin de evrensel okuryazarlık bağlamında desteklenmesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni ve araştırmacının süreçte aşamalı olarak izlediği yola yer verilmiştir. Araştırma sürecini oluşturan işlem basamakları ayrıntılı olarak sunulmuştur.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma; okuma kültürü edindirme bağlamında, öğretmenlerin çocuk edebiyatı yapıtlarını okulöncesi eğitim ortamlarına katma süreçleri, kitaplarda aranan niteliklerin ve öğretmenlerin seçim ölçütlerinin neler olduğu ve bu kitaplarla ne tür çalışmalar yaptıklarıyla sınırlandırılmıştır. Belirlenen bu sınırlı sistemin ayrıntılı betimlenmesini sağlamak için araştırma durum çalışması olarak desenlenmiş nitel bir çalışmadır. Creswell (2013: 97), gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem/durum ya da belirli bir zaman içerisinde, bu sistemler/durumlarla ilgili derinlemesine, ayrıntılı bilgi toplayarak gerçekleştirilecek durum betimlemesinin durum çalışmasıyla gerçekleştirileceğini dile getirir. Durum çalışması nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan bir araştırma desendir ve araştırmacının bu deseni kullanmadaki amacı bir durumu kavrama, keşfetme, yorumlama gereksinimi duymasıdır. Bütünsel bir betimleme ve açıklama bulmaya odaklanılan durum çalışmasında duruma ilişkin önemli etkenlerin birbiriyle ilişkisini ortaya çıkarmak amaçlanır (Merriam, 2009). Özetle; sınırları net biçimde çizilemeyen durumların derinlemesine ele alınmasında bu araştırma yönteminden yararlanılmaktadır. Yin (2003: 1), bu tür için araştırmacının durumlar üzerinde denetiminin kısıtlı olduğu gerçek yaşam durumlarına odaklanıldığında tercih edilen bir araştırma deseni olduğu üzerinde durur.

Bu çalışmada, durum olarak okulöncesi öğretmenlerinin çocuk kitaplarını edinme, seçme ve kitaplardan yararlanma süreçleri farklı açılardan ele alınmıştır. Okulöncesi eğitim ortamlarına katılmak üzere seçilen çocuk edebiyatı yapıtlarının edinilmesinde izlenen yollar, seçim ölçütleri ve bu ölçütlerin kimler tarafından belirlendiği, kitaplardan yararlanma süreçleri ve tüm bu süreçlerin birbiriyle ve farklı pratiklerle ilişkisinin doğurduğu sonuçlar keşfedilmeye çalışılırken bütünsel bir açıklama yoluna gidilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2011), nitel durum çalışmasının en temel özelliğinin bir ya da birden çok durumun derinlemesine incelenmesine olanak sağlaması olduğunu dile getirir. İncelenen duruma etki eden ortam özellikleri, bireyler, süreçler ve benzeri etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla ele alındığını ve ilgili durumu nasıl etkilediğine odaklanıldığını da belirtir. Creswell (2013), durum çalışmasıyla gerçek yaşam bağlamında sınırları belirlenmiş bir ya da birden çok sistem veya durumu ele almak ve bunlarla ilgili bilgi sağlamak için gözlem, görüşme, görsel-işitsel kayıt gibi araçlara başvurulduğunu, bu yolla ayrıntılı bir durum betimlemesi sağlandığını vurgulamıştır. Merriam (2009), eğitimle ilgili süreçlerde birden çok durum ve değişkenin söz konusu olması nedeniyle durum çalışması deseninin eğitim araştırmalarında işlevsel olduğunu dile getirir. Yin (2003), genelde durum çalışmalarında “Nasıl?” ya da “Neden?” sorularına yanıt arandığını ve araştırmacının kontrol edemediği gerçek yaşam durumlarına ilişkin derinlemesine inceleme yapmak istediği durumlarda tercih edilen bir araştırma deseni olduğunu vurgular.

3.2. Çalışma Grubu

Nitel çalışmalarda verinin bireylerarası üretildiği bilinmektedir. Bu noktada araştırmacının ve katılımcıların rolü, amaçlanan durumu aydınlatmada önemlidir. Çalışmanın sağlıklı ve amaçla ilgili veri üretebilmesi için katılımcıların uygun yollarla belirlenmesi ve araştırmaya katkıda en üst düzeyde veri sağlayabileceği düşünülen bireylerin seçilmesi esas alınmalıdır. Bu çalışmada yer alacak öğretmenlerin belirlenmesi için amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç; çalışılan soruna taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini en üst düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmalarda maksimum veri çeşitliliğinin tercih edilme nedeni, olabildiğince farklı katılımcıdan çok yönlü görüş alabilmektir (Creswell, 2005). Merriam (2013), amaçlı örnekleme için seçilen ölçütün doğrudan çalışmanın amacını yansıttığını ve bilgi bakımından zengin durumların tanımlanmasına kılavuzluk ettiğini belirtir. Patton (2014), her ne çalışılırsa çalışılsın verinin her zaman olası en düşük analiz birimi seviyesinde toplanmasının uygun olacağını dile getirir. Bu kapsamda, Ankara merkez ilçelerindeki ilk ve ortaokullarda okulöncesi öğretmeni olarak görev yapan 30 (otuz) öğretmen çalışma grubuna katılmıştır. Farklı ilçelerdeki farklı dinamiklere sahip okullarda görev yapan öğretmenlere ulaşmak,

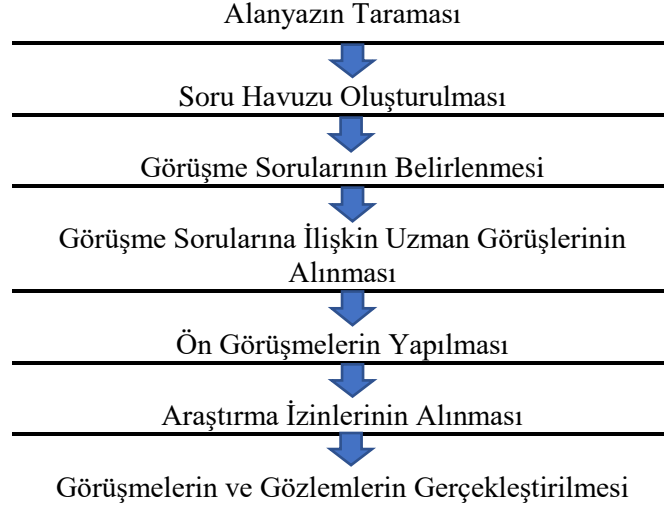
araştırmada zengin veri sağlamak ve durumun çeşitli biçimlerde örneklendirilmesi için önemli görülmüştür. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler kadındır. Öğretmenlerin 22'si farklı üniversitelerin (Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ağırlıkta olmak üzere) mesleki eğitim fakültelerinin çocuk gelişimi eğitimi bölümlerinden, 8'i ise farklı üniversitelerin (Hacettepe Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Giresun Üniversitesi vd.) eğitim fakültelerinin okulöncesi eğitim bölümlerinden mezun olmuştur. Araştırma verileri on beş farklı okuldan toplanmıştır. Bu okullar arasında ilk ve ortaokullar yer almaktadır. Gönüllülük esasına göre bu okullarda görev yapan ve araştırmaya katkı sağlamayı kabul eden öğretmenlerle görüşme yapılmıştır.

1. Abidinpaşa İlkokulu	9. Akşemsettin İlkokulu
2. Ahmet Vefik Paşa İlkokulu	10. Bahçelievler Nebahat Keskin İlkokulu
3. Yeni Mutlu İlkokulu	11. Mithatpaşa İlkokulu
4. Ulu Önder İlkokulu	12. Mohaç İlkokulu
5. Demirlibahçe İlkokulu	13. Ertuğrulgazi Ortaokulu
6. Tevfik İleri Ortaokulu	14. İltekin İlkokulu
7. Çankaya İlkokulu	15. Gaziosmanpaşa Necla İlhan İpekçi Ortaokulu
8. Büyükhanlı Kardeşler Ortaokulu	

Çizelge 2: Araştırma Verilerinin Toplandığı Okulların Listesi

3.3. Verilerin Toplanması

Durum çalışmalarında, bir ya da birkaç durumu belirli sınırlar içinde bütüncül olarak ve derinlemesine çözümlenebilecek temele alınmaktadır. Veri toplama sürecinde de bu amaç doğrultusunda çok boyutlu, farklı derinlikte ve türde veri toplama teknikleri kullanılmaktadır. Araştırma verileri, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve sınıf içi gözlemlerle elde edilmiştir. Gözlem ve gözlem sırasında tutulan notlardan verilerin yorumlanması aşamasında yararlanılmıştır.



Çizelge 3: Araştırma Verilerinin Toplanması Süreci

Araştırma kapsamında yürütülen veri toplama süreçleri 2016-2017 eğitim-öğretim döneminin Ekim ve Şubat ayları arasında yürütülmüştür. Her hafta farklı bir okul görüşme yapılmak üzere ziyaret edilirken bir taraftan da sınıf gözlemine izin verilen üç sınıfta gözlemler gerçekleştirilmiştir. Çalışma için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Bu izinlere ilişkin belgelerin örnekleri, EK 1 ve EK 2'te sunulmuştur.

Bağlam

Bu araştırma kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim veren ilk ve ortaokullardaki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin gerçekleştirildiği okullar, Mamak ve Çankaya ilçesinde, farklı sosyo-ekonomik ve sosyo kültürel özellikler gösteren çevrelerde yer almaktadır. Okulöncesi eğitim ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerde kullanılmak üzere alınan araç-gereçler, dönem başlarında ailelerden alınan ücretle sağlanmaktadır. Bu ücretle sınıfın temizliğinden sorumlu olan görevlinin maaşı da karşılanmaktadır. Yardımcılık görevini üstlenen kişinin aylığı, velilerden toplanan ücretlerle karşılandığından ekonomik durumu iyi olmayan ya da fazladan ücret ödemek istemeyen ailelerin çocuklarının gittiği sınıflarda öğretmene destek verecek bir çalışanın olmadığı görülmüştür.

Çocuk sayısının fazla olması, sınıflarda kaynaştırma öğrencilerinin bulunması, farklı yaş grubundan çocukların olması gibi nedenlerle öğretmenlerin aynı anda pek çok durumla ilgilenmek zorunda kaldığı gözlemlenmiştir. Bazı okulların fiziksel koşulları

(sınıfların küçük olması, çocukların çeşitli uyaranlara erişimlerinin olmaması, okul bahçesinde çocukların hava alacakları/oyunacakları alanların olmaması vb.) öğretmenlerin tüm gün bir sınıfta ortalama 20 çocukla etkinlik yapmaya çalışmasına neden olmakta ve bunun yorucu bir süreç olduğu yine öğretmenler tarafından dile getirilmektedir.

Görüşme ve gözlemlerin yapıldığı okullardaki sınıflar, küçük farklılıklar dışında birbirine benzemektedir. Ancak sınıfların büyüklüğü açısından önemli ayrılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Bazı sınıflar, okulöncesinde bulunması gereken merkez/köşelerin hepsini içerecek kadar genişken bazıları çocukların hareket etmesine bile çok az olanak sağlamaktadır. Bu tür ortamlarda çocuklar, beslenme saatinin ardından masaların bir yetişkin tarafından temizlenmesini sandalyelerinde oturarak beklemekte, ardından yerinden kalkmadan aynı masada sıradaki etkinliği uygulamaktadır.

Ortamin, öğretmenlerin ve çocukların birbirinden farklı özelliklere sahip olması, sınıflarda okuma kültürü bağlamında gerçekleştirilen etkinliklerin niteliğini etkilemektedir. Bu etkinlikler bazı ortamlarda yapıp bitirilmesi gereken bir iş olarak görülürken bazılarında çocukların katılımcı olabilecekleri, eğlenebilecekleri ve öğrenebilecekleri süreçlere dönüştürülmektedir.

Görüşmeler

Bu çalışmada nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan bir veri toplama yöntemi olan “görüşme” tercih edilmiştir. Patton (2014), görüşmelerin insanlarda doğrudan gözlenemeyen durumları ortaya çıkarmada kullanılan bir yöntem olduğunu vurgular. Bir insanın aklından geçenleri açığa çıkarmak, geçmiş yaşantılarına ilişkin bilgi edinmek, olaylara yükledikleri anlamları ortaya koymak gibi amaçlar için görüşme yöntemine başvurulmaktadır. Araştırmada kullanılan görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (EK 3). Bu formun geliştirilmesinde alanyazın taramasına dayalı bir soru havuzu oluşturulmuş, buradan araştırmanın amacına uygun olan sorular seçilmiş ve düzenlemeler yapılmıştır. Ortaya çıkan form alan uzmanları tarafından değerlendirilmiş ve son biçimi verilmiştir. Görüşme formu 26 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Soru sayısının fazla tutulmasındaki amaç, öğretmenlerin özellikle deneyim ve düşüncelerine ilişkin derinlemesine veri elde etmektir.

Görüşme yapmak üzere okullara giden araştırmacı, süreçle ilgili bilgi vermek için önce okul yönetimiyle görüşmüş, gerekli izinleri paylaşarak okul yönetimini araştırma

konusuna ilişkin ayrıntılı olarak bilgilendirmiştir. Bazı yöneticiler, öğretmenlere ulaşarak araştırma konusunu onlarla paylaşmış, bazıları ise araştırmacıyı doğrudan öğretmenlere yönlendirmiştir. Görüşmeler, öğretmenlere yardımcı olabilecek bir görevlinin olmadığı durumlarda sınıflarda yapılmıştır. Öğretmenlerden başka bir görevlinin (öğretmen yardımcısı, stajyer vb.) olması durumundaysa sınıfın dışında, öğretmenle yalnız iletişim kurulabilecek ortamlarda (mutfak, depo, öğretmenler odası vb.) gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce öğretmenler *Aydınlatılmış Onam Formu* (EK 4) aracılığıyla bilgilendirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler, 40-60 dakika sürmüştür. Ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınan görüşmeler, aynı gün araştırmacı tarafından dinlenilmiş, tutulan notlarla birlikte bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Araştırmanın amacına yönelik olarak belirlenen on beş devlet okuluna gidilerek gönüllülük esasına göre belirlenen öğretmenlerle yüz yüze, bireysel, yarı yapılandırılmış nitel görüşmeler yapılmıştır. Bazı okullarda okul yönetimi, bazılarındaysa öğretmenler çalışmaya katılmak istemediklerini belirtmiştir. Bu durumda araştırmaya katılımı sağlamak amacıyla araştırmanın amacı ve süreciyle ilgili ayrıntılar yönetim ya da öğretmenlerle paylaşılmıştır. Ancak buna karşın kabul edilmemesi durumunda görüşme yapılması konusunda ısrarcı olunmamıştır. Okullardaki görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeden önce katılımcılar, araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirilmiş, yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler, öğretmenlerin izniyle ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Araştırmacı tarafından toplanan verilerden elde edilen örüntüler birbirini tekrar etmeye başladığında, veriler doyuma ulaştığında, veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Gözlemler

Araştırmada öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerin yanı sıra gözlemler de yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler arasından gönüllü 3 öğretmenin sınıfında gerçekleştirdiği etkinlikler, video kayıt yapılarak izlenmek istenmiştir. Bu üç okulun sosyo-ekonomik düzey açısından birbirinden farklı olmasına özen gösterilmiştir (sosyo-ekonomik düzeyin belirlenmesinde öğretmenlerin beyanları ölçüt olarak benimsenmiştir). Yapılacak gözlemlerin kamerayla kaydedilebilmesi için veliler bilgilendirilmiş ve *Veli Onay Mektubu* (EK 5) aracılığıyla yazılı izinleri istenmiştir.

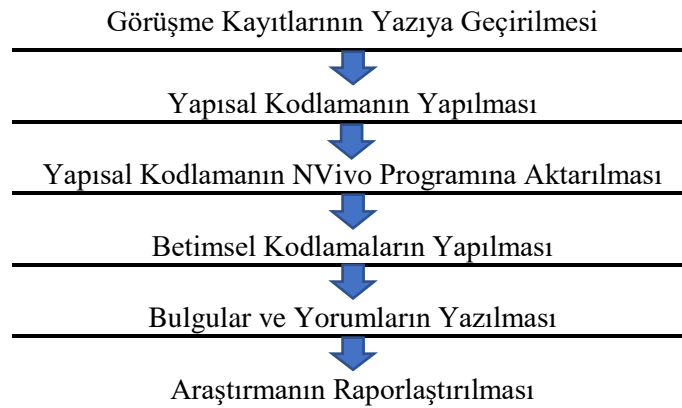
Bir sınıf dışında, velilerden izin alınamamıştır. Bu sınıfta video kayıtla gözlem çalışmaları sürdürülürken diğer iki sınıftaki gözlem süreci araştırmacı tarafından tutulan notlar ve ses kayıt cihazı kullanılarak yapılan kayıtlarla gerçekleştirilmiştir. Gözlem

yapma amacıyla beş hafta boyunca, haftanın farklı günlerinde, üç okulda gerçekleştirilen okuma etkinlikleri gözlemlenmiştir. Bu gözlemlerin süresi öğretmenlerin gerçekleştirilen etkinliklere ayırdığı süre oranında değişmiştir. Örneğin Kurtuluş'taki A Okulunda okuma etkinliklerinin farklı çalışmalarla desteklenmesi ve çeşitlendirilmesi bu sürenin 2 saate kadar erişmesine olanak tanımıştır. Ayrancı'daki B okulunda bu süre yarım saatken Mamak'taki C okulunda bir saati bulabilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde etkinliklerin sürelerinin farklı nedenlerle değiştiği anlaşılmaktadır. Bu durum da araştırmacının okullarda geçirdiği zamanı ve gerçekleştirdiği gözlemlerin sürelerini etkilemiştir.

Gözlem süreçlerine ilişkin veri toplama yönteminin farklılaşması ve bu durumun aynı nitelikte veri toplamaya engel olması nedeniyle video kaydı yapılamayan ortamlarda başvurulan ses kaydı ve not alma yollarıyla elde edilen veriler çözümlenmemiş, bulguların yorumlanması amacıyla kullanılmıştır. Yapılan gözlemler, görüşmelerden elde edilen verilerle karşılaştırıldığında, öğretmenlerin görüşmelerde dile getirdikleri uygulamaları nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin aydınlatıcı olanaklar elde edilmiştir.

3.4.Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlenmesinde izlenen işlem basamaklarına aşağıdaki çizelgede yer verilmiştir.

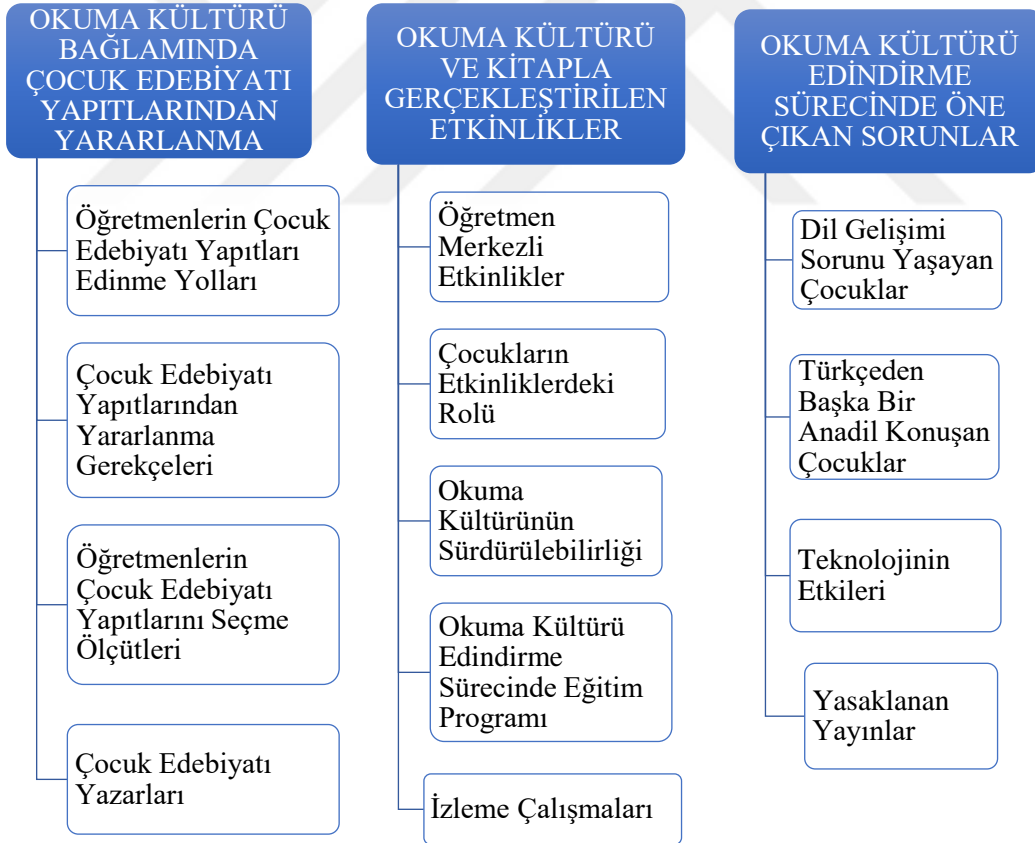


Çizelge 4: Araştırma Verilerinin Çözümlemesi Süreci

Bu araştırmada öğretmen görüşmelerinden 900 dakikanın üzerinde görüşme kaydı elde edilmiş, görüşme kayıtları uzman bir şirket tarafından çözümlenerek 300 sayfaya yakın ham veri elde edilmiştir. Ham verilere ilişkin ilk görüşlerin oluşabilmesi için

veriler, araştırmacı tarafından birçok kez okunmuştur. Daha sonra görüşme formundaki sorular ve soruların sırası esas alınarak katılımcıların her soruya verdikleri yanıtlar ilgili soruların altında bir araya getirilmiş, böylece tek bir metin oluşturulmuştur.

Görüşme kayıtlarının çözümlenmesinin ardından tek bir metne dönüştürülen veriler, araştırmacı tarafından farklı zamanlarda defalarca okunmuş ve aynı görüşme sorusunun yanıtı olduğu düşünülen veriler bir araya getirilmiştir. Sonraki aşamada oluşturulan bu metin nitel veri analizi programı olan NVivo 11 Pro'ya aktarılmış ve çözümlenmeler bu program aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimsel kodlama yapılmıştır. Veriler okunurken belli cümleler/paragraflar içeriği doğrultusunda kodlanmıştır. Daha sonra tüm metinde ortaklaşan kodlar bir araya getirilerek bir üst basamak olan kategoriler ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkan kategoriler tekrar ele alınarak daha genel bir basamak olan temalara ulaşılmıştır. Bu aşamada ortaya çıkan tema ve kategori tablosu aşağıdaki gibidir:



Çizelge 5: Araştırma Bulgularına İlişkin Temalar ve Kategoriler

Araştırmacı ve Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Doktora Programı'nda 2012 yılından beri doktora öğrencisi olarak çalışmalarını sürdürmektedir. Aynı tarihten itibaren Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Çalışmalarını Ankara Üniversitesi çatısı altında sürdüren Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM) tarafından gerçekleştirilen çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı yazarlarına ilişkin bazı çalışma ve projelerde de araştırmacı olarak görev almıştır.

Araştırmacı, çocuk edebiyatı yapıtlarına ilişkin olarak bireysel görüşünü yansıttığı çalışmalar yapmanın yanı sıra son iki yıldır bir kültür sanat dergisinde de bu görüşlerini yansıtan eleştiri yazıları kaleme almaktadır. Çocuk edebiyatının yetişkinlerin çocukları oyalaması ya da kendi ideolojilerine göre yönlendirmesi için bir araç olarak kullanılmaması gerektiği görüşünü savunan araştırmacı, eğitim ortamlarında kitapların; eğlenmeye, düşündürmeye yönlendiren ve çocukların eleştiri yapabilecekleri, yorumlayabilecekleri kısacası hem kendilerine hem yaşama ilişkin bakış açısı ve farkındalık kazandırabilecek nitelikte olması gerektiği görüşünü benimsemiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda araştırmanın yaslandığı paradigmaya göre pek çok geçerlik ve güvenirlik türü belirlenmiştir. Alanyazında nitel araştırmalarda en çok kabul gören Lincoln ve Guba (2013)'nin geçerlik ve güvenirlik stratejileridir. Bunlar inanılabilirlik (credibility), aktarılabilirlik (transferability), sağlamlık (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) olarak sınıflandırılmıştır.

Araştırmada kullanılan geçerlik ve güvenirlik yöntemleri ile stratejileri tabloda belirtildiği gibidir.

İnanılabilirlik (credibility)	Aktarılabilirlik (transferability)	Sağlamlık (dependability)	Onaylanabilirlik (confirmability)
<ul style="list-style-type: none"> • Alanda yeterince kalma (prolong engagement) • Tutarlı gözlem (persistent observation) • Akran bilgilendirmesi (peer debriefing) • Olumsuz durum analizi (negative case analysis) • Referans yeterliği (referential adequacy) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayrıntılı betimleme (thick description) 	<ul style="list-style-type: none"> • Araştırmanın denetlenmesi (inquiry audit) 	<ul style="list-style-type: none"> • Genel onay denetlemesi (confirmability audit) • Denetleme kayıtları (audit trail) • Dönüşümsellik (reflexivity)

Çizelge 6: Araştırmada Yürütülen Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

İnanılabilirlik (credibility)

Alanda yeterince kalma (prolong engagement): Araştırmacı, veri toplamaya başlamadan önce alanla ilgili bilgi alma ve okulöncesi eğitim ortamlarını yakından tanıma amacıyla okul ve sınıf gözlemlerinde bulunmuştur. Okulöncesi ortamlarda çocuk edebiyatı yapıtlarının nasıl kullanıldığı ve gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili öğretmenlerle ön görüşme ve sınıflarda kısa süreli incelemeler yapmıştır. Alanda veri toplamaya başlamadan önce, araştırmacı ayrıca alanyazında okulöncesi eğitim programını ve okulöncesi ortamlardan veri toplamaya dayalı araştırmaları inceleyerek konuyla ve çalışma yürütme yollarıyla ilgili ön bilgiler edinmiştir.

Tutarlı gözlem (persistent observation): Araştırmacı görüşmeleri sürdürürken her hafta, farklı üç okuldan birinin anasınıfında okuma saatlerine katılmıştır. Bu süreç kamera ve gözlem notlarıyla kayıt altına alınmıştır. Böylece; bağlamın görüşmeler aracılığıyla ortaya çıkarılması zor olan bazı özelliklerinin gözlenmesi sağlanmıştır. Bunlardan en önemlisi öğretmenlerin ve çocukların kitap okuma sürecindeki rollerine yönelik olmuştur. Gözlem verileri, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde söylenenlerin uygulamaya nasıl yansıdığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra sınıf bağlamını yakından tanımanın, verilerin yorumlanması sürecinde faydalı olacağı düşünüldüğü için araştırma sürecinde gözlemlere yer verilmiştir.

Akran bilgilendirmesi (peer debriefing): Bu araştırmada inanılabilirliği artırmak için araştırma sürecine başlamadan önce ve tüm araştırma süreci boyunca araştırma yürütme deneyimi olan bir araştırmacıdan çalışmanın yöntemi, çalışma grubu, veri

toplama süreci, araçları vb. konularda görüş ve öneri alınmıştır. Böylece araştırma sürecinin araştırmanın amacına uygun olarak yürütülmesini sağlamak hedeflenmiştir. Araştırma konusunun belirlenmesinden veri toplama araçlarının geliştirilmesine, verilerin toplanması ve çözümlenmesi aşamalarından bulguların yazılmasına kadar araştırmanın tüm basamaklarında neler yapıldığı ve nasıl yapıldığına ilişkin paylaşımlarda bulunulmuş ve mesleki destek alınmıştır. Ayrıca, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için tezin oluşturulduğu süre boyunca, tez danışmanı ve iki üyeden oluşan tez izleme komitesiyle her altı ayda bir toplantılar yapılmıştır. Bu toplantılarda tezin ilerleme süreci, araştırmacının çalışmaya ilişkin sunduğu raporlar üzerinden tartışılmıştır. Gerekli görülen yerlerde düzeltme ya da değişiklikler yapılmıştır.

Olumsuz durum analizi (negative case analysis): Araştırmada ortaya çıkan temel örüntüleri desteklemeyen ya da var olan örüntülerden farklı bazı veriler elde edilmiştir. Ancak bu verileri görmezden gelmek ya da yorumlama sürecine katmamak yerine, araştırmanın sonuçlarını etkileyebileceği göz önüne alınmış ve bunlara bulgular arasında yer verilmiştir.

Referans yeterliği (referential adequacy): Veri kodlama aşamasında, bir görüşme metni kodlanmadan bırakılmış, tüm kodlamalar tamamlandıktan ve bulgular yazıldıktan sonra bu metnin kodlaması yapılmıştır. Kodlanan metinle bulgular karşılaştırılmış, metnin bulgularda ortaya çıkan örüntüleri içerip içermemesi konusu gözetilerek bir anlamda örüntülerin gerçekçiliği denetlenmiştir.

Aktarılabirlik (transferability)

Ayrıntılı betimleme (thick description): Araştırmalarda aktarılabirliği sağlamak amacıyla başvurulan strateji, ayrıntılı betimlemeler yapmaktır. Genellemeler, nitel araştırmada okuyucu; nicel araştırmadaysa araştırmacı tarafından yapılmaktadır. Ayrıntılı betimlemeler, araştırmanın yapıldığı bağlamın ne gibi özellikler taşıdığı, araştırmaya etkisinin nasıl olabileceği gibi konuların okuyucu tarafından anlaşılmasını ve kendi bağlamıyla karşılaştırarak genellebilmesini sağlar. Bu anlamda, araştırma sonuçlarının ya da bulgularının araştırmacıdan, okuyucunun bağlamına aktarılabilmesi için verinin toplandığı bağlamın ayrıntılı betimlenmesi gerekir. Bu amaçla araştırmanın *3.3.Verilerin Toplanması/Bağlam* başlığı altında bu betimlemelere yer verilmiştir.

Sağlamlık (dependability)

Araştırmanın denetlenmesi (inquiry audit): Araştırma bulguları nitel araştırma deneyimi olan iki araştırmacıyla paylaşılmış, gerçekleştirilen yorumlamalara ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu yolla doğrudan alıntılarla desteklenen kavramsallaştırma ve yorumlama aşamasında izlenen yolun işlevselliği üzerinde görüş birliği sağlanmıştır.

Onaylanabilirlik (confirmability)

Genel onay denetlemesi (confirmability audit): Bulgular ve yorumlar bölümü yazıldıktan sonra nitel araştırma konusunda deneyimli bir dış araştırmacı, eldeki bulgulardan araştırmacının yaptığı yorumların ve ulaştığı sonuçların çıkıp çıkmayacağına ilişkin görüşlerini sunmuştur. Dış araştırmacının geribildirimleri doğrultusunda gerekli değişiklik ve düzeltmeler yapılmıştır.

Denetleme kayıtları (audit trail): Araştırmacı, verilerin toplanması ve analizi aşamalarını daha açık bir şekilde sunmak amacıyla araştırma sürecini adım adım açıklamıştır. Bu amaçla oluşturduğu bir çizelgede, izlenen yol ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Dönüşümsellik (reflexivity): Araştırmacının dönüşümselliği ya da rolü olarak adlandırılan bu strateji, yorum yapan özne durumundaki araştırmacının kendini nesne olarak ele aldığı ve araştırmadaki rolünü açıkladığı basamaktır. Araştırmacı, kendi dönüşümselliğine ilişkin yansımalarını *Araştırmacı ve araştırmacının rolü* başlığı altında incelemiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

1. OKUMA KÜLTÜRÜ BAĞLAMINDA ÇOCUK EDEBİYATI YAPITLARINDAN YARARLANMA

1.1. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Edinme Yolları

1.1.1. Bireysel ve İşbirliğine Dayalı Çabalar

1.1.2. Veli Desteği

1.1.3. Yönetim Desteği

1.2. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatından Yaralanma Gerekçeleri

1.2.1. Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerini Geliştirmek

1.2.2. Kitap Sevgisi Kazandırmak

1.2.3. Düş Gücünü Geliştirmek

1.2.4. Basılı Ürün Farkındalığı Geliştirmek

1.2.5. Çocukların İlgisini Kitaba Çekmek

1.3. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Seçme Ölçütleri

1.3.1. Konu/İleti Bağlamında

1.3.2. Dil ve Anlatım Bağlamında

1.3.3. Görseller Bağlamında

1.3.4. Karakterler Bağlamında

1.3.5. Davranış ve Değer Öğretimi Bağlamında

1.4. Çocuk Edebiyatı Bağlamında Bir Başka Yetişkin Aktör: Çocuk Edebiyatı Yazarı

1.4.1. Seçim Ölçütü Olarak Yazar

4.1. Okuma Kültürü Bağlamında Çocuk Edebiyatı Yapıtlarından Yararlanma

Öğretmenlerin, okulöncesi eğitim ortamlarında çocuk edebiyatı yapıtlarına çeşitli amaçlarla başvurdukları araştırmalarla belirlenmiştir. Çocuk edebiyatı yapıtlarına yönelmelerinin temel nedeni, okulöncesi eğitim programının bunu gerekli kılmasıdır. Bu gereklilik öğretmenleri, çocukları çeşitli kitaplarla buluşturmaya yönlendirmiştir. Ancak program, kitapların seçimi konusunda bir belirlemede bulunmamaktadır. Bunun yanında kitapları edinmeye ilişkin resmî kurumlar tarafından herhangi bir maddi desteğin sağlanmadığı da anlaşılmaktadır. Bu durum göz önüne alındığında, eğitim ortamında çocuklarla buluşturulan kitapların hangi yollarla edinildiği ve hangi ölçütler doğrultusunda seçildiği belirlenmeye değer görülmüştür.

Öğretmenlere, okulöncesi eğitim ortamlarına taşınan kitapların alınmasında hangi yollara başvurulduğuna ilişkin sorular yöneltilmiş ve durumun niteliği betimlenmeye çalışılmıştır.

4.1.1. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Edinme Yolları

Yapılan görüşmelerden, okulöncesi kurumlarda çocuklarla buluşturulmak üzere kitap seçimine yön veren temel etkenin, kitapların edinilmesinde izlenen yollar olduğu anlaşılmıştır. Kitapların herhangi bir dış ya da iç yapı özelliği göz önünde tutulmadan önce aşılması gereken sorun, kitapların edinilmesi/satın alınmasına ilişkin süreçlerin düzenlenmesidir. Okulöncesi ortamlarda çocuklarla buluşturulmak üzere seçilen çocuk edebiyatı yapıtlarının edinilmesi ve ortama katılması sürecinde öğretmenler, okul yönetimi, veliler ve yayınevlerinin etkili olduğundan söz edilebilir.

4.1.1.1. Bireysel ve İşbirliğine Dayalı Çabalar

Kitap edinme konusunda ilk aşamada, büyük oranda öğretmenlerin çabaları göze çarpmaktadır. Bazı öğretmenler, kitap edinme sürecini bireysel olarak yürütürken diğerleri, meslektaşlarıyla işbirliği yapma yolunu izlemektedir. Öğretmenler, bu süreçte temel iki soruna odaklanmaktadır. Bunlardan ilki; seçilecek kitaplara kimin karar vereceği, ikincisiyse kitapların ücretlerinin kim tarafından karşılanacağıdır.

Gereksinim ve içerik bağlamında harekete geçme

Öğretmenlerin bir bölümünün, kitap edinme sürecinde tek bir yöntemi benimsemediği ancak alınacak kitapların özelliklerine göre farklı yöntemlere başvurabildikleri görülmektedir. Öte yandan kitapların diğer öğretmenlerle birlikte alınması, daha az ekonomik kaynakla daha fazla kitaba ulaşılabilmesi anlamına da gelmektedir.

“Mutlaka öğretmen arkadaşlarımla, zümrele beraber konuşuyoruz çünkü ihtiyaçlarımıza beraber karar veriyoruz, beraber alışverişimizi yapıyoruz ya da onun getirdiği bir kaynaktan ben, benimkinden o yararlanabiliyor.” Ö.1

Kitaplara birlikte karar verildiğinde sürece katılan öğretmenler, kitaplardan ortak birer araç olarak yararlanabilmektedir. Bu durum, tek bir öğretmenin alabileceğinden fazla sayıda kitabın sınıflara girebilmesine olanak tanımaktadır. Kitapların bu yolla alınması ve paylaşılmasının ekonomik gerekçeleri olduğu söylenebilir. Diğer bir gerekçe de öğretmenlerin arasındaki deneyim aktarımı, paylaşımı olabilir.

“Bu yılların birikimleri, ben ve birlikte çalıştığım diğer arkadaşımınla karar veriyoruz.” Ö.12

Öğretmenler, bireysel kitap seçim ölçütlerini diğer öğretmenlerle paylaşarak deneyim ve görüşlerini dile getirmiş olmakta ve onların seçimlerini yönlendirebilmektedir.

“Diğer öğretmenimizle de karar verebiliyorum, ben bazen tek başıma da karar verebiliyorum Bakıyorum gün içerisinde kitapların içeriğine. Zaten hemen hemen hepsinin içeriği aynı olduğu için set hâlinde alıyoruz, okulöncesi eğitim seti, hikâye kitabı diye. Hangisini okursak okuyalım mutlaka birinden etkilenecektir o çocuk.” Ö.19

Bu anlatı, bir taraftan öğretmenlerin kitap seçimi konusunda çaba harcamadığını, diğer yandansa tektip içeriğe sahip kitapları seçtiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin, kitap setlerine yönelmesi ve yöneldikleri bu setlerin içeriğinin birbirinin aynı olduğunu dile getirmesi bu tektipleşmenin işaretidir. Bu durum, ticarileşmiş içeriklerin çocuklara yönelik hazırlanan kitaplar için de geçerli olduğunu düşündürmektedir. Öğretmenler arasındaki, kitapların ve kitap setlerinin hemen hemen aynı içeriğe sahip olduğu düşüncesi, onları kitap edinmede tasarruf yapmaya yönlendirmektedir.

Kitapların kim tarafından kullanılacağı, kitapların ediniminde kimin söz sahibi olduğuna ilişkin önemli bir değişkendir. Eğer kitaplar bir öğretmen tarafından, kendi sınıfında kullanılacaksa kitap edinimi sürecini öğretmen yürütmektedir. Kitapların okuldaki tüm anasınıfları tarafından kullanılması söz konusu olduğunda tüm öğretmenler bir şekilde kitapların edinilmesi sürecine katılmaktadır.

“Eğer okula alınacaksa beraber ama ben kendi şahsım adına alacaksam, sınıfıma alacaksam kendim karar veriyorum.” Ö.24

Bu noktada, önemli sorulardan biri öğretmenlerin kitapları alırken işe koştukları ölçütlerdir. Kitapların seçimine ilişkin pek çok kaynak olmasına karşın öğretmenlerin akademik odaklı bir dış destekten kişisel ilişki ve deneyimlerine yaslandıkları görülmektedir.

“Kendim yapıyorum. Kitapları seçerken iyi yayınlar seçmeye çalışıyorum.” Ö.22

“Aslında sınıfa göre kendim karar verdim ona.” Ö.28

Alıntılarda görüldüğü gibi iyi yayınlar olarak adlandırılabilir kitap serileri ya da setleri nesnel ölçütlere göre değil, kişisel değerlendirmeler doğrultusunda belirlenmektedir. Öğretmenler, bu anlamda benzer tutumlara sahiptir.

“Evet, ben kendim seçtim. Kendi hikâye kitaplarım var yıllardır biriktirdiğim, hatta yasaklı yayınlardan vardı birazcık, onları ayıkladım attım. Evden getiriyorum; zaten bir kısmı burada dolabımda.” Ö.23

“Kızlarım var iki tane, o zaman çok daha haşır neşirdim, evde de hatta, kendi alanım da olduğu için, onların 7 yaşa kadar olan kitaplarından çok sevdiklerimizi sakladığımız bir bölüm var, bir kısmını buraya getirdim. Mesleğimle alakalı olduğu için, onlar büyümesine rağmen her kitapçada çocuk kitapları bölümünde çok uzun süre vakit geçiriyorum, yeni neler çıkmış bakıyorum. İnternette çok araştırıyorum. Artık internet her şeyi önümüze seriyor.” Ö.11

Yukarıdaki alıntılarda, bir başka öğretmen pratiği görülmektedir. Bu ise çocuklarının ya da kendi kişisel kitaplarını okula taşımaktır. Bu durum yaygın olmakla birlikte temelde yine ekonomik nedenlerle açıklanabilir.

“Evet. Çocuğun yaş grubu çok önemli. Son yıllarda 48 aylıktan başlıyor 70 aya kadar çocuk var sınıfta. Sınıfta ortalama bir şeyi tutturmaya çalışıyoruz. Onun için de karar veren biz olmak durumunda kalıyoruz çünkü sınıfın seviyesini biliyorsunuz. Kaynaklardan tarıyoruz, interneti tarıyoruz, arkadaşımızın kullandıklarını birbirimize veriyoruz.” Ö.17

“Ben de günümüze uygun olarak hareket ediyorum. İnternetten de takip ediyorum, hep kendimi yenilemeye çalışıyorum, yabancı yerlere giriyorum ne yapılmış diye bakıyorum. Sürekli bir şeyler için çabalıyoruz, 5 arkadaşımız da...” Ö.26

Akademik ve nesnel ölçütlere göre kitap seçilmediği savına karşın, öğretmenlerin bir bölümü hangi kitapları sınıflarına taşıyacakları konusunda araştırmacı bir tavır sergilemektedir.

“Okulun kitapları kitaplıkta bulunuyor ama benim kendi kitaplarım var, çocuklara okuduğum kitaplar. Kendi dolabıma koyuyorum çünkü öbür arkadaş da kullanıyor. Birkaç tane kitabım burada kaldı, çocuklar hırpalamış. Ben de kitabıma değer veriyorum açıkçası.” Ö.6

“Büyük hikâyelerin olduğu setim var; çocukların en çok sevdiği hikâyeler onlar. O seti getirdim dolabıma koydum. Diğer arkadaşımın kendinde bir set varmış, getirdi koydu. Kendimiz oluşturuyoruz. Mesela giderken de götürüyorum başka okula.” Ö.15

Öğretmenlerin, kitapların edinilmesi sürecinde ne kadar sorumluluk alırsa, süreci o kadar sahiplendikleri ve ölçüt olarak kişisel değerlendirmelerini yeterli görme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Diğer öğretmenlerle ortak alınan kitapların dışında, bireysel olarak gerek maddi bedeli karşılanarak gerek yalnız karar verilerek edinilmiş kitaplar, öğretmenlerin kişisel eşyası gibi kabul ettikleri araçlara dönüşmektedir. Bu noktada kitapların, kuruma ya da çocuklara ait olmadığı açık biçimde görülmektedir. Kurumsallaşamayan kitap edinim süreçleri, okulöncesi ortamlara katılan kitapların birbirinin benzeri olmasına yol açabilmektedir.

Yayınevlerinin arka bahçesi

Okulöncesi eğitim ortamlarına taşınacak kitapların belirlenmesinde, öğretmenlerden sonra yayınevlerinin belirleyici olduğu ifade edilmektedir. Okullara erişimde herhangi bir denetimle karşılaşmaması, yayınevlerinin okulöncesi ortamları kitaplarını satabilecekleri bir pazar gözüyle bakmalarına neden olabilmektedir.

“Şöyle: Ailelerden de getirenler var, bizim Semra Öğretmenimle kendi aldıklarımız var, bazen yayınevleri getirip bırakıyor, veliler bir hikâye alıyor okula bırakıyor.” Ö.29

“Okul adına bir şey olduğunda da kendimiz alabiliyoruz, gelen örneklerden bakıyoruz.” Ö.15

Yayınevleri açısından, önemli pazarlama yöntemlerinden biri, okullara örnek kitaplar bırakmaktır. Önceki yıllarda okul yönetimi ve bazı yayınevlerinin anlaşmasıyla öğretmenler bu sürecin dışında tutulmuştur. Ancak bu tür anlaşmaların son yıllarda yapılmaması, yayınevlerinin okullarla tanıtım amaçlı kitap paylaşımı yoluna gitmesine yol açmıştır. Yayınevlerinin öğretmenlerin özellikle ekonomik gereksinimlerini göz önünde tutarak yaptığı bu paylaşımlar, sınıflara giren kitapları büyük oranda yayınevlerinin belirlemesine yol açmaktadır.

“Eylül ayında vardı çünkü. Birçok yayınevi buraya kitap getirebiliyor, biz satın da alıyoruz. Bu sene yasaklandı. Zaten yasaklı bir yayın okulun içine hiçbir zaman girmez. Bu sene artı yasaklar çıktı biliyorsunuz, onları da eledik, attık içinden.” Ö.12

“Her şeyi vardı ... Yayınevi'nin, artık yasaklı. Yasaklandı ya onları ayıkladım. Şunu söylemek adına söylüyorum: Ben bir dönem-... Yayınevi diyelim mesela-birçok yayınevinden kendimce inceleyerek temin ettiğim, hatta o hikâyelerin bir mesajı olduğuna inandığım şeyleri kullanmıştım.” Ö.23

Bu noktada, yayınevlerinin sunduğu içeriklerin öğretmenler tarafından sınıfa taşındığı anlaşılmaktadır. Uygun fiyat belirleyen her yayınevinin ya da tanıtım amaçlı okullara bırakılan kitapların, bir engele takılmadan eğitim ortamlarına ulaşması çocukların farklı düşüncelerin ve ideolojilerin etkisine maruz kalma olasılığını artırmaktadır.

Bu bağlamda; kitapların belirlenmesi ve edinilmesi durumlarının kurumsallaşmadığı, bireylerin, grupların ya da yayınevleri gibi ticari işletmelerin sorumluluğuna bırakıldığı görülmektedir. Sarland (2005)'e göre, çocuklara yönelik kurgusal anlatılar, belirli yayıncılar tarafından kontrol edilen, küresel pazar ürününe dönüşmektedir. Bu durum; çocukların kitap aracılığıyla *örselenmesine*, kişisel ideolojilerin etkisinde bırakılmasına açık bir alan oluşturmaktadır. Kimi öğretmenlerin dile getirdiği üzere bazı *yasaklı yayınların* ayıklanması gereksinimi bu önemli noktaya işaret etmektedir. Yasaklanmadan önce bu kitapların sınıflarda büyük oranda çocuklarla

buluşturulduğu düşünüldüğünde içerdikleri ideolojik iletiler ve etkileri üzerinde düşünmenin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu nedenlerle kitapların belirlenmesinde kurumsal bir yol izlenmesi, bu yol izlenirken de bilimsel araştırmalar ışığında hareket edilmesi önemlidir. Knowles ve Malmkjær (2002)'e göre, yetişkinler; tecrübeleri, güçleri, medyaya erişim olanakları ve eğitim sistemlerinin tasarımcıları olarak çocuklardan sosyal, ekonomik ve fiziksel olarak daha güçlüdür. Güç odaklı bu konumlanma aynı zamanda çocukların hangi kitapları okuyacağına, hangi düşüncelerin ve görüşlerin kitaplarda yer bulacağına karar verilmesinde de etkilidir. Önemli olan çocuklar için kitaplara erişen yetişkinlerin aynı öncelikleri paylaşmasıdır. Çocukların, öğretmenlerin bireysel seçimlerinin ve yayınevlerinin olası ideolojik yönlendirmelerinin etkisi altında kalmaması için kitapların edinilmesinde maddi kaygıların aşılması önemlidir.

Temel belirleyici öge: Fiyat

Öğretmenlerin kitap edinimi sürecini bireysel ya da meslektaşlarıyla yürütmesi, yayınevlerinin bu süreçte etkili olması gibi durumlara bakıldığında, bunların temel nedeninin kitap bedelinin karşılanmasına dayandığı anlaşılmaktadır. Konunun temeline inildiğinde, daha süreç başlamadan parasal nedenlerle nitelikli kitap kavramının ötelendiği anlaşılmaktadır.

“Eğer kendi sınıf kitaplığında varsa ondan yararlanıyorum, yoksa da kendim ücretini vererek kendim temin etmeye çalışıyorum kırtasiyeleri gezerek.” Ö.4

“Bir kısmını almıştım ben, büyük olanları; küçük olanları da daha önceki öğrenciler evden getirmiş.” Ö.16

“Zaten okulun ekonomik olarak çok gücü yok. Son yıllarda pek kitap da alamadık. Evden alıp getirdiğimiz kitapları koyduk oraya. Çocuklardan da geliyor bazen, o kitaplar da seviyenin üstünde ya da çok altında kitaplar olabiliyor.” Ö.17

Öğretmenler, okul yönetiminin kitap ücretlerini karşılamaya katkısının olmadığı durumlarda sınıfa taşınacak kitapları kendileri satın almaktadır. Bazı durumlardaysa, öğretmenler velileri sürece katma çabasına girerek kitap ediniminin ekonomik yükünü paylaşmayı amaçlamaktadır.

“Bazı kitaplarımız diğer öğretmen arkadaşlarla ortaktı. Bir de demirbaşa kayıtlı. Ben kullanacağım sonra diğer arkadaşım kullanacak diye dolaba kaldırırdık. Bu

Yıl internetten daha uygun oluyor diye oradan aldık. Öğrenci sayısı az olunca gelir az oldu, biz de ekstradan para topladık. Ama internetten aldığımız kitaplar yayınevinden aldıklarımız gibi değildi. Yayınevlerinden aldıklarımız daha parlak, kuşe kâğıda basılmış olurdu. Ama sonuçta işimizi gördü.” Ö.30

Öğretmenler, kitap masrafını düşürmeye çalışmak için farklı yollara başvurduklarını, ancak bunun bazı durumlarda olumsuz sonuçlar doğurduğunu dile getirmiştir. Bunlardan biri de kitapların ücretiyle doğru orantılı olarak niteliğinin de düşüyor olmasıdır.

Öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılacağı üzere, kitapların edinilmesinde süreci yönlendiren temel etken kitapların ücretinin kim tarafından karşılandığıdır. Eğer kitap öğretmen tarafından alınıyorsa öğretmenin belirlediği ölçütlere göre; örnek olarak bıraktığında yayınevinin ölçütlerine, veliler gönderdiğinde ise onların seçimlerine ve alım gücüne göre seçilmiş olmaktadır. Bu noktada önemli olanın sınıfa nitelikli ve çocukların düzeyine göre kitap girmesi değil *herhangi bir kitabın* girmesi olarak belirlenmiş gibi görünmektedir. Bu durum Nodelman (2008)’in ‘çocuk edebiyatı; yetişkinlerin ürettiği, başka yetişkinlerin satın aldığı, diğer yetişkinlerin okuduğu ve eleştirdiği bir edebiyattır’ belirlemesini akla getirmektedir. Bu süreçte çocuğun etkisini görmek neredeyse olanaksızdır. Elde edilen verilerden de çocukların, kitapların seçilmesi sürecine ne denli az katıldığı anlaşılmaktadır. Her ne kadar bazı öğretmenler, çocukların düzeylerinin etkili olduğunu dile getirse de bunun bir öncelik olmadığı görülmektedir. Kitaplar, çocuklara sunulmakta ve bunlardan *etkilenmesi, yararlanması* umulmaktadır.

4.1.1.2. Veli Desteği

Velilerden kitap edinimi konusunda alınan katkılar; kimi zaman maddi destek sağlamak kimi zaman da kitap bağışısı adı altında kendi belirledikleri ya da öğretmenin almalarını önerdiği bir kitabı sınıf kitaplığına kazandırmak biçimindedir. Kitapların ediniminde temel ölçüt olarak belirlenen *fiyat* ögesi burada da kendini göstermektedir. Maddi destek sağlamada istekli olmayan veliler, kitap seçme konusunda düzeye uygun olmayan ve niteliksiz kitapları ucuz olduğu için alma eğilimi göstermektedir. Bu noktada, öğretmenler için velileri doğru kitaplara yönlendirme sorumluluğu ortaya çıkmaktadır. Bir diğer seçeneğinse, velileri tamamen sürecin dışında tutmak olduğu anlaşılmaktadır.

Velilerin kitap seçimleri

Öğretmenler, sınıfa taşınacak çocuk edebiyatı yapıtlarını edinmede velilerden de destek beklediklerini, bu amaçla velilerden sınıf kitaplığına kazandırılmak üzere kitap istediklerini dile getirmiştir. Bunu yaparken velilerin yönlendirilme gereksinimi duyduğu ve ne tür kitap seçeceğini bilemeyen velilerin öğretmenlerden yardım istediği de anlaşılmaktadır. Öğretmenler, bu yönlendirmeyi bazen kitaplara ilişkin belli özellikleri “bu yaş düzeyine uygun eğitici hikâye kitapları..., yazı az, resim çok...” vb. belirterek bazen de doğrudan istenen kitap ya da yazarının adını vererek gerçekleştirdiğini belirtmektedir.

“Kitaplarımızı bizler seçiyoruz ama sene başında velilerden de kitap istiyoruz, her çocuk bir tane ya da iki tane hikâye kitabı getirsin diyoruz. Nasıl olması gerektiğini biz anlatıyoruz; yazı az, resim çok ve baktığın zaman anlaşılabilir şeyler olsun istiyoruz. Veliyi yönlendiriyoruz; büyük kitaplar olsun istiyoruz, sayfaları, renkleri, şekilleri, resimleri anasınıfına uygun olsun istiyoruz. Açıklama yapıyoruz biz.” Ö.9

“Ola ki kitabımız bitti, bütün kitaplar okundu, bu sefer çocuklardan istiyoruz. Günün çocuğu bir kitap getirebilir veya sizin beğendiğiniz bir kitap varsa getirebilirsiniz, onu okuyabiliriz. Ama siz çocuğa sunmadan önce bütün kitapları gözden geçirmelisiniz.” Ö.12

“Bir de çocuklar evlerinden kendilerinin kitaplarını da getiriyorlar, okuyoruz geri götürüyoruz eğer çok uzun değilse. Bazen onlar çok uzun olabiliyor, bazen onu iki günde okuyoruz. Bazen velilerin de evlerinden, bir hikâyeyi -her zaman yapıyoruz bunu- kitaplığınıza katkısı olsun düşüncesiyle getirdikleri oldu.” Ö.15

Öğretmenler velilerin sınıflarına kitap konusunda katkıda bulunmalarını istemektedir. Ancak velilerin bu konuda yönlendirmeye gereksinim duyduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenler, bazen istedikleri kitaplara ilişkin listeler oluşturarak veliyi yönlendirmek zorunda kalabilmektedir.

“Sınıfımızda belirli bir kitaplık altyapısı var. 4 yıldır ben bu okuldayım. Bir de ilk yılımda şunu yaptık biz, çocuk kitaplarıyla ilgili bir liste oluşturduk. Sonra dedik ki, bütçemiz sıkıntılı burada ama velilerden malzeme istiyoruz ya birer ikişer tane de kitap isteyelim ama bizim istediğimiz kitap olsun; böyle bir seçme yaptık. O dönem mevcut olarak üç sınıftık. Üç sınıf bu listeyi velilere dağıttı, istediğiniz kitabı alın ama bu listeden olacak diye. Bu da kitaplığımızı biraz daha kendine getirdi, iyi oldu.” Ö.28

“Onun dışında, velilere -ben kendi adıma söylüyorum- dönem başında, ihtiyaç listelerini hazırlarken bu yaş düzeyine uygun eğitici hikâye kitapları gönderin bana diyorum, onların içerisinden uygun olanları seçiyorum, kitap merkezimize koyuyoruz, çocuklar inceliyor, biz de yeri ve zamanı geldikçe okuyoruz onları. Ailelerin aldığı kitaplardan uygun olmayan oluyor, kesinlikle oluyor. Onları geri gönderiyorum. Zaten bunu toplantıda dile getiriyorum, ne tip bir kitap istediğimi zaten söylüyorum, hikâye kitaplarının nasıl olması gerektiğini, boyutunu, yazı tipini ya da çocuklara neleri vermesi gerektiğini söylüyorum. Çok nadir çıkabiliyor, çıktı da bunun sınıfta okunabilecek bir kitap olmadığını söylüyorum, geri gönderiyorum. Bilinçli oluyor genelde bizim velilerimiz.” Ö.8

Öğretmenler dönem başlarında sınıflarında gereksinim duydukları araçları belirlemektedir. Bunların edinilmesini özellikle ekonomik nedenlerle bireysel olarak karşılayamadıklarından velilerin desteğine başvurmaktadırlar. Ancak kitap gereksinimlerinin karşılanmasında velilerden etkili dönütler alamadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler, velilerin düzeye uygun olmayan kitapları sınıfta kullanılmak üzere gönderebildiklerini dile getirmiştir.

“Aile katılımında velileri biz yönlendiriyoruz tabii ki, ‘Şu kitapları alsanız iyi olur.’ diye. Bizden yazar isimleri istiyorlar, yazar isimlerini söylüyoruz.” Ö.24

Velilerin nitelikli ve çocuklarının düzeyine göre kitap seçmede yeterli bilgiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler, bu eksikliği velileri yönlendirerek aşmaya çalışmaktadır. Velilerle kitap listeleri ve yazar isimleri paylaşarak onları okulöncesinde yararlanabilecekleri kitapları edinmeye yönlendirmektedirler. Öğretmenlerin tüm çabalarına karşın istedikleri özelliklere sahip kitapları velilerin almasını sağlayamadıklarında başka bir yol izledikleri görülmektedir. Bu yol; öğretmenlerin kitapları belirleme ve edinme konusunda veliden yalnızca maddi destek sağlama çabasına girmesidir.

“Bir bakın bakalım, adım başı market var, o marketlere hakikaten hakkıyla kaç tane kitap geliyor. İçeriği güzel kitaplar da çok pahalı oluyor, veli de hesaplı olanı alıyor.” Ö.6

“Velilerden destek almıyoruz. Velilerimizden istediğimiz kitaplar genelde kırtasiyelerde satılan basit hikâye kitapları oluyor.” Ö.7

“Aileleri hiç karıştırmıyoruz kitap konusuna. Bir sene şey yaptık, herkes iki tane hikâye kitabı okula başılasın dedik, marketlerde satılan, ucuz, niteliksiz kitaplardan getirdiler, dedik ki; ‘Bir daha yapmayalım, lüzumsuz.’” Ö.22

Velilerin, ucuz olduğu için niteliksiz kitaplara yöneldiği görölmektedir. Öğretmenler, bu tür kitaplardan amaçları doğrultusunda yararlanamadığı için velilerden kitap istemekten vazgeçmektedir. Bunun yerine sınıflarındaki kitap gereksinimlerini farklı yollarla çözmeye çalışmaktadır.

“Ailelerin kitapları almasını istemiyorum. Gidiyorlar mesela hiç ilgisi, alakası olmayan kitapları alıyorlar.” Ö.13

“Velilerden istedik, bir baktım birinci sınıf kitapları getiriyor el yazısıyla yazılmış. Gazetelerin verdiği kitapları getirmiş. Ayşegül Serisi’ni getiriyorlar, Nasrettin Hoca, Keloğlan getiriyorlar. Başka masamız da yok. Nasrettin Hoca’yı kısaca tanıttım ama oradaki şakayı okuyorsun çocuk anlamıyor, ağır geliyor. Bazı kitaplarda kullanılan resimleme teknikleri çocukların dikkatini hikâyeden daha çok çekiyor.” Ö.30

Öğretmenler, velilerin özellikle düzeye uygun kitap seçimi konusunda zorluk yaşadığını ifade etmektedir. Kitap seçen veliler, çocuklarının özelliklerini de göz önünde bulundurarak okulöncesi döneme uygun kitap seçmemektedir.

“Velilerden okuma gününde kitap istiyoruz, okuma günündeki kitaplara bakıyorum, hiçbir tane... Bir de bunların bazıları da üniversite mezunu olan veliler.” Ö.6

Bu alıntıdan anlaşılansa velilerin eğitim düzeylerinin doğru kitap seçmede yeterli bir etken olmadığıdır. Fiyat ya da eğitim düzeyinden bağımsız olarak nitelikli kitap seçebilmenin özel bir eğitimi gerektirdiği görölmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri göz önüne alındığında, genel anlamda velilerin kitap edinimi konusunda sürece katkı sağlayamadığı anlaşılmaktadır. Veliler kitap seçimi konusunda öğretmen yönlendirmesine gereksinim duymakta, aksi durumda çocukların gelişim özelliklerine uygun olmayan kitaplara yönelmektedir. Bu noktada öğretmen, kitap edinme sürecinde veli desteğinden yoksun bir biçimde hareket etmek zorunda kalmaktadır.

Ailelerin bu tutumu bir anlamda kitaba ve okuma eylemine yükledikleri anlamı göstermektedir. Aileler, özelliklerini göz önünde bulundurmadan herhangi bir kitabı okulöncesi ortamlara getirmekte bir sakınca görmemektedir. Oysa okumanın bir kültür olarak nitelenebilmesi, bireylerden başlayarak ulusal boyutta yaygınlaşmasına bağlıdır.

Sever (2004)'e göre, çocuklar, çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşturulurken ailelerin erken dönemden başlayarak ortaya koyduğu çabalar, okulöncesi eğitim süreçlerinde okul-aile işbirliğine dönüştürülmelidir. Velilerin bunun tersi yönündeki tutumları, çocukların okulda kitaba ilişkin kazandıkları bakışın ailede sürdürülemediğinin göstergesidir.

Farklı biçimde, bazı ailelerse okulda başlayan süreçleri evde de devam ettirme amacıyla öğretmenlere danışmakta ve kitap seçiminde kılavuzluk yapmalarını istemektedir.

“Tam tersi, aileler bizi sürekli şeye zorluyorlar, ‘Hocam eve de bir şey almak istiyoruz, ne önerirsiniz.’ diyorlar, biz bunların altında kalıyoruz.” Ö.17

“Eğer aileleri çok fazla şey yaparsak ipin ucunu kurtaramayız. Yıllar önce şöyle bir şey olmuştu; neymiş efendim, ben... aldırıyormuşum; böyle bir şey olabilir mi? İşte örnek olsun diye dergi göstermişim. Kimisi de diyor ki, ‘Ben götüreyim bunu, kocam incelesin, ondan sonra karar verelim’. Tamam, velinin fikrini muhakkak bir yere kadar almak gerekebiliyor ama çok fazla da işin içine karıştırınca bu sefer işin içinden çıkılmıyor.” Ö.21

Bu ve benzeri isteklerinse öğretmenleri belli noktalarda rahatsız ettiği anlaşılmaktadır. Bunun nedeni kimi zaman isteklere yetememek olabilirken kimi zaman denetim altında hissetme ve süreci kendi isteklerine göre yönetememekten kaynaklanmaktadır. Oysa etkili okuma kültürü edindirmede, ailelerin de bu sürece katılmasının önemi büyüktür. Öğretmenlerden beklenen, bu süreçte eğitimini aldıkları çocuk edebiyatına ilişkin konularda ailelere kılavuzluk edebilmeleridir.

Okulöncesi dönem çocuklarının kitapla buluşturulması süreçlerine bakıldığında pek çok ülkede evde anne-babaların çocuklarıyla kitap okumasının yaygın olduğu ve okuldaki kitap okuma etkinliklerinin bu sürece katkı sağlayıcı nitelik taşıdığı anlaşılmaktadır. Gómez, Vasilyeva ve Dulaney (2017), ancak düşük gelirli bazı azınlıkların bulunduğu anaokullarında okuma etkinliklerinin evde gerçekleşenlerden daha kapsamlı olduğunu dile getirmiştir. Bu durum, ülkemizdeki okulöncesi eğitim ortamlarında gerçekleştirilen okuma etkinliklerini akla getirmektedir. Okulöncesi eğitime başlayana kadar aileleri tarafından kitapla buluşturulmamış çocuklar için okulda tanıştıkları kitaplar, okuma kültürü edinme süreçlerini destekleyen ilk ve tek kaynak olma özelliği göstermektedir. Henüz kitap seçiminde yeterli çabayı göstermeyen veliler kitapla etkileşim kurma konusunda da çocuklarının gelişimini desteklemekten uzaktır. Bu ise okuma kültürü edindirmenin okul dışında yaygınlaştırılmasının önündeki en önemli

engellerden biri olarak nitelendirilebilir. Oysa beklenen, çocukların okulöncesi eğitimi almadan önce kitapla tanıştırılmış olması, olumlu bir çevrede, kendini rahat ve mutlu hissedeceği bir ortamda, nitelikli kitaplarla ilk ve önemli etkileşimi yaşamasıdır.

4.1.1.3. Yönetim Desteği

Okulöncesi eğitim ortamına katılacak kitapların belirlenmesi ve edinimi konusunda öğretmenlerin işbirliği yapacağı bir diğer kaynak, okul yönetimi olarak görülebilir. Bu noktada, öğretmenlerden bazıları yönetimin bu sürece desteğinin olduğuna ilişkin görüş bildirmiştir. Ancak bu destek her dönemin başında öğrencilerin gereksinimleri için velilerden alınan belirli bir ücreti işaret etmektedir. Öğretmenler, gerekçelendirmeleri durumunda bu ücretten kitap ediniminde yararlanabilmektedir. Bazı okullarda yönetimin bu ve benzeri bağlamlarda herhangi bir maddi desteğinin olmadığı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

“Genelde anasınıfının parası oluyor biliyorsunuz.” Ö.14

“Yönetim desteklemiyor. Okul yönetimi bu konuda maddi olarak katkı da sağlayamıyor.” Ö.7

Bu noktada öğretmenlerin gerek veli gerekse yönetimden kitap edinim sürecinde bir katkı görmediği, süreci büyük oranda kendi çabalarıyla yürüttüğü, desteğe gereksinim duyduğu -maddi kaynak sağlama, kitap bağışı yapma vb.- konularda veliyi ve yönetimi yönlendirme gibi fazladan sorumluluklar üstlenmek zorunda kaldığı anlaşılmaktadır.

Tüm bu bulgulardan hareketle, okulöncesi eğitim kurumlarında yararlanılacak çocuk edebiyatı yapıtlarının belirlenmesi ve edinimi için yürütülen süreçlerde, odağın kitapların niteliği olması gerekirken kitapların maliyeti noktasından öteye gidemediği anlaşılmaktadır. Kurumsallaşamayan bu süreçlere, bireysel çabalar yön vermekte bu da niteliği düşürmektedir. Tüm sorumluluğun öğretmene verilmesi, öğretmenlerin eğitim yaşantıları dışında pek çok sorunla baş etmeleri, velileri yönlendirmeleri ve ucuz kitap bulmaları gibi fazladan pek çok iş yükünü beraberinde getirmiştir. Batı’da gerçekleştirilen çalışmalara örnekler veren Aslan (2013), Fransa’da okulöncesinden başlayarak program çerçevesinde gerçekleştirilecek etkinliklerin merkezine edebiyatın yerleştirdiğini belirtir. Bu kapsamda oluşturulan *okuma programı* bağlamında

öğretmenlere çocuklarla paylaşacakları yazınsal kitap listeleri sunulmuştur. Bu yolla amaçlanan, yazınsal metinler aracılığıyla ortak bir kültür çevresi oluşturmaktır. Mallan (2017), Birleşik Devletler'deki bazı okul bölgelerinde öğretmenlerin, sınıflarında bulundurmak istedikleri kitapları okullarındaki, "Kitap Kabul Komitesi"nin onayından geçmesi gerektiğini belirtir. Öğretmenlerin hem ders programları hem de sınıf kitaplıkları için kitap seçimlerinde özerklik seviyeleri bu anlamda farklı olabilmektedir. Benzer bir amaçla, Amerikan Kütüphane Derneği (ALA-American Library Association) gibi, kitapların okullarda kullanımını konusunda uygun olup olmadığına ilişkin belirli listeler yayınlayan kuruluşların da varlığından söz eder. Bu ve benzeri çabalar, okullara giren kitapların seçiminde bir özenin göstergesi olarak nitelenebilir. Böylece yayınevleri, satacakları kitapların özelliklerini belirlerken, öğretmenlerse eğitim ortamlarına katacakları kitapları seçerken ve edinirken göz önünde tutacakları belli ölçütlere erişmiş olacaktır. Ancak bu süreçte unutulmaması gereken, tüm bu çabaların bilimsel ve tarafsız bir yaklaşımla sürdürülmesinin gereği ve önemidir.

Ülkemizdeki okullarda bu sorumluluğu üstlenen komitelere rastlanmasa da bazı dergiler, gazeteler, sosyal medya hesapları, internet siteleri gibi bireysel çabaların işe koşulduğu çevrelerin çalışmalarından söz edilebilir. Bunların dışında sürecin araştırmacılar tarafından, bilimsel ilkelere göre ele alındığı ve kurumsal bir anlayışla yönlendirildiği bir merkez olan Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM), Ankara Üniversitesi çatısı altında çalışmalarını yürütmektedir. 2009 yılında kurulan Merkez'in amacı, "Çocuk ve gençlik edebiyatıyla ilgili olarak yurtiçinde ve yurtdışında araştırmalar yapmak, görsel ve dilsel bir uyaran olarak çocuğa göre olan kitapların, çocukların gelişim süreçlerine ve onların okuma kültürü edinmelerine katkıları konusunda toplumu aydınlatıcı bilimsel çalışmalar yapmak" olarak özetlenebilir. Bu amaca yönelik olarak ÇOGEM, düzenlediği pek çok etkinlikle; öğrencilere, öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve ailelere ulaşmayı temel bir sorumluluk olarak benimsemiştir. Bu sorumluluk doğrultusunda gerçekleştirdiği bir diğer çalışma, Merkez'in internet sayfasında farklı yaş düzeylerine uygun çocuk edebiyatı yapıtlarını önermeye yönelik raporlar ve kitap listeleri paylaşmaktır.

Kitapların seçimi konusunda öğretmenlere ve ailelere destek verecek, yol göstererek bu ve benzeri çalışmaların, kurumsal çabalarla yürütülmesi çocukların okuma kültürü edinme yolunda nitelikli kaynaklarla buluşmasına olanak tanıyacaktır.

4.1.2. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatından Yararlanma Gerekçeleri

Okuma kültürü edindirme sürecinde kullanılan uyarıların başında çocuk kitaplarının geldiği öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sıklıkla başvurdukları bu uyarıları hangi amaçla kullandıkları, kullanım nedenlerinin okuma kültürü edindirme sürecindeki işlev ve katkısının ne olduğu sorusunun yanıtı araştırmanın betimlemeye çalıştığı önemli bir durumdur. Bu amaçla, öğretmenlere kitaplara hangi tür amaç ve gerekçelerle başvurduğu sorusu yöneltilmiştir.

4.1.2.1. Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerini Geliştirmek

Öğretmenler, çocuk edebiyatı yapıtlarının etkili biçimde kullanılmasının çocukların dil gelişimine önemli katkılar sağlayabileceğini belirtmiştir. Okur olmanın, metnin katmanlarını okuyabilmeyi gerektirdiğini dile getiren Louie ve Sierschynski (2015: 110), bu amaca yönelik tartışmaların çocukların anlamalarına ve eğlenme gereksinimine yönelik olması gerektiğine; böylece sözlü dilin gelişmesine, dilin öğeleri ve yapısına ilişkin bilgi edinimlerine olanak tanınacağını vurgular. Öğretmenler, alıcı dil becerilerinden biri olan dinleme ve ifade edici dil becerilerinden olan konuşma başta olmak üzere dil becerilerinin gelişmesinde kitaplardan yararlandıklarını belirtmiştir.

“Önce dinlemesini...” Ö.6

“Hikâye kitabını öncelikle dil gelişimini geliştirmek için, dinleme becerilerini geliştirmek için, yeni kelimeler öğrenmeleri için.” Ö.12

“Evet, dinlemeyi öğreniyor. Dinlediği zaman zaten işin büyük kısmını çözmüş oluyor. 1'inci sınıfa gidince o sesleri dinleme de onunla alakalı.” Ö.17

Öğretmenler, çocukların dinleme becerilerini geliştirmede kitaptan yararlandıklarını ifade etmiştir. Dinlediklerini anlama, yeni sözcükler öğrenme de kitapla geliştirilebilecek beceriler arasında gösterilmiştir.

“Öykünün üzerine yorumlar yapıyor, konuşuyor, dil gelişimine etkisi oluyor.” Ö.9

“Hikâye okurken, çocuğun dil gelişimi olsun, hayal gücü, konuşması, hepsi bence hikâyede etkili oluyor, kendi dünyasında daha rahat kendini ifade etmesi. Ben çok gerekli görüyorum açıkçası.” Ö.10

“Dilini çok güzel kullansın. Türkçesini çok iyi kullanan ya da bir İngiliz, bir Fransız, fark etmez, dilini kullanabilmeli...” Ö.29

Dinleme becerilerinin yanı sıra kitaplar, çocukların kendilerini, dinlediklerinden anladıklarını, düşlerini ifade etmeleri için bir araç olarak öğretmenler tarafından kullanılmaktadır.

Kitaplar üzerine yapılan çalışmalar, dinleme, konuşma ve yorum yapma anlamında çocukların dil gelişimine doğal yoldan katkı sağladığını göstermektedir. Sever (2013)'e göre, yazınsal iletişim süreci, çocukların dil gelişimini destekler; onlara, anadilinin kullanımını, olanaklarını ve yaratıcılık gücünü sezdirir. Çocukların kavramsal yeterliği onların; anlama, yorumlama ve yeni anlamlar yaratma becerilerini kullanarak yaşamı ve insanı anlama deneyimi edinmelerini sağlar. Louie ve Sierschynski (2015), çocukların dilbilgisel hatalar yapsalar ve yeterince sözcük bilemeseler de düşüncelerini diğerleriyle paylaşabilecekleri olanaklara gereksinim duyduklarını ve bu süreçte kendilerini konuşurken duymalarının gerekli olduğunu belirtir. Böylece kendini ifade etme olanağı bulan çocukların, özellikle ifade edici dil gelişiminde ilerleme sağladığı anlaşılmaktadır.

“Dil gelişimlerini geliştirmek, onları bir şeylere katarak sohbete başlamalarını sağlayabilmek... Kendilerine biraz güven gelmesini sağlayabilmek, benim için öncelikli bunlar oluyor. Çok çekinen, konuşmak istemeyen çocuklar oluyor ama bu hikâyeler sayesinde biraz daha... Kendini ifade edip sohbete katılabiliyorlar; benim için önemli olan o.” Ö.3

“Çocuğun duygularını öğrenme, çocuğu daha güzel geliştirme, konuşabilmesini sağlama, yabancı bir insanla karşılaştığında nasıl davranması gerektiğini, kendini açmasını, duygularını ifade edebilmesini...” Ö.7

Çocuklar, okunan metinden hareketle sosyal becerilerini geliştirebilmekte, özgüven kazanma konusunda ilerleyebilmektedir. Kitaplardan, sosyal öğrenme aracı olarak iletişim kurma yollarını ve bazı sosyal kuralları öğrenmede etkilice yararlanılabilmektedir.

Öğretmenlerin dil gelişimi bağlamında kitaplardan yararlanma nedenleri arasında az da olsa değindiği bir başka konu, öykülerin çocuklara yeni sözcük öğrenmelerine ve sözcük düzeyindeki hatalarını düzeltmelerine de olanak sağlayabilmesidir. Bu noktada, öykülerden farklı sözcükler öğrenmelerinin olanaklı olduğunu dile getirmişlerdir.

“Sözcükler öğrensinler. Orada mesela ‘pabuç’ geçiyor, duruyoruz bir ‘Ne olabilir, bilen var mı?’ diyoruz, sonra cümleyi okuyoruz; o arada zihinsel aktiviteler de gelişiyor aslında, çarklar çalışıyor.” Ö.11

“Çocukların konuşmalarına, yanlış kelimeleri düzeltmelerine, kendilerini ifade etmelerine...” Ö.13

Yaşamın ilk yıllarında kazanılan geniş sözvarlığı çocuğun dil gelişimi üzerinde uzun yıllar sürecek bir etkiye sahiptir. Sever (2008)’e göre, yaşam çevresi nitelikli görsel ve dilsel uyarılarla desteklenen çocuklar, 2-3 yaşında 900 sözcüklük bir dağarcığa ulaşabilirken bu çabalar sürdürüldüğünde, 4-5 yaşlarında 2000-2500’e çıkabilir. Çocuk, 5-6 yaşlarında, anadili duygu ve düşüncelerini, etkili biçimde anlatabilecek düzeye ulaşır. Ancak özellikle okulöncesinde, öğretmenlerin çocuklara yeni sözcükler öğretmesindeki engeller arasında hangi sözcüklerin hangi sırayla öğretilbileceği bilgisinin eğitim programı tarafından öğretmene sunulmaması yer almaktadır. Bunun yanı sıra çocuklara yeni sözcükler öğretilirken eğitim ortamlarında kullanılan tekniklerin de sürece önemli etkileri vardır. Çocukların yeni sözcük öğrenimi konusunda başarılı olması için sözcükleri, doğrudan öğretmeye çalışmak yerine çocukların çevrelerinden, doğal bir kurgu içinde öğrenmesini sağlamak yararlı olacaktır. Bunun yararlı olması için uyarılar bakımından zengin ve yetişkinlerin tekrar tekrar kitap okuduğu ortamlar sağlanabilir.

Kitabın farklı zamanlarda tekrar okunması, çocuklarda ifade edici ve alıcı sözvarlığının genişlemesini kolaylaştırırken çoklu okumalar sırasında soruları cevaplamak, çocukların ifade edici sözcük kullanımında daha etkili olabilir. Bu durum belirli koşullar altında yetişkinlerin kullandıkları tekniklerin, okulöncesi dönemde alıcı ve ifade edici sözvarlığı geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir (Sénéchal, 1997). Çocukların yeni sözcükler öğrenmesi ve günlük yaşamlarında kullanması için, çocuk edebiyatı yapıtlarından yararlanıldığı anlaşılmaktadır. Benzer biçimde yeni sözcüklerin öğrenilmesi için okuma etkinliklerinin tekrarlanması ve çocukların düşüncelerini ve oluşturdukları yanıtları dile getirebilecekleri olanakların sunulmasının önemli olduğu göz önünde tutulmalıdır. Bu noktada Senemoğlu (2012), genellikle var olan ancak dikkat

edilmeyen bazı zihinsel yapıların söze döküldüğünde, konuşulduğunda ortaya çıktığını; ne anlaşıldığının yansıtılmasında ve bazı sonuçlara ulaşılmasında *yansıtıcı konuşmalara* olanak tanımanın etkili bir yol olduğunu vurgular. Böylece yansıtıcı konuşmaların, okunan kitapların çocukların zihinlerinde hangi düşünceleri etkilediği ya da oluşturduğu, sözcüklüğüne ilişkin öğrenmelerinin ne düzeyde olduğu gibi pek çok alanda bilgi sahibi olmaya olanak sağlayacaktır. Bu anlamda çocuklarla kitap okuma etkinlikleri yapılması, kitaplarla ilgili konuşma olanağı sunulması ve düşüncelerini yansıtılmalarının sağlanması öğretmenlere sürecin niteliğine ilişkin bilgi sunacaktır. Kitap okuma etkinliğinin, çocuğun düşüncelerine ne tür etkileri olduğu çocuğun etkin kılındığı bu tür çabalarla anlaşılabilir.

“Kitaptan öğrendiği dil gelişimini devam ettirebilme... Yaşamında kullanabilme ya da orada öğrendiği, hiç duymadığı bir kelimeyi bana sorabilmesi, ‘Öğretmenim o ne demekti?’ gibi, bu şekilde kelime haznesini geliştirme, bunları düşünerek hep kitap çalışması yapıyoruz...” Ö.14

Önemli görülen bir diğer konu, kitaplardaki dil kullanımının gerçek yaşama aktarılabilmesidir. Çocukların kitaplarda örneklerini gördüğü dil kullanımını gerçek yaşama aktarabilmesi ve kitaplar aracılığıyla karşılaştığı yeni sözcükleri günlük yaşamında kullanabilmesi de öğretmenlerin kitaptan yararlanma gerekçeleri arasındadır.

“Yönergeyi anlamalarını bekliyoruz. Bu yaşta da en sıkıntımız, okuduğunuz yönergeyi anlamıyor öğrenci; başlangıçta böyle ama ikinci döneme doğru artık bu iyice oturuyor. Okuduğunuz zaman tek seferde anlayan çocuk sayısı inanılmaz artıyor, bunu zamanla görmeye başlıyorsunuz; işte bu yaptığımız tüm etkinliklerin sonucunda bunlar oluyor.” Ö.17

Kitaplarla gerçekleştirilen etkinliklerin; okunanı, söyleneni anlama ve yönergeyi uygulama gibi becerileri kazandırması da beklenmektedir. Öğretmenler, kitaplarla gerçekleştirilen etkinliklerin devamlılığının çocukların dinlediklerini anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini dile getirmişlerdir.

4.1.2.2. *Kitap Sevgisi Kazandırmak*

Okuma kültürü edindirme sürecinde 4-5-6 yaşlarında çocuğun kitapla kurduğu arkadaşlığın sevgiye dönüşmesi gerektiğini belirten Sever (2008), çocuklarda kitap sevgisi uyandırabilmek için Türkçenin anlatım olanaklarını yansıtan, yalın tümcelerle ve

merak öğeleriyle yapılandırılmış, resimli kısa öykülere, çizgili bilmecelere, çocukları güldüren ve düşündüren karikatürlere gereksinim olduğu üzerinde durur. Bu yaş aralığını işaret eden dönemde çocukların kitapla tanışmış olması ve sevginin etkili olduğu bir arkadaşlık ilişkisinin kurulmuş olması beklenmektedir. Öğretmenler, çocukları kitapla buluştururken kitap sevgisi kazanmalarını amaçladıklarını dile getirmiştir.

“Önce dinlemesini, sonra da kitap sevgisi oluşmasını... En azından farkında olmadan kitap sevgisini oluşturuyorsun, en kabaca bu oluyor. Bizim çocuklarımız genelde pek okumuyor ya, okumayı bir bilsin.” Ö.6

“Önce sevmesine sebep olacak. O kitapla ilgili arasında sevgi duygusu başlayacak bence, başlamalı. Merak olmalı. Gerçekten kendisiyle vakit geçireceği en iyi zamanın kitap olacağını bilmeli.” Ö.28

Yukarıdaki alıntılardan öğretmenlerin, çocukların kitaplarla buluşturulmasının kitap sevgisi kazandırmada ilk adım olduğunu düşündükleri görülmektedir. Kitaplarla arkadaşlık kuran çocukların, bu yolla kitap sevgisi kazanabilecekleri anlaşılmaktadır.

“Kitap okumayı, kitabı sevecek. Ben kendi çocuklarıma da test çözmeyin kitap okuyun derdim. Ben de okurum. Yatağa girerim sessiz okurum geç saate kadar. Sınıfta da bakıyorum çocuklar seviyor, kızlar daha çok renkli olanları seviyorlar.” Ö.30

Bu alıntıda öğretmen, kitap sevgisinin kazandırılmasında eğitim sisteminin bazı olumsuz etkileri olduğuna değinmiştir. Çocukların eğitim yaşamları boyunca sınava hazırlanma kaygısı taşıdığı, bu noktada kitap okumaya yönlendirilmelerinin önemli olduğu vurgusu yapıldığı görülmektedir.

“Bir kere, şu teknoloji çağının bu kadar ileri olduğu bir dönemde kitapları kullanmak adına onlarda kitap sevgisini aşılama; (amaçlarımızın) birincisi budur.” Ö.5

Bir diğer öğretmense, kitap sevgisi kazandırmada karşılaşılan engeli, teknoloji kullanımının artmasıyla kitaplara olan ilgi ve sevginin azalması olarak belirtmektedir.

Okulöncesi eğitime başlayan çocuğun, okula gelmeden önce anne-babasıyla kitap aracılığıyla iyi zaman geçirmesi pek çok açıdan önemlidir. Sevginin etkili olduğu bu tür zamanlarda, çocuğun kitapla tanışması ve sevgi zemininde bir ilişki kurması ileriki okuma alışkanlıklarını etkileyecektir. Bu anlamda çocuğun kitap sevgisi kazanması için

kitapla tanışması sürecinin niteliği de önem kazanmaktadır. Çocukların okuma deneyimlerinden sorumlu anne-baba, öğretmen, kütüphaneci vb. her yetişkinin hedefi, yaşamboyu sürecek bir okuma sevgisi kazandırmak olmalıdır (Cunningham, 2008). Ancak öğretmenler, sınıflarındaki çocukların pek çoğunun, okulöncesi eğitime başlamadan önce kitapla tanışmadıklarını gözlemlediklerini dile getirmiştir. Kitap sevgisi kazanmanın önünde teknoloji bir engel olarak görülmektedir. Bunun yanında kitap okumayı sevmemenin genel bir toplumsal özellik olduğu görüşünün yaygın olduğu anlaşılmaktadır. Bu yaygın görüşler, öğretmenlerin aşması gereken engeller olarak ortaya çıkmaktadır.

4.1.2.3. *Düş Gücünü Geliştirmek*

Öğretmenlerin, kitapları kullanmayla ilgili dile getirdikleri gerekçeler arasında, düş gücünü geliştirmek önemli bir yer tutmaktadır. Bazı öğretmenler, öykü kitaplarından yararlanmanın çocukların yaratıcılıklarını artırabileceği görüşünü de paylaşmışlardır. Ancak çoğunluk, çocukların ufuklarını geliştirmek için kitaplardan yararlanma yoluna gittiğini belirtmiştir.

Düş gücünü etkin kılma

Kitaplar, öğretmenler tarafından çocukların düş dünyalarını zenginleştirme işleviyle başvurulacak kaynaklar olarak görülmektedir.

“Çocuğun hayal gücünü geliştirmek için. Okuma yazma bilmedikleri için görsel algı bizim için çok önemli, çocuğun gördüğünü nasıl değerlendirdiği, size nasıl aktardığı. Hayal dünyasını onunla birleştirebiliyor mu?” Ö.1

Okulöncesi döneme seslenen kitapların görsellerinin, özellikle düş gücünü geliştirmede etkili olduğu görüşü öne çıkmaktadır.

“Hikâye kitaplarıyla çocuğun hayal dünyası gelişiyor. Hayal gücü gelişiyor, Çocuğun ufkunu açıyor, düşüncesi, hayal gücü gelişiyor, onun üzerine yorumlar yapıyor, konuşuyor, dil gelişimine etkisi oluyor.” Ö.9

“Kitabın içindekileri, hayal dünyasını geliştirme, kitaptan öğrendiği dil gelişimini devam ettirebilme...” Ö.14

“Hikâye kitabını niye kullanırım; masal anlatmak için, keyif alsınlar, hayal dünyaları gelişsin diye.” Ö.23

“Hayal gücüne geliştirebilme, yaratıcılığını geliştirebilme...” Ö.24

Öğretmenler, kitaplara çocukların düş dünyalarını zenginleştirmek için sıklıkla başvurduklarını dile getirmiştir. Bir öğretmen, bunun için görsellerin etkili olduğu görüşünü paylaşmıştır. Ancak öğretmenlerin büyük bölümü bu konuda abartılı yargılara başvururken çocukların düş dünyalarının kitaplar aracılığıyla nasıl geliştirildiğine ilişkin bilgi paylaşmadığı görülmektedir.

“...yaşamını kendine göre geliştirebilmesini, yeni bir dünya kazanmasını, onun da farklı çocuklarla bu yaşadığı olayları yaşayabildiğini görmesini...” Ö.7

“Hayal dünyaları gelişsin, yaratıcılıkları gelişsin, kendi dışlarında da başka bir dünya olduğunun farkına varsınlar” Ö.11

“Hikâye kitaplarını kullanmadaki amacım, hayal güçleri gelişsin istiyorum yaratıcı yönlerini geliştirmelerine, olaylara dar çerçevede değil, geniş çerçevede baksın istiyorum, mesela şu şekilde değil de geniş bir şekilde baksın, acaba böyle olsaydı böyle mi olurdu diye.” Ö.13

“Mesela öykü kitaplarında farklı yaşantılar oluyor, farklı deneyimler oluyor, onları görüyor çocuk. Bazen kendi yaptıklarını öykülerde gördüklerinde o çok çarpıcı oluyor. ... Onlar için uyarıcı oluyor, o hikâyelerde kendi yaptıkları şeyleri görmek bile onları bence çok etkiliyor.” Ö.22

Farklı kitaplardaki kahramanlar ve olaylardan yola çıkarak çocukların bu dünyaları tanımalarını sağlamak öğretmenlerin amaçları arasındadır. Çocukların kitap kahramanlarıyla kurdukları özdeşim, kitapların gerçek yaşama etki etmesinde önemli bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylesi bir etkileşimin olmasını beklemek, çocuk edebiyatının işlevleri açısından yerinde olacaktır.

Kitapla öğretmek ya da kitabın işlevini öğretmek

Öğretmenler, öykü kitaplarını çocukların gerçek yaşam durumlarıyla buluşmasını sağlama amacıyla kullandıklarını da dile getirmiştir. Ancak bu olanaktan daha çok öğretme odağında yararlanıldığı anlaşılmaktadır.

“Bir konu hakkında onların bilgi sahibi olmalarını, resmi yorumlamalarını, sonuç çıkarmalarını öyküden, kendilerine pay çıkarmalarını amaçlıyorum.” Ö.4

“Çocuk, öğrendiğini kitaptakiyle kafasına oturtuyor bence. Mesela o gün ben hayvanları anlatmıştım. Çiftlik hayvanlarını anlatan hikâye vardı; mesela Zeynep amcasının çiftliğine gidiyor. Konuyu da hayvanları bir gün önce anlatmıştık, vahşi hayvanlar-evcil hayvanlar diye sadece ikiye bölerek anlatmıştık. Zaten yeri geliyor hayvanları her gün konuşuyoruz. Mesela o tam üzerine oturdu, kitap. Çocuk orada hayvanların faydalarını resimli, görsel görüyor; diyor ki, ‘Zeynep yumurtaları tavuğun altından topladı.’ Hayvanların faydaları, tavuğun etinden ve yumurtasından faydalanırız diye anlatıyoruz. Çocuk orada gördüğünü kafasına, görsel... Hikâyelerin sonunda bir ders de veriyor bazen. Hikâyelerin sonunda illa ki ders vermesi gerekmiyor.” Ö.15

Çocukların düş gücünü geliştirme, kendilerini kitaplara yakın hissetme ve okuduklarını, dinlediklerini anlamlandırma sürecinin daha özgürleştirici olmasını sağlamak yerinde olacaktır. Öğretmenlerin, bazı öğrenmeleri pekiştirmek amacıyla kitapları kullanması; çocukların kitaplarla arkadaşlık kurması ve kitaba karşı sevgi duymasını sağlama gibi okuma kültürünün okulöncesi dönemde amaçladığı süreçlerle bağdaşmamaktadır.

“Konu verdim, onlar araştıracaklar bulabildikleri konular çerçevesinde. En azından kitap bilgisi değil de kabaca bir öğrensin. Çocuk belki Nasrettin Hoca’yı çok iyi tanımayacak, belki bilmeyecek ama en azından adı geçtiğinde bir Türk olduğunu anlayacak.” Ö.6

Okulöncesi dönem çocuklarından ödev olarak bazı konuları araştırmalarını istemek, öğretmek amacıyla bile gerçekçi değildir. Çocukların yaparak öğrendikleri göz önünde bulundurulduğunda, araştırma ödevi vermek yerine, ilgilerini çeken kitapları seçmeleri için olanak tanımak öğrenme yaşantıları geçirmeleri için yararlı olacaktır.

“Öğrenmeye merak uyandırmak... Sonra da o sözcüğü kullanıyorlar zevkle mesela, ‘Aa, öğretmenim bak burada da söyleyebiliriz aslında.’ diye. Deyimler öğreniyorlar. Aslında hayal gücü olduğu kadar zihinsel gelişimlerine de önemli katkısı oluyor.” Ö.11

Çocukların kitap okumayı mutlak bilgiye ulaşma yolu olarak görmemesi ve kitabın farklı işlevlerinin olduğunu bilmesini sağlamak önemlidir. Bu konuyla aynı doğrultuda:

“Birincisi; çocuklar okuyarak öğrenir. Dinleyerek kişisel bilgilerin yarısına ulaşabiliriz. Bilgiye ulaşmak istiyorsan sabırla araştıracaksın, okuyacaksın. Çocuk da hangi konuya ulaşmak istiyorsa okumaktan başka şeyi yok, ben onu kişisel olarak çok önemserim zaten. Kitapla yapılan her etkinlik de bir çekirdek. İleride kendisi ne istiyorsa, hangi fikir olursa olsun, karşıt fikir olur, hemfikir olur ama en doğrusuna bilerek, öyle değil mi? Çünkü bilerek cahilliğe gitmeyiz ya. Bilgiye, merak ederek en doğrusuna, en çeşitlisine okuyarak ulaşacaktır; okulun amacı da budur, başka da ne olabilir ki?” Ö.28

Görüşlerinden hareketle kitapla amaçlananın öğretmek değil, öğrenmeyi öğretmek olması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır. Kitap bir öğrenme aracı olabilir, okura kitaplardan yararlanarak farklı yolların, düşüncelerin olabileceği sezdirilebilir ancak kitaplarda yazılanların, öğrenilmesi gereken mutlak doğrular olarak benimsenmesini beklemek aşılması gereken bir yaklaşımdır.

Benzer bir yaklaşımla okuma-yazma becerisini ödev yapma, derse yönelik okuma yapma gibi amaçlarla bağdaştırmak çocukların edebiyatla kuracakları bağı zayıflatmaktadır. Okuma, sıkıcı bir eylem olarak algılanmakta ve çocuklar edebiyatın zevk verebileceği düşüncesinden uzaklaşmaktadır.

4.1.2.4. Basılı Ürün Farkındalığı Geliştirmek

Okuma kültürünün ilk basamağı sayılan okulöncesi dönemde çocukların kitapla tanışması, arkadaşlık kurması ve kitap sevgisi kazanmasını sağlamak için izlenmesi gereken bazı adımlar vardır. Özellikle çocukların kitapla tanıştırılması konusunda özenli ve dizgeli çabalar işe koşulmalıdır. Bu çabalar; basılı ürün farkındalığı kazandırma adı altında toplanabilir. Okulöncesi eğitim ortamlarında, öğretmenlerin çocuk edebiyatından yararlanma gerekçeleri arasında basılı ürün farkındalığını geliştirmenin de önemli bir yerinin olması beklenir. Çocukların basılı ürünlerle okula başlamadan önce ve yetişkinlerin kılavuzluğunda olumlu etkileşim kurması, okul yıllarında basılı ürünlere ilişkin becerileri kazanmada ve anlamlandırmada daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Justice ve Sofka, 2013).

Öğretmenler, çocukların okuma kültürü edinmiş bireyler olma yolunda attıkları ilk adımlardan olan kitapla tanışma ve iletişim kurma basamağında basılı ürün farkındalığını geliştirmek için bazı bireysel çabalar sergilediklerini dile getirmiştir. Basılı ürün farkındalığı geliştirme konusunda izlenmesi gereken dört temel aşama yer almaktadır. Bunlar; kitabın düzeni, kitabın taşıdığı anlam, harfler ve sözcükler odağında

ele alınır (Justice ve Sofka, 2013). Öğretmenlerin, basılı ürün bilgisi edindirme ve bu farkındalığı kazandırma konusunda izledikleri yollar bu bağlamda değerlendirilmiştir.

Kitapla tanışma aşamasına gelemeyen çocuklar

Okulöncesi dönem, çocuğun kitapla tanışmasının ardından arkadaşlık kurduğu ve kitap sevgisi kazandığı zaman dilimini işaret etmektedir. Bu anlamda, çocukların erken yaşlarda kitabı oluşturan öğeler ve kitabın taşıdığı anlam gibi pek çok konuda bilgi sahibi olması ve farkındalık kazanması, okuma kültürü sürecinde kitapla kurulacak olumlu etkileşimin ön koşuludur.

Öğretmenler, çocukları kitaplarla buluşturduklarında pek çok çocuğun henüz kitapla tanışmamış olduğunu gözlemlediğini dile getirmiştir.

“Kitapla tanışma -birçoğu tanışmamış bile oluyor- kitapla tanıştıktan sonra, okuma alışkanlığı kazanma, o kitabın dünyasına girebilme, onun içine girebilme. Sayfasını çeviriyor neler var acaba içinde diye. Yazılarına, daha çok da resimlerine. Neler olduğunu soruyorum. Kimisi yırtıyor tabii ki, kimisi güzelce çeviriyor.” Ö.24

Okulöncesi eğitim ortamlarına katılmadan önce çocukların, ailelerinin kılavuzluğunda kitaplarla tanışması, kitapları olumlu duygularla bağdaştırması anne-babaların sorumluluğu olarak görülmektedir. Bu aşamanın ardından okula gelen çocukların, kitapla arkadaşlık kurma ve kitap sevgisi kazanma aşamalarına geçmesi beklenir. Ancak öğretmenlerin bazıları, çocukların bu aşamaya gelemediğini ifade etmektedir.

“...okulda olduğunu hissetmesi, okulun ciddiyetinin sağlanması, bir kuruma geliyor, bir etkinlik yapması, bir şeyler yapması, okulu okul gibi hissetsin diye kitapla ilgili dokunuşları istiyorum ben, tanıştırıyorum. Biz okuma yazma bilmiyoruz ama resimde ne anlatıyor, burayı bana anlatır mısın, onu oyunlaştırarak, sevdirerek... Hatta çocuk oraya bakarakta bazen yönergeyi veriyor bana çünkü o kadar anlata anlata hâkimleşiyor.” Ö.27

Yukarıdaki alıntıdan, okulöncesi eğitim ortamlarında yapılan çalışmaların eğitim süreçlerine bir hazırlık olma özelliği taşıdığı anlaşılmaktadır. Çocukların okul türü ortamlara ve burada yapılan çalışmalara, kurallara alışması da öğretmenlerin öncelikleri arasındadır. Kitapla tanıştırılma bağlamında öğretmenler, çocuklar yazma bilmeseler de kitaplarla etkileşime girmesi ve yönergelere uyması için çaba harcadıklarını dile getirmiştir.

Aile ortamında, anne-babalar eşliğinde kitapla tanışmak ve ilk olumlu yaşantıları geçirmek okuma kültürü edinme sürecinin sonraki basamaklarını etkilemektedir. Ailede kazanılmayan bu becerilerin edinilmesi okul dönemine ertelenmektedir. Okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde aile katkısının yapılan çeşitli araştırmalarda kanıtlandığını dile getiren Haney ve Hill (2004), ailelerin çocuklarla birlikte öykü okumasının daha sonraki okuma becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtir.

Kitap nasıl kullanılır?

Bazı öğretmenlerse, üzerlerine düşen görevi çocuklara kitap kullanmayı öğretmek olarak nitelendirmektedir. Ancak kitaplardan yararlanma ve kitap kullanmakla neyin kastedildiği öğretmenlere göre değişmektedir.

Öğretmenler, kitaplarla okulda tanışan çocukların kitaba karşı olumlu tutum geliştirmeleri için sıklıkla sözlü yönlendirmelerde bulduklarını belirtmişlerdir.

Sayfa çevirmeyi bilmek

Öğretmenlerin kitap kullanımına ilişkin dile getirdikleri durumlar çoğunlukla kitapla fiziksel temas kurallarını içermektedir. Öğretmenlerin çocukların kitap kullanma bilgisinden söz ederken kitap sayfalarını çevirme, kitaba zarar vermeme gibi durumları kastettikleri anlaşılmaktadır.

“Kitap sayfalarını çevirirken bile hoyrat çevirmelerini istemiyorum. Bunların hepsini ben size okuyacağım, sizler ileride mutlaka ki okumayı yazmayı öğreneceksiniz, belki kendiniz bu kitabı okuyacaksınız ve hatta sizden sonra bir arkadaşınız bu kitaptan faydalanacak diyorum. Hep de şunu ifade ediyorum; ‘Sizler şanslı çocuklarsınız ama bu kitaplardan mahrum olan o kadar çok çocuğumuz var, işte köyde olsun, Doğu’da olsun veya gelişmemiş bölgelerimizde olsun. Sizler şanslı çocuklarsınız, lütfen bunun kıymetini bilin, hatta bu kitaplarımızı güzel kullanalım, ileride de bu tarzda bilgiye ihtiyaç duyan, kitaplara ihtiyaç duyan arkadaşlarımızla paylaşalım.’ diyerekten.” Ö.5

“Kitap sevgisi, kitabın ne olduğunu bilsin, kitabın kullanımını bilsin, yapraklarını nasıl çevirmesi gerektiğini bilsin, kitaba olan saygısını, kitabın içindekileri...” Ö.14

Öğretmenler, çocukların kitaplarla etkileşiminde özellikle kitaplara fiziksel zarar vermelerini engellemeyi amaçlamaktadır. Bu süreçte çocuklara bazı sözlü bilgilendirmeler sundukları görülmektedir. Bu yolla kitabın değerini ve ona zarar

vermeden kullanmanın önemini açıklamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Ancak çocuklar için bu soyut ifadelerin etkili olmasını beklemek çok gerçekçi değildir.

“Şimdi mesela biz okuma-yazmaya hazırlık kitaplarını falan koyuyoruz. Kitap nasıl çevrilir, nasıl kullanılır, bunların hepsine çok dikkat ediyoruz. Gerçekten çok önemli; şu kitabın sayfasını çevirirken nasıl yapmalıyız, şurayı şöyle katlamadan nasıl kullanmalıyız?” Ö.12

Öğretmenlerin, kitapla etkileşim sürecinin kitaba zarar vermeden sağlanması için sayfaların nasıl çevrileceği ve katlanmadan nasıl kullanılacağı gibi konulara dikkat ettikleri görülmektedir. Böylece ev ortamında kitapla tanışmamış çocuklara kitaba dokunma ve nasıl yaklaşacağını öğrenme olanağı tanınmaktadır.

“Bu sene öyle olmadı ama daha önceki yıllarda olmuştu; çocuk okula geliyor, okuma yazma çalışmalarında, hadi sayfayı çevirin diyoruz, sayfa çevirmeyi bilmiyor çocuk. Belli ki bu çocuk daha önce bir kâğıtla karşılaşmamış yani kitapla karşılaşmamış, ciltli bir şeyle karşılaşmamış, sayfayı çevirmeyi bilmiyor. Tabii okul o açıdan onun için büyük bir avantaj.” Ö.22

Çocukların kitaplarla etkileşime girmeyi, kitabı tutmayı ve sayfaları çevirmeyi bilmemesini öğretmenler, daha önce herhangi bir kitapla karşılaşmamış olmalarına bağlamaktadır. Bu anlamda okulöncesinde bu olanağı bulabilmeleri, okul yaşamları için de olumlu bir etkiyi beraberinde getirecektir.

Okulöncesi dönemde, öğretmenler tarafından sağlanan eğitim ortamları, çoğu çocuğa -özellikle de düşük gelirli olanlara- yaşam ortamlarıyla karşılaştırıldığında daha fazla dil uyarımı sunar (Gómez, Vasilyeva ve Dulaney, 2017). Bu bağlamda, ev ortamında kitapla tanışmamış ve fiziksel temasa geçmemiş çocuklar, kitaba yaklaşım konusunda sorunlar yaşayabilmektedir. Bu çocukların kitaplarla tanışan yaşitlarının tersine, kitapları değer verecekleri bir arkadaş olarak yaşamlarına katamadıkları anlaşılmaktadır. Çocukların okulda kitaplarla gerçekleştirilen etkinliklerden zevk alması, eğlenmesi ve bu yolla anlama becerilerini geliştirebilmesi için okula gelmeden önceki dönemde en azından kitapla tanıştırılmış ve onu olumlu duygularla eşleştirmiş olması, kitapla sonraki etkileşimlerini olumlu etkileyecektir.

Basılı ürün bilgisi kazandırma

Basılı ürün farkındalığı kazandırmaya yönelik izlenecek bazı adımlardan söz etmek gerekir. Bunlar; kitap düzeni, harf ve sözcük boyutlarında bazı bilgileri çocuklarla

paylaşmakla başlamaktadır. Bu konuda temelin sağlanmaması, çocukların eğitim yaşamları başladığında sorunlarla karşılaşmasına neden olabilir. Bu nedenle basılı ürün bilgisi çocuğun basılı ürünün ve yazının farkına vardığı önemli bir sınır/bölge olarak nitelendirilir (Justice ve Sofka, 2013).

Kitap düzeni boyutu

Basılı ürün farkındalığı geliştirmede ilk adım, çocukları kitap düzenine ilişkin bilgilerle buluşturmadır. Bu adımda, kitabın fiziksel yapısından ve bu yapı özelliklerinin işlevlerinden söz etmek ve bunlara odaklanmak gerekmektedir. Bu noktada bazı öğretmenlerin basılı ürün bilgisi kazandırmanın bu basamağına yönelik çalışmalar yürüttüğü anlaşılmaktadır.

“Bir kitap nasıl kullanılır öğretilir... Hani bir kitapta şu olur, bunu kim resimlemiş, bakan başlık, ‘Aa, yine büyük yazılmış.’ diyorlar, işte bu kapağı falan gibi, böyle bir farkındalık oluşturma anlamında. Bir de kitaplarda nokta, soru işaretine, kapak, büyük harf, baş harfler falan, onlara dikkat çekmeye çalışıyorum sadece. Evet, aynen ama bu kadar, onlar yapsın falan değil.” Ö.11

Çocukların kitapla etkileşimini sağlamak ve kitaba ilişkin farkındalık geliştirmelerine olanak sunmak için kitapların bazı özelliklerini çocuğa tanıtmak etkili olabilmektedir. Bu anlamda kitabın yazarı, çizeri gibi sürecin öznelerine değinmenin yanında, kitabın kapağı, yazım kuralları, kullanılan harflerin benzerlik/farklılıkları gibi fiziksel özelliklerine de değinilebilmektedir.

“Veli bile kartonunu hazırlayıp yazısını yazıp -aile katılımı olarak- bir hikâyeyi başından sonuna kadar düşünmeleri, yazmaları, kapağını yapmaları, yazanın adı gibi şeylere dikkat ederek aslında çocuğa şunu vermiş oluyoruz: ‘Evet, kitabı herkes yazabilir, içinde güzel şeyler olursa, öğreneceğimiz bir şey olursa hepimizi mutlu eder.’ öyle değil mi? Bir adım ileriye gideriz. Kitap da budur yani emektir, her şeydir. Zaten gelen bütün kitapları sınıfta, çocukla kim ne yaptı, nasıl yaptı - elbette bir alkışlarız- diye her gün okurum.” Ö.28

Kitapların farklı yönleriyle tanıtılmasının yanı sıra aile katılımının sağlanmasıyla çocuklara kendi kitaplarını tasarlama olanağı sunmak da geliştirilecek farkındalık açısından etkilidir.

Bu noktada çocuklarda kitaba ilişkin farkındalık oluşturmak, kitaba değer vermelerini sağlamak ve kitap sevgisine olanak tanımak adına sözlü birtakım uyarılar yerine çocukların sürece etkin katılımını sağlamak etkili bir yol olarak görünmektedir.

“Sarı Yumak serisini bitirdikten sonra ben çocuklara dedim ki seri bitince kitapları size vereceğim siz de inceleyeceksiniz. Sonra yine yarım daire şeklinde oturduk. Kitapları verdim baktılar. Bitirince de birbirinizle değiştirin diyorum o kadar güzel değiştiriyorlar ki işte ben bunu okumadım bu 7. ya da 9. diyor. Bir de kitapları verirken yayınevi, yazarı kimdir onu söylüyorduk. Sonra bir gün çocukları okulun kütüphanesine götürdüm. Kütüphaneye gittiğimizde kitapları incelerken Arapça yazılmış bir kitap gördüler ‘Kuran yazısı.’ dediler ‘Kuranca.’ dediler ben de eskiden Arapça diye bir dil olduğunu söyledim. Diğer kitapları incelediler. Ama işte bunda resim yok, bu çok kalın dediler ben de bu tür kitapların yetişkinler için olduğunu söyledim. Tek tek seriler için de soruyorlardı. O çok iyi oluyordu mesela. Sonra biz kitabı açıyorduk yazar kimdir, yazan; resimleyen... Matbaa nedir diye soruyorlardı çocuklar matbaa da kitaplar basılır. Yani oradaki kitaplarla karşılaştığımızda resimliler ilgilerini çekiyor. Kitabı okuduktan sonra kaldırıp dolaba koyan arkadaşlar var ama o yanlış. Okuduktan sonra orda bırak bir iki gün kalsın. Biz zaten öğretiyoruz, kitap sayfalarının tek tek çevrileceğini, kontrolümüzde zaten. Çocuk okuduktan sonra alıyor kitabı okuyor ya baştan sona okuyor ya da en sevdiği bölümü okuyor sonra bırakıyor zaten.

Kartlardan ziyade kendileri çevirip okumayı çok seviyorlardı. Bazen ben unutuyordum ama onlar yazarı kim resimleyeni kim diye sorarlardı. Bazen isimlere gülüyorlar. Bazen yazarın fotoğrafını beğenmiyorlar. Ama arkada okuyorum işte şurada okumuş, çocukları çok sevdiği için bu kitapları yazmış diyorum hoşlarına gidiyor. Mesela basım sayısı işte 10.basım açıklıyorum onu 2012 yılında yazılmış sizin doğduğunuz yılda diyorum bakın şimdi 5. Baskısı. 5 kere mi basmışlar diyorlar hayır diyorum mesela 100 tane basılmış o bitince yine bir 100 tane basılmış diye açıklıyorum. Demek ki bu kitabı çok beğenenler olmuş diyor. Sayfa numarası resimlerin içinde bulamayınca soruyorlar işte bir çiçeğin içine koymuşlar diye gösteriyorum. Bazen bulamıyorlar, sayfanın üstünde olabiliyor sayfa numaraları... ‘Haa sayfa üstte de olabiliyormu.’ diye de şaşıyorlar. Bazen biz hikâyeyi bırakıp önsözün ne olduğunu açıklıyorum uzun uzun. Bazen düşünüyorum nasıl anlatayım önsözü diye işte yazarın önsözde yardım eden arkadaşları varmış kitabını şöyle şöyle yazsan iyi olur demişler, hani siz hikâyelerinizi oluştururken resim yapıyorsunuz ya birbirinize, boyuyorsunuz ya onun gibi yardım edenlerin adı yazıyor ve onlara teşekkür ettiğini anlatıyorum önsöz de bu. Bazıları anlıyor bazıları anlamıyor... Ama diyor neden konuşmamış, had diyorum çık işin içinden ama sonra diyorum kitap olduğu için yazmış. Kitabın dışının neden kalın olduğunu sorduğumda onu da anlatıyor çocuk. Bu kitap biraz ağır geldi diyorum neden? Çünkü öğretmenim dışı bizim kartonlardan da kalın o yüzden ağır diyor. Peki, neden ağır olabilir diye soruyorum, sayfaları çok olduğu için olabilir diyor, öbürü diyor ki dayansın diye sert kartondan yapılmış diyor. Biz de kendi kitabımızı oluşturuyoruz. A4 kâğıdını dörde katlıyoruz, zımbalıyoruz. Sonra ben hadi bu kitabın yazarı sizsiniz diyorum. Bir hikâyeye yazın, adını koyun... Bir bakıyorsun kapağına bir resim yapmış ya da arkadaşına yaptırmış öğretmenim diyor buna yazar mısın resimleyen işte nesime diyor bana yardım etti diyor. Sayfalara numara koyuyorlar. Alt tarafına koyuyor küçücük o çok hoşuma gitti. Kimisi küçük kimisi büyük resim yapıyor. Sonra herkes çıkıp anlatıyor arkadaşları.” Ö.30

Çocukları kitaplarla tanıştırmak öncelikle kitabın yapısal özelliklerine değinmek ve bu özellikleri tanıtarak onların birbir etkileşime girebileceği süreçleri işletmek işlevsel olacaktır. Bu anlamda çocuğun kitaba, okuma eylemine yabancı olduğu ve okumayı öğrenene kadar da böyle olacağı düşüncesi çocukla kitap arasına yapay bir engel koymaya neden olabilecektir. Oysa yazarın, çizerin rollerine, yazının işlevine, kapağından sayfalarına kendi kitaplarını yapmaya çalışarak birebir katıldıkları süreçler, bu tanışmayı olumlu ve anlamlı kılabilir. Bu bağlamda, edilgin biçimde sürecin izleyicisi olmalarından kendi kitaplarını tasarladıkları katılımcılar olmaları sağlandığında süreç ilerleyebilecektir. Senemoğlu (1994), başkalarının eserleriyle ilgili konuşmanın yaratıcı ve estetik gelişimde etkili olduğunu, ancak çocuğun estetik içerikler üretilmesine etkin biçimde katılmasının, estetik özellikleri anlama ve yaratıcılık geliştirmede daha önemli olduğunu dile getirmiştir. Bu bağlamda, çocukların kendi kitaplarını tasarlamalarına olanak vermek, onların sanat ve estetik konularında farkındalık geliştirmelerinde etkili olacağı için önemlidir.

Harf farkındalığı: “Burada ne yazıyor?”

Öğretmenler, okuma kültürü bağlamında kullandıkları çocuk edebiyatı yapıtlarının yanı sıra çocukların, bulunduğu diğer kitap ve dergilerdeki yazılara dikkat edebildiğini, bunun bazen kasıtlı olarak öğretmen tarafından bazense doğal bir süreç olarak çocukların ilgileri ve istekleri üzerine gerçekleştiğini dile getirmişlerdir. Çocukların bir kısmı, karşılaştıkları basılı ürünlerdeki yazılara karşı ilgisizken bazı çocuklar, farklı abeceye sahip metinlere ilgi gösterebilmektedir.

“Zaten kitapları onların önüne verdiğim için görüyorlar. Bu konuda şeyler, haklarını yememek lazım. Yazı olayını, televizyonlarda altyazı ya da oyunları yüklerken yazı falan mutlaka çıktığı için ‘Burada ne yazıyor?’ diye de sorguluyor çocuk.” Ö.1

“Kütüphaneye gittiğimizde kitapları incelerken Arapça yazılmış bir kitap gördüler ‘Kuran yazısı.’ dediler ‘Kuranca.’ dediler ben de eskiden Arapça diye bir dil olduğunu söyledim. Diğer kitapları incelediler. Ama işte bunda resim yok, bu çok kalın dediler ben de bu tür kitapların yetişkinler için olduğunu söyledim...” Ö.30

Çocukların, günlük yaşamda karşılaştıkları yazılarla kitaplarda gördükleri yazılara karşı ilgili olduğu görülmektedir. Bu ilginin yanı sıra yazının bir anlam ifade ettiğini fark ettiklerini de sorularından anlamak olanaklıdır. Öğretmenler, çocukların

farklı yazı türlerini, harfleri ayırt edebildiklerini de dile getirmiştir. Bu noktada, çocukların kitaplardaki yazıları görmezden geldiği ve yalnızca resimleri anlamlandırmaya çalıştıkları görüşünün gerçeği yansıtmadığı anlaşılmaktadır.

“Yazıya pek bakmazlar onlar, resimlere göre yaparlar anlatmak istediklerini ya da annesinden duyduğu şekilde anlatır ya da ben nasıl okuduysam ona göre anlatır. Yazılarla pek ilgileri olmuyor. Sadece resim ve görsel üzerinden... Yazıyı tanımaları şöyle; bir tık üstteyse çocuğun seviyesi belki orada “a” harfini tanır ya da “at” yazımını tanır belki ama o da hiç olmuyor. Mesela geçen sene genelde hepsi kendi ismini yazmaya çalışıyordu, yazabiliyorlardı; bu sene daha kendi ismini yazan yok. Rakamları da daha yeni öğrenmeye başladık. Resimlerde şöyle harf gibi yapıyor ama başka şekilde çeviriyor onu, harf yaptığını zannediyor. Ters yazarlar bir de genelde ters yazarlar harfleri.” Ö.14

Ancak yukarıdaki alıntıdan anlaşılacağı üzere bazı öğretmenler, çocukların görselleri anlamlandırma çabasına girdiğini, yazıyla ilgilenmediğini düşünmektedir. Bazı harfleri tanıyan, yazıları taklit etmeye çalışan, resimlerinde harf ya da rakamlara yer verme eğiliminde olan çocuklarsa “bir tık üstte” olarak nitelendirilmektedir. Bunun çocuk için bir üst beceri olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır.

Çocuklar, okula gelmeden önce çevrelerinde gördükleri yazıları işaret eden, günlük yaşamda karşılaştıkları uyaranlar aracılığıyla yazıyı tanımaya başlar. Ancak okulöncesinde özellikle kitaplarla gerçekleştirilen etkinliklerde kitapların, okumanın ve kitaplardaki yazıların işlevini öğrenebilir. Çocukların nitelikli uyaranlarla bulunduğu okulöncesi sınıf ortamları yaratmanın okuma ve yazma tutumlarına olumlu etkileri olmaktadır (Cunningham, 2008). Bu anlamda çocukların yazının niteliği, amacı ve işlevine yönelik bilgilenmesinin sağlanması önemlidir.

“Hayır. Yazıyla ne ilgim var benim? Hayır, hiç.” Ö.2

“Yazıyla ilgili bir çalışmamız yok. Genelde de anasınıfıyla ilgili kitapların çocuğa gösterilen kısmı resim, arka kısma metin gelecek şekilde planlandığı için yazı daha çok bizimle ilgili kalıyor. Resim onların dikkatini çekiyor. Tabii onlar kendileri aldıkları zaman, özellikle abisi, ablası olanlar, onlar parmaklarını altından sürerek izliyorlar.” Ö.17

Öğretmenlerin, çocukların yazıya ilişkin öğrenmelerinin ilkökul döneminde başlaması gerektiğini düşündüğü de anlaşılmaktadır. Bu bağlamda çocukların basılı ürün farkındalığı kazanması için etkinlik yapmadıkları görülmektedir.

Sözcük farkındalığı

Basılı ürün farkındalığı geliştirme konusunda çocuklara kazandırılması tasarlanan bilgilerin arasında; kitabın düzeni, kitabın taşıdığı anlam ve harflerden sonra sözcük boyutu gelmektedir. Bu aşama, çocukların sözcüklerle çeşitli yönlerden tanıştırılmasını içerir. Bunlar; yazılı metinlerde karşılaşılan sözcüklerin, konuşurken kullanılanların yazıya geçmiş biçimi olduğuna, kısa ve uzun sözcüklerin olabileceğine, sözcüklerin anlamlı olduğuna ve farklı özellikler gösteren (birinin adı, sık kullanılan, farklı işlevleri olan vb.) sözcüklerin varlığına ilişkin bilgilerdir (Justice ve Sofka, 2013).

Öğretmenlerin ifadelerinden sözcük boyutuna ilişkin ne tür çalışmalar yaptıkları anlaşılmaktadır.

“Biz de kitap yaptık yani kitap yazmanın aslında nasıl bir şey olduğuyla ilgili yapmış olduk, geçen dönemde yapmıştım. Bazen iyi çalışmayı önce yapayım diyorum ama unutup çocuk, iki dönem yapılması lazım. Veli bile kartonunu hazırlayıp yazısını yazıp -aile katılımı olarak- bir hikâyeyi başından sonuna kadar düşünmeleri, yazmaları, kapağını yapmaları, yazarın adı gibi şeylere dikkat ederek aslında çocuğa şunu vermiş oluyoruz: ‘Evet, kitabı herkes yazabilir, içinde güzel şeyler olursa, öğreneceğimiz bir şey olursa hepimizi mutlu eder.’ öyle değil mi? Bir adım ileriye gideriz. Kitap da budur yani emektir, her şeydir. Zaten gelen bütün kitapları sınıfta, çocukla kim ne yaptı, nasıl yaptı -elbette bir alkışlarız- diye her gün okurum. O kitaplar da zaten geri aileye bir hatıra olarak gider.” Ö.28

Çocukların anlattıklarının aileleri ya da öğretmenleri tarafından yazıya geçirilmesi, sözcüklerin yüklendiği anlamlar bakımından farkındalık sağlamada etkili olabilecektir. Yazıları parmakla takip etmek, yazılanları düşüncelerle desteklemek ve kendi adını tanımak biçiminde yapılan çalışmalar, bu süreci destekler niteliktedir.

4.1.2.5. Çocukların İlgisini Kitaba Çekmek

Çocukların ilgisinin kitaba ve dolayısıyla kitapla gerçekleştirilen etkinliklere çekilmesi basılı ürün bilgisi sağlama açısından önemli görülmektedir. Okuma kültürü edindirme bağlamında çocukların ilgisini kitaba ve okuma eylemine çekmek için yetişkinlerin çaba göstermesi gerekebilmektedir.

Öğretmenler, çocukların kitaplarla gerçekleştirilen etkinliklere ilgiyle katıldıklarını dile getirmiştir. Az sayıda da olsa bazı öğretmenler, kitapların artık çağımız çocuğunda ilgi uyandırmadığı görüşünü paylaşmıştır.

“Çok fazla kitap okumuyorum çünkü kitap okumama çok meraklı değilim. Çok dikkatlerini çekmiyor artık. O eskidenmiş. Bizim televizyon ödevimiz vardı çocuk gelişiminde, televizyon yapmıştım ben; makarayı sara sara, bezden resim işledim oraya yani yaptım, kuruttum. Şimdi şu çocuklara bir yaptır bakayım onu. Adamın elinde tablet var, tık basıyor onu dinliyor. Ha, iyi mi kötü mü onu da bilemiyorum açıkçası. Eskisi gibi sıkıntı çekmiyor, her şey çocuğun elinin altında. Oyun oynuyor; hangi lokantaya gittiysem, anneler tableti veriyor, masanın burasında büyükler, şu bölümünde hepsinin elinde tablet ya. Zaten anneler diyorlar, ‘Herkes tabletini getirsin.’ Zaman zaman ama çok büyük boy, büyük resimli kitaplara. Eskisi gibi, bizim böyle ufak kitaplarımız onların dikkatini çekmiyor. Kuzu kuzu okumanız şimdiki çocuklar yetmiyor. O eskidenmiş, Adile Naşit’i telefonla dinlemek.” Ö.2

Teknolojinin çocukların yaşamında tuttuğu yer, onların eğlence kaynağı olarak gördüğü araçlarla fazla zaman geçirmelerine neden olmaktadır. Bu anlamda kitapların kendi başlarına teknolojiyle yarışmada yetersiz kaldığı görüşü paylaşılmıştır. Kitabın teknolojik araçların karşısında kendine yer bulabilmesi için yetişkinlerin, çocukları kitaplarla buluştururken çaba harcaması gerekmektedir.

“Geçen senekiler hikâye okuyacağımız zaman çok heyecanlılardı ama ben bu seneki çocuklarda bu heyecanı göremedim. Evde okuyorlar mı diyorum, yok. Anneye, babaya soruyorum, hikâye okuyor musunuz diyorum, değil hikâye, kâğıt, kalem bile vermemiş. Çocuk aslında o kadar yabancı ki, ilgisini de zaten çekmiyor o tür şeyler. Aslında farklı bir şey, ilgisini nasıl çekmez diye düşünüyoruz. Sürekli artık araba ya da sokakta topla oynadıkları için, anne, baba da saldığı için bu tür şeylere ilgi azalmış.” Ö.19

Öğretmenler, çocukların bazı durumlarda teknolojik oyuncaklarla ya da kitaplarla buluşma olanağı bulamadığını dile getirmiştir. Böyle durumlarda öğretmen, kitabın farklı bir uyaran olarak çocuğun yaşamına girmesinin, çocuk için anlamlı olduğunu ve bu nedenle de ilgilerini doğal olarak çekebildiğini belirtmiştir.

“Tamamı olmasa da çok keyif alanlar çıkıyor içlerinden, hepsi değil ama.” Ö.23

“Çocuklarda şu yok biliyor musunuz; alınca devam ettirme yok, aslında kitabı önemseme yok, ona üzülüyorum. Ben onlara veriyorum, masa var, konuşuyoruz yapıyoruz ama o kitabı, sonra ben kenara çekildiğim zaman aynı düzenle, ben ona saygın bir şekilde koyuyorum ama onlar o şekilde bana iletmiyor; o beni şaşırtıyor.” Ö.28

Öğretmenler, çocukların kitap okumayla ilgilenmemesine gerekçe olarak ailelerin süreci desteklememesini ya da çocukların daha ilgi çekici uyaranlara yönelmesini

göstermektedir. Öğretmenlerin çocukların ilgisini çekmek ve kitaba odaklanmalarını sağlamak için çaba gösterdiği anlaşılmaktadır. Çocukların dikkatlerini kitap üzerinde toplamak ve odaklanmalarını sağlamak için yetişkinlerin kullanacağı ifadeler ve süreci yürütme biçimleri etkilidir (Justice ve Sofka, 2013). Çocukların olumlu yaşantılar geçirmesinin önemi burada da dikkat çekmektedir. Bu noktada çocukların kitaplarla buluşması ve arkadaşlık kurabilmesinin pek çok nedenle kendiliğinden gerçekleşemediği anlaşılmaktadır. Çocuklar bu süreçte bir kılavuza gereksinim duymaktadır. Okul türü ortamlara girmeden önce aile bireylerinden biri kılavuz rolünü üstlenirken okulöncesi eğitimin başlamasıyla bu sorumluluğu öğretmen yüklenmelidir.

İlgi çekici yollara başvurma

Öğretmenlerin, çocukların ilgilerini kitaba çekmek ve çocukların kitaba yönelmelerini sağlamak için canlandırma, ses tonunu kullanma, etkinliğe katılmaları için çocukları ikna etmeye çalışma yollarını izlediği anlaşılmaktadır.

“İlgileniyorlar, benimkiler ilgileniyorlar çünkü birazcık böyle canlandırma yaptığım için belki de çok sıradan okuyup geçmediğim için, mutlaka resimlerini çocuklara gösterdiğim için, soru sorduğum için...” Ö.3

Öğretmenler ilgi çekmek adına kitapların görsellerinden yararlanmakta, çocuklara kitaba ilişkin sorular yöneltmektedir. Bu anlamda çocukların doğal olarak kitaba ilgi duymasına karşın sıradan okumaların ilgilerinin kaybolmasına neden olabileceği anlaşılmaktadır.

“Bu hayatımızın içinde olacağı için de onu daha bir sevimli hâle getirmek, çekici hâle getirmek için bazı şeyler yapıyoruz tabii ki. Diyelim ki, güzel yapanlara yıldızlar, ‘Aa, çok güzel yaptın, süpersin!’ Motive etmek için güdüleme.” Ö.27

Çocukları güdülemek için sözlü dönütlerde bulunmak da öğretmenlerin başvurduğu yollar arasında görünmektedir.

“Tiyatro yapıyorum. Aynen öyle. Kitap gibi konuşuyorum, ben buradayım, beni görüyor musun, bak içinde neler var, açmak ister misin gibi; bu çok işe yarıyor.” Ö.12

“Mesela ses tonumu değiştirerek okuyorum. Monoton olmamasına dikkat ediyorum. Yüksek sesle konuştuğu zaman biri, onun mutlaka tonlamasını yapıyorum.” Ö.22

“Sesimi tavan yapıyorum ya da sessizce okuyorum. O zaman, ne oluyor orada diyerekten tekrar bir toparlama yaşıyoruz. Eğer çok inatlaşıyorsa da üzerinde durmuyorum çünkü dinlemek istemiyor olabilir. En azından çevreyi rahatsız etme ama dinleme; bu uygulamayı yapıyorum.” Ö.24

Öğretmenler, çocukların ilgilerini kitaplarla gerçekleştirilen etkinliklere çekme konusunda farklı yollara başvurmaktadır. Bunun için canlandırmalar ve ses tonundaki ayarlamalardan yararlandıkları anlaşılmaktadır. Ancak tüm bu çabaların etkili olamadığı durumlar da söz konusudur.

“Bazen ne yaparsanız yapın ilgisini toparlayamıyorsunuz çocuğun. Hikâye ilgilerini çekmediği zaman hemen canlandırmaya geçebiliyoruz ama bazen onu bile yapamıyoruz; çocuklar bazen o kadar dipte geliyorlar ki ruhsal olarak, fiziksel olarak, bazen istediğinizi yapın gene başarılı olamıyorsunuz. Ulaşamıyorsunuz. Tabii bu, yüzdeye vurursanız sene içinde belki yüzde 10 ya da 15’lik bir durum ama yaşıyorsunuz bunu da.” Ö.1

Çocukların ilgilerini kitaplara ve kitapla yapılan etkinliklere çekebilmek için çocuklara yönelik nitelikli ürünlerin seçilmesi önemlidir. Ancak ilgi çekici kitaplar seçilse bile çocukların fiziksel ve psikolojik durumu, etkinliklerin ilgiyle sürdürülmesini engelleyebilmektedir. Bu anlamda, kitaptan ve etkinliklerden hatta öğretmenden bağımsız olarak çocukların kendilerini iyi hissetmelerinin, bu sürecin işleminde önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Çocukları okuma etkinliklerinde katılımcı kılmak için öğretmenler kitapların yanı sıra farklı araçlar da kullanmaktadır.

“Bir tekerleme olur, bir kukla olur, herhangi bir şey olur, ışığı kapatırsınız, sessizce girersiniz, o anda çocukların her türlü ilgisini çekebilirsiniz. Her türlü şeyi kullanıyoruz ama materyal olarak dersiniz, bir kukla olabilir -bizim yaptığımız bazı etkinliklerimiz oluyor- maske olabilir, şöyle çubuklu şeyler var, onlardan olabilir; o şekilde. Mesela ben şey yaparım, ses tonuyla ilgi çekmeye çalışabilirim; o şekilde.” Ö.14

“Ben kukla falan yapıyorum. Bir de kendi kızım da içinde ya, birazcık daha özenli oluyorum. Sürekli soruyorum. Önce oturuma düzenimizi sağlıyorum. Klasik yarım hilal şeklinde oturma yerine biz alanımız gereği U şeklinde oturuyoruz. Önce bir parmak oyunu yapıyoruz, sonra çocukları güzel isimler ve komik isimler diye iki gruba ayırıyoruz. Hangisini istersiniz, güzel isimler mi, komik isimler mi diye soruyorum, çocuk komik isim diyor. Hacettepe Üniversitesinden Belma Tuğrul Hocaydı herhâlde. Biz Harran’dan Yalova’ya seminere katıldığımız zaman o bize

öğretmişti; o benim çok hoşuma gitmişti. Koskoca seminerde bir tek aklımda kalan o.” Ö.6

Çocukların ilgisini kitaba çekmek için kukla ve farklı oyunlardan yararlanan bir öğretmen, bu çabalarının altında yatan nedenin sınıfta kendi kızının da bulunması olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin, bazı durumlarda sürece ilişkin karar verirken kişisel değerlendirmelerini, tutumlarını uzman eğitimlerinin önüne koyabildikleri anlaşılmaktadır.

Bazı öğretmenlerse, çocukların ilgilerini çekmek için görsellerinden yararlanabileceği, ilgilerini çeken konuları ele alan ya da kısa sürede bitirilebilecek kitapları seçmektedir.

“Üçboyutlu hikâyeleri çok seviyorlar. Oradan çıkacak resimler farklı açıldığı zaman, onların ilgisini çektiği için o tür kitapları kullanıyoruz. Ayrıca bir şey yapmıyoruz.” Ö.7

Çocukların ilgisini kitaba çekmede bir diğer etkenin farklı yapıdaki kitaplar olduğu görülmektedir. Öğretmenler, üçboyutlu ve alışıldan farklı yapıdaki kitaplarla buluşan çocukların ilgilerini çekmede başka bir yol aramalarına gerek kalmadığına değinmektedir. Bu durum çocukların kitaplara doğal olarak ilgi duyduğu düşüncesini akla getirmektedir. Zengin bir uyaran olma özelliği gösteren kitaplar, çocukla uygun biçimde buluşturulduğunda ilgilerini kolaylıkla çekebilmektedir.

“Resimlerin görselliğini gösteriyorum. Kitabı okurum kendim, daha sonra sayfalarını gösteririm, onlar da ilgiyle izlerler. Özellikle tonlamalarına dikkat ederim. Mümkünse karakterlerin seslerini değiştiririm, bunları yapmaya özen gösteririm. Bu anlamda da mütevazı olamayacağım. Okulda yani mesleki eğitim, çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünde okurken en çok sevdiğim ders bu konuyla ilgili derslerdi ve çocuklara eğitim verirken de stajdayken en çok sevdiğim etkinlik hikâye okuma saatiydi yani Türkçe dil etkinlikleri.” Ö.5

Bu alıntıda, öğretmenin kişisel olarak kendini bu yönde geliştirdiği ve sesini farklı karakterlere uygun olarak değiştirerek çocukların ilgilerini çekebildiği görülmektedir. Bunun yanında yine görselleri çocuklara göstermenin de etkili olduğunu ifade etmiştir.

“Mesela sene başında, okula yeni geldikleri zamanlarda pek istemiyor gibilerdi, daha kısa kısa hikâyeler, öyküler okuyordum ama gittikçe birazcık daha sayfa sayısı arttı. Şimdi, ‘Öğretmenim hikâye saatimiz geldi.’ filan diye kendileri bile

söylüyorlar. Evinizden bana getirebilirsiniz, okuyabiliriz diye arada böyle kendileri getiriyorlar, o gün onu okuyoruz. Kendileri de sevmeye başladı. Önceden daha konuşuyorlardı sınıf içinde, bu hikâye saatinde artık dikkatli dinliyorlar. ‘U’ şeklinde oturuyoruz, güzel bir şekilde dinliyorlar.” Ö.10

Çocukların okula gelmeden önce kitaplarla buluşmamış olmaları, kitaba ilgi duymalarının önünde bir engel olarak görülebilir. Bu engelin aşılabilmesi için önce kitaplarla tanışmalarının sağlanması gerekmektedir. Ancak bu durum zaman alabilmektedir. Kısa öyküler ve çok uzun sürmeyen etkinliklerle işletilen bu süreçler zamanla ilgilerini kitaba çekmeye başlayabilmektedir.

Öğretmenlerin izledikleri yollarda dikkati çeken nokta, çocukların süreçte edilgin olarak alıcı konumda olmasıdır. Bu durum, çocukların ilgilerini çekmek için öğretmenlerin çaba harcamasını gerekli kılmaktadır. Çocukların etkin biçimde ve doğalarına uygun olarak kitapla ilgili etkinliklere katılması, bu sürecin daha etkili olmasına olanak tanıyacaktır.

Kitaba ilgi çekmede kestirme yol: Katılım

Öğretmenlerin çocukların ilgilerini çekmek amacıyla çeşitli yollara başvurduğu görülmüştür. Bu yollar, öğretmeni etkin kılarken bir yandan da çocukların sürece katılımını sağlamaktadır. Çocukların etkin katılımının, diğer çabalara göre daha anlamlı ve etkili olduğunu söylemek olanaklıdır.

“Nasıl vereceğini bilmekle alakalı ya da ne zaman vereceğini bilmekle alakalı. Çocuk uzun sürede masada oturtturup bir de üstüne çocuğa kitap verdiğiniz zaman doğal olarak sıkılıyor çocuk. Diyorum ya, aktif-pasif dengesini kurduğunuz zaman kesinlikle ilgi çekici onlar için.” Ö.17

Yukarıdaki alıntıdan kitapların çocukla buluşturulacağı zamanın önemli olduğu anlaşılmaktadır. Çocukların etkin katılım sağladığı etkinliklerin dışında, kitabın öğretmen tarafından okunduğu süreçler işletilebilmektir. Bunun yanında çocukların sıkılmaması için okuma etkinlikleri sürecinde onların etkin katılımcılar kılınması da yararlı olabilmektedir.

“Çok ilgileniyorlar. Hatta bana küsüyorlar. Benim 10 tane öğrencim var. Kitap gününde 3 veya 4 tanesi uyar, kitap getirir. İki tanesini okudum, iki taneden sonra dikkatleri dağılıyor. Ben de gün boyunca sürekli kitap okuyamayacağım için onlara, eğitim-öğretim günü içerisinde, küstükleri zaman diyorum ki, ‘Siz de

haftaya getirin, özellikle de beni ikaz edin, öğretmenim ben geçen hafta getirmiştım ama siz okumayı unuttunuz, tekrar okur musunuz?’ diye.” Ö.5

“Hikâye okumaktan hoşlanıyorlar. Mesela bazen evden hikâye getiren oluyor. Konumuza göre bakıyoruz, çok uzun olmayan hikâyeleri -zaten kitaplarımız mevcut sınıfta- bazen kendi getirdiklerini de okuyoruz. Hatta ‘Bugün hikâye okumadık.’ dedikleri zamanlar bile oluyor, eğer o gün başka işimiz olduysa.” Ö.15

“Çocuğa bırakırsan yok. Ama ben her gün bir kitap alıyordum. Salı günlerini kitap günü yaptık. Evde ailelerinin onlara okuduğu kitapları gelip sınıfta bize okuyor/anlatıyorlardır. Çocuklar böylece hikâyelere daha farklı bakmaya başladı.” Ö.3

Kitapla gerçekleştirilen etkinliklere katılımın bir başka yoluysa, çocukların sevdikleri kitapları sınıfa getirmesi ve etkinliklerin bu kitaplar üzerine yapılandırılmasıdır. Böylece çocuk kendine etkinliklerde bir yer edinmiş olurken sevdiği kitabın sınıfça ele alınması bir anlamda onun da arkadaşlarıyla paylaşımında bulunmasına olanak sağlayacaktır.

“Aslında boş zamanda daha ziyade, onların alanı dâhilinde kitaplar, o kalın kitaplar, onları heyecanlandıracak kitaplar olmalı ki birbirleriyle hem oyun hem inceleme olsun; o etkileşimi öyle yapabilirler ancak.” Ö.28

Çocukların kitaplarla etkileşim sağlaması, kitaplara dokunabilmesi, inceleme olanağı bulması onların birbirleriyle de iletişim kurmasına ve kitaplarla ilgili konuşmalarına olanak sağlayabilmektedir. Bu anlamda kitapları, çocuklardan korumaya çabalamak yerine onlara kitapla etkileşime girme olanağı verilmesi sınıf içi iletişim süreçlerini de olumlu yönde etkilemektedir.

“Ben sene boyunca hikâye çalışması da yapıyorum. Bildiğiniz kitap şekline getiriyorum, önce resimlendirmeye başlıyor, sonra bir konu seçiyoruz hep beraber. Resimlendiriyorlar, resimlerini anlatıyor, anneleri yazıyor mesela. Bu sizin hikâyeniz diyorum. Bir yazar gibi düşünün, o çocuğun kitabı oluyor. Sene boyunca birkaç sefer yapıyoruz biz bunu. Sınıfta da etkinlik saatini kendileri belirliyor.” Ö.29

Katılım sürecinin en etkili yollarından biri de çocukların kendilerine ait kitapların hazırlanmasında sorumluluk üstlenmesidir. Konuyu belirledikleri, resimlerini çizdikleri, bir yazar ya da çizer rolünü üstlendikleri bu etkinliklerle ilgilerini kitaplara ve okuma eylemine çekmek daha kolay olabilmektedir.

Çocukların, öğrenebildiklerine inandıklarında/inandırıldıklarında dile ilişkin öğrenmelerde daha başarılı olduğunu belirten Lassonde (2007), yalnızca göstermenin etkili olmayabileceğini, onlara dil kullanımını örnekleyen olanaklar sunulmasının gerektiğini, ancak daha da önemlisinin çocukları öğrenmeye katılımcı kılmak olduğunu vurgular. Bunun için ne olmuş olabileceğini tartışmaları, kitabın kapağı ve adıyla ya da nasıl okunduğuyla ilgili konuşmaları, kitap, harf, cümle ve noktalamayla ilgili düşünceleri, öyküden çıkan fikirleri paylaşmaları ve tekrar eden sözcük olup olmadığını bulmaları gibi pek çok yol izlenebilir. Sever (2013)'e göre, çocuklar okuma eyleminin birer üyesi durumuna sokulmalı, yazar ve çizerle birlikte anlamın oluşmasına katkı sağlayan çocuğun, kitaplardan anlam ya da anlamlar oluşturma sürecinde sorumluluk alması sağlanmalıdır. Böylece çocuk; düş, düşünce ve imgeleme yetisini devindiren bir özne konumuna getirilir.

Soru yöneltme

Çocuklara basılı ürün farkındalığı kazandırmak için izlenen yollar, sözlü ve sözsüz yönlendirmeler olarak ikiye ayrılmaktadır. Sözlü yönlendirmeler, çocuklara soru sormak ve onlardan yorum yapmasını istemek gibi çocuğun kitapla etkileşim kurmasını sağlayacak ve dikkatini çekecek etkinlikleri içerir (Justice ve Sofka, 2013). Öğretmenlerin ifadelerinden bu yönleme sıklıkla başvurdukları anlaşılmaktadır. Yetişkinlerin, metni basitçe okumak yerine farklı dil kullanımları sunmaları, çocuğa soru sormaları, geribildirim vermeleri ve çocuğun, öykünün özüne ulaşmasını sağlamaları önemlidir (Arnold, Lonigan, Whitehurst ve Epstein, 1994). Bu yolla çocuklar, kitapların işlev ve içeriklerine ilişkin gerekli öğrenmeleri sağlayabilecek ve kitapların yalnızca vakit geçirmek için kullanılan oyuncaklar olmadığını anlayabilecektir.

“Bazen hikâyeyi kesip o anda bir soru sorabiliyorum hikâyeye ilgili; o zaman dikkatlerini toplamak daha kolay oluyor. Başlayıp sonuna kadar okuyunca artık sıkılabiliyorlar ama ara ara böyle bir şeyler yaparsam dikkatlerini toplayabiliyorum. Oturma düzenlerimiz oluyor, onlar oradan, resimlerden takip ediyorlar. O anda bir soru sorduğum zaman -dikkatleri dağılmaya başladığında- toparlanıyorlar.” Ö.3

“Hikâye anlatmayı çok sevdiğim için de dikkatlerini toplayabiliyorum. İlgilerini çekebiliyorum, bu da beni çok mutlu ediyor. O anda kesiyorum ve soruyorum, acaba dalgın mı, dinliyor mu dinlemiyor mu, hepsi hemen hemen cevap veriyor. Dikkatlerini topluyorum.” Ö.13

Yukarıdaki anlatılara bakıldığında, öğretmenlerin soru sormaya çocukların dağılan ilgilerini toplama amacıyla başvurdukları anlaşılmaktadır. Bu soruların özellikleri; yanıtlarının kitaplarda olması ve genellikle hatırlama durumunu ortaya çıkarmaya yönelik olmasıdır.

“Her çocuk aynı anda ilgilenmiyor. Onlara daha çok kitap, hikâye okuduysak, hikâyenin ismini sorarak ya da onu yönlendirme çalışarak ‘Sence ne olmuştu, ne demişti? ‘Ayşe’nin yaptığı davranış doğru muydu?’ gibi sorular sorarak dikkatini toplamaya çalışıyoruz.” Ö.15

“Diyelim ki, öykü tamamlama yapıyoruz, önce ilgi duyanlara anlattırıyoruz, sonra ilgi duymayanlara soruyoruz, bakıyor diğer arkadaşlarına onlar yapmış oluyor ya söylüyorlar bir şeyler, tamamlamaya çalışıyorlar ama baktım gerçekten yapmak istemiyorsa zorlamıyorum. Bir ikisinde böyle sıkıntı çıkartıyor, sonradan herhâlde onu nasıl görüyor bilmiyorum ama yapmak istiyor, katılıyor. İlk böyle bir çekingenlikler oluyor.” Ö.16

Öğretmenlerin soru sormadaki diğer amaçlarının, çocukların öyküye ilişkin yorum yapmalarını sağlamak olduğu görülmektedir. Bu sorular, kitaplardan hareketle sorulmakta ancak amaç, çocukların öyküde geçen olay, durum ya da karakterlere ilişkin özellikleri hatırlama durumlarını ortaya çıkarmak değil, bunlar üzerinde kendi düşüncelerini paylaşmalarını sağlamaktır.

Okunan kitapla ilgili soru sormak önemlidir ancak daha önemli olan hangi soruların sorulduğudur. Öğretmenlerin sorularının genel anlamda öyküye ilişkin bilgi sağlamayı amaçladığı görülmektedir. Bu sorular, çocukların dikkatini çekmek için sorulmakta ve yanıtı kitapta açık biçimde yer bulmaktadır. Ancak Aslan (2017), nitelikli ve etkili soruların; çocuğu düşünsel bir çaba içine soktuğunu, onun bağımsız karar alabilmesine, yanıtlarını özgürce oluşturabilmesine, kendi duygu ve düşüncesini yansıtmasına katkıda bulunduğunu dile getirir. Bu anlamda çocukların yorum yapmasını, karşılaştırmasını ve eleştirmesini sağlayacak soruların sorulması önemlidir. Justice ve Sofka (2013)’ya göre, bazı sözlü yönlendirmeler, çocuğun kitapla ilgili iletişim kurmasına, soru-yanıt aracılığıyla basılı ürünlerle etkileşime girmesine olanak tanırken diğerleri, çocukların basılı ürünle ilgili bilgi edinmesini hedeflemektedir. Bu tür sorular, hatırlatıcı özellik gösterdiğinden süreçte yorum yapma yönü eksik kalabilmektedir.

4.1.3. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Seçme Ölçütleri

Okulöncesi ortamlarda, çocuk kitapları okuma kültürü edindirme sürecinde, en sık başvurulan kaynaklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, kitapların edinilmesi konusunda öğretmenlerin ne tür sorumluluklar üstlenmek zorunda kaldığına değinilmiştir. Bu sorumluluklara ek olarak öğretmenlerden, okulöncesi dönem çocuğunun gelişim özelliklerine uygun kitaplar seçmesi beklenmektedir. Nitelikli çocuk kitapları seçme konusunda, pek çok etkenin söz konusu olduğu bilinmektedir. Araştırma kapsamında öncelikle, öğretmenlerin bağımsız biçimde seçim ölçütlerini sıralaması istenmiştir. Sonrasında içerik ve biçimsel özellikler bağlamında seçimlerini hangi ölçütlere göre yaptıklarına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bu yolla öğretmenlerin, kitap seçimi konusundaki ölçütleri irdelenmiştir.

Öğretmenlerden sınıfa taşıyacakları kitapları seçerken hangi ölçütlere göre hareket ettiklerini sıralamaları istenmiştir. Bu noktada öğretmenlerin genel geçer ifadeler kullandığı görülmektedir.

“Zaten tek amacımız o; çok okusunlar, ayırt edebilsinler. Edebî değeri olan bir kitapla olmayan bir kitabı, dili güzel olan bir kitapla olmayanı ayırt edebilsinler, kendilerine göre yüksek değerde bir beğeni oluşturabilsinler. Sadece okumasınlar, bir kalite de edinsinler istiyorum, umarım olur.” Ö.11

“Velilere benim en çok tavsiye ettiğim o; çocuklarınıza az, öz yazılı kitaplar seçin ve mümkün olduğunca okuyun, bazı yerlerde mesela kelimelerin çocuğun dikkatini çekmesini istiyorsanız vurgulama yapın.” Ö.4

“...ilgisini çekmede ama gelişigüzel yazılmış da çok kitap var. Güzel, iyi yayınevlerinin kitapları da çocukta merak uyandırıyor.” Ö.7

“Ben algılarını açtığını -bu tabii hikâyenin konusuna göre, içeriğine göre de değişiyor- bakış açısı, empati kurma özelliklerini geliştirdiğini düşünüyorum. Genelde o tarz hikâyelere yer veriyoruz. Artık eski, geçmiş klasik masalları çok fazla kullanmıyoruz.” Ö.24

Öğretmenler; görseller, görselle yazının oranı ve öykünün konusu gibi farklı ölçütleri kitap seçerken göz önünde bulundurmaktadır. Kitap seçimine ilişkin sundukları görüşlerde öğretmenlerin, çocukların en azından kitapla tanışmalarını bekledikleri ve nitelikli olan ya da olmayan birkaç kitapla buluşmalarını önceledikleri anlaşılmaktadır. Ancak Sever (2013)'in de belirttiği üzere; her kitap çocuğa göre değildir. Önemli olan

çocuğun gelişim sürecine katkı sağlayacak ve onun yazılı kültürle iletişimini sürekli hale getirecek kitapların seçilmesidir.

Bunların dışında öğretmenlere, iç ve dış yapı özellikleri doğrultusunda öncelikleri ölçütlerin neler olduğuna ilişkin sorular da yöneltilmiştir.

4.1.3.1. Konu/İleti Bağlamında

Öğretmenlere yöneltilen sorularla, onların okulöncesi ortamlara taşıyacakları kitapları seçerken konu/ileti bağlamında nelere dikkat ettiklerini, hangi ölçütler ışığında seçim yaptıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Öncelik öğretici metinlerde

Konu/ileti bağlamında öğretmenlerin öğretici olan metinleri önceliklediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ifadelerinden, çocuklara belirli davranışları kazandırmak amacıyla kitaba başvurdukları anlamı çıkarılmaktadır.

“Konularla ilgili seçmeye çalışıyoruz onları. Günlük konular. Mesela daha çok davranışlara yönelik konular olabiliyor, doğa etkinliklerine yönelik olabiliyor, doğadaki oluşumlarla ilgili, mesela bir yağmur nasıl oluşur, sis nasıl oluşur, kar nasıl yağar, onları işlemeye çalışıyoruz. Basit deneyler yapıyoruz. Kitaba da dayalı olabiliyor. Mesela diyelim ki, bayat-taze kavramını işliyoruz, bir parça ekmeği veya peyniri bir kenara koyup onun bayatlamasını gözlüyoruz, sonra da tazeyle karşılaştırıyoruz. Yaprakların kurumasını, sararmasını -bugün topladım o yaprakları- aşama aşama solmasını işliyoruz sonbaharla ilgili.” Ö.4

Öğretmenlerin çocuklara *basit kurallar* öğretmek amacıyla kitabı bir araç olarak kullanma eğiliminde olduğu görülmektedir. Kitaplara basit sorumluluklar yüklemek ve çocukların basit konuları anlayabileceğini düşünmek, kitabın ve çocuğun yapabileceklerini azımsadıkları düşüncesini akla getirmektedir. Sever (2013)’e göre, emir ve kuralları dayatan ifadeler, çocukların neden-sonuç ilişkisiyle düşünmelerinin önünde engel oluşturabilir ve bu yaklaşımın çocukları okuma eyleminden uzaklaştırabileceği de bilinmelidir. Çocuk kitaplarında sunulan yaşam durumları, çocukların belleğinde yanıtlanması gereken sorular oluşturmaktadır. İyi kurgulanmış bir çocuk kitabında yazar, paylaştığı iletilerin çocukların duyarlıklarını ve düşünmelerini devindirmesi amacıyla çocuklara uygun ipuçları sunar. Yazar, yazınsal nitelikli bu ipuçları arasındaki boşlukları çocuk okurun doldurmasına olanak tanır. Bu anlamda, kitabı basit kural öğretme amacıyla kullanmak, kitabın duyma ve düşünme sorumluluğu vermesi, estetik uyaran olma özelliği

göstermesi, dil bilinci ve duyarlılığı geliştirmede etkili olması gibi önemli işlevlerini göz ardı etmek anlamına gelecektir.

“Özellikle onların akıllarında yer edecek hem kendi sosyal hayatlarında hem de bazı yerlerde kullanabileceği birtakım bilgileri, aklında kalabilecek şeyleri içeren kitaplara bakarım, hemen onları okurum. Bildiğimiz şeylerden, günümüzün basit kurallarından, sosyal hayatın gerektirdiği basit kuralları öğreten kitapları okumayı daha çok tercih ediyorum. Şu klasik, üvey anne, üvey baba, nefret ediyorum o tarz hikâyeye kitaplarından; kesinlikle okumuyorum onları. İşte büyük devler, canavarlar, şunlar bunlar, cadılar, asla istemiyorum.” Ö.5

Çocukların, öğretmenler tarafından günlük yaşamın basit kurallarını öğreten ve gerçek yaşamla sıkı ilişki içinde olan kitaplarla buluşturulduğu görülmektedir. Öğretmenler, bu tür kitaplara başvurarak çocukların öğrenmelerini istedikleri konularda açık biçimde yarar sağlamayı amaçlamaktadırlar. Bu noktada öğretmenlerin, çocukların düş ya da düşünce dünyalarını geliştirmek, eleştirel bakışla yorum yapmalarına olanak sağlamak yerine, belirli kuralların öğretimine odaklandıkları anlaşılmaktadır.

“Zaten şu anda artık konu olarak değil de konular belli bir düzene göre, ilk başta okulumla başlar, sonra vücudum, sağlığım, bunları artık biliyoruz, hangi aylarda hangilerinin geldiğini... Ona göre de seçiyorum. Açıklayıcı olması, ders verici olması, kendinden bir şeyleri, gerçekten yaşamdan kendinde bulabileceği kitaplar olması önemli diye düşünüyorum.” Ö.10

“Evet, böyle hikâyeye seçiyoruz ama bu hikâyenin verdiği bir mesajın olması gerekiyor. Birisinde mesela -kitaplarımıza bakarız- biri arkadaşlık anlatıyor, biri kışı anlatıyor, birisi okula gittiğinde karşılaşacağı sorunları anlatıyor. Seçtiğim kitapların mutlaka bir konusu var, verdiği bir mesaj var; onun olmasına dikkat ediyorum. Anlattığınız zaman, bu çocuk için öğüt vermek hiçbir anlam ifade etmiyor ama hikâyeye içerisinde anlatınca oradan bir sonuç çıkarıyorlar.” Ö.18

Öğretmenlerin anlatılarından, kitap seçerken konu bağlamında özellikle açıklayıcı, bilgi sağlayıcı olanları seçmeye yöneldikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında, kitapların ders verici nitelikte olması da öğretmenlerin açık iletileri olan kitapları seçmelerine gerekçe olmaktadır.

Mallan (2017)'a göre etkili bir eğitsel araç olarak kullanılabilmesine olan inanç, çocuk edebiyatının ortaya çıkışının yetişkinlere dayanmasından kaynaklanmaktadır. 1970'li yıllardan sonra gerçekçi çocuk edebiyatının geçirdiği değişimden söz eden Dilidüzgün (2004), çocuğun ders almasının edebiyatın amacı olmaktan çıktığını ve artık

yaşamın taslaklarının gerçekçi bağlamlarda sunulması çocuğun düşünce ufkunu geliştirmenin amaçlandığını belirtir. Okulöncesi dönemde yararlanılmak üzere seçilen kitaplarda bu durumun göz önünde bulundurulması önemlidir.

Okulöncesinde çocuk edebiyatı yapıtlarından yararlanma gerekçelerinden biri; bu yapıtların çocuğu eğitmek, biçimlendirmek yerine; onun düş kurmasına ve düşünmesine olanak sağlayacak kaynaklar olmasıdır. Çocuk edebiyatı yapıtları, iletiyi paylaşırken çocuğun özgürlük alanına girmeden farklı olasılıkları okuruna sunmayı yeğler. Farklı durum ve konularla örtük iletileri benimsetme sorumluluğunu üstlenmez. Bu anlamda, öğretmenlerin arayışlarının, çocuk edebiyatı yapıtlarına değil, öğretici metinlere yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

Kurmaca ve öğretici metinler

Öğretmenlerin kitap seçimleri göz önüne alındığında, sanatsal özellik taşıyan, kurmaca metinlerdence belirli bir iletiyi öyküleştiren aktarmaya çalışan öğretici metinlere yöneldikleri anlaşılmaktadır.

“Sorunlu konuları daha çok; işte arkadaşlık sorunu, paylaşma, altını ıslatma, tırnak yeme, hayvan sevgisi yani... Çözmeye yönelik ya da olumlu bir davranışı pekiştirmeye yönelik.” Ö.1

“Bakıyorum, o gün onlara ne verebilirim, onlarda neyi hatırlatabilirim diye. Erken yatmanın çocukların sağlıklı gelişimine yapabileceği katkı adına, verebilecekleriyle ilgili bir kitap okurum. Şikâyetler gelir, çok fazla televizyon seyreden, bilgisayar kullanan, onunla ilgili bir şeyler bulmaya çalışırım.” Ö.5

“Evet, genelde biraz önce de dediğim gibi, çocukların özellikle kaygı duydukları konularda; okula başlama, karanlıktan korkma, kardeş kıskançlığı, anneanne, babaanneyle yalnız kalma -genelde anne, babaya bağımlı çocuklar oluyor bazen- o tarz kitaplar seçiyorum. Biraz daha, hikâyede de gördüğünde, ‘Aslında böyle de olabiliyormuş.’ diye kendine mesaj çıkarabileceği şeyler tercih etmeye çalışıyorum.” Ö.24

Öğretmenler, kitap seçerken genellikle doğrudan yarar sağlayabilecekleri konulara yönelmektedir. Bunlar, belirli davranışları kazandırmayı ya da davranış bozukluklarını gidermeyi amaçlayan kitaplar olabilmektedir. Çocukların, kitaplardan ders çıkarmalarının öğretmenlerin önceliği olduğu görülmektedir.

“Benim için bir mesajı olmalı o hikâyenin; renklerse renklerle ilgili olmalı, yardımseverlikse o olmalı yani bir şeyi vermeli. Sonunda döndüğümüzde, çocuğa anlattığımızda, hadi bakalım sen ne anlatmak istiyorsan anlat dediğimizde onu

hissetmek istiyorum ben. Çocuk onu dinlerken çok sıkılıp bunalmasın. Hem eğlensin. Artık diğerleri çok şey geliyor bana çünkü insanlar ihtiyaçları, çocukların yaşam şeyi değişti. Kül Kedisi'nde kalmasınlar artık çünkü yaşamın içerisinde öğrenmesi gereken çok şey var.” Ö.23

Yukarıdaki anlatıdan öğretmenlerin, çocukların daha kolay anlamlandırması ve doğrudan iletiye odaklanabilmesi için farklı anlamlara gelmeyen ve gerçekçi olan konuları seçtikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenler, gerçek yaşam durumları ve davranış kazandırma konuları üzerinde özellikle durmuştur. Yaşamın erken döneminde çocuklara sunulacak kitapların konularını, davranış kazandırma odağıyla sınırlamak öğretmenlerin belirli kitaplara yönelmelerine neden olmuştur. Bunlar, çocukların düş kurmasına aracılık edecek kitaplar değil, davranış kazandırma amacıyla yazılmış, davranışı doğrudan gösteren ya da öyküleştirerek aktarmayı amaçlayan kitaplardır. Sipe (1999)'ye göre böylesi bir yaklaşımın gerekçesi, edebiyatın okurunu gerçek dünyadan tamamen uzaklaştırdığı düşüncesi olabilir ancak edebiyatın çocukları eğitme ya da iyi çocuk kılma amacı olduğuna inanmak doğru değildir.

“Ben kesinlikle ve kesinlikle hep günlük hayattan, kesinlikle ona dikkat ediyorum. Artık o Kırmızı Şapkalı Kız'dı, Sindirella'ydı masal kitaplarını tasvip etmiyorum. Ben daha çok kitapların böyle gerçekle yakın olmasına özen gösteriyorum. Bir de tamam, çocukların hayal dünyasını geliştiresin, canlandırısın ama çok da böyle gerçek dışı olmasın, bunu önemsiyorum.” Ö.8

“Bir de net olmalı; böyle silik şeyler, hayal ürünü şeyler olmamalı. Hayal ürünü derken mesela masallar gerçek değil. Birazcık da gerçeklik payı olsun istiyorum. Somut. Bu yaşta soyut olayların pek şeyi yok. Kitapta somut şeyler olsun diyorum.” Ö.27

Kitapların konularının gerçek yaşamı olduğu gibi yansıtması, öğretmenlerin aradığı bir özelliktir. Özellikle masal kitapları düşsel öğeler içermesi nedeniyle öğretmenler tarafından çocuklarla buluşturulmamaktadır.

“Yaşanabilecek olayları ve kahramanları içeren hikâyeleri anlatmaya çalışıyoruz. Dediğim gibi, yaşanabilir olması, hayatında gördüğü doğal olabilecek işler, karşılaşılabileceği olaylar...” Ö.7

“Genelde ben tercih ediyorum. Bazen uygun olmayanları okumuyorum, gerçeğe yakın olmayanları.” Ö.16

“Tabii, çocuğun hayatına yakın konular olmasına dikkat ediyorum, ilgisini çekecek konular olmasına dikkat ediyorum.” Ö.22

Gerçeğe yakın konuları işlemeyen kitaplar, öğretmenler tarafından çocuklar için uygun bulunmamaktadır. Ancak düşsel özellikleri olan konuları gerçek bir bağlam içinde ele alan kitaplar, çocuğun düşünle gerçek arasında bağ kurmasına olanak tanıyabilmektedir. Masal kitaplarından farklı olarak fantastik kitapların, bu amaca yönelik rol üstlendiğini dile getiren Dilidüzgün (2004), düşün kurmanın çocukların gereksinimi olduğu üzerinde durur. Fantastik kitaplar; gerçek yaşamdan kopuk, kendini düşlere kaptırmış ya da melankolik çocuklar yaratmak yerine, gerçekle düşün dünyası arasındaki bağlantıları kurma, gerçekle yüzleşme ve çocukların korkularını yenmesinde kolaylaştırıcı işlev üstlenir.

“Çocukların ilgisini çeken... Çok farklı ya, konular farklı aslında; öyle belli bir konusu olmuyor. İçerik farklı olabiliyor; ünite konularımızla ilgili olabiliyor, programımızla ilgili olabiliyor. Artık biliyorsunuz iletişim çağı, iletişim, ilgili alanları çok farklı oldu. Daha az şiddet içeren, şiddet hiç içermeyecek ve bunları doğruluğa, güzelliğe, şeye yöneltecek kitapları seçmeye çalışıyorum. Olumlu davranışlara yöneltecek, ders verecek, bilgi verecek.” Ö.9

Yukarıdaki alıntıda öğretmen, kitapların konularını göz önünde bulundururken çocukların ilgi alanlarının önemine değinmiştir. Çocuklar, günlük yaşam ortamlarında olumlu ya da olumsuz pek çok içerikle karşılaşabilmektedir.

Öğretmenlerin; gerçekçi, somut, çocukların yaşam deneyimlerinin benzerlerini içeren kitaplara yöneldikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler, gerçekçi konuları ele alan kitapları yeğlemelerine gerekçe olarak; Kül Kedisi, Kırmızı Başlıklı Kız vb. masal kitaplarının *hayal ürünü, gerçekdışı* olmasını öne sürmektedir. Çocuklarla buluşturulacak kitaplarda, düşünle gerçeğe dengeli bir biçimde yer verilmiş olmasına dikkat edilmelidir. Öğretmenlerin sıklıkla dile getirdikleri gerçeklikten anlaşılması gereken; kurmaca metinlerdeki çevrelerin, duyguların, düşüncelerin ve yaşantıların özünün gerçekçi ve çocuğun anlamlandırabileceği nitelikte olmasıdır. Öğretmenlerin kitaplar konusunda yaptıkları ayırım ve seçimlerden kurmaca metinleri ve niteliklerini göz ardı ettiği anlaşılmakta, kitapların konusunu davranış kazandırma amacıyla sınırlandırdıkları görülmektedir.

Bununla birlikte okulöncesi eğitim programının da seçimlere yön verdiği dile getirilmiştir. Programın sunduğu amaç ya da kazanımlara göre kitap seçilebilmektedir.

“Tabii ki. O günkü aldığımız amaç, kazanım neyse, ona uygun kitapları daha çok tercih ediyoruz.” Ö.20

Bir öğretmen, konu seçiminde çocukları da merak etmeye, düşünmeye yönlendiren; kendini ve içinde bulunduğu toplumu tanıtan ve toplumsal cinsiyet rollerini eleştirel gözle ele alan kitaplara yöneldiğini dile getirmiştir.

“Sadece şuna dikkat ediyorum: Çocuklar düşünmeyi öğrensin istiyorum; köle zihniyetiyle yetişmesin, klasik, kız çocuğu süslensin püslensin, evlensin, anne olsun, baba da gazetesini okusun şeklinde olmasın. Bir de kendi kültürel değerlerimize ince ince, hakaret içermedikten sonra her türlü kitabı bulduruyorum ve okuyorum. Önce insan olsun çocuk. Ben insanım, bireyim, toplumda toplumsal görevlerim var, ileride evlenince çocuklarıma anne ve baba olarak ne yapacağım, bunu sınıftaki dramalarda da biz gösteriyoruz çocuklarla birlikte. ... Merak etsin çocuk ama tehlikelerden de korunarak. Bunlara dikkat ediyorum. Kendi kültürel değerlerimizi hiç ihmal etmem, o benim işim çünkü kendi kimliğimi kaybettikten sonra hiçbir şey ifade edemezsin, mümkün değil, benliğini bulamaz çocuk. Nasıl bir aileye aitiz biz, bir de bir kültüre, bir topluma, bir millete ait; ona dikkat etmeye çalışıyorum.” Ö.29

Sever (2013), kitaplarda insan onurunu inciten, zedeleyen düşünce ve yaklaşımların onaylanmaması gerektiğine değinirken çocukların belleklerinde kadın ve erkek imgesine ilişkin kalıp yargılar oluşturabilecek belirlemelerden uzak durulması gerektiği üzerinde durur. Bu anlamda, çocukların zihninde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin olumsuz yargılar oluşturacak içeriklerin, okulöncesi ortamlarda çocukla buluşturulmamasına özen gösterilmelidir.

Öğretmenler, çocukları buluşturdıkları kitapların, şiddet, korku, ölüm gibi konuları ele almamasına ve mutlu sonla bitmesine dikkat ettiklerini dile getirmiştir. Bunun yanında, değerlere yer veren kitaplara yönelebildikleri de anlaşılmaktadır.

“Özellikle kitabın iletisi konusu nedir sonu nedir benim için önemli. Benim seçtiklerim daha çok mutlu sonla bitiyor ve işte sonra bir mesajı oluyor paylaşmak, yardımlaşma, beslenme vb. daha çok anasınıfına uygun. Asla öyle küçük, işte Külkedisiymiş, Ayşegül Serisi gibi kitapları asla vermiyordum ben. Çünkü lisansta Ayşe Turla bizim hocamızdı, biz de hocalarımızın kitaplarını alma eğilimindeydik. Kesinlikle dini figürler, ölüm kavramı gibi şeyler vermiyorduk.” Ö.30

Öğretmenlerin, kitap seçerken yöneldikleri bir başka kaynağın lisans eğitimleri sırasında tanıştıkları kitaplar olduğu görülmektedir. Bu kitapların; genellikle eğitimleri

sırasında öğretim üyelerinin derslerde kullandıkları ve öğrencilerini yönlendirdikleri kitaplar olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.3.2. Davranış ve Değer Öğretimi Bağlamında

Öğretmenler, kitap seçmede özellikle davranış ve değer öğretimine ilişkin öncelikleri olduğunu sıklıkla dile getirmişlerdir. Bu kavramlara öğretmenlerin nasıl anlamlar yükledikleri, bu süreçte neleri öncelikledikleri derinlemesine incelemek önemli görülmüştür.

“Son sayfada ne mesaj veriyor?”

Öğretmenlerin ifadelerinden kitaplarda aradıkları ilk özelliğin, çocuklara verdiği ileti olduğu görülmektedir. Ancak aradıkları bu iletinin, ilk bakışta görülmesini ve değer ya da davranış eğitimiye yönelik olmasını beklediklerini de sözlerine eklemişlerdir.

“Şimdi değerler eğitimimiz var bizim. Değerler eğitimiyle ilgili bir mesaj veriyor mu? Benim çok kitabım var sınıfta da kullandığım. Farklı ne bulabilirsem onları tercih etmeye çalışıyorum.” Ö.3

“Evet, böyle hikâye seçiyoruz ama bu hikâyenin verdiği bir mesajın olması gerekiyor. Birisinde mesela -kitaplarımıza bakarız- biri arkadaşlık söylüyor, anlatıyor, biri kıışı, mevsimi anlatıyor, birisi okula gittiğinde karşılaşıcağı sorunları anlatıyor.” Ö.18

“İlk baktım ‘karakter eğitimi’ yazıyor kenarında, ...ben sadece kapağa baktım, son sayfada ne mesaj veriyor ona baktım, sayfaları çevirdim resimlere baktım, hoşuma gitti. Kitabın başlığında da mesela; ‘Cemile Karanlıktan Korkuyor’, ‘Cemile Kendi Başına İş Yapabiliyor’ yazınca, burada vermek istediğimiz şeylere yönelik kitap herhâlde diyerekten aldım.” Ö.24

Özellikle Ö.24’ün anlatısı, öğretmenlerin kitapları seçmesi konusunda izledikleri yolları özetlemesi açısından önemlidir. Kitapların *karakter* ya da *değerler eğitimi*ne yönelik olduğuna ilişkin bir ifade, etiket ya da açıklama içermesi o kitabın öğretmenler tarafından seçilme olasılığını yükseltmektedir. Öğretmenin dile getirdiği gibi kitabın kapağına bakılmasının ardından son sayfasında hangi iletiyi verdiği de belirtildiğinde kitap kolayca seçilebilen ve sınıf ortamına taşınabilen bir araca dönüşmektedir. Ancak bu yolla seçilen kitaplarda sınıfa taşınması sakıncalı olabilecek öğeler yer alabilmektedir. Ö.24’ün sözünü ettiği karakter eğitimi kitaplarından argo sözcüklerin çıkması kitapların kitabevine geri verilmesine neden olmuştur. Bu anlamda öğretmenlerin ölçütleri ve seçim

yolları sınıf ortamına taşınacak kitapların ve bunlarla gerçekleştirilecek etkinliklerin niteliği açısından belirleyicidir.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında iletiyle ilgili olarak öncelenmesi gereken durum, iletinin örtük ve evrensel değerlere yönelik olmasıdır. Okulöncesi dönem çocuklarıyla buluşturulacak yapıtlarda, sevginin öncelendiği ve olumlu duyguların etkin olduğu bir kurgu yaratılmalıdır. Oysa öğretmenlerin ileti konusunda ifade ettikleri öncelikler; çocuğa belli bir davranışı, açık iletiler doğrultusunda, estetik dilden ve duyuları harekete geçirme amacından uzak biçimde vermeye yöneliktir. Okulöncesinde, çocuklarda belli davranışları kazandırmaya ya da davranış değişikliği gerçekleştirmeye yönelik etkinlikler yapılmaktadır. Ancak çocuklara yönelik öykülerin yalnızca bu amaca hizmet etmesi beklenemez. Çocuk ya da yetişkin edebiyatında, sosyal ya da ahlaki konuları ele alırken yazarın öğüt vermemesi ve okur yerine yargıda bulunmaması beklenir. İyi insanların her zaman iyi ve kötü insanlarınsa her zaman kötü şeyler yapacağı yanılgısına neden olmaması da aranan bir özellik olmalıdır. Çocuk edebiyatı yazarının görevi; gerçek insanların belirli bir yerde ve zamanda nasıl hareket ettiğine ışık tutmaktır (Neville, 1967).

“Çocuğa verici bir davranış kazandırıcı olması.” Ö.7

“Mesela şeyi çok seviyorum, ayıcığın adı Tombit miydi neydi... Onlarda hep yardımseverlik vardır. Oynarken arkadaşıyla kavga etmiştir, sonra arkadaşsız kalmıştır, nedenini araştırır, çünkü öyle davrandığı için arkadaşı olmamıştır ve canı sıkılmıştır gibi, ona benzer şeyler.” Ö.23

“Renkle, şekille, kavramla ilgili bunları anlatıyorum zaten. Mesela duygularla, davranışlarla ilgili setimiz var. Belli konularda; renklerle, şekillerle, duygularla ilgili kitaplarımız var.” Ö.27

“Son dönemlerde çok küçük hikâyelere, özellikle davranış geliştirmeye yönelik hikâyelere okuyup bakmamız gerekiyor.” Ö.28

Yazarın amacı, çocukların kendilerini yerine koyacağı karakterleri kullanarak değer öğretmek değildir. Çocuk edebiyatı yazarı ve okurunun aslında gereksinimi olan sosyal ya da bireysel değer duygusu geliştirebilmektir (Neville, 1967). Bu bakımdan çocuklara değerlere ilişkin farkındalık sağlama, onları tanıma ve neden değer olarak nitelendiğini gösterme amaçlanmalıdır. Mallan (2017)'ın belirttiği gibi; edebiyat ve eğitim yaşama dayalı gerçeklikleri, deneyimleri yansıtmaya ve model sunma yoluyla

yaşamı anlamlandırma amacına sahip olsa da buradan öğretmenin ve yazarın amacının, çocukların davranışlarını değiştirmek ve önemli gördükleri değerleri benimsetmeye odaklanmak olduğu anlamı çıkarılmamalıdır.

“Özellikle değil de daha çok yardımlaşma, arkadaşlık, iyilikseverlik, o tip daha çok böyle, onları daha çok seçiyorum.” Ö.10

“Mesela değerler eğitiminde biz biraz yetersiz kalmıştık. Değerler eğitiminde hikâye kitaplarımız var, değerler eğitimindeki kitapları geçen sene almayı tercih ettik çünkü gerçekten yardımlaşmayı, paylaşmayı orada güzel anlatmış. O şekilde değerlerimizi tercih ettik anlatırken. Mesela temiz olmakla ilgili bir hikâye...” Ö.14

“Geçen yıl biz sınıfımıza bir arkadaşla beraber aldık öyle, o da aldı, ben de. Mesela değerleri (sevgi, barış gibi), anlatan kitaplar gelmişti, biz onlardan aldık; dedik ki, bunlardan bizde çok yok. Değişik, mesela parktaki bir davranışı, parkta bir günü (büyükleri, küçükleri, oranın temizliğiyle alakalı), anlatıyordu, güzeldi. Sınıfımızda olmayan kitapları, olmayan konuları daha çok almaya çalışırız.” Ö.15

Öğretmenler, değerlere önem verdiklerini ve değer kazandırma konusunda kitaplara başvurduklarını dile getirmişlerdir. Ancak bu değerleri belirlerken sıklıkla kendi görüş ve düşüncelerine yatkın olanları önplana çıkardıklarını da ifade etmektedirler. Öğretmenlerin, değer kavramlarına yükledikleri anlamlar irdelendiğinde ulusal değerlerin önemli bir yer tuttuğu ancak evrensel değerlere de değinildiği görülmektedir.

Aslan (2013), çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarının farklı duygu durumları yaratarak çeşitli değerlerin önemini çocuğa duyumsattığını dile getirmiştir. Bu anlamda, çocukları yakın çevresinden başlayarak, çeşitli duygu durumları ve olayların örneklendiği yapıtlarla karşılaştırmak önemlidir. Böylece farklı yaşantılara tanıklık edebilecek, olasılıkları değerlendirerek kendine özgü duyarlılıkla, yaklaşımlar geliştirecektir.

“Çocuk kitaplarında vallahi işte bir şeyi çok beğeniyordum, ‘Alper’le Burcu Serisi’ bir tek onları beğeniyordum. Onun dışında ne yazar takip ediyorum ne bir şey yapıyorum. En azından birazcık da Türk kültürüne uygun olsun istiyorum. Çok mu vatansever oluyorum, çok mu milliyetçi oluyorum, orasını bilmiyorum ama bence kitap çocuğun hayatını değiştiriyor.” Ö.6

“Ben bir defa şunu da çok ciddi şekilde değerlendirmek istiyorum: Biz Türk çocuklarına örf ve âdetlerimizi de öğretmeliyiz. Ben yurtdışında da gördüm; herkes kendi kültürüne o kadar çok güzel sahip oluyor ki. Biz kendi kültürümüzü

çok iyi tanıyalım, sahip olalım. Diğer kültürleri de itmeyelim, kesinlikle onları tanıyalım, onları da kullanalım ama önce kendi kültürümüzü, önce kendimizi tanıyalım.” Ö.12

“Tamam, hepimiz elhamdulillah inançlıyız ama çocuğu çok fazla başka mecralara kaydıracak kitaplar olmamalı.” Ö.21

“Hocaların pek hoşuna gitmez ama ben o konuda birazcık gelenekselim; mesela Atatürk’le ilgili şiirler ezberletiyorum.” Ö.22

“Biraz da benim farklı düşüncem var -belki size bu ters gelebilir ama- örf ve âdetlerimize de uygun olsun diyorum. Değerler eğitimimiz de var biliyorsunuz değil mi? Orada, çocuğun bir büyüğünün elini öpmesi gerektiğini, bir bayramlaşmanın ne olduğunu öğreniyor. Öyle şeyleri de kütüphanemde bulduruyorum ben ve değerler eğitiminde okuyoruz. Mutlaka etkisi olur.” Ö.26

Çocuklar için yazan yetişkin yazarlar, yapıtlarında ya toplumun arzulanan bazı sosyo-kültürel değerlerini yansıtmaya çalışırlar ya da var olan değerler ve ideolojilere farklı bakış açıları sunarlar (Mallan, 2017). Bu görüşlerden yola çıkarak değer öğretimi ve davranış kazandırmanın özellikle kitaplar üzerinden verilmesi çabalarının öğretmenlerin çalışmalarında önemli bir yeri olduğunu söylemek olanaklıdır. Bu çabalarına yönelik olarak öğretmenlerin özellikle açık bir iletisi olan, yer yer inanç ve ahlak kavramlarına ilişkin öğeleri ve öğretileri barındıran kitaplara yöneldikleri söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin çocuklara değerler ve ideolojilere ilişkin geniş bir yelpaze sunmayı değil, arzulanan değerleri benimsetmeyi amaçladıkları söylenebilir.

Öğretmenler arasında şiddetten uzak ve evrensel değerleri tanıtıcı kitapları sınıflarına taşıdıklarını paylaşanlar da vardır. Bazı öğretmenler, çocukta olumlu duygular yeşertecek, kendine, çevresine ve diğer toplumların yaşayışlarına saygı duymasını sağlayacak türde kitaplarla karşılaşmalarına olanak tanıyan ortamlar sunmanın önemini dile getirmişlerdir.

“Belli bir ideolojiye asla ait olmasını istemiyorum.” Ö.5

“Daha az şiddet içeren, şiddet hiç içermeyecek ve bunları doğruluğa, güzelliğe, olumlu davranışlara yöneltecek, ders verecek, bilgi verecek kitapları seçmeye çalışıyorum.” Ö.9

“Belli bir düşüncüyü empoze etmek istemiyorum hiçbir çocuğa ya da bir davranışı ya da bir kavramı verecekse gözüne soka soka versin istemiyorum. Bazı kitaplar

davranış kazandırmada çok etkili oluyor gerçekten. Uyku vakti, dış firçalama ya da kardeş kıskançlığı gibi olsun, böyle gelişimsel düzeylerine uygun güzel bir anlatım olduğunda eğitici kitaplar kullanıyorum.” Ö.11

Çocuğa öğüt verecek, *parmak sallayan bir ifadeyle* kendi düşüncelerini benimsetmeye çalışacak yetişkin bakışı, çocukların evrensel değerleri tanınması sürecini olumsuz etkileyecektir. Bu bağlamda, dile getirilen ölçütlerin çocuk edebiyatı yapıtlarının özellikleri ve amaçlarından uzak olduğu anlaşılmaktadır. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin, çocuk edebiyatı yapıtları ile çocuk kitapları arasındaki ayrıma dikkat etmedikleri yorumuna ulaşılabilir. Dünya çapında çocuk kitaplarının tarihçesi bir yandan eğitsel, dini ve siyasi güçlerle; diğer yandan 'özgürlük' düşüncesine ilişkin çeşitli kavramlar arasındaki gerilimi göstermektedir (Hunt, 2002). Bu anlamda çocuğu yönlendirilmesi gereken, küçük insan olarak görmek, düşünceleri ve kararlarını küçümsemek, aşılması gereken bir kabul olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.1.3.3. Dil ve Anlatım Bağlamında

Dil ve anlatım özellikleri, kitabın iletisini taşıması bakımından önemlidir. Temelde kullanılan dil, kitabın yansıttığı düşünsel arka plana ilişkin pek çok ipucu verir. Knowles ve Malmkjær (2002)'a göre, çocukların toplumda nasıl davranacağını yetişkinler belirlemektedir. Bunu, çocuklara karşı üstün fiziksel güçlerini kullanarak yapabildikleri gibi çoğunlukla, dili çocuklara karşı etkili biçimde kullanarak yapmaktadırlar. Bu anlamda dil, yeni nesillere biçim veren önemli bir sosyal etken olarak nitelenebilir. Bir yapıtta seçilen sözcükler ve kurulan cümleler, yazarın benimsediği değerleri yansıtır. Mallan (2017), çocuk edebiyatı yazar ve çizerlerinin yapıtlarında ideolojilerini (bazen istemeden) kullandıkları dil aracılığıyla somutlaştırdığına değinir. Bu açıdan bakıldığında, çocuk edebiyatı yapıtlarında kullanılan dil, görünenin ötesinde farklı anlamlar içermektedir. Kitaplar seçilirken ve incelenirken bu durumun da öğretmenler tarafından göz önünde tutulması ve metinlerin bu bağlamda ele alınması önemlidir.

Dil ve anlatım konusunda öğretmenlerin görüşleri; biçem (üslup) ve biçimsel olmak üzere iki küme olarak ele alınabilir.

Dil ve anlatım bağlamında kullanılan kanıksanmış yargılar

Biçem (üslup), konusuna ilişkin öğretmenlerin ifadelerinin genellikle belli bazı noktalarda ortaklaştığı göze çarpmaktadır.

“Kesinlikle akıcı olmalı. ...Biraz sürükleyici olsun, sonunu çocuğun duygusuna bırak, çocuğa yorum kat...” Ö.6

“Basit ve açık, net olması, kavramdan ziyade konuya odaklı olması. Yorumu biz katabiliyoruz zaten okuyanlar olarak.” Ö.7

“Sade, basit, anlaşılır olmasına. ...Çok kısa cümleler, evet, anlaşılır olması bakımından önemli.” Ö.17

Özellikle olaya odaklanılan, kavram ya da durumların ayrıntılı biçimde anlatılmadığı kitapların öğretmenler tarafından seçilme olasılığı daha yüksek görünmektedir. Ancak öğretmenler bu eğilimlerini dile getirirken; *açık, net, basit, yalın, öz, akıcı* vb. kavramları sıklıkla kullanmaktadır. Ancak bu kanıksanmış yargılar, yüzeysel anlamları ifade etmektedir.

“Türkçeye uygun, yalın, öz, o tarz kelimeler olmalı diye düşünüyorum.” Ö.8

“Yalın ve net olmasına, anlaşılmasına, doğru Türkçe kullanılmasına, anlatmak istediğini az ve öz olarak anlatmasına dikkat ediyorum.” Ö.9

“Dil anlatımında, yalın, Türkçeyi düzgün anlatan kitapları daha çok tercih ediyorum.” Ö.13

Öğretmenlerin bir başka önceliği Türkçenin kurallarına uygun bir anlatımın benimsenmiş olmasıdır. Yalın bir dille ve Türkçenin kurallarına uygun anlatımı olan kitapların seçildiği anlaşılmaktadır.

“Yalın olmalı, akıcı olmalı, zevk vermeli, bıktırmamalı, diyaloglar olmalı, sadece paragraf, anlatım değil, çok fazla diyaloglar olmalı.” Ö.11

“Konuşmaların, diyalogların daha çok olduğu kitapları tercih etmeye çalışıyorum. Sürekli metin şeklinde değil, konuşmaların olmasına dikkat ediyorum.” Ö.24

Dil ve anlatım konusunda öğretmenlerin sıklıkla üzerinde durduğu konu, ayrıntılara gereğinden fazla yer verilmemesi ve çocuk okuru sıkımayacak biçimde akıcı bir biçimin benimsenmiş olması yönündedir. Bu noktada içinde özellikle hareket ve olay barındıran kurguların öncelenmesi gerektiği görüşü yaygındır. Buna ek olarak, kitabın sıkıcılıktan kurtarılması ve çocukların dikkatini çekebilmesi için karşılıklı konuşmalara yer verilmesinin gerekli olduğu öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

“Basit olmasına, çocuklara basit ve kısa cümlelerle... Sıkımayacak” Ö.20

“Çocukların anlayabileceği seviyede kelimelerin kullanılmasına yani yaşına uygun kelimelerin kullanılmasına, basit, anlaşılır olmasına dikkat ediyorum.” Ö.18

Basit ifadelerin kullanılması ve bu oranda önerilmesi çocuğu basite indirgeme riskini de beraberinde getirir. Bu ise çocuksuluk olarak adlandırılan bir durumdur. Çocuksuluk; dil ve anlatım açısından çocuğun kullandığı dile yakın olma iddiasıyla aşırı basitleştirilmiş bir anlatımın benimsenmesini ifade eder. Dilidüzgün (2004), çocuk edebiyatının çocuğa uygun olmasının aranan bir özellik olduğunu belirtir, ancak bunun çocukça olmakla karıştırılmaması gerektiği üzerinde durur. Çocuk edebiyatı yapıtları gerek dili gerek içeriğiyle çocuğu küçümsemeyen, onun duygularını, düşüncelerini ve yaklaşımlarını değerli gören bir yol izlemelidir.

Öğretmenler, öz anlatımları, kısa öyküleri, dolambaçsız ifadeleri, fazla ayrıntıya girmeden ve çocuğun ilgisini dağıtmadan veren anlatılara da yönelmektedir. Öğretmenler bu niteliği taşıyan kitapların, çocukların eğlenmesini sağladığını, dikkat süreleri göz önünde bulundurulduğunda sıkılmalarının önüne geçtiğini ve odaklanmaları üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

“...kısa cümlelerle, öz anlatımlara dikkat ediyorum. Biz bir grup çocuğa okuduğumuz için, çocukların dikkati dağılmadan, en fazla 8 ila 10 dakika sürmesini dikkate alıyorum.” Ö.4

“Bu yaş grubu çok uzun hikâyelerden sıkılırlar. Kısa ama öz, bilgi tarzında, eğlenceli tarzda bir şeyler veren kitapları tercih etmeye çalışırım. Bakarım, eğer yazısı uzunsa ben kendim onu kısaltıp kendime göre istediğim şekilde de değiştirebildiğim hikâye kitapları oluyor.” Ö.5

Öğretmenler, dil ve anlatıma ilişkin öğelerin, çocukların ilgilerinin toplanmasında/dağılmasında önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Bu anlamda gereksiz ayrıntılara yer verilmeden, kısa ve gruptaki çocukların dikkat sürelerini aşmayacak bir odaklanma gerektiren anlatımların yeğlendiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin deşindiğı bir diğere nokta, ana konudan ve iletiden uzaklaşmayan anlatımın çocukların ilgisinin dağılmasını önlediğı yönündedir.

“Diline dikkat ediyorum. Konuyu açık ve net ortaya koymuş mu, ona dikkat ediyorum. Çok fazla detaya inmeden, çocuğun ilgisini dağıtmadan ana temayı verebiliyor mu, ona dikkat ediyorum. Çok uzun cümleleri sevmiyorum, dikkati dağılıyor. Kısa ve net cümlelerle temadan uzaklaşmadan, ana konudan uzaklaşmadan anlatılan dili seçiyorum. Zaten sıkılıyor çocuk. Belli bir yerde ilgiyi dağıldığı için de sonunu bulamıyor çocuk.” Ö.1

“Sade bir dil, kısa, öz, anlatmak istediğı mesajı öyle dolambaçlı yollardan değil de kısa, net bir şekilde çocuğa versin istiyoruz, o anda çünkü ilgi süreleri çok kısa. İlgi süreleri kısa ve verebileceğimiz mesajı o anda çok uzatarak verirsek zaten belli bir zaman sonra dinlememeye başlıyorlar hikâyeyi.” Ö.14

“Biraz daha kelime dağarcıklarına, yaş grubuna uygun şeyler olmasına. Mesela lafi çok dolambaçlı yapmış. Tamam, kötü kelime kullanmamış veya bunların seviyesine göre ifadeler ama lafi çok fazla dolaştırmış.” Ö.21

Çocuklar için seçilen kitaplarda aranan özellikler; öncelikle yazı oranının az olması ardından da dolambaçsız, söyleyeceğini kestirmeden söyleyen ve sözü uzatmadan söyleyen bir anlatımın benimsenmiş olmasıdır. Öğretmenlerin, iletilerin ve ana düşüncenin kitapta açık biçimde ifade bulmasını, çocuğun bu ileti ve düşünceye kolayca ulaşmasını sağlayacağı için istediğı görülmektedir.

Biçem (üslup) konusunun yanı sıra öğretmenlerin biçimsel özellikler üzerinde de sıklıkla durdukları görülmüştür. Öykülerin ve öyküyü oluşturan tümcelerin uzunluğuna bu noktada değinilmiştir. Öğretmenler, odaklanma süreleri kısa olan bu dönem çocuğı için tümce ve metin uzunluğunun önemli olduğunu belirtmiştir.

“Mesela uzun metinlerden hiçbir şey anlamıyoruz, hep kısa cümleler kullanıyoruz çünkü fazla konuştuğun zaman çocuk sıkılıyor. Şimdiki hikâyelerde ‘Şunu yaptı. Bunu etti.’ diye gereksiz bir sürü ayrıntı var. Kısaca anlat, senin zaten çocuğun 5 dakika duracak bir hikâye okuduğunda, 6’ncı dakikada zaten o çocuk sıkılacak, istesen de durduramazsın. Sen onu o kadar doyuracaksın ki, en azından 10 dakika oturduğunun farkına varmayacak.” Ö.6

“Hikâye çok uzun olursa dinlemiyorlar, hemen kaynaşıyorlar. Sınıfta çocuk da çok olunca -25 çocuk- bir hikâye etkinliğinde sürekliliği sağlamakta da zorlanıyorsunuz. Hikâyenin sonunu getirmekte zorlandığımız zamanlar oluyor eğer hikâye dediğim gibi, böyle çok kompleks ve uzun olursa.” Ö.14

“Evet, çok uzun yazılar çocukları sıkabiliyor. Bizim anasınıfının dinleme süresi zaten 10 dakika en fazla. 10 dakikadan fazla olan hikâye onları sıkıyor. O yüzden onu göz kararı siz bakıp ayarlayabiliyorsunuz.” Ö.15

Yukardaki alıntılarda, dil ve anlatımda benimsenen ilkelerin, çocukların ilgilerini çekmede önemli bir etmen olduğu tekrarlanmaktadır. Bu anlamda çocukların uzun öyküleri dinlerken sıkıldığı dile getirilmektedir. Bu durumun, çocukların süreçte dinleyen rolünü üstlenmesinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

“İlk kısmıyla, ilk paragrafıyla dikkat çekici olması gerekiyor. Yazar çocuk kitaplarında geç kalıyor. Evet, öyle olunca o çocuk kopuyor. Ortada çekilen ilgi, başı anlamadığı için sorularda ya da kavramada yetersiz kalıyor. Tamam, olayı ortada başlatıyor ama biz yetişkin değiliz. Çocuklarda sanki biraz başa kaydırmak gerekiyor o işi.” Ö.28

Yukarıdaki alıntıda öykü girişinin niteliğinin ve uzunluğunun çocuğun ilgisini çekmede etkili olduğu vurgulanmıştır. Kitaba konu olan olayın gerçekleşmesindeki gecikme, çocukların ilgilerinin dağılmasına ve olayları anlamlandırırken zorluk yaşamasına yol açabilmektedir.

“Gerçekten edebî, güzel bir anlatımı bir öykü, hikâye içinde versin, diyaloglar olsun içinde istiyorum. Onlara dikkat ediyorum kendi çapımda. Anlatım çok önemli dediğim gibi. Hani, ‘Şöyle yapman gerek.’ dediğinde, didaktik olduğunda hemen kapatıyorum kitabı. Bir diyalog olsun, hissettirsin yeter benim için; sonra nasıl olsa dönüt alacağım ben ondan.” Ö.11

Öğretmenin anlatısından dil ve anlatımın, yazınsal özellik taşımasını değerli gördüğü anlaşılmaktadır. Diğer öğretmenlerin tersine Ö.11, kitapta iletinin açık biçimde ifade edilmesi yerine, karşılıklı konuşmalar yoluyla ve sezinleterek verilmesinin önemli olduğu görüşünü dile getirmiştir.

Metinlerin ve metinleri oluşturan cümlelerin uzun olmasının, okuma sürecini olumsuz etkilediğini ifade eden öğretmenler, buna etki eden iki önemli durumdan söz eder. Bunlardan ilki; çocukların dikkat sürelerinin kısa olmasıdır. İkincisiyse; sınıfların kalabalık olmasının odaklanmayı zorlaştırmasıdır. Öğretmenler, metinlerin uzunluğu ve

tümcelerın tekdüzeliğinin neden olduğu sıkcılığı gidermek için öykü içinde karşılıklı konuşmalara yer verilmesini yararlı bulduklarını dile getirmiştir. Bunun yanında öykülerin giriş bölümünün fazla uzatılması ve merak uyandıracak bölümlere geçişin gecikmesi, dikkatin dağılmasında önemli bir etken olarak görülmektedir. Ancak bu özellikler, yalnızca biçimsel anlamda ifade edildiğinden, içerik ve çocuğa görelik anlamında karşılık bulamamakta, kısa ve doğrudan ifadeler içeren her kitabın bu dönem çocuğuyla buluşturulabileceğine ilişkin yaygın bir görüşün benimsenmesi olasılığını düşündürmektedir.

Bu ifadelerin yanı sıra bazı öğretmenler, çocukları uzun tümcelerle buluşturmanın kendilerini ifade etmelerinde olumlu etkilerinin olabileceğini düşünmektedir.

“Çok kısa cümleler, evet, anlaşılır olması bakımından önemli ama biz çocuklarımıza uzun cümleler kurduk evde; akademik olarak gerçekten çok etkili. Başarı çıtaları benim çocuklarımın yükseldi; biz onlara hep daha uzun, daha bağlaçlı cümleler kullandık. Şu anda ikisi de hele küçük, daha uzun süre konuşabilen... Evet, ifade edebiliyor, hatta fazlasıyla ifade edebiliyor. Onun öyle bir faydasını gördük.” Ö.17

Öğretmenin kişisel yaşamından verdiği örnekte, ailelerin dil kullanımının çocukların dil becerilerinin gelişiminde ne denli önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında çocukların anlama becerileri küçümsenmeden işletilecek iletişim süreçlerinin etkisi de görülmektedir.

Sözcük düzeyinde

Öğretmenlerin dil ve anlatımla ilgili olarak sıklıkla değindikleri bir başka konu, Türkçenin doğru ve güzel kullanımına ilişkin beklentileri olmuştur. Öğretmenler, dilbilgisi konusunun yanı sıra özellikle metinlerde yer bulan sözcüklerin niteliğine ilişkin de bazı ölçütleri olduğunu ve kitaplarda ölçünlü dil kullanımını önemli bulduklarını vurgulamıştır.

“Onların seviyesine inip zevk veriyorsa yeterli; eğlendirici de olabilir, çok da hoşuma gider. Türkçe dilbilgisi kurallarına uygun yazılmalı, her ne kadar çocuk okuyamasa da. Orada ‘de’leri, ‘da’ları, ‘mi’leri ayrı yazılacaksa, yazılmadıysa o kitabın anlatımdan direkt kuşkuya düşünüyorum, ha böyle bir hata yapılmış diye.” Ö.11

Kitapta yer bulan dil ve anlatımın niteliği öğretmenlerin kitaba olan saygı ve güvenini de etkilemektedir. Bir anlamda bu ögeye gösterilen özen, kitabın genel özellikleri için de bir gösterge olarak algılanabilmektedir.

Türkçe sözcükler olması ve Türkçenin sözvarlığını örnekleyen ifadelerin yer alması öğretmenlerin kitaplarda olmasını istediği türden özellikler arasında yer almaktadır.

“Bazı anlatımları çocukların yaşına uygun bulmuyorum, Türkçe anlatıma uygun bulmuyorum. Benim için Türkçe çok önemli gerçekten. Türk dilini, Türkçemizi, Türklüğümüzü çocuklara çok ama çok iyi kazandırmak istiyorum; o konuda biraz milliyetçi davranıyorum, öyle söyleyeyim.” Ö.12

Yukarıdaki anlatıdan öğretmenin çocuklara anadilinin güzelliğini kavratacak nitelikte dil ve anlatım özelliklerine sahip kitaplara öncelik verdiği anlaşılmaktadır.

“Basit, anlaşılır ama farklı kelimeleri de olan içinde, o tarz hikâye kitaplarını tercih etmeye çalışıyorum.” Ö.3

“Biraz farklılıklar olsun, farklı kelimeler olsun içinde, onları tercih ediyorum. Dediğim gibi, kullandığı yanlış kelimeleri varsa o kitabı zaten okumak istemiyorum.” Ö.3

“Farklı bir sözcük, hikâyede geçen ona dikkat ediyordum. Mesela eski-yeni kavramını veren bir gemi hikâyesinde bir ‘miço’ sözcüğü geçiyordu. Çocuklara sorduk çocuklar oradan ‘kaptan, dümen, miço’ sözcüklerini hem görerek hem duyarak öğrendi. Bazı deyimler vardı onları öğrendiler. ‘Yüreği güim güim atmak.’ deyimini mesela ne demek?” Ö.30

Yeni sözcüklerle bağlam içinde buluşmaya olanak sağlayan araçlar olarak çocuk edebiyatı yapıtlarından, çocukların sözvarlığına katkı sağlama amacıyla yararlanıldığı anlaşılmaktadır. Sözcükleri doğrudan öğretmeye çalışmak yerine bu süreci farklı içerikler ve bağlamlar aracılığıyla işletmek daha verimli olacaktır.

“Kitapların dil anlatımının çocukların seviyesine uygun olması gerekli. Tabii ki içlerinde çocukların ilgisini çekecek, onların hiç bilmediği kelimeler olabilir ama hani uçuk kelimeler de olmamasına dikkat ediyoruz.” Ö.14

Yukarıdaki alıntıdan, çocukların kitaplar aracılığıyla yeni sözcüklerle buluşturulmasında, çocukların anlama ve anlamlandırma düzeyinin göz önünde

bulundurulmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada çocuğun anlayamayacağı sözcükler yerine düzeyine uygun, yaşamıyla bağlantılı sözcükler seçilmeli ya da seçilen sözcük bir biçimde yaşamıyla ilişkilendirilebilmelidir. Sözcüklerin, kavramların adı olduğunu dile getiren Senemoğlu (2013), somut kavramların, yaşamın ilk yıllarından başlayarak öğrenildiğini, soyut kavramların öğrenilebilmesi içinse çocukların soyut işlemler evresinde olması gerektiğini dile getirir. Bu anlamda okulöncesi dönem çocukların somut kavramları öğrenebileceği ancak soyut kavramları öğrenebilmesi için soyut işlemler dönemine geçmesi gerektiği anlaşılır. Bu bağlamda, okulöncesi eğitimde kullanılacak kitaplarda yer bulan sözcüklerin ve kullanımlarının gelişim ilkeleri göz önünde bulundurularak belirlenmesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Bu ifadeler, çocuk edebiyatı yapıtlarındaki metinlerin çocuğa göre olması gerektiğini işaret etmektedir. Bunun için çocuğun dil gelişim düzeyinin bilinmesi gerekmektedir. Bu bilginin göz önünde bulundurulması durumunda, çocukların dikkat süreleri, eğlenme ve anlamlandırma konusunda sorun yaşanmayacağı öngörülebilir.

Çocuk kitaplarındaki dil kirlenmesi

Kitaplardaki sözcük seçimiyle ilgili öğretmenlerin görüşleri temelde ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki; kitaplarda çocukların anlamını bilmediği sözcüklerin yer bulmasının sözcük zenginleşmesine olanak sağladığıdır. İkincisiyse; çocukların düzeyine uygun olmayan, anlamadıkları ya da başka dilden sözcüklerin, dinlediklerini anlamalarını güçleştirmesi ve dil bilincini kazanmaya ilişkin süreci olumsuz etkilemesidir.

“Hacivat ve Karagöz’le ilgili bir hikâyeyi anlatan bir kitap var ama bu eski dilde. Ben de özellikle bunu bir çocuklara okuyayım, bakalım bana ne diyecekler dedim. Okudum, seslerini çıkarmadan dinlediler. ‘Ne demek istedi, bunu bana anlatmak ister misiniz?’ dedim, ‘Öğretmenim, biz hiçbir şey anlamadık, kelimeleri anlayamadık, İngilizce miydi?’ dediler, Arapça ve Farsça kelimeler var ya eski dilde. Çocuklar anlamadığı zaman bunu söylediler. Acaba anlamadıkları hâlde bunu pas geçerler mi ya da bunu bana ifade ederler mi diye merak ettim, ifade ettiler, iyi oldu.” Ö.18

Çocukların Türkçe kökenli olmayan sözcükleri anlamlandırmada güçlük çekebildikleri, ancak anlamamaları durumunda bunu açık biçimde ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda çocukların düzeyine uygun kitap seçmenin önemi bir kez daha dikkat çekmektedir.

“Türkçe gramere, araya yabancı bir kelimenin sıkıştırılmamasına, arı bir Türkçe olmasına. Soruyor çocuklar; onu yabancı olarak zaten aktarıyorum ama hemen karşılığında Türkçesini bulmaya çalışıyoruz, öğretiyoruz. Kitapların içinde, dilimize yerleşmiş ama bizim olmayan kelimeler varsa ben onları zaten Türkçeleştirerek okuyorum yani o oluyor, ben onun Türkçe karşılığını söylüyorum, birebir o kitaptakini okumuyorum.” Ö.29

“Bazen de kelimeyi yanlış şey yapıyor, ben orada her seferinde farklı kelime kullanarak, U dönüşü yaparak, toparlayarak müdahale ediyorum. Bir keresinde üzerini daksille çizdim -çünkü bazen dalıyorsun o kelimeyi söylüyorsun- ben kendim tercih edeceğim kelimeyi yazdım üzerine.” Ö.21

“Bakın, çocukların anlamadığı bazı yeni kelimeleri, ne demek istiyor diye hemen, anında açıklıyorum, bazı kelimeleri de hiç okumuyorum.” Ö.12

Öğretmenler, çocuklara yönelik kitaplarda yabancı kökenli sözcüklerin olabildiğini dile getirmiştir. Ancak kitap odaklı etkinliklerde bu sözcüklerle karşılaşıldığında öğretmenler farklı stratejiler kullanarak çocukların anlamama olasılıklarının önüne geçmeye çalışmaktadır. Öğretmenlerin öncelikle kitapları okurken karşılaştıkları yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılıklarını kullanma eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu sürecin etkili biçimde işletilebilmesi için öğretmenlerin kitapları etkinlik öncesinde değerlendirmesi yerinde olacaktır.

“Arada Türkçe kelimeler versin. Mesela Türkçe hikâyelerde bir bakıyorum yabancı kelimeler çok çıkıyor. Yabancı kelimelerin bazılarını anlatamıyorsun. Sübjektifin anlamını anlat bakalım. Türkçesini bile yetişkine anlatamıyorsun.” Ö.6

Sözcüklerin Türkçeleriyle değiştirmek isterken bazen sorunlar yaşanabilmektedir. Öğretmenler, bazı sözcüklerin anlamını açıklayamadıklarını ya da açıklamalarının çocuklar tarafından anlaşılmadığını dile getirmiştir. Ancak çocukların açıklamayı anlamamasının bir nedeni de söz konusu sözcüğün, onların anlamlandırma düzeylerinin üzerinde olması olabilir.

“Vallahi bence en başta Türkçeye uygun, yalın, sade olmalıdır; halk diliyle değil. Bazı kitaplar var -tesadüfen görüyorum- ben bile o çocuğa o kelimeyi anlatırken, -halk arasında kullanılan bir kelimedir belki ama çocuk onu bilmiyordur- zorlanıyorum bazen. Onun için, Türkçeye uygun...” Ö.8

Yukarıdaki anlatıdan, çocuklara yönelik kitaplarda ölçünlü dil kullanımının önemi anlaşılmaktadır. Çocukların ölçünlü dille buluşmasına olanak tanıyan araçlara çocuk edebiyatı yapıtlarıdır. Çocukların yaşamlarını zenginleştirmek, anadillerinin

özelliklerini kavramalarına olanak sunmak adına yer verilen bazı sözcükler ya da dil kullanımları, çocukların öyküyü anlamlandırmasına engel olacak oranda olmamalıdır.

“...kullandığı kelimelere dikkat ederim. Okuyorum hikâyeyi ama okuduğum anda o kelimeyi çocuk anlamayabilir. Ben bazen okuyorum, orada yabancı bir kelime gördüysem ya da çocuğun anlamadığı bir kelime gördüysem, onun seviyesine hemen indiririm, görmem o kelimeyi ben, hemen ona uyarlarım, değiştiririm, o şekilde okurum; bu tür şeylere de dikkat ediyorum. Bazen göz gezdiriyorum, yazılara bakıyorum, çok yabancı kelimeler varsa ya da yabancı isimler varsa almamaya özen gösteriyorum.” Ö.19

Öğretmenler, okulöncesi ortamlarda çocuklarla buluşturmak üzere kitap seçerken dil ve anlatım bağlamında belirli noktalara dikkat etmektedirler. Bu konuya derinlemesine bakıldığında gerek anlatım ve cümle kullanımını gerekse sözcük seçimi gibi pek çok ögenin sürecin sağlıklı ilerlemesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Aslan (2006), Türkçe karşılıkları olmasına karşın, çocuklara yönelik hazırlanmış kitaplarda yabancı kökenli sözcüklerin kullanılmasının, çocukların kendi diline karşı farkındalık geliştirmesine, duyarlık ve dil sevgisi kazanmasına engel olduğunu dile getirir. Bu anlamda çocukların yeni sözcükler öğrenmesi öncelenirken kendi dillerinin sözvarlığını zenginleştirmek ve diline karşı sevgi beslemesini sağlamak temel amaç olarak benimsenmelidir.

4.1.3.4. Görseller Bağlamında

Çocuk edebiyatı yapıtlarında dilsel metinlerle birlikte anılan görsel metinlerin, özellikle okulöncesi dönemde önemli uyaranlar oldukları bilinmektedir. Öğretmenlere, kitap seçimlerinde bu uyaranlara ilişkin belirledikleri ölçütlerle ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğretmenler, bu konudaki görüşlerini sıralarken pek çok değişkene dikkat çekmiştir. Bunlar; görsellerin metne oranı, yerleşimi, metinle uyumu, niteliği ve işlevi konularına odaklanmaktadır.

Özellikle görsellerin dilsel metne oranı okulöncesi döneme ilişkin sıklıkla ifade bulan bir özellik olarak karşımıza çıkmıştır.

“...resimleri ve boyutu büyük kitaplar çocukların hoşuna gidiyor ve yazıları da çok fazla olmayanlar.” Ö.15

“Resimleme çok önemli. Yazı boyutu çocukları çok ilgilenmiyor ama o metnin de çok uzun olmamasına dikkat ediyorum çünkü sıkılıyor çocuklar. Devamlı bir sayfayı çevirip yeni bir görsel görmek istiyorlar. O yüzden o metni de çok kısa tutmaya çalışıyorum; hikâye uzun olsa bile...” Ö.22

“Bizim seviyemizde görsellik çok önplanda. Öncelikle kâğıdın 4’te 1’i yazı, en az 4’te 3’ü resim olmalı yani yüzde 80’i de resim olabilir. Görsellik çok önemli.” Ö.27

“Bir de resimler karikatür gibi değil daha net ve sade baktığında yazılar az resmi çok olan. Ya bir ya iki sayfayı kaplayacak biçimde.” Ö.30

“Yazıları çok önemli değil çünkü zaten okuma yazma bilmedikleri için ben okuyacağım. Biz okuduğumuz için sürekli, artı okuma yazma da bilmedikleri için onlar sadece resme odaklanıyorlar. O yüzden, bu anlamda resimleri olabildiğince büyük, canlı, renkli olmasını dikkat ediyoruz.” Ö.19

“Resimlerin kısa ve net olması lazım, karışmaması lazım. Net, kısacık birkaç cümleyle yazılmış. Sayfanın birinde resim; en güzel kitap şekli odur, çevirerek; bir tarafta resim, bir tarafta konu yazılması, en güzel olan odur” Ö.4

Öğretmenlerin anlatılarında, görsellerin yerleşimine ilişkin belirlemelere rastlanmaktadır. Öğretmenlerin, bir sayfasında görselin diğer sayfasında metnin yer aldığı kitapları seçmesinde, kitaplarla gerçekleştirdikleri etkinliklerin etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenler, görsellerini çocuklara gösterdikleri kitapların yazıyı içeren sayfalarını kendilerine doğru çevirmektedir. Böylece çocuklar görsellere bakarken bir yandan da öyküyü dinleyebilmektedir. Sınıfların kalabalık olması, kitapların çocuklar tarafından bir yandan incelemesine bir yandan da öğretmen tarafından okumasına olanak vermemektedir. Öğretmenlerin bu duruma yönelik izledikleri yolsa kitapların görsellerini çocuklara gösterirken metni okuma biçimindedir.

“...sayfada hikâyenin anlatıldığı, adım adım ilerlediği, uyumlu olduğu.” Ö.7

“Resim, her şey anlattığı konuya uygun olsun; o önemli. Bahsettiği konu neyse, alakasız bir resim olmaz.” Ö.21

Kitaplarda anlatılan öyküyle bu öyküye eşlik eden görsellerin uyumlu olması da çocukların kitapla girdiği etkileşimin önemli bir parçasıdır. Görseller, çocukların öyküyü izleyebilmesine, dinledikleriyle gördükleri arasında ilişki kurabilmesine ve metinde

betimlenmeyen ayrıntıları görseller aracılığıyla kavrayabilmesine olanak sağlamaktadır. Anlamın taşıyıcısı olması açısından görsellerin uygun metinlerle eşleştirilmesi önemlidir.

“Kalitesinin, baskısının çok iyi olmasına dikkat ederim. Ben Ayşegül Serisi’yle büyüdüm. O Ayşegül serilerindeki baskılara baktığım zaman, hep böyle, bir alttaki baskı mutlaka geçmiştir ve asla resim kaliteli değildir.” Ö.5

Görsellerin renk, çizgi, kullanılan teknik gibi pek çok özelliği vardır. Bu özelliklerinin yansıtılabilmesi içinse kitabın yayımlanmasında ilk olarak kaliteli baskının sağlanması gerekir. Böylece sayfalardaki renkler, çizgiler, şekiller birbirlerine karışmadan ve arka sayfadaki görselleri de etkilemeden okura ulaşabilecektir.

“Renkli ve canlı olmasına, çok karman çorman olmamasına, sade olmasına dikkat ederim. Karışık resimler değil de daha çok objenin net olduğu...” Ö.7

“Çok karmaşık değil de daha belirgin şekilde, renk açısından olsun, çocukların daha net görebilecekleri boyutlarda, renklerde filan, o şekilde olmasını.” Ö.10.

“Biraz görsellerinin, karışık kuruşuk değil de net, ilgi çekici, büyük -çocuk onu görsün ve ilgisini çeksün, özellikle renkleri- olması. Görseli düzgün olsun, çizimleri düzgün olsun.” Ö.14

Öğretmenler, kitaplardaki görsellerin karışık olmaması, belirgin ve birbirine karışmayan renklerle oluşturulmuş olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu ifadelerden öğretmenlerin görsellerin sınırlarının belirlenmiş, zeminden ve diğer imgelerden ayrılmış olmasını gerekli gördükleri anlaşılmaktadır.

“Görsellerinde renge, netliğe, büyüklüğe dikkat ederim. Evet, çok karışık olmasını istemiyorum. Belki etraftaki çiçeğe ya da böceğe değil de orada mesela korkmuş bir ifade verilecekse o verilmiş mi ona bakarım.” Ö.24

“Ben resmi gördüğüm zaman hikâyenin ne olduğunu anlamalıyım. Çok gereksiz detay olduğu zaman hem benim gözüm çok yoruluyor. Detaya takılınca çocuk hikâyeyi de kaçırıyor. Bakınca görmesi lazım hikâyeyi, kesinlikle. Hikâyede bu sayfa varsa, o zaman çocuk bunu anlamalı, bence öyle olmalı.” Ö.6

Yukarıdaki alıntılardan öğretmenlerin basit çizgilerle, detay içermeyen ve çocukların ilk bakışlarında anlayabilecekleri basitlikte görselleri yeğledikleri anlaşılmaktadır.

“Karmaşık, bol resimli olmasının bir önemi yok; bir algı oluşturması daha önemli benim için. O ruh fikri, oradaki ruh başka bir şey. Dedim ya, denetimi yok, ancak kendi kendini geliştirerek, çok görerek, çok irdeleyerek seçebiliyorsun. Çok kısa cümlelerle, bir çizgiyle bir sürü şey anlatabiliyor.” Ö.11

Önceki görüşlerle karşılaştırıldığında, Ö.11’in, karmaşık renklerin ve resimlerin çocukta bir algı oluşturduğunu düşündüğü görülmektedir. Bu algı estetik bir bakışı işaret etmektedir. Öğretmen, çocukların farklı renk ve görsellerle buluştuklarında görsel algılarının devindiğini ve sanata yönelik bir bakış kazanabildiklerini dile getirmiştir.

Çocukların basit, tek bir anlama odaklanan ve görüldüğü anda tek bir yorum çıkarılacak görsellere yönlendirilmesi kitapla geçirecekleri süreyi azaltacaktır. Yorum yapacak içeriğe sahip olmayan ve grafik tasarım özellikleri gösteren bu görseller, çocukta estetik algı oluşumunun önünde de bir engeldir.

“Bazı kitapların sanatsal değeri oluyor, kesinlikle beğeniyorum ama onlar sınıf ortamında sanki biraz yetersiz kalıyor gibi geliyor. Nedense şu da var: Şey olayı biraz yükseldi ya, büyük, spot bilgi, çiçekse çiçek, tek renk, tamam, hoş değil ama resimde de o zaman, çok soluk... Natural, soyut resimler kesinlikle çocuğu çekmiyor. Ben çocuklara sadece şöyle diyorum: Çocuklar bunda resimler çok güzel, değişik yapılmış, bunu da bir inceleyin, bakın rengini şurada şöyle yapmış, şurada şöyle. Bu iyi bir kitap değil diye düşünmesin de buradaki resmi böyle tercih etmiş resimleyen. Yine de özgün olup mesela o şablon gibi yapmayan fakat özgün resimler de çok dikkatimi çekiyor; öyle kitaplar da var. Renkler çocuğun da ilgisini çekiyor.” Ö.28.

Yukarıdaki alıntıdan sanatsal özellik gösteren, özgün renk ve çizgilerin yer bulduğu ve farklı tekniklerle yapılmış görsellerin çocukların ilgisini çekmediği anlaşılmaktadır. Ö.28, bu duruma neden olarak son zamanlarda grafik tasarımı yoluyla yapılan görsellerin kitaplarda çokça yer bulmasını göstermektedir. Bu da çocukların aynı görsellerden aynı anlamı çıkarmasına, farklı bir yoruma olanak tanınmamasına neden olmuştur. Oysa renkler, özgün çizgiler ve birbirinin benzeri olmayan çizimler çocukların ilgisini daha fazla çekmektedir.

“Mesela parmak baskılarıyla kuşların çizildiği bir kitap var; ismini hatırlayamadım. Değişik resimler olması hoşuma gidiyor. Bazısı mozaiklerle

resimlemiş. Hep böyle çizilmiş, grafikten çıkmış değil de böyle gerçekten insanın eli değmiş, değişik örnekler görmelerinin daha iyi olacağını düşünüyorum.” Ö.11

Dilsel metinlere eşlik eden görsel metinlerin, kitapta pek çok işlevi vardır. Bunlardan ilki ve en önemlisi çocukların görsel algılarını devindirecek onların estetik duyularını harekete geçirmektir. Bunun gerçekleşmesi için de çocukların farklı türlerde ve farklı tekniklerle yapılmış, renk ve çizginin özgün biçimde bir araya getirildiği görsellerle buluşmasına olanak tanınması gerekir. Öğretmenler, bu konuda çocukların bazı duyu ve duygularını, düş dünyalarını devindirecek nitelikte görselleri seçtiklerini ve bunların özgün olmasının, çocuklara bir sanatsal uyaran olarak sunulabileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Nikolajeva ve Scott (2000)’un belirttiği üzere görsellerin yalnızca metni izleme ya da süslemeden fazla işlevi vardır. Görselin yazılı metne farklı anlamlar katması, metni ayrıntılarla donatması; metinle görselin birbirinden farklı içerikler yansıtarak üçüncü bir anlam kurulmasına olanak tanınması; görsel ve dilsel metin arasındaki zıtlıktan hareketle güldürü anlamı taşıması bu işlevler arasındadır.

Görsellere ilişkin yüzeysel kavramsallaştırmalar

Öğretmenlerin görsellere ilişkin dikkate aldıkları ölçütler, görsellerin *basit olması, canlı renkler kullanılması ve belirgin olması* gibi noktaları işaret etmektedir.

“Görsel olarak da daha canlı, daha büyük, onları içine alabilecek şekilde resimler olması tercihim. Orada verilmek istenen şey önplanda olmalı aslında.” Ö.8

“İçindeki resimler çok belirgin olsun, baktığı zaman hayal dünyasını geliştirsün, anlatsın, olumlu çağrışımlarda bulundursun.” Ö.9

“Görsellerde, renkler güzel olsun, çocuğun hayal dünyasını geliştirsün... Evet, dikkatini çeksün.” Ö.21

Öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları *basit, belirgin, net resimler; canlı, güzel, karışık olmayan renkler* ifadeleri, çocuk edebiyatı yapıtlarındaki görsellerin sanat ürünü olma özelliğiyle bağdaşmamaktadır. Nodelman (1981), bu ve benzeri yorumların onları dile getiren kişilerin sanata bakışından çok, çocuklara ilişkin algılarını yansıttığını vurgular. Kitaplardaki resimlerin basit olması gerektiğini söylemelerinin, çocukların deneyimlerini yetersiz bulmalarından ve zihinlerini fazla basit görmelerinden ileri geldiğini belirtir. Nodelman (1981), görsellerin açık olması gerektiğine ilişkin vurgunun, çocukları resimlerdeki saklı anlamları fark edemeyecek kadar eğitimsiz gözlere sahip

olarak değerlendirmelerinden kaynaklandığını belirlemelerine ekler. Resimlerin renkli olması gerektiğini söylemelerinin nedeninin; çocukların sıkıntı ya da olumsuzluklara karşı koyacak güçlerinin olmadığını düşünmeleri olduğunu da belirlemelerine ekler. Sever (2010)'e göre, sanatsal iletilerle etkileşimi erken yaşlarda yoğunlaşan bireyler, sanatın bireysel ve toplumsal işlevlerinden etkili biçimde yararlanabilir. Bu anlamda, çocukların okulöncesi dönemden başlayarak renk ve çizginin estetik diliyle tanışması önemlidir.

4.1.3.5. Karakterler Bağlamında

Öğretmen görüşlerinin, kitap kahramanları ya da karakterleri konusunda ikiye ayrıldığı görülmüştür. Çocukların kahramanlarla özdeşim kurduğu ve seçimlerini buna göre yaptığını dile getiren öğretmenlerin yanı sıra bazı öğretmenler, kitap seçerken kahramanlara dikkat etmediklerini belirtmiştir. Karakterlerin özdeşim konusunda da etkili olduğunu savunan öğretmenler, bu konuda karakterin türünü, gerçek yaşama aktarılabilirliğini ve olumlu özelliklere sahip olup olmadığını göz önünde bulundurmaktadır.

Karakterin türü

“Hikâye kahramanının çocuk olmasını...” Ö.7

“Hayvan karakterlerini çocuklar sevdiği için ben de onları keyifle okuyorum. Onlara bir ruh vermeye çalışıyoruz ya, hayvana, çocuklar da o karakterleri çok seviyor. Benzeyen isimleri arada kullanıyorum, onlar çok hoşuna gidiyor, ‘Aa, ben bu hikâyedeyim.’ diye. Sınıftaki isimleri hikâye okurken değiştirebiliyorum. Dikkatini çekmek için, evet.” Ö.1

“Karakter olarak değil de daha çok hayvan karakterleri çocukların ilgilerini çekiyor.” Ö.25

Öğretmenler, çocuklarla buluşturdıkları kitapların kahramanlarının çocuk ya da hayvan olmasının aradıkları bir özellik olduğunu dile getirmiştir. Yaşamın ilk yıllarındaki çocuklar kendileri gibi küçük çocuklara ya da yavru hayvan karakterlere ilgi duyarlar, çünkü çocuk okur karmaşık yapıları ve ilişkileri yorumlayabilecek düzeyde değildir (Yalçın ve Aytaş, 2014; Ural, 2013). Burke ve Copenhaver (2004), kitaplarda hayvan karakterlerin yer bulmasının; kişisel olarak acı verebilecek, utanca yol açabilecek ya da tehlikeli olabilecek durumlarda duygusal mesafeyi sağlamaya yönelik olabildiğini dile

getirir. Bunun yanında hayvan karakterlere; cinsiyet, ırk gibi farklılıkları da ortadan kaldırdığı ve çocuğa bu yönde çağrışım yapacak bir özellik taşımadığı için de başvurulabilmektedir.

Gerçek yaşama aktarma

Öğretmenler, karakterlerin özellikleri üzerine düşünürken gerçek yaşamla ilişkili olmasına vurgu yapmıştır. Öğretmenlere göre bir karakterin gerçek yaşamda karşılık bulması, onun okur üzerindeki etkisini artırmaktadır.

“Çok önemli. Ben mümkün olduğunca tabii ki onların yaşına uygun karakterler ve gerçek hayattan..., Çünkü gerçekten çok etkileniyorlar, kendilerini onun yerine koyabiliyorlar, oymuş gibi düşünenler oluyor. Onun için karakterlerin çok önemli olduğunu düşünüyorum.” Ö.8

“Daha çok gerçeğe yakın karakterleri ya da genelde hayvan -hayvanların da insanlaştırılmış olmasına da çok fazla şey değilim- insan karakterlerin olduğu kitapları seçiyorum.” Ö.24

Çocukların özdeşim yoluyla bağ kurabilmeleri için gerçek yaşamdan karakterlerin seçildiği anlaşılmaktadır. Bu anlamda, çocuk karakterlerin yer aldığı kitaplar, çocukları etkilemesi açısından öğretmenlerin seçimlerini yönlendirebilmektedir. Çocukların özdeşim kurması açısından düşünüldüğünde bazı öğretmenler, hayvan karakterler yerine insan olanları daha işlevsel bulabilmektedir.

Olumlu karakter özellikleri

Karakterin türü ve gerçeğe yakınlığının yanı sıra öğretmenler, yansıtılan kişilik özellikleri üzerinde de durmuştur. Çocuklarda bu karakterler üzerinden olumlu davranışların geliştirilebileceğini öngörmektedirler.

“Genelde olumlu karakterler seçmeye çalışıyorum, olumlu. Hayır, tabii ki o kitabın içinde olumsuz da var.” Ö.9

“Dürüst, cesur, başkalarının haklarına saygılı olabilecek karakter tarzı varsa, onları örnek almalarını, o yüzden o tür şeyleri anlatmayı daha çok tercih ediyorum.” Ö.18

Vermeule (2013)'nin sözünü ettiği *pratik akıl yürütme şemaları* kavramı burada karşımıza çıkmaktadır. Kurmaca karakterlerin temel ahlak meselelerini çözmede kestirme bir yol olarak kullanılması durumu; öğretmenlerin iyi, olumlu ve dürüst, kısaca

toplum normlarına uygun birey yetiştirmede, karakterleri *şema* olarak kullanma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu yola başvurularının nedeni, çocuklara kazandırılmak istenen pek çok olumlu özellik için karakterlerin kestirme bir yol olarak görülmesidir.

Kurmaca karakterlere özdeşim sağlama amacıyla başvurulması görüşünün yanı sıra çok sayıda öğretmen, kitap seçiminde kahraman ve karakter özelliklerini göz önünde bulundurmamaktadır.

“Karakterleri çok önemsemem ama şu var: Konuyla ilgili, mesela doğayla ilgili düşünürsek veya şimdi mesela kış mevsimiyle ilgili, genellikle temanın içinde kalarak götürmeye çalışıyorum.” Ö.12

“Pek olmadı, karaktere bakarak çok karar vermedim.” Ö.16

“Yok, öyle özel bir tercihim yok. Sevimli olmasında fayda var.” Ö.17

“(Karakter seçimiyle ilgili dikkat ettiğiniz noktalar) Yok, öyle bir şeyim olmadı.” Ö.23

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kitaplarda konuya odaklandıklarını bu ifadeleriyle göstermiştir. Sever (2010), kurmaca öykülerde olayı sürükleyen temel ögenin ‘başkişi, temel kişi, kahraman’ olduğunu dile getirir. Bu anlamda çocuğun, yakınlık duymadığı bir karakterin peşinde anlatıyı izlemesi olasılığı azalmaktadır. Karakterlerin kitap seçiminde göz ardı edilmesi, çocuğun kitaba ilgi duymasında önemli bir ögenin ötelenmesi anlamına gelmektedir.

4.1.4. Çocuk Edebiyatı Bağlamında Bir Başka Yetişkin Aktör: Çocuk Edebiyatı Yazarı

Çocuk edebiyatının yaratım ve çocukla buluşma sürecinde, yetişkinlerin çocuklardan daha fazla rol aldığı ve karar verici konumunda olduğu, çocuk edebiyatı eleştirisinin başlıca tartışma konusu olagelmiştir.

4.1.4.1. Seçim Ölçütü Olarak Yazar

Öğretmenler, bazı yazarların çocukların gelişim düzeylerini, ilgi ve gereksinimlerini göz önünde bulundurdıklarını, yazarın kitabını seçmelerinde, bu durumun etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Kitap seçerken aranan yazar özellikleri

Öğretmenler, çocuk edebiyatı yazarlarında aradıkları özellikleri dile getirirken bir taraftan da beklentilerini ve önerilerini sıralamıştır. Öğretmenler, kitabın hazırlanması sürecinin dışında tutulduklarını, bununla çocukların seviyesine uygun olmayan kitapların ortaya çıkmasına neden olduğunu öne sürmektedir.

“Keşke biraz daha bizlere sorularak, fikrimiz alınarak ya da bu işin eğitimini almış insanlar bu serileri, kitapları, hikâye kitaplarını yazsalar.” Ö.1

“Keşke bizim branşımızdaki arkadaşlarımız el atsa daha iyi olur diye düşünüyorum ama tabii ki çok iyi resamlardan yararlanmak lazım.” Ö.4

Öğretmenler, kitapların hazırlanması sürecinde etkin rol alamadıklarından duydukları rahatsızlığı dile getirmiştir. Bu süreçte düşüncelerinin alınmaması, çocuk edebiyatıyla olan ilişkilerinde tüketici konumunda kalmaları konusunda rahatsızlık duymaktadırlar. Öğretmenler, almış oldukları eğitimle çocuklara yönelik kitap yazma sürecinde etkili olabilecekleri üzerinde durmuşlardır.

“Benim de mesela bir çocuk kitabım var. Yayımlamadım o ayrı mesele. Bence o çocukların gelişim seviyesini bilen, bu kitapları okulöncesi eğitimdeki öğretmenler yapmalı bence. Biz yaşayarak öğreniyoruz.” Ö.27

Yukarıdaki anlatıdan öğretmenlerin, çocuklara yönelik kitap yazımı konusunda katılımcı olma girişimlerde bulunduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler bu girişimlerini aldıkları lisans eğitimine ve çocukların gelişim düzeylerine ilişkin geçirdikleri deneyimlere dayandırmaktadır.

“Ben bu konuda biraz yaramaz bir öğretmenim, öyle söyleyeyim. Yayınevleriyle görüşürüm, İstanbul’u ararım, bu kelimeler yanlış olmuş derim, düzeltmeleri için rica ederim; sağ olsunlar, bazı yayınevleri buna uyum sağlarlar gerçekten de. Birazcık o konuda şeyimdir, yaramazlıklar yaparım yani. Eğer bir yerde bir hata görüyorsa üzerine gitmeye çalışırım. Türkiye’de de bu konuda çok büyük gelişmeler oldu.” Ö.12

Kitapların yayımlanması ve sonraki süreçlere katılım konusunda farklı yollar izleyen öğretmenlerin de olduğu görülmektedir. Yayınevleriyle iletişime geçme ve kitaplarda sınırlı da olsa düzeltmeler yaptırabilme de öğretmenlerin katılım isteklerini belli bir oranda karşılayabilmektedir.

Çocuk edebiyatı yazarlarının; çocukların dil düzeylerini, gelişim özelliklerini anlayabilmeleri ve yapıtlarını bu doğrultuda yaratabilmeleri için çocuklarla zaman geçirmelerinin gerekliliği de öğretmenlerin görüşleri arasında yer almaktadır.

“Ben hep şunu düşünürüm: Yazarlar da olsa, okulöncesi, 0-6 yaş grubundaki çocuklara kitaplar yazılacaksa, şey yapılacaksa mutlaka ve mutlaka o alanda da eğitim almalarını isterim.” Ö.13

Yazarların aldıkları eğitimin belirli yaş düzeyine yönelik olması gerektiği görüşü öğretmenler tarafından sıklıkla tekrarlanmaktadır. Bu yaklaşımın gerekçeleri arasında, yazarların çocukları tanımadığı, yaş özelliklerini bilmediği için onların düzeyine uygun kitaplar hazırlayamamaları yer almaktadır.

“Çocukları gözleyerek yazarların kitapları genelde, biliyorsun, daha çok satılıyor, biz de daha çok alıyoruz. Bağımsız olduğu da oluyor. Bağımsız, kendi mazisine dönüp yazarlar da var ama o da zamanın gerisinde kaldı.” Ö.26

“Bazı yazarlar (çocukların gelişim düzeylerini göz önünde) bulundurmuş ama bazıları bulundurmamış diye düşünüyorum. Masa başında tasarladığınızla uygulamaya geçtiğiniz zaman istediğiniz sonucu elde edemiyorsunuz.” Ö.4

Eğitimin yanı sıra öğretmenlerin dile getirdikleri bir diğer eleştiri, yazarların seslendikleri yaş grubunun özelliklerinden bağımsız, *masabaşı* olarak adlandırılan çalışma tarzlarına getirilmektedir. Bu durum, çocukların kitapla iletişim kuramamasına ve kitabın çocuklara ulaşamamasına neden olmaktadır.

“Mesela bir yazar buraya gelip bu çocuklarla bir ay geçirsin ondan sonra emin olun şeyini etkiler yani kendi hayal dünyasındaki şeyi etkiler. Tabii ki çocuklar özgür olsunlar, sınırsız hayal dünyalarında gelişsinler, hiçbir şey demiyorum ama biz o kadar gerideyiz ki; onlar çok ileride. Ankara’dayız, büyükşehirdeyiz, mesela Çankaya Bölgesindeki bir okulda çok rahat, süper bir drama etkinliğiyle hayal dünyalarını geliştirerek çok güzel bir etkinlik yapabilirler ama burada onu yapamazlar. Göz ardı edilmiş olabilir. Eğitim düzeyi ve gelir düzeyi düşünülerek kitaplar biraz daha basit olabilir bence. Yine hayal dünyasını geliştirsin, yine geliştirsin, hiç problem değil ama bir Çankaya’yla Mamak’ı düşünebilir, ayırabilir. Yazılanla uygulama çok farklı oluyor.” Ö.14

Yukarıdaki alıntıda yazarlara ilişkin pek çok konuya değinilmiştir. Yazarların geniş bir çocuk okur kitlesine seslenememesi, çocukların değışken sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerden geldiklerinin göz ardı edilmesinden kaynaklandığı görüşü dile getirilmiştir. Bu duruma çözüm olarak da *basit* kitaplar hazırlanması sunulmuştur.

“Yüzde 5, yüzde 10 dışında yüzde 90’ı belki de kitap yazayım, hevesimi yerine getireyim diye yapıyor olabilirler. Daha öncesinde çok daha bilinçsizdi, şu anda daha iyi olduğunu düşünüyorum.” Ö.7

“Her kitabın farklılığı oluyor. Bana göre her yazarın kendine göre bir şeyi oluyor; eksiklikleri de oluyor, bazen çok fazla da gelebiliyor, ağır gelebiliyor. Çok da çocuk seviyesine düşen çok fazla yazar var diyemiyorum.” Ö.3

“Benim aldıklarım güzel. Zaten (çocukların gelişim düzeylerini göz önünde) bulundurmamayı almıyoruz.” Ö.18

“Mutlaka (çocukların gelişim düzeylerini göz önünde) bulunduruyorlardır diye düşünüyorum. Aynen, gözlemliyorum. Bulundurmasalar da en azından onu indirgeyemezler diye düşünüyorum. Bazen, tamam, arada çocuğun seviyesine uygun olmayan birkaç kelime çıkıyor ama ben bunu o anda hemen indirgeyebiliyorum, çok da göze batıcı bir şey değil.” Ö.19

Bazı öğretmenler, çocukların düzeyine seslenen yazarların yapıtlarına ulaşmaya çalıştıklarını dile getirmiştir. Öğretmenler, seçtikleri kitapların yazarlarının, çocukların düzeyine inebilme durumlarını göz önünde bulundurduklarını ve çocukların da bu özelliği taşıyan kitaplara ilgi duyduklarını belirtmiştir. Öte yandan, kitaplarda farklı kesimlerden çocuklara seslenilmesini, kitabın kapsayıcılığı açısından önemli bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin genel anlamda en ciddi eleştirileri, yazarların çocukları tanımadan, masabaşı çalışmalarla kitap ürettikleri yönündedir. Dilidüzgün (2004), nitelikli kitapların özelliklerini sıralarken yazarının her şeyi bilen yetişkin rolünden sıyrılıp okuruyla birlikte düşünen bir sanatçı olarak konumlanması gerektiğini vurgular. Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuklara ulaşabilmedeki başarısı bu durumla da doğru orantılıdır. Bu anlamda öğretmenler, kendi konumlarını çocuk edebiyatı yazarlarınıninkine karşılaştırmaktadır. Bu karşılaştırmayı yaparken çocuğu tanımanın önemli olduğunu düşünmekte ve bunu okulöncesi öğretmenlerin sahip olduğu bir ayrıcalık olarak görmektedirler.

Yazma güdüsü olarak maddi kazanç

Öğretmenler, çocuklar için yazan yazarların farklı kaygılarından dolayı çocukların gelişim düzeyi, ilgi ve gereksinimlerini göz ardı ettiklerini düşünmektedir.

“Tabii maddi çıkar için bu işi yapan arkadaşlar çok. Tabii. Mesela ben ‘Binbir Gece Masalları’ nı, bir kitabın içinde küçük küçük hikâyeler verilir, onları hiç sevmiyorum çünkü resimleri yok. Oraya 3-5 yaşa göre yazmış ama 3-5 yaş resim görmek istiyor, anlattığınız çocuğu orada, çizgi de olsa görmek istiyor. O küçük hikâyeleri sevmiyorum. O küçük hikâyeleri belki ilkokul 1, 2 olabilir ama anasınıfi yaş çocuğuna uygun değil ya da anasınıfi demeyeyim de 2-5 ya da 3-6 yaş grubuna uygun değil.” Ö.1

“İçinde vardır. Ben isim isim bilmiyorum çünkü isimlere pek dikkat etmiyorum. Öyle bir çalışma yapmadım; vardır kuşkusuz ama daha çok ticari olduğunu düşünüyorum. Seçtikleri yayınevleri, o yayınevlerinin satış kitlesi var, dolayısıyla onlarla endeksli gittiğini düşünüyorum; çok dikkat edildiğini düşünmüyorum.” Ö.29

Yazar ve yayınevlerinin, süreçte birlikte hareket ettiği dile getirilirken temel amacın, maddi kazanç sağlamak olduğu ifade edilmektedir. Bu anlamda, düzeye uygun olmayan kitapların, yanlış etiketlemelerle satılmaya çalışıldığı iddiaları da paylaşılmıştır.

“Bence hepsi ticaret amaçlı ya. Tamamen ticarete yönelik bu okulöncesi eğitim setlerinin çoğu. Hikâye kitaplarında çok iddia edemem.” Ö.2

“Hayır, hepsi şey amacıyla yapıyor, hepsi yayınevinden ne kadar kitap bastırırsam diye. Şöyle bir bakın marketlere, o kadar uyduruk kıyırık şeyler var ki; kapağı değişmiş, yazı aynı ama başka kitap adı altında satılıyor. O yazarlar farkında olmadan vebale giriyorlar. Sen kendi adına hakkıyla bir anlat bakalım. Niye biz Caillou’suna, şeye muhtaç olalım ki.” Ö.6

Genel anlamda eleştiriler, yayınevleri ve yazarların bu tutumları nedeniyle tüketicilerin dış kaynaklara yöneldiği, bunun da milli değerlerden uzaklaşmaya neden olduğu yönündedir.

“Kitapta argo kelimeler çıktı!”

Öğretmenler, kitap seçerken bazı olumsuz örneklerle karşılaşabilmektedir. Bu durumun çocuklara yönelik kitapların basımında ve yayımlanmasında denetimin gerekli olduğunu düşündürmektedir.

“Ben şimdi yayınevleri çok önemli diye düşünüyorum çünkü o kadar çok yayınevi var, o kadar çok yayın var ki. Gerçekten bu anlamda yayınevlerinin çok önemli olduğunu düşünüyorum çünkü onların incelemesi, onların bakması gerekiyor. Bazen bir kitabı gördüğümde şey bile düşünüyorum, nasıl okulöncesi öğretmeni olabilir ve böyle kitabı nasıl yazabilir ya da bu dili nasıl kullanabilir dediğim bile oluyor ki bunlar piyasada satılan kitaplar.” Ö.9

“Piyasada gerçi evet, çok böyle var sanırım kalitesiz, öyle kitaplar. Bu dediğim tarzda, belli yayıncılar, belli şeyler de iyi çıkartmışlar kitaplarını.” Ö.10

“Gerçekten kendi çapımda çünkü bu işin süzgeci yok, herkes çıkarabiliyor.” Ö.11

Denetleme konusunda yayınevlerinin sorumluluk alması gerektiği dile getirilirken bunların ticari işletmeler olduğu ve tüm bu süreci tek başına yürütmesinin bazı sakıncalar doğurabileceği düşünülmelidir. Ancak yayınevlerinin en azından kitapların dil denetimi konusunda sistemli çalışmalar yürütmesi sağlanabilir.

“Bizler hadi bu işin mutfağındayız, biliyoruz ama ailelerin çoğu bunun bilincinde değil, bilinçsizce alabiliyorlar. O anlamda aslında bir denetim olması gerekiyor diye düşünüyorum aslında. Hepsinin değil, bazı yazarların. Var bayağı. Bazı yazarların tarzı farklı, onlar farklı yazıyor.” Ö.9

Öğretmenler, bazı yazarların kitaplarda kullanılan dilin ve sözcüklerin özelliklerine ilişkin özdenetim yapmasının önemini vurgularken bu konuda öğretmenlerle işbirliği yapmalarının yararlı olabileceğine değinmiştir.

“Düşünmüyorum. Yüzde 80’inde çok fazla çocuk gelişimiyle ilgili bir şey yok. Zorluyor tabii. Çocuklara onu biraz daha indiriyoruz, daha basite indiriyorum mesela. Dille ilgili tabii...” Ö.16

“Bazısı gerçekten şey yapıyor ama dili düzgün olmuyor, çocuğun seviyesine uygun olmuyor. Dün hatta arkadaşla hikâye kitapları alacaktık şey için, ‘Kitapta argo kelimeler çıktı.’ dedi, mesela biz onu almaktan vazgeçtik, hatta arkadaş almış, içeriğine bakınca geri verdi. Ona dikkat etmeye çalışıyoruz.” Ö.20

“Bilmiyorum, çok fazla seçenek yok. Demin de dediğim gibi, iki haftadır velilere kitap araştırıyorum. Genelde de aynı seri olsun istiyorum, birbirlerine, bana niye öyle oldu demesinler diye, çünkü o da oluyor okul içinde. Çok fazla dikkat edildiğini düşünmüyorum. Şöyle 20 tane kitap bulamadım diyebilirim. Geçen yıl Aytül Akal’ın kitaplarını işledik. Onlarda da bazı eksiklikler olduğunu düşünüyorum. Gerçeklikle bağdaştırılamayacak çok fazla hayal ürünü şeyler de var. Bir anda çocuk rüyanın içine giriyor ve çocuklar onu anlayamıyor; ne ara

rüya oldu, o ne ara gerçeğe geri döndü? Yok, bulamıyorum. Yeterli olduğunu düşünmüyorum.” Ö.24

“Dediğim gibi, bizim seçerek bakmamız lazım, içeriği nedir ne değildir diye. Genelde psikologların yazdığı kitapları tercih ediyoruz. Normal yazarların çok hataları olabiliyor. Hani kaş yapayım derken göz çıkarabiliriz o anlamda. Çok seçici davranmaya çalışıyoruz. Zaten şeyden sonra bayağı bir liste geldi.” Ö.25

Öğretmenler, yazarların maddi kaygılarla nitelikten ödün verebildiğine ve çocuklardan çok yayınevlerinin beklentilerine göre kitaplar yazabildiklerini düşündüklerine değinmiştir. Bu durum, yazma konusunda yetkin olmayan kişilerin kitap çıkarabilmesine yol açmaktadır. Aileler ve öğretmenler artan kitap sayısı karşısında çocuklar için uygun olanları seçmekte zorluk yaşamaktadır. Bu tür sorunların, *çocuk edebiyatı etiğinin* benimsenmesiyle aşılabileceğine değinen Sever (2013)'e göre, çocuk edebiyatı etiğinin oluşması ve gelenekselleşmesi, yazar ve çizerlerin, kitapları çocuğun ruhsal dünyasını etkileyen olumsuz bir araç olmaktan çıkaracak duyarlılığı yaşama geçirmeleriyle sağlanabilir. Çocukların yaşlarına göre gelişim özelliklerinin, ilgi ve gereksinmelerinin bilinmesi; çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuğun duygu ve düşünce dünyasındaki öneminin kavranması, bu duyarlılığın işletilmesi için itici bir güç olacaktır.

Genel anlamda kitap seçimine bakıldığında, öğretmenlerin bu süreci yürütürken pek çok sorumluluğu üstlendiği anlaşılmaktadır. Öğretmenler, çocuklar için kitap hazırlanması süreçlerinde de söz haklarının olması gerektiğini düşünmektedir. Bu anlamda yazarlar ya da yayınevleri, kitap basım sürecinde öğretmenlerin deneyimlerine ve görüşlerine başvurulabilir.

2. OKUMA KÜLTÜRÜ VE KİTAPLA GERÇEKLEŞTİRİLEN ETKİNLİKLER

2.1. Öğretmen Merkezli Etkinlikler

2.1.1. Öğretmen kılavuz mu lider mi?

2.2. Çocukların Etkinliklerdeki Rolü

2.3. Okuma Kültürünün Sürdürülebilirliği

2.4. Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Eğitim Programı

2.5. İzleme Çalışmalarının Niteliği

2.5.1. İzlemede İzlenen Yollar

4.2. Okuma Kültürü ve Kitapla Gerçekleştirilen Etkinlikler

Okuma kültürü edindirme bağlamında, ortama katılacak kitapların seçiminde belirlenen ölçütler ve gerekçelerin ardından kitapların hangi amaçlarla kullanıldığına ilişkin bilgilere ulaşmak amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmenlere, gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin verdiği yanıtlar doğrultusunda etkinliklerin içeriği betimlenmeye çalışılmıştır.

4.2.1. Öğretmen Merkezli Etkinlikler

Öğretmenlerin kitapların edinilmesinde, seçiminde, kullanımında ve etkinlikler sırasında sorumluluğu büyük oranda tek başına yüklediği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda çocukların süreçteki edilgin durumu göze çarpmaktadır. Yapılan etkinliklerde çocukların konumunu belirlemek için öğretmenlerden alınan yanıtlar, sürecin içeriğine yönelik bilgi sağlamaktadır.

4.2.1.1. Öğretmenin rolü kılavuzluk mu?

Öğretmenler, sınıflarında kitapla etkinlik yaparken kullanacakları tekniklere kendileri karar vermektedir. Bunlar arasında öğretmenin büyük oranda etkin olmasını sağlayan tekniklerin yanı sıra çocuğu katılımcı kılmayı önceleyenler de vardır. Tekniklerin seçimi ve etkinliklerin gerçekleştirilmesi süreci öğretmenin kararlarına göre biçimlenmektedir.

Akla ilk gelen etkinlikler

“...başını bir şekilde anlatmadan belli bir yerden başlıyorum, bunun ön tarafı nasıl olabilir diye soruyorum.” Ö.10

“Mesela öykü tamamlama, bu serilerimiz falan var onları onlarla çok güzel şeyler çıkıyor.” Ö.8

“Hikâye tamamlama çalışmalarımız var burada amaç çocuğu konuşturmak, ifadelerini, duygularını, düşüncelerini alabilmek.” Ö.20

“Anlattıktan sonra bazen yarım bırakıyorum -bunu çoğu öğretmen yapıyor zaten- çocukların kendi tamamlıyor.” Ö.29

Okulöncesi ortamlarda, çocuk edebiyatı odağında gerçekleştirilen çalışmalarda sıklıkla dile getirilen durum, çocukların süreçte etkin katılımcılar kılınmasının önemidir. Bunun için açık uçlu sorular sorma (Arnold ve diğerleri, 1994; Sénéchal, 1997), kitap tartışmalarında çocuklara yorum yapmaları ve soru sormaları için olanak tanıma (Gómez, Vasilyeva ve Dulaney, 2017; Sipe, 1999) gibi yolların da önemli olduğu belirtilir. Bu anlamda basitçe ve yalnızca metnin içeriğine yönelik soru sorma ve öyküyü tamamlama çalışmaları yaptırmak yeterli değildir. Çocukların metin ve içeriğine ilişkin düşünce üretebileceği, yorumda bulunabileceği ve gerçek yaşamla ilişkilendirebileceği süreçleri işe koşmak gereklidir. Bu konuda Sever (2013), çocuğun sorma-bilme isteğinin uyarılmasının; yaşamı ve onu bütünleyen ilişkileri anlamlandırabilmesiyle, duygu ve düşünce birikiminin devindirilmesiyle ilişkili olduğunu belirtir. Bunun için çocuğun erken dönemden başlayarak kendine sunulanları anlamaya ve duyumsamaya dönük düşsel ve düşünsel bir çaba içine yöneltilmesi gerektiğini belirlemesine ekler.

Diğer sanat/disiplinlerden yararlanma

Öğretmenler, çocukları kitaplarla buluştururken farklı disiplinlere de başvurmaktadır. Bu disiplinlerin başında dramanın geldiği görülmüştür. Öğretmenler bu yönde gerçekleştirdikleri çalışmaları drama ya da canlandırma adıyla ifade etmektedir.

“Daha sonra mesela hikâyeyi canlandırma yapabiliyoruz, oradan drama oluşturabiliyoruz.” Ö.10

“Masalı bilenler zaten rol almaya meyilli oluyor. Bilmeyenler ailesi hiç okumamış olanlar ne olacağını kavrayamıyorlar çoğunlukla.” Ö.21

“Drama etmeyi çok seviyorlar. Günümüz çocuklarında, klasik yani dokunarak, hareket ederek öğrenme şeyi var.” Ö. 25

“Bazen de gerçekten dikkatlerini toplamadıkları zamansa kesinlikle kendi repertuarımdan, ihtiyaca yönelik, C planı olarak dramayla anlatmam gerekiyor.” Ö.28

Farklı yaşantılar geçirdikleri için farklı gereksinimleri olan çocukların bu özellikleri kitapla gerçekleştirilen etkinliklere de yansıtılmalıdır (Lane ve Wright, 2007). Önemli olan öğretmenin etkinlik tasarlarken çocukların farklı özelliklerini göz önünde bulundurabilmesidir.

4.2.1.1. Çocukların Etkinliklerdeki Rolü

Okulöncesi ortamlarda gerçekleştirilen etkinliklerde, çocukların ilgi ve gereksinimlerinin gözetildiği vurgusu, öğretmenler tarafından sıklıkla yapılmıştır. Bu etkinlikler, süre ve katılımcılar açısından çeşitli özellikler gösterebilmektedir.

Serbest zaman etkinliği olarak kitapla etkileşim

Öğretmenlerin sıklıkla dile getirdikleri bir başka durum, kendiliğinden gelişen süreçlere ilişkindir. Çocukların yönlendirme ve istekleriyle oluşan çocuğun merkezde olduğu süreçlerde, öğretmenler sağlayıcı rolünü üstlenmekte ve kontrolü çocuklara bırakabilmektedir. Öğretmenler, özellikle serbest zaman etkinliklerinde, çocukların kitaplara erişimlerini sağlayarak çocuk-kitap etkileşiminin doğal olarak gelişmesine olanak tanıdıklarını ifade etmişlerdir.

“Zaman zaman oyun saatinde çocuklara hikayeleri alabilirsiniz, resimleri inceleyebilirsiniz -okuma bilmedikleri için- sonra bize o resimlerle ilgili bir hikâye oluşturabilirsiniz diyoruz, neler çıkıyor inanamazsınız.” Ö.1

“Bizde serbest saatte zaten özgürler, kitap okuyabiliyorlar.” Ö.8

“Arada bir kitap inceleme zamanı tanıyorum. Orada kitapları yırtmadan hırpalamadan bakmaları gerektiğini sağlamaya çalışıyorum.” Ö.21

Çocuklar serbest zaman etkinliklerinde, kitapla etkileşime girerken kendi ilgilerine göre kitap seçme ve seçtikleri kitapla istedikleri gibi zaman geçirme olanağı bulmaktadır. Öğretmenlerse bu süreçte yönlendirme ya da kontrol etme rollerinin olmadığını dile getirmiştir. Bu durum; çocuğun doğal bir ortamda ve doğal süreçlerle kitapla buluşmasını ve kitabı incelerken kendi hızında ilerlemesini sağladığı için olumludur. Ancak bu yaklaşımın dikkat edilmesi gereken tarafı, öğretmenlerin sürecin etkililiğini değerlendirme olanağının olmamasıdır. Senemoğlu (1994)’na göre, çocuğun bilişsel gelişiminde kilit öge olan öğretmenin, çocukla birebir çalışması ve onları aşırı derecede bağımsız bırakmaması gerekir. Aşırı bağımsız bırakılma çocuğun zihinsel gelişimini yavaşlattığından önemli olan sistemli olarak karmaşık becerileri kazanmasına yol göstermek olmalıdır. Çocukların kitaplarla serbest zaman etkinliğinde buluşmasının okuma kültürü bağlamında anlamlı olabilmesi için öğretmenin bazı karmaşık becerileri kazandırmayı amaçlaması beklenebilir.

4.2.3. Okuma Kültüründe Sürdürülebilirlik

Okuma kültürü edindirme sürecinin tüm basamaklarında, aile etkileşiminin önemli bir yeri vardır. Öğretmenler okuma kültürü bağlamında yaptıkları çalışmalarda aile desteğine ve katılımına yer vermekte, buna yönelik çalışmalar yürütmeye çalışmaktadır.

Okuma kültürünün sürdürülmesi hem aile, okul, kütüphane gibi etkileşime girilen çevredeki sosyal kurumlar arasında hem de ilerleyen okul yıllarında desteklenen bir sürecin ürünü olabilir. Bu sürdürülebilirlik gerek kurumlara gerekse bireylere sistemli bir çalışma düzeni içinde ilerleme olanağı sağlar.

Öğretmenler, ailelerin özellikle okulda okuma kültürüne yönelik gerçekleştirilen etkinliklere destek vererek bu sürdürülebilirliği sağlayabileceğine vurgu yapmıştır.

“Bu tek taraflı olmuyor tabii ki. Biz okulda yapıyoruz ama aile bu konuda çok bilinçli olmak zorunda, aile desteklemeli diye düşünüyorum örnek olarak, rol model olarak kesinlikle. Ben hep şunu gözlemlemişimdir. Çok okuyan anne-babanın çocuğu da okumayı seviyor, okumayan anne-babanın çocuğu da kitaptan uzak oluyor.” Ö.8

“Çocuk evde mesela annesinin bir gazete okuduğunu görse, bir kitap okuduğunu görse çok faydalı olur ki bazı velilerim bunu yaptı, kendi evlerinde mesela dinlenme saatlerine bir okuma saati koydular mesela. Herkes arzu ettiği bir şeyi yapıyor; televizyonu kapatıyorlarmış. Bu alışkanlık böyle devam ederse, ileride belki 21’in 21’i de değil de en az bir yarısı kadar herhâlde okuma alışkanlığı kazanacak diye düşünüyorum.” Ö.29

Öğretmenler, velilerin model olma çabalarının okuma kültürü edindirme sürecinin devamlılığı açısından önemli olduğu üzerinde durmuştur. Okulda başlatılan çalışmaların evde de devam ettirilmesi ve evde okumaya ilişkin süreçlerin işletilmesi çocukların ileriki okuma davranışları üzerinde olumlu etki yapabilecektir.

“Velilerimiz bu konuda çok ilgileniyorlar. Mesela kütüphanemize kitap bağışında bulunanlar var, hikâye saatinde gelip hikâye okuyan velilerimiz var, o yüzden çok şanslıyız.” Ö.26

Okuma kültürü edindirmede model olma kadar önemli bir diğer etken de okumaya değer verildiğinin, kitaba ilişkin konularda özenli davranıldığının gösterilmesidir. Ailelerin kitaplara ilişkin etkinliklere katılımı, çocukların tutumlarını da olumlu yönde etkileyebilecektir.

Öğretmenler, kitapla geçirilen zamanın niteliğini artırmak ve okuma kültürü edinme sürecinde okuma alışkanlığı basamağına geçebilmek için ailelerin model olma özelliğine sıklıkla değinmiştir. Okuyan ailelerin okuyan çocukları olacağı görüşü öğretmenler arasında yaygındır. Sever (2013)'e göre, ailedeki modellerin (anne-baba-kardeş vb.) yazılı kültüre yüklediği anlam, çocuğun kitapla kuracağı ilişkinin niteliğinin belirleyicisidir. Bu nedenle, öykünmenin etkili olduğu okulöncesi dönemde, yetişkinlerin gündelik yaşamına kitabı, gazeteyi ve dergiyi katması gerekir. Bununla birlikte okulda çocuk-kitap buluşmalarına olanak tanıyan etkinliklerin benzerlerinin evde de sürdürülmesi önemlidir. Lasonde (2007), ailenin okumayla ilgili rolünün önemli olduğunu savunur. Çocuklar, okuma ve yazmanın amaçlarını öğrendiklerinde ve çevrelerinde yazılı bir ürünle karşılaştıkları zaman yanlarında önce aileleri vardır. Çocuklar ailelerinden gördükleri davranışları örnek aldığından bu ilk adımda aileyle etkileşimin önemli bir yeri vardır.

“Kitabı seven bir nesil yetiştirmek istiyorsak buradan geçiyor. Şöyle bir şey var -ben hem anne olduğum için takip şansım oldu- aynı öğretmen gibi evde takip eden veli varsa oluyor bu. Biz burada yapıyoruz, çok güzel temeller atıyoruz ama sonrası devam etmiyorsa orada kalıyor.” Ö.17

“Bu yaşlar çok önemli. Bizim burada başlattığımızı ailede devam etmek gerekiyor çünkü okul ailede başlar. Eğer ki çocuğa bu sevdirmemişse, biz tabii burada yapıyoruz, çocuğun eksiklerini tamamlamaya çalışıyoruz ama paralel gitmiyorsa yerleşmiyor, davranışa dönüşmüyor, alışkanlığa dönüşmüyor.” Ö.25

“İşte, az önce dediğim gibi mesela eve kitap verdik, oraya dikkat çekmeye çalıştık. Bazen evde okudukları kitabı gelip arkadaşlarına anlatmalarını istedik. Ailesiyle birlikte geçen sene şey uygulaması yaptık evde babası, annesi hikâyeye okurken onu kaydettiler, burada izledik onu, izlerken de hikâyeyi dinlemiş olduk.” Ö.17

“Ben algılarını açtığını, dünya görüşlerini açtığını düşünüyorum, tabii ki bu sürekli yapılırsa; bir kitapla, iki kitapla, üç kitapla değil. Bence her gün okuma saatlerinin olması gerekiyor, evde de aynı şekilde. Mesela biz, okuduğumuz hikâyeyi eve yolluyoruz, ailesine anlatıyor ertesi gün getiriyor.” Ö.24

Çocukların eğitimine yönelik pek çok çalışmanın okulla sınırlı kalmaması, aile tarafından da desteklenmesi eğitimde sürekliliğin sağlanmasında önemlidir. Okuma kültürünün topluma yaygınlaşmasının ve tüm eğitim kademelerinde desteklenmesinin okuma kültürünün sürekliliğinin sağlanmasında önemli bir yeri vardır. Cunningham (2008)'a göre; çocukların okuma deneyimleri konusunda sorumluluğu bulunan öğretmen,

kütüphaneci, anne-baba gibi her yetişkinin hedefi çocuklara yaşamboyu sürecek bir okuma sevgisi kazandırmak olmalıdır. Ancak bu devamlılık sağlanırsa okuma kültürü edinmiş bireylerin oluşturduğu bir toplumdaki söz edilebilir.

4.2.4. Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Eğitim Programı

Öğretmenler, okuma kültürü edindirme sürecinde gerçekleştirdikleri etkinliklerde okulöncesi eğitim programından yararlanmadıklarını dile getirmiştir.

“Programımızın içi çok boş aslında, çok fazla bir şey yok.” Ö.1

“Çok da yararlandığım söylenemez. Kendi şeylerimizle... Kendi bildiğimiz şeylerle, okulda gördüğümüz şeylerle devam ediyoruz.” Ö.3

“Program bize biraz daha esneklik kazandırdı yani seçimlerimizde, sürede. Süremiz çok sınırlıydı daha önceki programda, şimdi biraz daha süremizi uzattı. O yüzden, esneklik kazandırdığı için daha güzel kullanabiliyorsunuz, bir etkinlikte, iki etkinlikte günü çıkartabiliyorsunuz, o etkinliği de o şekilde kullanabiliyorsunuz. O yüzden avantajı oldu. Biz kendi seçimimizi, üniversitede aldığımız eğitimimizi, tecrübelerimizi bu şekilde kullanıyoruz; yoksa bizi yönlendiremiyorlar programda. Keşke yönlendirse.” Ö.7

Öğretmenler, okulöncesi eğitim programının gerçekleştirdikleri etkinliklere esneklik sağlamak dışında herhangi bir katkısının olmadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenler, okuma kültürüne ilişkin yürüttükleri çalışmaları lisans eğitimlerine ve deneyimlerine dayanarak gerçekleştirmektedir. Bu anlamda programın okuma kültürüne ilişkin herhangi bir yönlendirme, öneri veya kılavuz olma özelliği taşımadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler; kitapların edinilmesine, seçilmesine ve etkinliklerde kullanılmasına ilişkin hemen her süreçte kararlarını bireysel olarak vermek zorunda kalmaktadır. Bu süreçte eğitim programından yararlanamamaları, onları farklı kaynak arayışına yönlendirmiştir.

Eğitim programının kapsayıcılığı: Okuma kültürü bağlamında dezavantajlı çocuklar

Öğretmenler, okulöncesi eğitim programını dil gelişimi ve okuma kültürü bağlamında bazı noktalarda eleştirmektedirler. Eleştirdikleri konuların başında programın pek çok alanda kapsayıcı olmayışı gelmektedir. Bu eleştiriler; ülkenin farklı bölgelerinde eğitim alan, psikolojik ya da fiziksel rahatsızlıklardan dolayı dil gelişimi

sorunu yaşıyan, başka ülkeden gelen ve anadili Türkçe olmayan çocukların gereksinimlerinin programda göz ardı edildiği yönündedir.

“Benim zihinsel engelli çocuğum var, zihinsel engelli çocuğumla ilgili bir kavram veya ona göre davranış kazanımı koyardım veya otizmlili çocuğum var, ona göre bir şeyi yazıp koyardım, programım ona göre gelişmiş olurdu ama şimdi tamamıyla benim üstümde. Benim sınıfımda otizmlili var, fiziksel yetersizliği olan var, zihinsel yetersizliği olan var. Bir de normal çocuklar var. Ben neredeyse dört çeşit program uyguluyor gibiyim. Yetemiyorum.” Ö.4

“Sonuçta o (eğitim programı) çok fazla genele hitap ediyor ama burada birebir oluyor. Bir önceki okulumda çok daha farklı seviyede öğrenciler vardı, onlara göre şey yapıyorduk. Duruma göre, ben daha kendime göre uyarlıyorum.” Ö.21

Öğretmenler, programın fazla genelleştirilmiş olmasından kaynaklanan bazı sorunlara dikkat çekmiştir. Sınıf içerisinde farklı özelliklere sahip çocukların olması, tek programın uygulanabilirliğini zorlaştırmaktadır. Çoğu durumda öğretmen birden fazla program uygulamak zorunda kalmaktadır. Ancak resmi eğitim programı, bu farklılıkları desteklemediği için öğretmen bu süreci bireysel olarak tasarlamaktadır. Ancak bu durumun öğretmenlerin yeterliklerinin üzerinde olduğu görünmektedir.

“Rahatsız olduğum konu şu: Milli Eğitim plan yaparken İstanbul’a, İzmir’e, Ankara’ya yönelik yapıyor, hiç Doğu’daki, Güneydoğu Anadolu’daki çocuklara yapmıyor. Benim eski öğrencilerimin hepsi Arap’tı. Türkçe bilen çocuk oldu mu vallahi hazine bulmuş gibiydim. Ben her gün kapı-pencere-duvar, kapı-pencere-duvar söylüyordum. En azından çocuğa sen orada 1’i, 2’yi 5’i verebilir misin? Hayır, onun ihtiyacı olan ikinci bir dil. Birçok öğrenci de anasınıfına gittikten sonra, 1’inci sınıfta, 2’nci sınıfta en azından anadilinin yanında artık bir dil daha öğrendi, Türkçeyi öğrendi.” Ö.6

Programın kapsayıcılığı konusundaki bir diğer eksikliğe dikkat çeken Ö.6, okulöncesi eğitim ortamlarında Türkçeden farklı bir anadili konuşan çocukların olmasından dolayı sınıfta Türkçe öğretmeni rolünü üstlendiğini dile getirmiştir. Bu durumda resmi eğitim programını izleyebilmesi olanaklı olmamaktadır.

Öğretmenlerin programdaki; dil gelişim sorunu olan, anadili Türkçe olmayan, farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel çevreden gelen çocuklara yönelik tek tip uygulamalar konusunda sorun yaşadığı anlaşılmaktadır. Bu konulara 3.Öne Çıkan Sorunlar başlığı altında ayrıntılı biçimde değinilecektir.

Öğretmenler ülke genelinde uygulanan tek bir programa göre, farklı özellikleri ve sorunları olan çocuklarla aynı ortamda eğitim etkinliklerini sürdürmeye çalışmaktadır. Ancak bu durum, gerçekleştirilen çalışmaların niteliğini olumsuz etkileyebilecek koşulları da beraberinde getirebilmektedir.

Eğitim programının kaynak sağlaması

Öğretmenler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından farklı kitap kullanımına izin verilmemesinin, kaynak eksikliğine neden olduğuna değinmiştir. Öğretmenler, MEB'in 2017 yılında okullara, ücretsiz olarak *Pamuk Şekerim* adlı bir kitap yollamasının bu eksikliği giderme amacına yönelik olduğunu düşünmektedir. Ancak bu kaynağın pek çok açısından yetersiz olduğu, öğretmenlerin ve çocukların gereksinimlerini karşılayamadığı anlaşılmaktadır.

“Konusu gelmişken şunu da söyleyeyim: Mesela bizim okulöncesinin belli bir yayını yok, Millî Eğitimin verdiği var fakat çok yetersiz ve çok gereksiz gerçekten, kesinlikle. Kaynak kitap kullanılmasının yasak olduğu söyleniyor ama bu yaştaki çocukların kesinlikle görsel olarak öğrendiklerini düşünen bir eğitimci olarak ben buna çok önem veriyorum ama maalesef kullanamıyoruz kaynak kitap ya da kaynak yayın, sadece kitap da değil. Millî Eğitim veriyor onu (Pamuk Şekerim) ama çok yetersiz görüyorum. Çok yetersiz, özellikle bizim okullarımızda çok yetersiz. Zaten içerik olarak da hiç beğenmiyorum, kesinlikle beğenmiyorum çünkü geçişler çok hızlı, aşama aşama değil. Aslında o kitap hakkında konuşulacak çok şey var. Kim hazırladıysa asla başarılı bulmuyorum.” Ö.8

“Okulöncesi, Pamuk Şekerim 1-2 diye bir kitap gönderiyor; arkadaşlar beğenmiyor ama benim hoşuma gitti. Şöyle hoşuma gitti: Basit olabilir ama bu yaşa göre hazırlanmış. Bence çocuğun önce basiti görmesi gerekiyor; fikriniz nedir bilmiyorum. Parçadan bütüne doğru gitmek gerekiyor. Keşke bunun 3'ü, 4'ü, 5'i de çıksa. Bizim bu fikirlerimizi alıyorlar; genelde bölgede zümre toplantılarında söylüyoruz. Basit, aslında o yaşa uygun ama başka basamaklarının da olması lazım.” Ö.26

Kaynak kitap kullanımına izin verilmediği, farklı kaynak kitap kullanan öğretmenlere yaptırım uygulandığı koşullarda öğretmenler, MEB'in gönderdiği, düzeye uygun olmayan ve basit bulunan bu kitapları kullanmayı denemektedir. Ancak adı geçen kitabın pek çok açıdan yetersiz oluşu ve öğretim ilkelerine uygun olmadığı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

MEB'in, kitapların eğitim ortamlarına girmesine çeşitli gerekçelerle izin vermemesi, buna karşın nitelikli bir kaynak da sağlamaması öğretmenlerin ikilemde kalmasına yol açmaktadır. Bu ikilem, ortama taşınan kitapların; yüzeysel konuları işleyen

ya da dönemin yaygın ideolojilerini destekleyen nitelikteki metinleri içermesine neden olmaktadır. Böylesi bir engelleme, çocuk edebiyatının ve ölçütlerinin ötelenmesine yol açabilmektedir. Çocuk kitaplarının konu, ileti, karakter, dil ve anlatım ya da diğer ölçütlere göre uygunsuz oldukları gerekçesiyle engellenmesi, çocukların onları ilgilendiren pek çok konudan uzak kalmasına neden olmaktadır. Hunt (1994), kitapların eğitim ortamlarından sık sık çıkarılmasının koruyuculuğa mı yoksa kısıtlayıcı bir amaca mı hizmet ettiğinin belirlenmesini önemli görür. Mallan (2017)'a göre toplumsal gerçeklik ya da sorunları içeren kitapların eğitim ortamına girmesini engellemek, çocukların sosyal rollerini ve statülerini yok saymak anlamına gelmektedir. Çocukların zihinlerini boş levha (tabula rasa) olarak düşünmek yerine, metinle kuracağı iletişimle yapılandığı anlamı, değerlerini, deneyimlerini, dillerini ve kültürlerini okuma sürecinin bir parçası kılmalarına olanak vermek amaçlanmalıdır.

4.2.5. İzleme Çalışmalarının Niteliği

Öğretmenlere, okuma kültürü edindirme bağlamında, çocukların gelişimlerini izleme amacıyla yaptıkları çalışmalara ilişkin sorular yöneltilmiştir.

İzleme çalışmalarının temel amacı: hesap verme

Öğretmenler, gerçekleştirilen etkinlikler süresince çocukların okuma kültürü edinme bağlamında gelişimlerini izlemek amacıyla çeşitli çalışmalar yaptıklarını dile getirmiştir.

“Ailelerle paylaşıyoruz. Fotokopilerini de mutlaka kendimize alıp dosyalıyoruz, veli yarın bir gün geldiğinde orada yazdığı bir şeyi sorduğunda çıkartıp, evet, şu nedenle yazmışım diyebilmemiz için bir süre arşivliyoruz onları ama ondan sonra, yerimiz yetmediği için atabiliyoruz.” Ö.1

“İzliyorum, videoya alıyorum sürekli, fotoğraflarını çekiyorum. Zaten portfolyoları var; ilk andan son ana kadar gelişimlerini kaydettiğim dosyaları var, onları koyuyorum. Ailelerle sene sonunda paylaşıyorum. Zaten günlük olarak ben paylaşıyorum bu yaptıklarımı; ilk başta nasıl konuşuyordu, şimdi nasıl ifade ediyor kendini? Çocukların katılımlarını sağlıyorum, daha çok söz hakkı vermeye çalışıyorum pasif çocuklara, kendini çeken çocukları daha çok öne çıkarmaya çalışıyorum.” Ö.9

“Evet, alıyoruz. Özellikle zaten dil problemi olan çocukların velileriyle daha sık görüşmelerimiz oluyor. Videolar çekiyoruz biz hem velilerle paylaşmak için. Sene başında ve sene sonunda o aradaki fark zaten videolarda da görülüyor, kendimiz de fark ediyoruz, veliler de fark ediyor, toplantılarda da bunu paylaşıyoruz.” Ö.24

Öğretmenlerin yaptıkları izleme çalışmalarının aileleri bilgilendirme, sordukları soruları yanıtlama gibi amaçlara hizmet ettiği görülmektedir. Bunun yanında aile bilgilendirmelerinin okumaya dayalı çalışmaların evde de sürdürülmesini sağlamaya yönelik olmadığı da anlaşılmaktadır. Tutulan dosyalar ya da kayıtlar, yıl sonunda aileyle paylaşılmakta ancak çocukta geliştirilmesi gereken alanlar varsa bunlara işbirliği içinde çözüm üretme süreçleri işletilmemektedir.

“Kayıt altına alıyoruz, izliyoruz ama kayıt altına aldığımızı ilkokullar değerlendirmede için sadece kendi gözlemlerimizi velilerle paylaşıyoruz. Tabii, veliyle yönlendirmeli çalışma yapıyoruz. Ayrıca sınıfta, okulda etkinlik arasında yapıyoruz, birebir o çocukla çalıştığımız oluyor ama saat ayırarak, bugün öğleden sonra da kalsın o çocuk ben şöyle yapayım falan diyemiyoruz, kendi saatimizden de vermiyoruz. Okul saati içinde çocukla birebir etkinlik yapıyoruz, sonrasında da veliye tavsiyelerde bulunuyoruz, yönlendirmeler yapıyoruz. Onun dışında farklı bir çalışma yapamıyoruz.” Ö.7

Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü üzere, okuma kültürünün sürdürülebilirliği açısından okulöncesi dönemde çocukların gelişimlerine ilişkin alınan kayıtların sonraki eğitim basamaklarında değerlendirilmediği anlaşılmaktadır. Bu durumsa öğretmenlerin izleme çalışmalarını tutmasındaki güdülenmeyi azaltmaktadır.

“Aslında daha çok gözlemlerime dayanıyorum. Kayıt altına şöyle: Böyle aileler görsünler çocuklarının nasıl davranışlar sergilediklerini diye zaman zaman videolarımız oluyor. Böyle direkt dil gelişimlerine yönelik bir videom olmadı, hani öncesi ve sonrası diye. Genelde gözleme dayalı oluyor.” Ö.11

Öğretmenlerin dile getirdiği diğer bir izleme yolu, kişisel gözlemlerdir. Ancak bu gözlemlerin de aileleri bilgilendirme amacına hizmet ettiği görülmektedir. Yapılan gözlemler, notlara ya da raporlara dönüştürülmemekte, süreçte kalıcı biçimde değerlendirilmemektedir.

“Gözlem defteri tutuyoruz, tarihler atıyoruz; zaten program gereği de tutmamız gerekiyor, devletin bizden istediği şeylerden bir tanesi de bu...” Ö.17

“Ailelerine veriyoruz. Zaten 15 tatilde, sömestr tatilinde formları ailelerine veriyoruz ya da karnede veriyoruz. Hem karne veriyoruz hem gelişim raporu veriyoruz. Bak dilsel anlamda çocuğun bunları bunları söyleyebiliyor ya da hikâye etkinliklerine katılıyor, parmak oyununa katılıyor ya da katılmıyor, bunları yapıyor ya da yapamıyor anlamında değerlendirmemizi biz yazıyoruz veliye veriyoruz. Veli bunu 15 gün süre içerisinde ama pekiştirir ama pekiştirmez

ama kitapla destek sağlar sağlamaz, onun inisiyatifine kalmış ya da kendi çocuğu üzerindeki etkiye kalmış bir şey.” Ö.19

Aileleri bilgilendirmek dışında izleme çalışması yapılmasının bir diğer gerekçesi programın bunu gerekli kılmasıdır. Tutulan kayıtlar, alınan raporlar yıl sonunda ailelerle de paylaşılabilir. Aileleri bilgilendirmek dışında izleme çalışması yapılmasının bir diğer gerekçesi programın bunu gerekli kılmasıdır. Tutulan kayıtlar, alınan raporlar yıl sonunda ailelerle de paylaşılabilir.

Öğretmenlerin açıklamalarından, bu izleme çalışmalarının özellikle çocukların gün içinde okulda neler yaptığını öğrenmek isteyen aileleri bilgilendirme amacına hizmet ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmenler, sınıflarındaki eğitim yaşantılarını izlemek için kayıt tutmadıklarını dile getirmiştir. Bununla birlikte, ilkokulların okulöncesinde tutulan herhangi bir kayıttan yararlanmaması da okulöncesinde sistemli izleme çalışmalarının aksamasına ya da hiç yapılamamasına yol açmaktadır. Okulöncesi eğitim ortamlarında eğitim-öğretim yaşantılarını ve çocukların gelişimlerini izleme çalışmaları, akıllı telefon uygulaması düzeyine indirgenmiştir.

Öğretmenlerin ifadelerinden izleme çalışması olarak ailelerle paylaşmak için video kaydı almayı, bu kayıtları mesajlaşma uygulamalarıyla anında ailelere göndermeyi ve ardından da telefonda silmeyi kastettikleri anlaşılmaktadır. Bu izleme çalışmalarının amacı veliye hesap vermektir. Yalnızca video kayıtlarının değil, gözlem dosyaları gibi farklı araçların da aileleri bilgilendirme amacıyla düzenlendiği anlaşılmaktadır. Senemoğlu (1994), eğitim programını uygulamanın yalnızca öğrenme çevresini düzenlemek anlamına gelmediğini, her çocuğun uygun öğrenme yaşantıları kazanıp kazanmadığını da kapsamı gerektiğini dile getirir. Bu anlamda okuma kültürü edindirmeye ilişkin yaşantıların kazanılıp kazanılmadığını bilmek özellikle ardışık bir süreç olan okuma kültürü edindirmenin sürdürülebilirliği açısından önemlidir.

Okuma kültürünün farklı eğitim basamaklarında sürdürülebilmesi için çocukların bir önceki basamakta hangi yapıtlarla, ne tür koşullarda bulduğunu, süreçte gösterdiği ilerleme ya da yaşanan aksaklıkların neler olduğunu, gereksinimlerini, ilgilerini vb. bilmek anlamında izleme çalışmalarının önemli bir yeri vardır. Sever (2013)'e göre, öğretmenler, ilköğretime başlayan her öğrencinin, okulöncesi dönemde karşılaştığı dilsel ve görsel metinlerin niteliğini, bu metinlerle kurduğu iletişim düzeyini belirlemeli; öğrencilerin dilsel gelişimlerine ve bireysel gereksinimlerine uygun olarak haftalık-aylık okuma listesi düzenlemelidir. Her öğrenci için ilkokul birinci sınıftan başlayarak *okuma*

dosyası oluşturulmalı; öğrencilerin okuduğu yapıtların adları, bunlara ilişkin görüş ve incelemeleri bu dosyada yer almalıdır.

4.2.5.1. İzleme Yolları

Öğretmenler, gün içinde çocukların davranışlarını özellikle gözlem sonrasında raporla kayıt altına aldıklarını dile getirmiştir.

Gözlem

Gözlem, öğretmenlerin en sık kullandıkları yol olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak gözlemlerin kalıcı olamaması onu bir kayıt yöntemi olmaktan uzak kılmaktadır.

“Okumayla, dil gelişimiyle ilgili olarak değil tabii yalnızca, genel anlamda her gelişimlerini, davranışları olsun, dil gelişimi olsun, akademik becerileri olsun, her anlamda tabii gözlemliyorum, gözlem formları hazırlamaya çalışıyorum.”
Ö.8

“Aslında daha çok gözlemlerime dayanıyorum. Kayıt altına şöyle aileler; görsünler çocuklarının nasıl davranışlar sergilediklerini diye zaman zaman videolarımız oluyor. Böyle direkt dil gelişimlerine yönelik bir videom olmadı, hani öncesi ve sonrası diye. Genelde gözleme dayalı oluyor.” Ö.11

Öğretmenler, doğrudan okuma kültürü edindirmeye ilişkin gözlem yapmadıklarını dile getirmişlerdir. Çocukların gelişimlerini genel olarak gözlemledikleri ve form tuttıkları anlaşılmaktadır.

“Anekdotlarım var, değerlendirme formlarım var. Birinci dönemin sonunda doldurduğumuz değerlendirme formları var. Sene başında her çocuk için birer cümle, özellikleriyle ilgili, göze çarpan durumlarıyla ilgili dolduruyorum kendim, sonra, mesela Ocak'ta falan açıp bir bakıyorum, aman Allah'ım, bu muymuş bu çocuk diyorum. Sonra tabii mayısa gelince bambaşka bir şey çıkıyor karşımıza; çok farklı, çok özgüveni yerine gelmiş, kendini ifade edebilen, dolu dolu, keyifli.”
Ö.12

Yukarıdaki alıntıdan, öğretmenin gözlem kayıtlarını kendisi için tuttuğu, bunlara çocukların gelişimlerini görmek adına başvurduğu anlaşılmaktadır.

“Özellikle zaten dil problemi olan çocukların velileriyle daha sık görüşmelerimiz oluyor. Videolar çekiyoruz biz hem velilerle paylaşmak için. Sene başında ve sene

sonunda o aradaki fark zaten videolarda da görülüyor, kendimiz de fark ediyoruz, veliler de fark ediyor, toplantılarda da bunu paylaşıyoruz.” Ö.24

Öğretmenlerin gözlemlerini genellikle dönem sonunda değerlendirme yapmak için kullandıkları anlaşılmaktadır. Bunun dışında gözlemlenen herhangi bir soruna anında müdahale etmek gibi bir yol izlenmediği anlaşılmaktadır.

Rapor

Gelişim raporları, öğretmenlerin izleme çalışmaları sırasında sıklıkla izlediği bir yol olarak değerlendirilebilir.

“Onu yapıyorum desem yalan. Aslında almamız lazım ama aldım diyemem. Sadece kişisel olarak... Aslında bir karne veriyoruz ama onu da -doğruyu söyleyeyim- çok dürüstçe veremiyorum. O karnede de dil gelişimini düzgün vermiyorum. Ben otistik öğrenci için bile yazacağım; desteklenirse başaracak diyeceğim. O çocuğa ben, dil gelişimi yetersiz diyemem, belki 2 ay sonra sökecek.” Ö.2

Yukarıdaki anlatıda ifade bulan durum, öğretmenlerin izleme konusundaki genel tutumunun özeti biçimindedir. Düzenli tutulmayan kayıtlar, sistematik olmayan gözlemler, çocukların gelişimlerdeki herhangi bir eksiği ya da ilerlemeyi izlemek amacıyla değil o anki durumu değerlendirmek ve belirli kişi ya da kurumlara yanıt oluşturmak amacıyla kullanılmaktadır.

“Özel bir kayıt altına çok almıyoruz ama mesela çocukların kazanım değerlendirme formlarını doldurduk zaman zaman. Gelişim raporu hazırlarken tek tek her çocuğumuzun dil gelişimini de ona göre değerlendiriyoruz. Onlar en azından iki kere değerlendirme olmuş oluyor. Biz öğretmenler onu yazarken şey yapıyoruz, işte, ne kadar konuşuyor? Gelişim raporu olarak sunuyoruz zaten, veriyoruz. Diyelim ki kelimeleri çıkaramayan öğrencimiz var, gelişim raporuna -onun karnesi gibi olmuş oluyor gelişim raporu- şu kelimeleri çıkaramıyor diye de çok fazla yazmıyorum. Gözlemlediklerimizi yazıyoruz oraya. Önceleri daha çok yapıyorduk aslında, sistematik gözlem formu çok da fazla dolduramıyoruz artık işin doğrusu. Atıyorum, birisi gelse, Ayşe'nin dil gelişimi nasıldır dese, mesela ona bir sayfa yazı yazıp verebilirim çünkü çocukla birebir beraber olduğumuz için.” Ö.15

Öğretmenlerin yaptıkları izleme çalışmalarının genel anlamda durum betimlemesine yönelik olduğu, çocukların gereksinimlerini belirleyerek giderme amacıyla yapılmadığı anlaşılmaktadır.

“Gözlem gelişim raporları var. Aylık olarak değerlendirip çocuk gelişim gösteriyor mu gösteremiyor mu, katkı sağlayabiliyor muyuz sağlayamıyor muyuz, ona göre doktora yönlendiriyoruz, psikiyatriye yönlendiriyoruz. Genelde bu çocuklarda öğrenme zorluğu ya da dikkatle ilgili sorunlar çıkabiliyor; bu tür çocuklarda o problemler de eşlik edebiliyor.” Ö.25

“Gelişim gözlem raporu var. Programımızda da var. Diyelim Buse, okulun açıldığı ilk günler kendini ifade ederken çok kısa cümleler kuruyor, arkadaşlarıyla iletişim kurmuyor gibi notlar düştüm ve gözlemlerdim. Anneyle iletişime geçtim ve evde ikinci bir dil kullanıldığını öğrendim. Bunun üzerine onu yönlendirerek konuşmaya yönlendirdim. Yardım etti, teşekkür etti vs. diğer öğretmenlere bir şeyler vermesini istedim böyle böyle almaya başladık. Evde öğrendiği tekerleme varsa onu arkadaşlarıyla paylaşıyordu. Ay be ay yazdım, not aldım. Bu notlarımı ailelerle de paylaşmam da gerekiyor.” Ö.30

Bazı öğretmenlerse izlemeleri ve değerlendirmeleri sonucunda belirledikleri sorunları gidermek için çözüm odaklı çalışmalar yürütebilmektedir. Bu çalışmalar; ciddi sorunlarda başka bir uzmana başvurmak ve öğretmenin çözebileceği bir sorunsu aileyi bilgilendirerek bu soruna yönelik etkinlikler tasarlamak biçiminde olabilmektedir.

İzleme çalışmalarında öğretmenlerin amaçlı bir izleme yerine velileri bilgilendirmek ya da bazı resmi gereklilikleri yerine getirmek adına kayıt tuttukları anlaşılmaktadır. Çocukların kitaba karşı tutumları ya da dil becerilerindeki izlemeleri uygun yöntemlerle yapmadıkları anlaşılmaktadır. Bu süreçte, çocukların okuma kültürüne ilişkin gelişimlerinin izlenmesinde Sever (2013: 26)'in dile getirdiği *okuma dosyasının* etkili biçimde kullanılması yerinde olacaktır. Çocukların, okulöncesinde kitaplarla kurduğu iletişimi somutlayan bu dosya, okuma kültürü edindirme bağlamında, öğrencilerin ilk ve ortaöğretimde de yönlendirilmelerine katkı sağlamalıdır.

3. OKUMA KÜLTÜRÜ EDİNDİRME SÜRECİNDE ÖNE ÇIKAN SORUNLAR

3.1. Dil Gelişimi Sorunu Yaşayan Çocuklar

3.2. Türkçeden Başka Bir Anadil Konuşan Çocuklar

3.3. Teknolojinin Etkileri

3.4. Yasaklanan Yayınlar

4.3. Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Öne Çıkan Sorunlar

Öğretmenler, yapılan görüşmelerde okuma kültürü edindirme sürecine ilişkin çalışmalar yaparken karşılaştıkları çok sayıda soruna da değinmiştir. Öğretmenlerden bağımsız olarak süregelen bu sorunlar, okulöncesi eğitim ortamlarında okuma kültürü edindirmeye ilişkin çabaların önünde birer engel olarak tanımlanmıştır.

4.3.1. Dil Gelişimi Sorunu Yaşayan Çocuklar

Öğretmenler, dil gelişimine bağlı iletişim sorunu yaşayan çocukların sınıf içindeki durumundan sıklıkla söz etmişlerdir. Bu sorunlar psikolojik ya da fiziksel rahatsızlıklardan kaynaklanabilmektedir. Çocuklarda görülen, nedeni belirlenmemiş davranış bozuklukları ve teşhis koyulmamış rahatsızlıklarla baş etmeye çalışan öğretmenlerin başvurduğu yol, çoğu zaman aileye bir çocuk psikoloğuyla görüşmelerini önermekten öteye geçmemektedir.

U düzeninin dışında kalan çocuklar

Dil gelişimi sorunu yaşayan ya da fiziksel ve psikolojik rahatsızlıkları nedeniyle dilini yaş düzeyine uygun kullanamayan çocukların, sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklere uyum sağlayamadıkları anlaşılmaktadır.

“Dil problemi yaşayan benim sınıfımda iki öğrencim var. 6 yaşında olmalarına rağmen daha çıkartamadıkları sesler, anlamsız kelimeleri ya da anlatamadığı kelimeler olabiliyor; ilk geldiklerinde daha fazlaydı. İlk geldiklerinde hiçbir çocuk onlarla oynayamıyordu çünkü ne dediklerini anlamıyorlardı; şimdi artık anlamaya başladılar. Onlar da biraz düzeltmeye başladı. Tabii ki etkilenince düzeliyor.” Ö.3

“Bazı öğrencilerimiz bazı kelimeleri çıkaramıyor. Mesela geçen yıl bir öğrencim vardı s’leri söyleyemiyordu, k’leri söyleyemiyordu, mesela ‘talem, tuş’ böyle konuşuyordu. Onun özel bir dil problemi vardı. Arkadaşlarıyla bir sorun olmadı, onu öyle kabul ettiler. Birbirlerinden çok etkilenmediler ama bazı öğrencilerin evden bu yaşa kadar getirdikleri bazı konuşmalar var. Mesela bu yıl sınıfımda, daha küçük çocuk gibi konuşmaya çalışan bir öğrencim var. Onu da aşmaya çalışıyoruz. ‘Tamaam’, ‘yapacağım’ böyle uzatarak, hani biraz daha küçük yaş grubu gibi konuşmaya çalışıyor.” Ö.15

“Mesela önceki yıllarda bir öğrencim bazı kelimeleri çıkartamıyordu. Mesela çocuklar söylüyorlardı, düzeltmeye çalışıyorlardı sürekli, annesi de çok düzeltmeye çalışıyordu.” Ö.16

“Yarık damaklı bir öğrencim var, onda da biraz sıkıntı yaşıyoruz; görmenizi isterim. Konuşmasında bayağı bir ilerleme oldu. Onda biraz sıkıntı yaşadık çünkü arkadaşları anlamadı. Zamanla kabullendiler. Mutlaka sıkıntı oluyor yani.” Ö.26

Dil gelişiminde, yaşlılarına oranla düzeyinin gerisinde özellikler gösteren çocukların sınıfın ve yapılan etkinliklerin bir parçası olabilmesi için önce grup tarafından kabul edilmesi gerekmektedir. Bazı öğretmenler, sürece müdahale ederek sorun yaşayan çocukların, gruba girebilmesi için yönlendirmeler yapmaktadır. Senemoğlu (1994)'na göre, fiziksel ya da dil gelişimindeki farklılıklar nedeniyle akran grupları tarafından kabul edilmeyen çocukların gruba girebilmesi için öğretmen, gruptaki çocukların eşduyumu (empati) kurmasını sağlayabilir.

“Bir otizmli öğrencim var. Otizmli öğrencimin raporu var, biliyorum. Otizmli ve onun sıkıntıları var, onu da biliyorum ve ona göre yaklaşıyorum o çocuğa. Raporu olmayıp da burada sıkıntı yaşayan çok... Teşhis konulmayan ve gerçekten rapora ihtiyacı olup bu sınıfta olan birkaç tane daha çocuk var. Otizmli kaynaştırma öğrencisi olarak. Katılmıyor. ‘Günaydın.’ diyor sadece sınıfa geldiğimizde, yarım yamalak ‘Günaydın, öğretmenim.’ diyor.” Ö.14

Öğretmenlerin görüşlerinden anlaşıldığı üzere; sınıflarda basit düzeyde bazı sesleri çıkaramayan, bazı sözcükleri söyleyemeyenlerin yanı sıra otizm ya da konuşma bozukluğu gibi daha ciddi sorunlar yaşayan çocuklar da vardır. Öğretmenler, bu durumun sınıf ortamında gerçekleştirilen çalışmaların niteliğini etkilediğini dile getirmiştir. Bu sorunun çözümüne yönelik olarak az sayıda öğretmenin bireysel çabalara giriştiği ve eğitim alma eğiliminde olduğu görülmektedir.

“Hiç konuşmayan çocuğumuz var. Aslında yaş grubu aynı ama hiç konuşmuyor.” Ö.7

“Sorsanız bile hiç konuşmayan öğrencilerimiz vardı. Benim bir öğrencim vardı, hiç konuşmadı, sesini bile bir-iki defa ya duydum ya duymadım; o tarz öğrenciler de oluyor bazen. Drama öğretmenlerimiz falan vardı ya da sınıfta drama falan yapıyorduk ama -psikolojisini de anlayamadım- buna çok şaşırdım bir yıl boyunca hiç konuşmadı. Ben sadece aileyle görüştim, bir çocuk psikoloğuyla görüşseniz dedim.” Ö.18

Öğretmenler sınıflarında hiç konuşmayan, kimseyle iletişim kurmayan çocukların olduğunu dile getirmiştir. Bu durumun nedenlerine ilişkin bir belirleme yapamayan öğretmenler, çocukların içinde bulunduğu ruhsal durumu anlayamamaktadır. Böyle

durumlarda uzman desteği alma gereksinimi doğmaktadır. Destek alınmadığında çocuğun gerçekleştirilen etkinliklere katılımı da olanaklı olmamaktadır.

“Mesela konuşma üzerine terapi alan çocuklarımız var, konuşma terapisi alan çocuğumuz var. Etkileşim kuruyorlar. Arkadaşları onu fark edip eksikleri varsa ona göre hareket etmeyi çok şey yapıyorlar, ona göre yönlendiriyorlar onu, ona göre iletişim kuruyorlar. Birbirlerini çok soyutlamıyorlar. Etkileşim tabii ki olumsuz anlamda değil. Mesela Erdem’in dil gelişimi zayıf, seneye 1’inci sınıf olacak. Bizim yaptığımız çalışmalar çocuğun birebir çalışmasına yeterli olmayacak. Onun konuşma üzerine terapi alması lazım. Gözlemleyip yönlendirme yapmak istiyorum. Veliyi yönlendiriyorum.” Ö.25

Yukarıdaki anlatıdan, öğretmenin dil ve buna bağlı iletişim sorunu yaşayan çocukların diğer çocuklarla etkileşimini belli oranda sağlayabildikleri anlaşılmaktadır. Bu çabaların çocukların ilerleyen eğitim basamaklarında karşılaşılabilecekleri sorunları çözmede etkisiz kalacağını belirtmiştir.

Öğretmenler, çözüm üretemedikleri bazı durumlarda, ailelere sıklıkla bir çocuk psikoloğuna başvurmalarını önermektedir. Bu durumun temel nedeni, çocukların sorunlarının ya da rahatsızlıklarının teşhis edilmemiş olmasıdır. Bazı aileler, bu durumun bir rahatsızlıktan ileri geldiğini kabul etmek istememekte ve duruma geçici bir sorun gözüyle bakmaktadır. Ancak bu durum, eğitim ortamında kontrol edilemeyen bazı sorunları beraberinde getirebilmektedir.

“Bu senelerde gelen çocuklarda ben şuna dikkat ediyorum: Özellikle konuşma bozukluğu olan öğrenciler çok fazla, dikkat dağınıklığı olanlar fazla. Bu sadece benim değil, diğer arkadaşların da görüşü; çocukların kendini ifade etmeleri biraz daha azalıyor diyebilirim. Her sınıfta ikişer, üçer, dörder tane özellikle konuşma bozukluğu olan öğrenci oluyor. Kaynaştırma var, konuşma bozukluğu olan mesela. Aslında raporlu bir tane gözüküyor ama birkaç tane kaynaştırmam var. Tabii ki çok etkiliyor, diğer çocukları da çok etkiliyor. O çocuğun ilgisi ister istemez dağınık oluyor, onunla uğraşayım derken öbür çocuklar arada sınıfta kaynatabiliyorlar ya da etkinlik dağılabiliyor. Birebir onunla uğraşmak zorunda kalıyoruz. Bu özel eğitim bana göre bireysel olması gereken bir şey. İstmeden de olsa zaman zaman göz ardı edebiliyoruz o çocukları. Fırsat olmadığı için bazen bu çocuklara yazık olabiliyor.” Ö.20

Öğretmenler farklı psikolojik ya da fiziksel sorunu olan çocukların sınıflarında kaynaştırma amacıyla bulunduğunu belirtmiştir. Ö.20’nin de açık biçimde belirttiği üzere genellikle özel gereksinimi olan bu çocukların, öğretmenle birebir etkileşime girmesi gerekmektedir. Ancak sınıflarda yirmiye yakın çocukla etkinlik yapmak zorunda olan

öğretmenlerin, bu çocuklara birebir zaman ayırması olanaklı olmamaktadır. Bu durumda öğretmenler, bu çocukları göz ardı edebilmektedir.

“Kesinlikle var. Ben bu sene şubat ayından sonra bir proje çalışması yaptım. Ben sınıftaki 16 öğrencinin 6’sında dil gelişim sorunu tespit ettim. Özellikle bir tanesi hiç konuşmuyor ama biyolojik bir sorunu yok, sadece psikolojik olarak. Konuşmada, iletişim kurmada istekli-isteksiz olma, anlaşır konuşamama gibi sorunlarla ilgili özellikle yaptığım o çalışma var; şarkılar söylüyoruz -çok da güzel oldu- konuşmayan öğrenci konuştu. ‘Konuş!’ demekle de olmuyor. Ailelerle beraber kendileri şarkı seçip sınıfta söylediler.” Ö.28

Yukarıdaki alıntıdan öğretmenin çocukların iletişim sorunlarını, anlama düzeylerini geliştirmeye yönelik gereksinimlerini gidermek adına bireysel çalışmalar ürettiği anlaşılmaktadır.

“Kayıt altına alıyorum, işaretliyorum. Mesela sıkıntısı olan çocuklarımız oluyordu, konuşamayan, yanlış olan, onları velilerle birebir konuşuyordum. Mesela kekeme olan bir öğrencim vardı, ben ona tekerleme kitabı ayarlamıştım, şöyle dörtlük hâlinde, altılık hâlinde. Kekemelle ilgili ben eğitim de aldım, anne-baba özel eğitimini aldım. Bu işi yaparsam en iyi yapmalıyım diye düşündüğüm için zaman ayırdım kendime. O çocuğun mesela kekemeliği gitti. Kelimeleri tam çıkaramayan öğrencilerim var şu anda. Diyorum ya, çocukla sürekli konuşacaksın, şarkı söyleyeceksin, hikâye anlatacağın ki çocuk konuşmayı öğrensin ama anneler onu yapmıyor.” Ö.13

Öğretmenlerin bazı durumlarda, veliyi uzmana yönlendirmenin ötesine taşıyarak sorunlara yönelik eğitimlere katılmak ya da çeşitli projelerle çocukların dil gelişimlerini desteklemek gibi çalışmalar yaptıkları anlaşılmaktadır. Dikkat çeken nokta ailelerin çocuklarının rahatsızlıklarını fark etmemiş ve bir uzmana başvurma gereği duymamış olmasıdır. Öğretmenlerin dile getirdiği üzere bu durum, ailelerin çocuklarında bir sorun olma olasılığını kabul etmemelerinden ileri gelmektedir. Bu durumda öğretmenler, fazladan sorumluluk üstlenerek farklı yollara başvurmaktadır.

Okulöncesi ortamlarda yaşanan bu gibi sorunlar, iletişimle sıkı ilişki içinde olan okuma kültürü edindirme süreçlerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Kendini ifade edemeyen, söyleneni anlamakta zorlanan, çevresiyle etkileşim kuramayan çocukların okumaya dayalı etkinliklerin öznesi konumuna gelemediği anlaşılmaktadır.

4.3.2. Türkçeden Başka Bir Anadili Konuşan Çocuklar

Öğretmenler, özellikle son yıllarda sınıflarındaki farklı bir anadili konuşan çocukları eğitim etkinliklerine katmak konusunda sorun yaşamakta ve karşılaştıkları sorunları bilgi ve becerilerini aşan durumlar olarak nitelemektedir. Etiyopyalı, Iraklı, Suriyeli çocukların olduğu sınıflarda, eğitim etkinliklerinin her zamanki düzeninde devam ettirilmeye ve eğitim programının uygulanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır.

“Iraklı bir çocuğumuz var. Sadece bir oyunda, Öt Kuşum Öt oyununda istek yaptı, geldi söyledi ve oturdu. Onun dışında konuşmayı tercih etmiyor. Bir ‘Buradayım.’ diyor yoklamada; onu da bazen hiç söylemiyor, kafasını eğiyor, göz temasıyla gözünü açıp kapatıyor, bana ‘Buradayım.’ diyor. Anne, ‘Evde konuşuyor, zaten yabancılara karşı çok çekingen bir yapısı vardı, onun için okula yazdırdık, açılışın diye, evde iki abla var, bir abi var onlarla çok rahat, güzel konuşuyor, bir de bıcır bıcır konuşan bir çocuk.’ diyor. Şöyle bir dezavantajı var: Çocuk bir hafta geç başladı okula, başka bir şehirdeydi. Geç geldiği için, diğer arkadaşlar kaynaşmaya başladı. Hatta iki hafta geç kaldı. Geldiğinde arkadaşları başlamıştı konuşmaya, o yüzden hemen onların arasına karışamadı. Şimdi karışmaya başladı ama dilde utanma devam ediyor hâlâ.” Ö.7

Dilde utanma kavramı özellikle erken yaşlarda ikinci bir dil öğrenen çocuklarda önüne geçilmesi gereken bir durumdur. Çocuğun yeni bir dili öğrenebilmesi için *anadiline saygı duyulduğunu* (Lassonde, 2007) hissetmesi gerekir. Yapılan araştırmalar, ışığında, öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların ilk dillerini tanımalarının gerekli olduğu anlaşılmıştır. Ailelerle konuşarak çocukların ne düzeyde basılı ürün bilgisine sahip olduğunu, ne tür kitaplarla bulduğunu, kitap okurken aile bireyleriyle nasıl etkileşim kurduğunu öğrenmek ve çocuğa birinci diline ilişkin edinimlerinin değerli görüldüğünü hissettirmek gerekir (Lassonde, 2007).

“Benim bir tek Etiyopyalı var ama o da çok güzel konuşuyor, babası Ankara Üniversitesinde doktora öğrencisi. Güzel konuşuyor, iletişimi iyi. Tabii bazen bazı söylediklerimi yapmıyor, herhâlde anlamıyor falan diyorum. Aslında konuşması çok güzel. O gelmeden önce de ben sınıfa biraz bilgi verdim onunla ilgili, geldiğinde değişik tepkiler vermesinler diye. Bu konulara da değinilebilir diye düşünüyorum.” Ö.24

“İkisiyle tercüman aracılığıyla görüştim. Üçüncüsü de onun arkadaşımış, o bilgilendiriyor. Birisi Iraklı Türkmen. Burada diğer çocukları da var; birisi 4’ten mezun oldu, diğeri 2’nci sınıfta. Onlar Türkçeyi çözmüşler; diyalogum var. Diğer bayan da kapıda bekliyor, o de elinde şeyle sürekli dil çalışması yapıyor, Türkçe öğreniyor. O yabancılar bir araya geliyor. Gruplaşıyorlar. İzliyorlar, çok iyi gözlem yapıyorlar. Türkmen olan konuştuğumu anlıyor, diğer ikisi konuşmuyor

fakat benim söylediklerimi anlıyor. Sen benim söylediğim anlıyorsun değil mi Selma, diyorum, o diğerine anlatıyor. Selma, 'Bunlar İngilizce konuşuyorlar.' diyor. Şu an çok erken ama o zamanla çözülecek. Ben zaten gruplaşmayı da engellerim; birbirleriyle eşleştiririm, farklı şeylere yerleştiririm. Şimdi biraz kırılmaya başladı. Geçen hafta zamklı gibiydi, birbirine yapıştırılmış gibiydi ama bu hafta bakıyorum ikisi o tarafta, üçü bu tarafta, bölünmüş durumdalar. Her gün biraz daha parçalandıklarını görüyorum. O zamanla olacak. Bu sene şanslıyım, dil sorunu yok. Sadece dört tanesiyle diyalog kuramıyorum. Ama onlar da mesela dün diyor ki, 'telefon', yani anneme telefon et diyor. Öğreniyor; 'tuvalet' diyor, bir şey diyor, bir şekilde kendini ifade ediyor." Ö.27

Öğretmenler, sınıflarında farklı ülkelerden gelmiş çocukların olduğunu ve bu çocuklar Türkçe bilmediği için sınıfta iletişim sorunları yaşandığını vurgulamıştır. Farklı dilleri konuşan çocukların gruplaşmalarını ve içe kapanmalarını engellemek için onları sınıfa alıştırmaya ve birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlamada farklı çabalara giriştiklerini dile getirmiştir. Bu çabalardan biri; daha iyi Türkçe konuşan ve kendini aynı dili konuştuğu grubun diğer üyelerinden daha iyi ifade eden çocukların yardımına başvurmak ve grup etkinlikleriyle iletişim olanaklarını artırmaktır.

Öğretmenler, farklı anadili konuşan çocukların sınıfa uyum sağlayabilmesi için bazı yollar aramaktadır. Ancak bu konuda eğitim almadıkları ya da aldıkları eğitim yeterli olmadığı için zorluk yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öncelikle, gerçekleştirilen çalışmalar ve uygulamalarda Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesine ilişkin alanın ilkelerini göz önünde bulundurmada yerinde olacaktır. Dil gelişimi bağlamında düşünüldüğünde, çocuk edebiyatı kitaplarının sürece katılmasını sağlamak etkili olabilir. Louie ve Sierschynski (2015), yalnızca resimlerden oluşan yapıtların; yazısız resimli kitapların anlamlandırılacak yapılar içerdiğini ve bu yönüyle de metinden bağımsız olsalar da dilden bağımsız olmadıklarını vurgular. Çocuklar için tartışmalar ve ayrıntılı incelemelerle dili kullanacakları ve anlamı ortaya çıkaracakları olanaklar sağlamada bu kitaplardan yararlanılabilir. Önemli olan çocukların etkin katılım sağladığı ortamlarda bu uyarılarla buluşabilmesi ve uygulayıcılar tarafından doğru yönlendirmelerin sağlanabilmesidir. Bu anlamda, çocukların özgür hissedebileceği ortamlarda dil gelişimlerinin çocuk edebiyatı yapıtlarıyla desteklenmesi, okulöncesinde ikinci dilin öğrenilmesine katkı sağlayabilecektir. Değerli görülme ve önemsenme duygusu, uygulamaların etkisini artırmaktadır. Lassonde (2007)'nin de belirttiği üzere; çocuğun anadiline saygı duyulan ortamlara, uyum sağlama olasılığı artmaktadır. Bu da ikinci dili öğrenmeye olanak tanımaktadır. Kalıcı çözümlerin bulunmasına değil bu tür geçici çözümler, çocuklar ve

öğretmenler için işlevsel olsa da bu yaygın sorunun çözümünün kısa zamanda bulunması eğitimin niteliği açısından önemlidir.

4.3.3. Teknolojinin Etkileri

Öğretmenlerin sıklıkla dile getirdikleri bir diğer sorun, teknolojinin gelişmesiyle ortaya çıkan bazı durumların sınıf ortamını da doğrudan etkilediğidir. Teknolojinin yanlış ve amacına uygun olmayan kullanımı, çocukların başta dinleme becerisinin kazanımı olmak üzere okuma kültürü edinme basamaklarına da olumsuz etkilerinin olduğu görüşü öğretmenler arasında yaygındır.

“Yıllarca ‘Meydan Larousse’ dediğimiz ansiklopediler vardı. O ansiklopedileri edinmek adına o kadar çok baskı yaptım ki ben aileme, nitekim de oldu Meydan Larousse’lerim. Şimdi ne oldu o Meydan Larousse’ler? Aldık, topladık, evlerde yer kaplıyor diye, bu imkânı sağlayabilen okullarda topladık, onlar da Doğu’daki okullara veya mahrumiyet bölgelerindeki okullara o ansiklopedileri götürdüler. Şimdi oralara da internet gitti. Bilgiyi paylaşmak adına -artık öyle bir devirdeyiz- herkes her şeyi bilgisayara yükleyebilir. Olumlu kullanırsak ne güzel ne mutlu bize, önemli olan zaten o, bunu öğretmek lazım diye düşünüyorum. Bir yandan renkli renkli hikâye kitapları, bir yandan ikisini beraber götürsek çok daha güzel olur aslında hem teknoloji hem de kitaplar; vallahi bizi kimse durduramaz diye düşünüyorum o zaman. Keşke bunu sağlayıcı bazı önlemleri alabilsek.” Ö.5

Yapılan pek çok araştırma, bilgisayarların keşfetmeye dayalı oyunlar, sanat çalışmaları ve kitap okuma saatleri gibi etkinliklerin yerini alamadığını göstermiştir (NAEYC, 1996), ancak teknoloji aynı zamanda çocuklarla gerçekleştirilen etkinlikler için yeni ve ilgi çekici olanaklar da sunmaktadır. Teknoloji, bugün yaşamın her alanında önemli bir rol oynamaktadır ve bu rol her geçen gün artmaktadır. Teknolojiye erişim kolaylaştıkça küçük çocukların teknoloji kullanımı da yaygın hale gelmektedir. Bu nedenle eğitimcilerin bir yandan teknolojinin çocuklar üzerindeki etkisine eleştirel biçimde yaklaşması bir yandan da çocuklara yarar sağlayan teknolojileri kullanmaya hazırlanması önemlidir.

Çocuk bakıcısı olarak teknoloji

Öğretmenler, anne-babaların çocuklarıyla iletişim kurmadıklarını ve temel gereksinimleri dışında onlarla vakit geçirmekten uzak olduklarını dile getirmiştir. Çocukları teknolojik oyuncaklarla oyalayarak bir anlamda anne-babalık sorumluluklarını teknolojik oyuncaklara yüklediklerini ifade etmişlerdir.

“Bence evlat sahibi olmanın birinci gereği sevmek fakat çocuklar bu sevgiyi çok güzel kullanmışlar; çocuklar şımarık, iPad’lerle çoktan tanışmış, iPad’lerle haşır neşir olmuş çocuklar, sürekli bilgisayarla olmak isteyen çocuklar. İnanın, senenin birinci ayında biz çocuklara ilk öğretebildiğimiz şey şu; göz teması kurarak konuşabilmek çünkü çocuklar hiç göz teması kurmuyorlar çünkü aileleri öyle devam ettirmiş. Çocuk elinde iPad’le annesiyle konuşmuş, babasıyla konuşmuş. Veli toplantılarımızda biz bunun çok üzerinde dururuz; lütfen çocuklarınızın seviyesine inerek konuşun ve çocuklarınız sizinle konuşurken hiçbir iş yapmadan onları dinleyin ki, bu dinleme öğretisini de sizden öğrensinler diye. Şimdi artık onlarla göz teması kurarak konuşabiliyorum, öyle söyleyeyim. Veli eğitimi de ana-baba eğitimi çok çok önemli.” Ö.12

Öğretmenler, ailelerin çocuklarına yeterince zaman ayırmadığını, çoğu zaman çocuklarıyla zaman geçirmek yerine teknolojik araçlarla ilgilendiklerini dile getirmiştir. Bu durum beraberinde pek çok sorunu getirmektedir. Yukarıdaki alıntıda öğretmen, çocuklarla göz teması kuramamasının nedeni olarak bilinçsiz teknolojik araç kullanımını göstermektedir. Bu noktada veliyi eğitmenin önemli olduğu vurgusu da yapılmıştır.

“Şimdiki çocuklar oyun oynamayı bilmiyor, ilgi süreleri çok kısa. Aileler ellerine bir tablet veriyorlar ya da televizyon karşısına oturtuyorlar; normal dediğimiz çocukları bile ben sanki otizmli gibi görmeye başladım.” Ö.4

Öğretmenlerin değindiği bir diğer konu, çocukların teknolojiyle bilinçsizce buluşturulmasının, onların oyun oynama yeteneklerini, süreçlerini de olumsuz etkilediğidir.

“Şöyle söyleyeyim: Çalışan kesim -biliyorsunuz artık herkes çalışıyor- çocuğuna çok zaman ayıramıyor. Veliler, biraz başımızdan uzak olsun diye televizyonu açıyorlar, çocuğun eline telefon veriyorlar. O yüzden çocuklar hep o tür şeylerle, televizyonla, bilgisayarla, telefonla oynamaya başlayınca tabii eline şey almaya zaman bulamıyor, veli de ilgilenecek zaman bulamadığı için hâlâ dediğim gibi kitapla, defterle, kalemle tanışmayan çocuklar oluyor. Bu yıl kalem tutma bozukluğu olan çocuklar var.” Ö.20

Çocukların teknolojiyle sıkı ve sınırsız ilişkisi bir anlamda anne-babaların çocuklarına zaman ayırmamasından doğmuştur. Çalışan ailelerin özellikle çocuklarıyla ilgilenecek zaman bulamadıklarını dile getiren Ö.20, bu durumda ailelerin çocuklarını oyalaması için teknolojiye başvurduğunu dile getirmiştir.

Öğretmenler, teknolojinin olumsuz etkisini çocukların kitaplarla kurduğu etkileşimden de anlayabilmektedir. Çocuklarını teknolojiyle tanıştıran ailelerin kitapları onların yaşamına katmamaları, çocukların pek çok gelişim alanını etkileyebilmektedir.

“Çocukların dikkatleri çok az. Daha önceki yıllarda 30-35 öğrenciyle çalıştım ben önceki geldiğim okulda; burada da 25’le, 26’yla çalıştım. Otistik öğrencim olmasına rağmen tek başıma o çocuklara istediğim her şeyi verebiliyordum ve karşılığını alabiliyordum. Neye bağlıyorum? İnsanlarımız okumuyor, tamamen televizyona yöneldiler biliyorsunuz. Televizyonda da doğru dürüst bir program yok zaten. Çocuğun önüne de tablet, bilgisayar ve televizyon, bu üçlü dışında bir şey vermiyor.” Ö.13

Çocukların aileleriyle iletişim kuramaması, sürekli teknolojik oyuncaklar ve oyunlarla zaman geçirmesi, ilerleyen süreçlerde farklı sorunları doğurabilmektedir. Öğretmenlerin dile getirdiği bir başka sorunsal geçen zamanla çocukların dikkat sürelerinin kısalmasıdır. Buna gerekçe olarak televizyon ve diğer teknolojik araçlara yönelen yetişkinlerin, çocuklarla kitap okumaya dayalı zaman geçirmemesi gösterilmektedir.

“Bir de şu var; Çocukların o kadar çok anlatmak istedikleri şey var ki. Bıraksanız bazı çocukları dakikalarca kendilerini ifade edecekler. Şundan kaynaklanıyor bu; evde yeterince dinlenmiyor bu çocuklar. Annelerin, babaların ya vakitleri yok ya da televizyon her şeyin önüne geçiyor diye düşünüyorum.” Ö.18

Yukarıdaki anlatıdan ailelerin çocuklarını dinlemedikleri ve dinlemeye vakit ayırmadıkları anlaşılmaktadır. Bu da çocuğun kendini ifade edecek ortam bulamamasına yol açabilmektedir.

“Desteklenmesi gerekir. Herkes ‘Oku! Oku!’ diyor ama saatlerce televizyon açık, ellerinde tablet var. Bu durumda çocuğa, kalk kitap oku demenin bir yaptırımını olmaz ki... Bir iki tane çocuk çıkar arasından.” Ö.29

Teknolojinin bilinçsiz kullanımı yalnızca çocukların bu araçlarla buluşturulmasıyla değil, ailelerin de bu süreci bilinçsizce işletmesinden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda yetişkinlerin kitapla buluşmadığı ortamlarda çocukların kitaba ilgili olmasını beklemenin anlamlı olmayacağı dile getirilmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri kitapların yerini yeni teknolojik cihazların aldığı ve bu cihazlara ayrılan zamanın kitaba ayrılan zamandan kesildiği yönündedir. Bu anlamda ailelerin ve çocukların bilinçsiz teknoloji kullanımının okuma kültürü edinme sürecine olumsuz etkisi olduğu görüşü öğretmenler arasında yaygındır. Teknolojinin olumsuz etkilerinden söz ederken ailelerin tutumu -belirleyici bir etken olarak- sıklıkla vurgulanmıştır. Bunun yanında çocukların ilgi ve dikkat sürelerinin de teknolojinin yanlış

kullanımının bir sonucu olarak gittikçe kısaldığı belirtilmiştir. Çocuklarıyla vakit geçirme ve teknolojinin etkilerini azaltma açısından pek çok sorumluluğu olan ailelerin bu konuda ihmallerinin olduğu, öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu durumlar göz önüne alındığında, öğretmenin bir başka sorumluluğu ortaya çıkmaktadır. Bu da çocuklarla teknolojiyi uygun ve yararlı biçimde kullanmak için anne-babalarla işbirliği içinde olmaktır.

4.3.4. Yasaklanan Yayınlar

Ülkemizde etkili olan siyasi iklim okul ortamlarına da yansımaktadır. Bunu okullarda eğitim ortamlarına katılan kitaplardan izlemek de olanaklı olmuştur. Yaşanan toplumsal/siyasi gelişmelerin beraberinde getirdiği durumlar, bazı yayınların yasaklanmasına neden olmuş ve bu durum eğitim ortamlarını da etkilemiştir. Öğretmenler, kullandıkları pek çok yayının yasaklanması nedeniyle sıkıntı yaşadıklarını, kullanacak kitap bulamadıklarını ve yeni arayışlara girmek zorunda kaldıklarını dile getirmiştir.

Kitaptan çıkan ideoloji

Öğretmenlerin dile getirdikleri durumlar üzerine düşünüldüğünde yakın zamana kadar pek çok öğretmenin sınıfında etkin bir biçimde kullandığı kitapların günümüzde yasaklanmış olması, geçmişte çocukların ne gibi durumların etkisi altında bırakıldığı sorusunu gündeme getirmiştir.

“Hikâye kitabını kullanıyoruz. Onların da bir kısmı zaten yine yasaklar listesine girdi herhâlde, elememiz lazım şimdi.” Ö.17

“Adamlar orayı yasak yayın yapmış ama onları ben çok da keyiflice anlatıyordum, çocuklar da dinlemekten hoşlanıyordu.” Ö.23

“Bu sene, biliyorsunuz bu yasak yayınlardan dolayı kendi kitaplarımızı bile ciddi şekilde gözden geçirdik; böyle bir süreçten geçtik eylül ayında vardı çünkü. Birçok yayınevi buraya kitap getirebiliyor, biz satın da alıyoruz. Bu sene yasaklandı. Zaten yasaklı bir yayının okulun içine hiçbir zaman girmez. Bu sene artık yasaklar çıktı biliyorsunuz, onları da eledik, attık içinden.” Ö.12

Yukarıdaki alıntılardan, çocuklar için hazırlanmış kitapların yayınevleri tarafından okullara getirildiği, öğretmenlerin de bu kitaplardan yararlandığı

anlaşılmaktadır. Ancak yasaklandığı gerekçesiyle kitapların elenmesi öğretmenleri düşündürmektedir.

“Yayıncılar da geliyorlar. Biliyorsunuz zaten kitapların bir kısmı da iptal oldu. Öyle, evet, yasaklı yayınlar da oldu.” Ö.16

“Yayınevleri de biliyorsunuz, eskiden okullar yayınevleriyle anlaşıyorlardı, o zaman bizim işimiz kolay oluyordu çünkü biz maddi boyutuna karışmıyorduk, biz sadece, veli ödüyordu, okul da izin veriyordu, alıyorduk ama devlet bunu yasakladığından beri biz böyle bir zor durumda kalıyoruz.” Ö.17

Yasaklanmalarından önce yayınevlerinin okullara eriştikleri ve yönetimlerle yaptıkları anlaşmalarla kitaplarını okulöncesi ortamlara ulaştırabildikleri anlaşılmaktadır.

Olağanüstü hâl kapsamında Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 668 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameyle “darbe teşebbüsü ve terörle mücadele çerçevesinde alınması gereken tedbirler” doğrultusunda MEB’in okullara ilettiği listelerde yer alan otuzun üzerinde yayınevinin basmış olduğu kitaplar ve dağıttığı diğer araç-gereçlerin kayıtlardan çıkarılması istenmiştir. Bu yayınevlerinden bazıları okulöncesi döneme seslenen kitaplar yayımlamış ve bunların okullara dağıtımını sağlamıştır. Bu yasaklamanın ardından öğretmenler kitaplıklarından bu yayınları çıkardıklarını dile getirmiştir. Ancak bu düzenlemenin öncesinde, kitaplıklarda bu yayınevlerine ait kitapların yoğun biçimde yer bulması, gelişimin en hızlı olduğu, pek çok açıdan kritik dönem olan okulöncesi yaşlarda çocukların olumsuz pek çok etkiye açık birer hedef durumuna getirilmiş olma olasılığını düşündürmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Edinme Yollarına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin, okulöncesi ortamlara kattığı çocuk edebiyatı yapıtlarının edinilmesine ilişkin farklı yollar izledikleri görülmüştür. Okulöncesi öğretmenlerinin, çocuk edebiyatı yapıtlarını edinme süreçlerine derinlemesine bakıldığında, bu süreçte bireysel ya da işbirliğine dayalı çabaları işe koştukları anlaşılmaktadır. Ancak bu çabaların niteliği ve öğretmenlerin önceledikleri ya da incelemek zorunda kaldıkları durumları da göz önünde bulundurmak önemlidir.

Öğretmenlerin gerek bireysel gerek işbirlikli çabalarında öncelikle *fiyat* değişkenine bağımlı oldukları ortaya çıkarılmıştır. Bu bağımlılık öğretmenlerin kitap edinme yollarına yön vermektedir. Fiyatın belirleyiciliği, öğretmenleri fiyatı düşük kitap arayışına sokmakta, bu da bazı yayınevlerinin sürece katılmasını beraberinde getirmektedir. Yayınevleri, fiyatı düşük ve niteliksiz kitapları okullara kadar getirerek ve bazen ücret talep etmeden tanıtım amaçlı bırakarak okullardan içeri rahatlıkla girmekte, bu kitaplar herhangi bir denetim olmadan çocuklarla buluşabilmektedir. Bir anlamda niteliksiz kitap basan yayınevleri, öğretmenlerin kitap gereksiniminden yararlanarak okulöncesi eğitim ortamlarına girebilmektedir.

Özellikle kitapların edinilmesinde bireysel çabaların işe koşulduğu bazı durumlarda, kitap ücretlerinin öğretmenler tarafından karşılandığı görülmektedir. Bu durumlarda kitap edinim sürecine, tamamen öğretmen yön vermektedir. Kitapların okullara alımında hangi yolların izleneceğine ilişkin belirlenmiş ölçütler söz konusu değildir. Bu durumda kitap edinme süreçlerinin herhangi bir boyutunun *kurumsallaşma* özelliği göstermediği, bireysel çabalar ve yeterlikler doğrultusunda ilerlediği anlaşılmaktadır. Bu ise bireylerin bilgi düzeylerine, kabullerine, yeterliklerine, çıkarlarına ve ideolojilerine göre alınan kitapların çocukların yaşam alanına sokulması ve bu yolla çocukların örselenmesi olasılığını beraberinde getirmektedir. Bu duruma örnek olarak öğretmenlerin görüşmeler sırasında sıklıkla dile getirdiği *yasaklı yayınların*

okullarda yaygın biçimde kullanılması verilebilir. Olağanüstü hâl kapsamında Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 668 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameyle kapatılan otuzun üzerindeki yayınevini içinde okulöncesine yönelik kitaplar yayımlayanlar da yer almaktadır.

Okulöncesi ortamlarda, okuma kültürü bağlamında çocuklarla buluşturulacak yapıtların seçiminde *veli desteğinin* niteliğine ilişkin bulgular da elde edilmiştir. Öğretmenler genel anlamda velilerin bu süreçte etkin rol almadıklarını dile getirmiştir. Veli desteği boyutunda yine kitap fiyatlarının belirleyici öge olduğu anlaşılmaktadır. Veliler, kitap seçimlerine kitapların fiyatlarına göre karar vermekte ve temel belirleyici olarak fiyat önplâna çıkmaktadır. Öğretmenler velileri kitap seçimi konusunda yönlendirmekte, velilerden belirledikleri kitapların ücretini talep etmekte ya da kitap seçimini tamamen velilere bırakabilmektedir. Ancak öğretmenler, kitap ediniminin tamamen velilere bırakıldığı durumlarda ciddi sorunların çıktığını da eklemektedirler. *Velilerin kitap seçimleri* ile ilgili olarak öğretmenler; anne-babaların, çocukların düzeyine uygun olmayan, ticari amaçla üretilmiş kitaplara yönelme eğilimleri olduğunu, bununsa niteliksiz kitapların sınıfa taşınmasına yol açtığını belirtmiştir. Bu konuda bilinçli olan ailelerse; okuma eylemini desteklemek ve sürdürülebilirlik için evde okunabilecek kitap edinimi konusunda öğretmenlere başvurmaktadır. Ancak bu ailelerin sayısı oransal olarak düşüktür.

Öğretmenler ve velilerin dışında çocukların okulöncesi eğitim ortamlarında nitelikli kitaplarla buluşabilmesi amacıyla süreçte etkili olması beklenen bir diğer küme *okul yöneticileri* olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak öğretmenlerin ifadelerinden yönetimin bazı durumlarda maddi destek vermek dışında sürece büyük oranda katkı sağlamadığı ve bu bağlamda sorumluluğu tamamen öğretmenlere bıraktığı anlaşılmaktadır. Okulöncesi eğitim kurumlarında yararlanılacak çocuk edebiyatı yapıtlarının belirlenmesi ve edinimi için yürütülen süreçlerde, odağın kitapların niteliği olması gerekirken kitapların maliyeti noktasından öteye gidilemediği anlaşılmaktadır. Kurumsallaşamayan bu süreçlere bireysel çabalar yön vermekte, bu durumsa niteliği düşürmektedir. Çocukların niteliksiz kitaplarla buluşmasına giden süreçlerin nasıl ilerlediğine ilişkin genel görünüm bu biçimdedir. Bu süreçte öğretmenlerle birlikte ailelerin, okul yönetimlerinin, resmi kurum ve kuruluşların da sorumluluk alması gerekir. Öğretmenler karar verme aşamasında kurumsal destek göremedikleri için kitap edinmeye

ilişkin çalışmalarını bireysel çabaları ya da meslektaşlarıyla işbirliğiyle sürdürmeye çalışmaktadır.

5.1.2. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatından Yararlanma Gerekçelerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenler, çocuk edebiyatı yapıtlarından dil gelişimini desteklemeye yönelik olarak da yararlandıklarını dile getirmiştir. Öncelikli olarak *dinleme* ve *konuşma* becerilerinin gelişimini desteklemede çocuk edebiyatı yapıtlarını sürece kattıklarını belirtmişlerdir. Çocukların kendilerini ifade etmelerini, yönergeleri ve diğer grup üyelerini dinlemelerini ve dinlediklerini anlamalarını sağlamak, öğretmenler tarafından çocuk edebiyatı yapıtlarından yararlanma gerekçeleri arasında sıralanmıştır. Bunun yanı sıra çocukların *farklı sözcükler öğrenmesi*, sözcüklerin doğru biçimlerini öğrenmeleri de öğretmenlerin kitaplardan yararlanma gerekçeleri arasında yer almaktadır.

Basılı ürün farkındalığı, çocukların kitap düzenini, harfleri, yazmaya ilişkin bazı basit kuralları, yazının işlevinin olduğunu kavramaları anlamını içerir. Ancak öğretmenler, sınıflarındaki çocukların pek çoğunun kitapla daha önce buluşmamış olduğunu işaret etmiştir. Bu durum çocukların kitaba nasıl yaklaşılacağını ve onu yaşamlarına nasıl katacağını bilmemelerine yol açmıştır. Yazılı pek çok uyaranla günlük yaşamda buluşan çocuklar kitaptaki yazıların, işaretlerin anlamını ve işlevini okulda öğrenmektedir. Ancak daha önce kitapla buluşturulmamış çocukların, kitapları oyuncak olarak gördükleri ve onlara değer verme konusunda kitapla buluşanlara göre geride oldukları anlaşılmıştır. Öğretmenler, bu durumda *çocukların ilgisini kitaba çekme* amacıyla farklı yollar denemektedir. Bu yollardan en işlevsel olanının, çocukların kitaba ilişkin etkinliklere katılımını sağlamak olduğu anlaşılmıştır. Kitapla ilgili çocukların etkin olacağı çalışmalar yapma, kendi kitaplarını tasarlamalarına olanak tanıma gibi etkinlikler kitaba değer vermede önemli adımlar olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenlerin, çocukları kitaplarla buluşturmada temel gerekçelerinden birinin de onlara *kitap sevgisi kazandırmak* olduğu anlaşılmaktadır. İlerleyen yaşlarda okuma kültürü edinmiş birey olabilmesinde, çocukların erken yaşlarda kitap sevgisi kazanmasının önemi öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Çocuk edebiyatı yapıtları, erken yaşlarda çocukların dil becerilerinin gelişimini destekleme ve kitaba karşı sevgi duygularının yeşermesini sağlamanın yanı sıra düş gücünün gelişmesine de katkı sağlaması amacıyla başvurulan kaynaklar olarak nitelenmiştir. Çocukların *düş gücünü*

geliştirmek için kitaplara başvurulduğu sıklıkla ifade edilmiştir; ancak bunun hangi yollarla yapıldığı ve nasıl değerlendirildiği konusunda dönüt alınamamıştır. Öğretmenlerin kitabı araçtan çok amaç olarak görme yanılığısına düştükleri anlaşılmaktadır. Kitapla düşünme ya da düş kurma becerilerini geliştirme amaçları dile getirilse de uygulamalarda yöneltilen soruların, gerçekleştirilen etkinliklerin kitabın yapısal özelliklerini kavratmaya yönelik olduğu; yorumlama, eleştirme gibi becerileri yansıtmadığı sonucuna varılmıştır.

5.1.3. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Seçme Ölçütlerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenler, kitapların edinilmesinde olduğu gibi ortama katılacak kitapların belirlenmesinde de en fazla sorumluluğu üstlenen küme olma özelliği göstermektedir. Öğretmenler iç ve dış yapı özelliklerine ilişkin bazı ölçütlere göre hareket ettiklerini dile getirmiştir. Dikkat çeken durum, bu ölçütlerin öğretmenlerin kendi bilgi, görüş, eğitim ve yeterlikleri çerçevesinde sınırlandırılmış olması; farklı bir kaynak ya da küme tarafından sürece katkı sağlanmamasıdır. Öğretmenlerin yaptıkları seçimlerde *öğretici metinlere* yöneldikleri görülmüştür. Öğretici metinlerin kullanımıyla amaçlanan, çocuklara bazı *basit kuralları* öğretmek, kurallara uyan “iyi çocuk, iyi vatandaş” yetiştirmektir. Öğretmenler, açık ya da örtük olarak bu amaçlarını sıklıkla ifade etmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yaptıkları ayırım ve seçimlerde kurmaca türlerin niteliklerini göz ardı ettiği görülmektedir. Öğretmenler, kitapların konusunu davranış kazandırma odağına sığdırmaya çalışmakta, bunu yaparken de öğretici anlatımları yeğlemektedir. Çocuk edebiyatı yapıtlarıysa duymaya ve düşünmeye yönlendiren, bunu yaparken de çocuğu özgür kılmayı amaçlayan, iletilerini örtük biçimde ve sezdirerek vermeyi önceleyen metinler olma özelliği göstermektedir. Davranış ve yönlendirme odağında kitabı amaç kılan uygulamalar çocuk edebiyatının niteliğine ters düşmektedir.

Öğretmenler, dil ve anlatım bağlamında öncelikleri açıklamaya çalışırken *açık, net, basit, anlaşılır, öz, akıcı* vb. gibi kanıksanmış kavramları kullanmış, bu konudaki önceliklerini somutlayacak bir açıklamaya gitmemiştir. Bu durum öğretmenlerin *dil ve anlatım bağlamında kullanılan kalıplaşmış yargılar* aracılığıyla açıklamaya çalıştığı dil ve anlatım özelliklerinin kitap seçimi sürecinde göz ardı edildiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Dil ve anlatım açısından öğretmenler, çocuk

kitaplarındaki *dil kirlenmesi* konusuna değinmiştir. Yabancı kökenli sözcüklerin yanı sıra argo sözcüklerin de kitaplarda yer alabilmesi ciddi bir sorun olarak dile getirilmiştir.

Öğretmenlerin kitap görsellerini birer sanat yapıtı olarak değil, kitabı açıklayıcı özelliği olan öğeler olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Bu nedenle basit *grafik tasarım* yoluyla hazırlanmış görseller çocuklarla sıklıkla buluşturulmaktadır. Farklı tekniklerin kullanıldığı görsellerin, öğretmenlerin seçimlerinde etkili olmadığı görülmektedir. Bu durum, görsellerin çocukların sıkılmasını önlemek için kullanılan, basit anlamda *süs* olarak nitelenmesine neden olmaktadır.

Çocukların okuma sürecinde kitapla etkileşim kurmasında en etkili öge olan *karakterler*, çocukların özdeşim kurmalarına olanak sağladığı için kitap seçiminde üzerinde durulması gereken bir başka ilkedir. Ancak öğretmenlerin kitap seçimlerinde karakterlere farklı biçimde yaklaştığı anlaşılmıştır. Öğretmenler, çocukların karakterlerle özdeşim kurduğunu, onlara öykünme eğiliminde olduğunu düşünmektedir. Bu düşüncelerinden yola çıkarak öğretmenlerin, çocuklara belirli davranışları kazandırmalarını kolaylaştıracak karakterleri içeren kitapları seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, karakterlerin kitap seçmede bir ölçüt olarak öncelenmediği durumların da söz konusu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kitap seçim ölçütlerinin hemen her boyutunda değindikleri konunun *davranış ve değer eğitimi* odağında yapılandığı anlaşılmaktadır. Çocuk edebiyatı yapıtlarının doğrudan davranış ya da değer kazandırma amacı gütmeyeceği göz önünde bulundurulduğunda, bu yaklaşımın çocuk edebiyatı ve dolayısıyla okuma kültürü edindirme amaçlarına katkı sağlamayacağı söylenebilir. Çağın koşullarına uyum sağlayacak, çağdaş kültürlerle iletişim kurabilecek, evrensel ve yerel değerleri tanıyarak anlamlandırabilecek bireyler yetiştirme amacına ters düşen bir yaklaşımın, çocuklara okuma kültürü edindirme sürecinin önünde önemli bir engel olduğu söylenebilir.

Özlü bir ifadeyle okulöncesi eğitim kurumlarında çocuklara okuma kültürü edindirme bağlamında çocuk edebiyatı yapıtlarından çeşitli nedenlerle yararlanılmadığı, niteliksiz çocuk kitaplarının etkinliklerde kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretmen ve aileler gibi çocukların gelişiminde etkili modellerin, okuma kültürü edinmiş bireyler olarak yetişmemiş olması ve bazı durumlarda ekonomik nedenler çocukların çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşturulmasına engel olmaktadır. Öğretmenler ve anne-

babaların, çocukların gelişim düzeylerine uygun kitap seçemediği ve etkinliklerde kullanamadığı görülmektedir.

5.1.4. Çocuk Edebiyatı Yazarlarına İlişkin Sonuçlar

Çocuk edebiyatı, yetişkin bireyler elinde biçimlenen ancak çocuklara seslenen bir edebiyat olduğu için her aşamasında yetişkinlerin düşüncelerine, görüşlerine ve savlarına rastlamak olasıdır. Bu bağlamda, öğretmenler çocuk edebiyatının tüketim boyutunda yer alırken yazarlar üretim basamağında sorumluluk almaktadır. Öğretmenler, büyük oranda bir kitabın çocuk edebiyatı yapıtı olup olmadığını belirlemede yeterli değerlendirme ölçütü ortaya koymamışlardır. Çocuklar için yazan sanatçılara ve çocuklar için kitap hazırlayanlara bazı temel eleştiriler sıralamışlardır. Bunlar arasında *maddi önceliklerin* çocuğun ilgi, gereksinim ve gelişim düzeylerinin önünde tutulduğu; yazarların çocuğu yeterince tanımadığı ve bu bağlamda öğretmenlere danışılması gerektiği yönünde görüşler yaygındır. Bu noktada, öğretmenlerin bu yargılarda bulunurken çocuk edebiyatı yapıtı ve çocuk kitabı ayrımı yapmadığı anlaşılmaktadır. Bu anlamda eleştirilerin çocuk edebiyatı yazarlarına mı çocuk kitabı yazarlarına mı yöneltildiğinin anlaşılması güçtür. Öğretmenlerin genel anlamda böyle bir ayrıma gitmeden yazarları çeşitli yönlerden yetersiz olarak nitelendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte öğretmenler, çocuklara yönelik olarak hazırlanan kitapların seçimlerine ilişkin farklı kuruluş, işletme ya da kişilerin *denetim* sağlaması gerektiğini de belirtmiştir. Yürütülecek denetim sürecinde öğretmenlerin de etkin olarak rol almasının, bu amaçla gerçekleştirilecek çalışmaların niteliği açısından önemli olduğu düşünülmektedirler.

5.1.5. Öğretmen Merkezli Etkinliklere İlişkin Sonuçlar

Belirlenen kitapların sınıf ortamına taşınmasının ardından, bunların hangi etkinlikler aracılığıyla çocuklarla buluşturulacağı da önemli bir süreçtir. Çocuk edebiyatı yapıtlarından yararlanma bağlamında pek çok aşamada olduğu gibi etkinliklerin tasarlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi süreçleri de öğretmenlerin sorumluluğundadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen etkinliklerin çoğunlukla *öğretmen merkezli* olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.6. Çocukların Etkinliklerdeki Rolüne İlişkin Sonuçlar

Çocukların, gerçekleştirilen etkinliklerde alıcı konumunda olduğu; katılımcı oldukları süreçler yerine, edilgin ya da dinleyici rollerini üstlendikleri anlaşılmaktadır. Etkinlik sırasında yöneltilen sorular ve yorumları dışında sürece bir katılımlarının olduğuna ilişkin dönüt alınamamıştır. Çocukların kitaplarla birebir etkileşim kurdukları zamanların *serbest zaman etkinlikleri* sırasında olduğu görülmüştür. Çocuklar, bu etkinliklerde kitaba dokunabilmekte, onların resim ve yazılarını inceleyebilmektedir. Ancak bu süreç, çocukların kitapla geçirdiği zamanın içeriğine ve niteliğine ilişkin bilgi sağlanmasını zorlaştırmaktadır. Çünkü öğretmen süreci gözlemleyememekte, bu nedenle de yararları ya da olası olumsuz etkilerini belirleyememektedir. Çocuğun kitapla geçirdiği zamanın birebir etkileşimi içermesinden dolayı olumlu bazı etkileri olacağı düşünülmektedir. Öğretmenler kitapla bu süreçte buluşan çocukların böylece olumlu yaşantılar geçirdiklerine inanma eğilimindedir.

5.1.7. Okuma Kültürünün Sürdürülebilirliğine İlişkin Sonuçlar

Okumaya ilişkin süreç ve eylemlerin okuma kültürü olarak adlandırılabilmesi için bu sürecin toplumun tüm katmanlarına yayılmış olması, farklı kurum ve kuruluşlarca desteklenmesi beklenmektedir. Okuma kültürü edinmiş birey yetiştirilmesi yalnızca okulların başarabileceği bir durum değildir. Aileler ve diğer toplumsal kurumların da sürece katkı sağlaması beklenir. Çocuk-kitap iletişiminin okulöncesi dönemde, nitelikli biçimde sağlanmasıyla başlayan okuma kültürü edindirme sürecinin başarılı olabilmesi için başta aileler olmak üzere, toplumun diğer öğelerinin de süreci önemsemesi ve katkı sağlaması gerekir.

Okuma kültürünün sürdürülebilirliğinin sağlanmasında ilk adım evde, ailelerle atılabilir. Ailelerin okuma kültürünün sürdürülebilirliği noktasında üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmemesi, okulöncesi ortamlarda okuma kültürü bağlamında gerçekleştirilmesi tasarlanan uygulamaları da olumsuz etkilemektedir. Bu durum çocukların ardışık biçimde kazanması gereken okuma kültürü becerilerinin aksamasına ve gecikmesine neden olmaktadır. Öğretmenlerin ifadelerinden çocukların çoğunun

okulöncesi eğitime başlamadan önce kitapla tanışma olanağı bulamadığı anlaşılmaktadır. Bu durumda, okuma kültürünün sürdürülebilirliği sağlanamayacaktır.

5.1.8. Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Eğitim Programına İlişkin Sonuçlar

Okulöncesi dönem, okuma kültürünün edindirilmesinde okul türü öğelerin ilkinin ifade eder. Eğitim-öğretim süreçlerinin okuma kültürü bağlamında ilk kez sorumluluk yüklendiği bu dönem, çocukların kitapla tanıştırılması, arkadaşlık kurması ve onlara kitap sevgisinin kazandırılması gibi çeşitli açılardan büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde, eğitim kurumlarının okuma kültürü bağlamında sorumluluğunu yerine getirmesi, süreçte ilk ve önemli adımların atıldığına göstergesidir. Ancak bu adımda eğitim yaşantılarına yön veren önemli bir öge olan okulöncesi eğitim programının, okuma kültürü bağlamında işlevsel rol üstlenemediği anlaşılmıştır. Programın, gerek ülke genelindeki tüm çocuklara seslenmeyi ifade eden *kapsayıcılık* gerekse *kaynak sağlama* açısından pek çok konuda öğretmenlere yol gösteremediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.9. İzleme Çalışmalarının Niteliğine İlişkin Sonuçlar

İzleme çalışmaları, çocukların özellikle bir sonraki eğitim basamağında okuma kültürü bağlamında hangi nitelikte yapıtlarla buluştuğu, ilgi ve gereksinmelerinin neler olduğu gibi soruların yanıtlanmasında önemli bir süreçtir. Bu sürecin amacına uygun biçimde işletilmesi, okuma kültürünün devamlılığı açısından önemlidir. Ancak okulöncesi kurumlarda bu anlayışın farklı bir biçime evrildiği görülmektedir. İzlemeden *video kayıt altına almak* ve çocukların velileriyle paylaşmak anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin velilere bir çeşit *hesap verme* yolu olarak kendini göstermekte ve değerlendirme çalışmaları bağlamında bir anlam ifade etmemektedir.

Bunun yanında sık başvurulan izleme yöntemi *gözlem* olarak görülürken *rapor* biçiminde tutulan kayıtların yine velileri bilgilendirmek için kullanıldığı anlaşılmaktadır.

5.1.10. Dil Gelişimi Sorunu Yaşayan Çocuklara İlişkin Sonuçlar

Okuma kültürü bağlamında değerlendirildiğinde; okulöncesi dönem, okuma süreçlerine ilişkin pek çok alanda temel olma özelliği göstermektedir. Ancak bu süreçte,

okulöncesi ortamlarda karşılaşılan bazı sorunlar okuma kültürü edindirme sürecinin yavaşlamasına ya da bazı çocuklar için olanaksızlaşmasına neden olabilmektedir. Özellikle sınıfların kalabalık olması ve farklı yaş düzeyinden çocukların bir arada eğitim alması, bu sorunların ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Bunun yanı sıra kaynaştırma öğrencisi olarak fiziksel ya da psikolojik rahatsızlıkları bulunan çocukların, gruba katılması, okuma kültürü bağlamında gerçekleştirilen etkinliklerin aksamasına neden olabilmekte ya da sürecin ilerlemesini olanaksız kılmaktadır.

Dil gelişimi bağlamında bakıldığında; basit düzeyde bazı sesleri çıkaramayan, bazı sözcükleri söyleyemeyen çocukların yanı sıra otizm ya da konuşma bozukluğu gibi daha ciddi sorunlar yaşayanların, aynı sınıflarda eğitim aldığı anlaşılmaktadır. Ancak ciddi bir rahatsızlık ya da sorunu olan çocukların kalabalık bir sınıfta ve diğer çocuklarla eğitim almaya zorlanması ve sorun yaşamayan çocuklara göre tasarlanmış programlara uyum sağlamalarının istenmesi, süreci onlar için olduğu kadar öğretmenler ve diğer çocuklar için verimsiz kılmaktadır. Belli sorunları olan çocuklar, etkinlikleri aksattığı ve yavaşlattığı gerekçesiyle sınıfta yapılan çalışmalardan soyutlanmaktadır. Sorun yaşayan çocukların, okulöncesinde sıklıkla başvuru alan *U düzeninin dışında kaldıkları* ve sınıftaki diğer arkadaşlarıyla aynı biçimde etkinliklere katılmadıkları anlaşılmaktadır.

5.1.11. Türkçeden Başka Bir Anadili Konuşan Çocuklara İlişkin Sonuçlar

Ülkemizde son yıllarda, özellikle büyük şehirlerde başka milletlerden, başka dilleri konuşan çocuklar MEB'e bağlı okullarda yaygın olarak eğitim almaktadır. Özellikle Suriyeli göçmenlerin ülkemize kabul edilmesiyle bu oran artmıştır. Genellikle belirli yerleşim bölgelerine yönlendirilen Suriyeli göçmenler, burada anadillerini konuşmaya devam etmektedir. Bu durum çocukların okula gelmeden önce Türkçe konuşmayı öğrenmeden Türkçenin anadili olarak konuşulduğu okulöncesi ortamlarda eğitim almasına yol açmaktadır. Ancak bu eğitim, Türkçenin anadili olarak konuşulduğu okulöncesi ortamlara göre tasarlanmış programlarla ve bu yönde eğitim almış öğretmenlerle yürütülmektedir. Bu ise Türkçe konuşmayan çocukların, dile hâkim olmaktan kaynaklı sorun yaşamalarına neden olmaktadır. Etkinliklere katılmayan ve diğer çocuklarla iletişim kuramayan çocuklar, okulöncesi eğitim olanaklarından da yararlanamamakta ve yabancılık çekmektedir. Öğretmenlerin bu konuyla ilgili bilgisinin

ve eğitiminin olmaması, herhangi bir kaynak sağlanmaması sorunun çözümünü güçleştirmektedir.

5.1.12. Teknolojinin Etkilerine İlişkin Sonuçlar

Okuma kültürü edindirme bağlamında karşılaşılan bir diğer sorun; ailelerin teknolojiyi amacı dışında kullanması ve bu durumun çocuklar üzerinde olumsuz etkilerinin olmasıdır. Anne babalar ya teknolojik araçlara çocuklarına ayırmadıkları kadar çok zaman ayırmakta ya da *çocuk bakıcısı olarak teknolojiden yararlanma eğilimi* göstermektedir. Çocuklarına ayırmaları beklenen zamanı, teknolojik araçlara ayıran anne-babalar, çocukları teknolojik oyuncaklarla oyalayarak bir anlamda anne-babalık sorumluluklarını bu oyuncaklara yüklemektedirler. Bu durum; çocukların iletişim kurmada sorun yaşamasına ve dikkat sürelerinin kısılmasına neden olmaktadır. Kitapla buluşmadan ekranlarla buluşan çocukların kitapla tanışması okulöncesi döneme ertelenmekte ve öğretmenlerin sorumluluğuna bırakılmaktadır.

5.1.13. Yasaklanan Yayınlarla İlişkin Sonuçlar

Okulöncesi eğitim ortamlarında yer bulan kitapların niteliğini de etkilendiği öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Çeşitli örgütlerin güdümünde olduğu gerekçesiyle kapatılan yayınevlerinin basmış olduğu çocuk kitaplarının, okulöncesi ortamlarda yer bulması, çocukların bu araçlarla ideolojik olarak yönlendirilmesi olasılığını düşündürmektedir.

Bu durumun bir yandan da öğretmenlerin kitap edinme konusunda çekinceler yaşamasına neden olduğu anlaşılmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu araştırma ile okulöncesi dönemde okuma kültürü bağlamında kitapların edinilmesi, seçilmesi, kullanılması ve bu süreçte karşılaşılan sorunlara ilişkin derinlemesine veri sağlanmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar bağlamında geliştirilen öneriler şunlardır:

- Okuma kültürü edindirme bağlamında kitapların belirlenmesi, edinilmesi ve kullanılmasına ilişkin süreçlerin kurumsal bir anlayışla ele alınması sağlanmalıdır.
- Okuma kültürü edindirme bağlamında, okullarda kitap seçiminde görevli komitelerin, okul dışında ise bilimsel yollarla kitap listeleri sunacak kurumların oluşması desteklenmelidir.
- Okulöncesinde, okuma kültürü bağlamında uzmanlar tarafından belirlenen kitap listeleri, okullarla/öğretmenlerle belli aralıklarla paylaşılmalıdır.
- Öğretmenler, belli aralıklarla hizmetiçi eğitim seminerleri yoluyla nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin taşınması gereken özellikler konusunda bilgilendirilmelidir.
- Okulöncesinde, okuma kültürü bağlamında uzmanlar tarafından belirlenen kitapların alınabilmesi için okullara resmî kurumlarca belli bütçeler sağlanmalıdır.
- Okulların, öğretmenlerin ve çocukların çocuk edebiyatı yazarlarıyla etkileşimi artırılmalıdır.
- Okuma kültürünün sürdürülebilirliğinin sağlanması için ailelerin, okulların, yerel yönetimlerin, resmi ve sosyal sorumluluk üstlenen kurumların yanı sıra üniversiteler çatısı altında çalışmalar yürüten -ÇOGEM örneği gibi- merkezlerin işbirlikli çalışmalar yürütmesi sağlanmalıdır.
- Ailelere okuma kültürü konusunda bilgilendirici ve nitelikli çocuk kitaplarının örneklerini içeren içerikler sunulmalı, bu konuda çeşitli projelerin yapılması kurumlarca desteklenmelidir.

- Fiziksel ya da psikolojik sorunları olan dezavantajlı çocukların gereksinimleri göz önünde tutularak gerekli durumlarda, uzun vadeli çözüme olanak sağlayacak farklı programlar hazırlanıp uygulanmalıdır.
- Göçmen çocukların ya da ikinci dil olarak Türkçe öğrenen çocukların gereksinimleri göz önünde tutularak gerekli durumlarda, uzun vadeli çözüme olanak sağlayacak bireyselleştirilmiş programlar hazırlanıp uygulanmalıdır.
- Öğretmenlere sınıflarındaki dezavantajlı çocukların okuma kültürü gelişimini desteklemeye yönelik gerekli eğitim ve donanım sağlanmalıdır.
- Okulöncesi dönemden başlayarak tüm resmî eğitim kurumlarınca da uygulanabilecek okuma kültürü edindirmeye ilişkin programlar tasarlanmalıdır.
- Okuma kültürü bağlamında gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme çalışmalarının, bir sonraki eğitim basamağına bilgi sağlayıcı nitelikte yapılması sağlanmalıdır.
- 0-6 yaş grubunun okuma kültürü edinmesi (kitapla tanışma, arkadaşlık kurma ve kitap sevgisi kazanma) için yapılması gerekenler yeni bilimsel çalışmalara konu edilmelidir.
- Araştırmacılar, bu araştırma verilerinden yola çıkarak öğretmenlerin okuma kültürü edindirme süreciyle ilgili gereksinimleri doğrultusunda çalışmalar, projeler ve uygulamalar yürütülmelidir.
- Araştırmacılar, bu araştırma verilerinden yola çıkarak ailelerin okuma kültürü süreciyle ilgili gereksinimleri doğrultusunda çalışmalar, projeler ve uygulamalar yürütülmelidir.

KAYNAKLAR

- Alleyne, C. (2005). Early Literacy Development: A Focus on Preschool. *State Department of Education Bureau of Early Childhood Education*.
- Alpay, M. (1987). Çocuk Ne Zaman Okur? M. R. Şirin (Haz.) *Çocuk Edebiyatı Yıllığı* (s. 268-271). İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Allor, J. H., McCathren, R. B. (2003). Developing Emergent Literacy Skills Through Storybook Reading. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 72-79.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., Epstein, J. N. (1994). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading: Replication And Extension to a Videotape Training Format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235.
- Aslan, C. (2006). Türkçe Ders Kitaplarında Türkçe Olmayan Sözcüklerin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *Ankara üniversitesi TÖMER dil dergisi*, 133, 7-19.
- Aslan, C. (2007). Yazınsal Çocuk Kitaplarının Çocuğun Anadili Gelişimine Katkısı. *Dil ve Yaratıcılık Dergisi*, 1(1), 32-46.
- Aslan, C. (2011). Yazınsal Çocuk Kitaplarında Neler Olmalı, Neler Olmamalı? Okuma Kültürü ve Sözvarlığının Geliştirilmesi Çalıştayı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Aslan, C. (2013). Duyarlık ve Düşünceyi Geliştirmede Çocuk/Gençlik Edebiyatı. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 12, 29-32.
- Aslan, C. (2014). Türkiye’de Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Duyarlı Konuların (Sensitive Issues) Ele Alınışı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım. *Eleştirel Pedagoji*, 32, 51-56.
- Aslan, C. (2016). Özerk Benlikli Birey Yetiştirme Sürecinde Çağdaş Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarının (Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı) Önemi. *İlköğretim Online*, 15(3).
- Aslan, C. (2017). *Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel Okuma ve Bir Beceri Olarak Öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3).

- Beck, I. L., McKeown, M. G. (2001). Text Talk: Capturing the Benefits of Read-Aloud Experiences for Young Children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20.
- Black, J. B., Turner, T. J., Bower, G. H. (1979). Point of View in Narrative Comprehension, Memory, and Production. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(2), 187-198.
- Bunce, B. H. (1995). *Building a Language-Focused Curriculum for the Preschool Classroom. VII. A. Planning Guide*, Maryland: Poul H. Brookes Publishing.
- Burke, C. L., Copenhaver, J. G. (2004). Animals as People in Children's Literature. *Language Arts*, 81(3), 205.
- Clark, C., Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. National Literacy Trust.
- Coplan, A. (2004). Empathic Engagement with Narrative Fictions. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62(2), 141-152.
- Cunningham, D. D. (2008). Literacy Environment Quality in Preschool and Children's Attitudes Toward Reading And Writing. *Literacy, Teaching and Learning*. 12(2), 19-36.
- Cresweell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (M. Bütün ve S. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- DeBruin-Parecki, A., Perkinson, K., Ferderer, L. (2000). Helping Your Child Become a Reader. Parent Booklets, International Reading Association. *ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills*. Ağ ortamından 15.10.2016 tarihinde alınmıştır. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436755.pdf>
- Daniels, E., Steres, M. (2011). Examining the Effects of a School-Wide Reading Culture on the Engagement of Middle School Students. *RMLE Online*, 35(2), 1-13.
- Dennis, L. R., Lynch, S. A., Stockall N. (2012). Planning Literacy Environments for Diverse Preschoolers. *Division for Early Childhood*. 15 (3).
- Deretarla-Gül, E. (2013). Okulöncesi Çocuklara Okuma Alışkanlığı Kazandırma. M. Gönen (Ed.) *Çocuk Edebiyatı (304-313)*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş Çocuk Yazını: Yazın Eğitime Atılan İlk Adım*. Morpa Kültür Yayınları.
- Epstein, A. S., Hohmann, C., Hohmann, M., English, B. A. (2012). How Young Children Learn to Read in High/Scope Programs. *High/Scope Educational Research Foundation*, 1-28.
- Green, C., Halsall, S. (1991). Literature's Role in the Language and Cognition of the Young Child. *Early Child Development and Care*, 67(1), 39-52.
- Gómez, L. E., Vasilyeva, M., Dulaney, A. (2017). Preschool Teachers' Read-Aloud Practices in Chile as Predictors of Children's Vocabulary. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 149-158.
- Goodson, B., Layzer, C. (2009). Learning to Talk and Listen: An Oral Language Resource for Early Childhood Caregivers. *National Institute for Literacy*.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan ... Özyürek, A. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Dil Etkinliklerini Uygulama Biçimlerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, (23-40).
- Gönen, M., Veziroğlu, M. (2013). Çocuk Edebiyatının Genel Hedefleri. M. Gönen (Ed.) *Çocuk edebiyatı (1-12)*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z. ve Kahve, Ö. (2013). Resimli Çocuk Kitaplarının İçerik ve Resimleme Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 724-735.
- Gültekin, A. (2009). Çocuk ve Gençlerde Okuma Kültürü Oluşturmada Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Eğitiminin Önemi. (s. 95-112). Ankara: *Eğitim Sen Yayınları*.
- Güneyli, A., Özder, H., Konedralı, G. ve Arsan, N. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe ile Diğer Ders Başarıları Arasındaki İlişki. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi Mediterranean Journal Of Educational Research*, 7, 123, 60.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2009). Eleştirel Düşünme. *Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi Raporu*.
- Gürsoy, Ş. (2012). Türk Eğitim Sistemi İçindeki Okuma Kültürünün Yeri ve Önemi. *CİTO*, 17, 32-40.
- Haney, M., Hill, J. (2004). Relationships Between Parent-Teaching Activities and Emergent Literacy in Preschool Children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215-228.

Hunt, P. (1994). *An Introduction to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Hunt, P. (Ed.). (2002). *Understanding Children's Literature*. Routledge.

Huxley, A. (2016). *Edebiyat ve Bilim*. (Ü. Özünlü, Çev.). Ankara: Epos Yayınları.

Ivey, G. ve Broaddus, K. (2001). Just Plain Reading: A Survey of What Makes Students Want to Read in Middle School Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 350-377.

Jalongo, M. (2004). Young Children and Picture Books. *National Association for the Education of Young Children*. Ağ ortamından 20.11.2016 tarihinde alınmıştır. <https://store.naeyc.org/sites/store/files/TOC/160.pdf>

Justice, L. M. (2004). Creating Language-Rich Preschool Classroom Environments. *Teaching Exceptional Children*, 37 (2), 36-44.

Justice, L. M., Sofka, A. E. (2013). *Engaging Children with Print: Building Early Literacy Skills Through Quality Read-Alouds*. Guilford Publications.

Kachala, F. (2007). Developing a Reading Culture Among the Rural Masses of Mwambo, Zomba District, Malawi: A Concept for the 21st Century and Beyond. *World Library and Information Congress: 73rd IFLA General Conference and Council*. Ağ ortamından 20.09.2017 tarihinde alınmıştır. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.108.937&rep=rep1&type=pdf>

Karadağ, Ö. (2013). Okuma Kültürüne Katkıları Bakımından Türkçe Ders Kitaplarının Resimlemeleri (İllüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 84-93.

Karatay, H. (2014). Çocuk Edebiyatı Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler. T. Şimşek (Ed.). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı*. (s. 81-127). Ankara: Grafiker Yayınları.

Kıran, A., Kıran, Z. (2011). *Yazınsal Okuma Süreçleri*. Ankara: Seçkin.

Knowles, M., Malmkjær, K. (2002). *Language and Control in Children's Literature*. Routledge.

Kragler, S., Martin, L. (1998). Early Book Sharing: What Teachers Should Know. *Reading Horizons*, 38(3), 1.

- Külük, C. Ş. (2013). Resimli Çocuk Kitaplarının Nitelik Sorunsalı ve Çocuğun Sanat Eğitimi Sürecindeki Yeri: “Delioğlu’nun Resimlediği Yapıtlar Üzerine Bir İnceleme. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 393-417.
- Lane, H. B., Wright, T. L. (2007). Maximizing the Effectiveness of Reading Aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675.
- Lassonde, C. A. (2007). Print Awareness. S. E. Israel (Ed.). *Early Reading First and Beyond: A Guide to Building Early Literacy Skills*. (s. 47-56). Corwin Press.
- Lesnik-Oberstein, K. (2004). *Children’s Literature: New Approaches*. Springer.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (2013). *The Constructivist Credo*. California: Left Coast Press.
- Louie, B., Sierschynski, J. (2015). Enhancing English Learners' Language Development Using Wordless Picture Books. *The Reading Teacher*, 69(1), 103-111.
- Lukens, R. J., Smith, J., Coffel, C. M. (2013). *A Critical Handbook of Children's Literature*. Essex: Pearson Education Limited.
- Lynch-Brown, C., Tomlinson, C. M., Short, K.G. (2014). *Essentials of Children's Literature*. Essex: Pearson Education Limited.
- Magnan, S. S. (2008). What is Needed for Global Literacy to Become an Educational Reality? Summary of a Discussion Group. *The Modern Language Journal*, 92(4), 628-630.
- Mallan, K. (2017), Children's Literature in Education. G. Noblit (Ed.). *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press, New York.
- Manguel, A. (2017a). *Okumalar Okuması*. İstanbul:YKY
- Manguel, A. (2017b). *Okumanın Tarihi* (F. Elioğlu, Çev.). İstanbul: YKY.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Miller, G. A. (1988). The Challenge of Universal Literacy. *Science*, 241(4871), 1293-1299.
- Nas, R. (2014). *Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

- Neydim, N. (2003). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Neuman, S.B., Roskos, K.A. (1993). *Language and Literacy Learning in the Early Years*. USA: Ted Buchholz
- Neuman, S. B., Newman, E. H., Dwyer, J. (2011). Educational Effects of a Vocabulary Intervention on Preschoolers' Word Knowledge and Conceptual Development: A Cluster-Randomized Trial. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 249-272.
- Neville, E. (1967). Social Values in Children's Literature. *The Library Quarterly*, 37(1), 46-52.
- Nikolajeva, M., Scott, C. (2000). The Dynamics of Picturebook Communication. *Children's Literature in Education*, 31(4), 225-239.
- Nikolajeva, M. (Ed.). (1995). *Aspects and Issues in the History of Children's Literature*. London: Greenwood Publishing Group.
- Nodelman, P. (1981). How Picturebooks Work. *Children's Literature Association Quarterly*. (1), 57-68.
- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. JHU Press.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2011). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayıncılık.
- Öztürk, A. (2005). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Anadili Etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir Çev.Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Pence K. L., Justice L. M., Wiggins A. K. (2008), Preschool Teachers' Fidelity in Implementing a Comprehensive Language-Rich Curriculum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 39, 329–341.
- Prater, M. A., Johnstun, M. L., Dyches, T. T., Johnstun, M. R. (2006). Using Children's Books as Bibliotherapy for At-Risk Students: A Guide for Teachers. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(4), 5-10.

- Price, L. H., Bradley, B. A., Smith, J. M. (2012). A Comparison of Preschool Teachers' Talk During Storybook and Information Book Read-Alouds. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 426-440.
- Proust, M. (2013). *Okuma Üzerine*. (I. Ergüden Çev.). İstanbul: Notos Kitap.
- Raines, S. C., Canady R. J. (1990). *The Whole Language Kindergarten*. London: Teachers Collage Press.
- Rall, J., Harris, P. L. (2000). In Cinderella's slippers? Story Comprehension from the Protagonist's Point of View. *Developmental Psychology*, 36(2), 202.
- Rice M. L., Wilcox K. A. (1995) *Building a Language-Focused Curriculum for Preschool Classroom: A Foundation for Lifelong Communication*. Baltimore: Poul Brookes Publishing.
- Rinck, M., Bower, G. H. (1995). Anaphora Resolution and the Focus of Attention in Situation Models. *Journal of Memory and Language*, 34(1), 110-131.
- Saracho, O. N., Spodek, B. (2010). Families' Selection of Children's Literature Books. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 401-409.
- Sarland, C. (2005). Ideology. *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. (s. 39-55).
- Senemoğlu, N. (1989). Okulöncesi Eğitimde Dilin önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*. 4 (14), 21-22.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır? *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. (10), 21-30.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim ve Öğrenme, Öğretme*. Ankara: Pegem AYayıncılık.
- Sénéchal, M. (1997). The Differential Effect of Storybook Reading on Preschoolers' Acquisition of Expressive and Receptive Vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(1), 123-138.
- Sever, S. (2004). Anadili Öğretiminin Temel Bir Aracı: Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitapları. Disiplinlerarası Bakışla Türkiye'de Çocuk '4. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi'. *Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları*. (s. 223-236).

- Sever, S. (2006a). Türkçe Öğretiminin Çözölemeyen Sorunları. *Varlık Dergisi*, 1189, 8-16.
- Sever, S. (2006b). Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır? *II Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sever, S. (2007). Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu. *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*, (s. 108-126).
- Sever, S. (2008). Eğitimde ve Bilimde Türkçe, *Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim, Bildiriler* (s. 435-471). Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası.
- Sever, S. (2009). Türkiye'deki Bilimsel, Sanatsal Nitelikli Çocuk Edebiyatı Etkinliklerine İlişkin Genel Bir Değerlendirme. (s. 24-25). *Ankara: Eğitim Sen Yayınları*.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları
- Sever, S. (2011). Dil ve Edebiyat Öğretiminde Kısa Film ve Karikatür. S. Sever, M. Oğan, M. Aykaç, S. Canlı, Ş. Önal (Ed.). *Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı: Bildiri, Anı, Görüş ve İzlenimler*, (s.169-191).
- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S., Kaya, Z., ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Simon, K. K. (2003). *Storybook Activities for Improving Language: Effects on Language and Literacy Outcomes in Head Start Preschool Classrooms*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Oregon, Eugene.
- Sipe, L. R. (1999). Children's Response to Literature: Author, Text, Reader, Context. *Theory into Practice*, 38(3), 120-129.
- Smith, C. R. (2001). Click and Turn the Page: An Exploration of Multiple Storybook Literacy. *Reading Research Quarterly*, 36(2), 152-183.
- Spodek, B., Saracho, N. O. (1993). (Ed.) *Language and Literacy in Early Childhood Education*. New York: Teacher college Press.
- Stephens, J. (2005). Linguistics and Stylistics. *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. (s.56-67).

- Şentürk, C. (2011). Eğitimde Yeni Bir Paradigma Evrensel Okuryazarlık. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. 135, 10-14.
- Şimşek, T., Yakar Y. M., (2014). Çocuk ve Edebiyat. T. Şimşek (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı* (s. 13-43.) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Teale, W.H., Sulzby E. (1992). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood.
- Temiz, G. (2002). *Okulöncesi Eğitimin Çocuğun Dil Gelişimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Tengberg, M., Olin-Scheller, C. (2016). Developing Critical Reading of Argumentative Text: Effects of a Comprehension Strategy Intervention. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 635-645.
- Tuğrul B., Yılmaz, H. H. (2013). *Toplum Temelli Erken Çocukluk Hizmetleri Sunumu Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Turan, F., Ulutaş, İ. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Resimli Öykü Kitaplarının Özellikleri ile Öğretmenlerin Bu Kitapları Kullanma Durumlarının İncelenmesi. *The Journal of Educational Research*, 2(1), 21-45
- Ungan, S. (2008). Okuma Alışkanlığımızın Kültürel Altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- Ural, S. (2013). Okulöncesi Çocuk Kitaplarının Tanımı. M. Gönen (Ed.) *Çocuk Edebiyatı* (s. 33-55). Ankara: Eğiten Kitap.
- Uzmen, S. (1993). *Türkçe ve İngilizce Basılmış Resimli Çocuk Kitaplarının Konu Yönünden İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı Bir Süreç Olarak Okuma. *Dil Dergisi*, 143, 7-19.
- Vermeule, B. (2013). *Edebi Karakterlere Neden Önem Veririz?* İstanbul: Alfa Yayınları.
- Veryeri-Alaca, I. (2013). 0-5 Yaş Çocuk ve Ailelerine Yönelik Devlet Destekli Dil Gelişimi Stratejileri, Medya ve Okuma Kültürü Projeleri. *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*.
- Whitehead, M. R. (2002). *Developing Language and Literacy with Young Children*. Sage.

- Wortham, S. C. (2006) *Early Childhood Curriculum: Developmental Bases for Learning and Teaching*. Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall
- Yalçın, A., Aytaş, G. (2014). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)*.
- Yükselen, A. (2013). Yaş Gruplarına Göre Çocuk Kitapları. M. Gönen (Ed.). *Çocuk Edebiyatı* (s. 57-72). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız-Kakırman, A. (2017). Okulöncesi Dönem Çocuğunun Eğitim ve Gelişiminde Kitabın Rolü ve Bu Süreçte Anaokulu Kütüphanelerinin Gerekliliği. *International Journal of Social Sciences and Education Research*. 3(3), 792-802.
- Yılmaz, B. (2009). Çocuklarda Okuma Kültürünü Geliştirmede Ebeveyn ve Öğretmenin Rolü. (s. 133-140). Ankara: *Eğitim Sen Yayınları*.
- Yin, R. K. (2003). *Applications of Case Study Research*. Sage.

EKLER



EK 1: Milli Eğitim Müdürlüğü İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.5835078
Konu : Araştırma İzni

26.05.2016

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 18/05/2016 tarihli ve 2011 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitimin Temelleri Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi doktora öğrencisi Sevilay BULUT'un "**Okulöncesi Eğitim Uygulamalarının Dil Gelişimi Bağlamında İncelenmesi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (3 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Müberra OĞUZ
Müdür a.
Şube Müdürü

Elektronik İmzalı
Bu Aynıdır.

26

26/05/2016

Şef

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: isticatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 651d-77a1-3dbb-81b5-c3bc kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: Etik Kurul İzni**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ**

Karar Tarihi : 06/06/2016

Toplantı Sayısı : 13

Karar Sayısı : 181

181- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Sevilay Bulut**'un "Okulöncesi Eğitim Uygulamalarının Dil Gelişimi Bağlamında İncelenmesi" başlıklı doktora tezi ile ilgili 29/04/2016 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Sevilay Bulut**'un "Okulöncesi Eğitim Uygulamalarının Dil Gelişimi Bağlamında İncelenmesi" başlıklı çalışmasının araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR

06/06/2016


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 3: Araştırmada Kullanılan Görüşme Soruları (1)

Görüşme Soruları	
1.	Kendinizden biraz söz eder misiniz? <ul style="list-style-type: none"> Nerelisiniz? Orada uzun yıllar yaşadınız mı? Üniversiteyi nerede okudunuz?
2.	Öğretmen olmaya nasıl karar verdiniz?
3.	Okulöncesi öğretmeni olmak öncelikli tercihiniz miydi?
4.	Çocuklarla konuşurken nasıl bir dil kullanırsınız? <ul style="list-style-type: none"> Onlarla iletişim kurmak için kullandığınız dilde öğretmen olmadan önce ve olduktan sonra değişmeye neden olan şeyler oldu mu? Çocukların dil kullanımı birbirinden etkileniyor mu?
5.	Sınıfınızda kaç çocuk var? Sınıfınız kalabalık mı? <ul style="list-style-type: none"> Çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik durumu nasıl? Eğitim durumları nasıl? Göç, tayin gibi nedenlerle gelenler mi yerleşik aileler mi var? Bu durumun sınıfa yansması nasıl oluyor? Hangi durumlarda gözleniyor?
6.	Çocuklarla sıradan bir gününüz nasıl geçiyor?
7.	Okulun konumu, ulaşımı, çevre sakinlerinin genel özellikleri neler?
8.	Çocukların aileleriyle ilişkileri nasıl? Aileler çocuklarının okul yaşamı konusunda ilgili mi?
9.	Ailelerin katıldığı etkinlikler yapıyor musunuz?
10.	Çocukların dil gelişim düzeyleri arasında nasıl farklar gözlemliyorsunuz? Bu farkların nedenleri nedir? <ul style="list-style-type: none"> Dil gelişiminin bir sınırı var mı? Gerçekleştirdiğiniz etkinlikleri düşündüğünüzde doğrudan dil becerilerine yönelik etkinliklerin oranı diğer etkinliklere göre nasıldır?
11.	Düzenli olarak yaptığınız etkinlikler var mı? En sık hangi etkinliğe yer veriyorsunuz?
12.	Yapacağınız etkinlikler için önceden bir hazırlık yapar mısınız?
13.	Sınıfınız dil gelişimini desteklemeye yönelik uyarılara sahip mi? <ul style="list-style-type: none"> Çocukların dil gelişim düzeyini yükseltmek için ne yaparsınız? (hangi araçları, nasıl kullanarak) Dil becerilerine yönelik olarak kullandığınız araç gereçler var mı? Çocukların sınıftaki bu araçlara erişim durumu nedir? (Bunu nasıl sağlıyorsunuz)
14.	Sizce çocuk kitaplarının dil gelişimine etkisi var mıdır? (okuma kültürü edinmesine) <ul style="list-style-type: none"> Çocukların kitaplarla etkileşimini nasıl sağlıyorsunuz? Siz dil gelişimini desteklemeye yönelik neler yapıyorsunuz? Programda okuma kültürü edindirmeye yönelik içerik/öneri/yönlendirme var mı?
15.	Sınıfta kitaba dayalı etkinlik yapma nedenleriniz nelerdir?
16.	Kitapla bir etkinlik yapma zamanına nasıl karar verirsiniz?
17.	Kitapla gerçekleşecek etkinlik/kitap seçimi/zamanlamaya karar verme vb. konularında yardıma gereksinim duyduğunuz oldu mu? <ul style="list-style-type: none"> Kaynak kişiler, bilimsel çalışmalar vb.
18.	Ortama taşıyacağınız kitapları seçerken yalnız mı karar verirsiniz? <ul style="list-style-type: none"> Aile, diğer öğretmenler ya da yönetimin etkisi olur mu?

EK 3: Araştırmada Kullanılan Görüşme Soruları (2)

19.	<p>Kitap seçerken dikkat ettiğiniz konular var mı?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hangi konuları/iletleri işleyen kitapları seçersiniz? • Karakterler seçiminizde etkili olur mu? • Seçimlerinize kitap görsellerinin etkisi nedir? • Dil ve anlatıma yönelik ölçütleriniz var mı?
20.	<p>Göreve başladığınızdan bugüne kitap seçim yönteminizde bir değişme oldu mu? Nasıl?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kitap seçme konusunda aldığınız eğitim mi deneyim mi daha etkilidir?
21.	<p>Çocukların dil gelişimlerini, okuma-yazmaya yönelik tutumlarını, kitaba yönelik farkındalıklarının gelişimini izliyor musunuz?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Çıkarımlarınızı, gözlemlerinizi kayıt altına alırsınız mı?
22.	<p>Çocuklar kitapla gerçekleştirdiğiniz etkinliklere karşı ilgili mi?</p> <ul style="list-style-type: none"> • İlgilerini çekmek için ne yapıyorsunuz? • Çocukların bu etkinliklere katılımını nasıl sağlıyorsunuz? • Katılım konusunda isteksiz çocuklar oluyor mu? Bu gibi durumlarda ne yapıyorsunuz?
23.	<p>Kullanacağınız kitapları sınıf ortamında mı buldurursunuz?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kitapların alınmasına, yerleştirilmesine, etkinlik için seçilmesine kim karar verir?
24.	<p>Çocuklarda basılı ürün farkındalığı geliştirme konusunda neler yapıyorsunuz?</p>
25.	<p>Çocuk edebiyatı yazarlarının kitapları oluştururken çocukların gelişimlerini göz önünde bulundurduklarını nasıl anlıyorsunuz/değerlendiriyorsunuz?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bu konuda eleştirilebilecek yanları var mı?
26.	<p>Yazma becerisine yönelik çocukların hangi araç-gereçleri kullanmasını sağlıyorsunuz?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kullanım yollarınız nasıldır?

EK 4: Görüşmelerde Kullanılan Aydınlatılmış Onam Formu

Aydınlatılmış Onam Formu

Prof. Dr. Sedat Sever'in danışmanlığında yürütülen "Okulöncesi Eğitim Ortamlarında Çocuk Edebiyatı Yapıtlarıyla Gerçekleştirilen Etkinliklerin Okuma Kültürü Edindirme Bağlamında İncelenmesi" adlı bu tez çalışmasının amacı; okulöncesi ortamlarında öğretmenlerin gerçekleştirdiği uygulamalarla çocukların okuma kültürü edinme sürecini desteklenme durumunu incelemektir. Çalışmaya katılımda gönüllülük ilkesi öncelenmektedir. Görüşmede, sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınız tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler gerçekleştirilen tez çalışması için kullanılacaktır.

Görüşme, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları kapsamamaktadır. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda görüşmeyi yapan araştırmacıya, görüşmeden çekildiğinizi söylemek yeterli olacaktır. Görüşme sonunda, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır.

Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimin Kültürel Temelleri Bölümü araştırma görevlisi Sevilay Bulut (Oda: 50211; Tel: 363 33 50 / 5017; e-posta: bulut1087@gmail.com) ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Ad Soyad

Tarih

İmza

----/----/----

EK 5: Gözlemler İçin Kullanılan Veli Onay Mektubu

Veli Onay Mektubu

Sayın Veliler, Sevgili Anne-Babalar,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Doktora Programında doktora tez çalışması olarak sürdürdüğümüz “Okulöncesi Eğitim Ortamlarında Çocuk Edebiyatı Yapıtlarıyla Gerçekleştirilen Etkinliklerin Okuma Kültürü Edindirme Bağlamında İncelenmesi” çalışmamızın amacı; okulöncesi ortamlarında öğretmenlerin gerçekleştirdiği uygulamalarla çocukların okuma kültürü edinme sürecini desteklenme durumunu incelemektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için sınıfıçi ortamlarda, öğretmen gözetiminde video kayıt yapma ihtiyacı duyulmaktadır. Yapılacak video kayıtlarda öğretmene ve onun etkinlikleri gerçekleştirme biçimine odaklanılacaktır.

Gerçekleşen etkinlikleri görüntülememize izin vermeniz durumunda bunun çocuğunuzun psikolojik gelişimine olumsuz etkisi olmayacaktır. Elde edilecek kayıtlar kesinlikle gizli tutulacak ve bu kayıtlar sadece bu tez çalışması için kullanılacaktır. Kayıtlar başka kimseyle paylaşılmayacak ve tez çalışması sonlanır sonlanmaz silinecektir.

Sizin de izninizle elde edilecek bilgiler, okulöncesi öğretmenlerin çocukların dil gelişimine ve okuma alışkanlığı edinmesine katkı sağlayacağına inandığımız bir kılavuz kitabın hazırlanmasında kullanılacaktır.

Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini ya da telefon numarasını kullanarak bize yöneltebilirsiniz.

Saygılarımla,

Arş. Gör. Sevilay BULUT
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitimin Kültürel Temelleri Bölümü
Tel: 363 33 50 / 5211
e-posta: bulut1087@gmail.com

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi diğer sayfadaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

A) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve çocuğum’nın da katılımcı olmasına izin veriyorum. Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Baba Adı-Soyadı..... Anne Adı-Soyadı.....
İmza İmza

B) Bu çalışmaya katılmayı kabul etmiyorum ve çocuğum’nın da katılımcı olmasına izin vermiyorum.

Baba Adı-Soyadı..... Anne Adı-Soyadı.....
İmza İmza

EK 6: Araştırmaya Ait Veri Seti (1)

VERİ SETİ

1. OKUMA KÜLTÜRÜ BAĞLAMINDA ÇOCUK EDEBİYATI YAPITLARINDAN YARARLANMA

1.1. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Edinme Yolları

1.1.1. Bireysel ve İşbirliğine Dayalı Çabalar

Kurumsallaşamamış Çabalar

Yayınevlerinin Arka Bahçesi

Temel Belirleyici Öge: Fiyat

1.1.2. Veli Desteği

Velilerin kitap seçimleri

1.1.3. Yönetim Desteği

1.2. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatından Yaralanma Gerekçeleri

1.2.1. Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerini Geliştirmek

1.2.2. Kitap Sevgisi Kazandırmak

1.2.3. Düş Gücünü Geliştirmek

Düş gücünü etkin kılma

Kitapla öğretmek ya da kitabın işlevini öğretmek

1.2.4. Basılı Ürün Farkındalığı Geliştirmek

Kitapla tanışma aşamasına gelemeyen çocuklar

Kitap nasıl kullanılır?

Sayfa çevirmeyi bilmek

Basılı ürün bilgisi kazandırma

Kitap düzeni boyutu

Harf farkındalığı: Burada ne yazıyor?

Sözcük farkındalığı

1.2.5. Çocukların İlgisini Kitaba Çekmek

İlgi çekici yollara başvurma

Kitaba ilgi çekmede kestirme yol: Katılım

Soru yöneltme

1.3. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Seçme Ölçütleri

1.3.1. Konu/İleti Bağlamında

Öncelik metinlerin öğreticiliği

Kurgu ve kurmaca metinlerin farkı

1.3.2. Dil ve Anlatım Bağlamında

Aşırı soyutlanmış kavramlar

Sözcük bazında

Çocuk kitaplarındaki dil kirlenmesi

1.3.3. Görseller Bağlamında

Görsellere ilişkin yüzeysel kavramsallaştırmalar

EK 6: Araştırmaya Ait Veri Seti (2)

1.3.4. Karakterler Bağlamında
Karakterin türü
Gerçek yaşama aktarma
Olumlu karakter özellikleri

1.3.5. Davranış ve Değer Öğretimi Bağlamında
Son sayfada ne mesaj veriyor?

1.4. Çocuk Edebiyatı Yazarları

1.4.1. Seçim Ölçütü Olarak Yazar
Kitap seçerken aranan yazar özellikleri
Yazma güdüsü olarak maddi kazanç
“Kitapta argo kelimeler çıktı!”

2. OKUMA KÜLTÜRÜ VE KİTAPLA GERÇEKLEŞTİRİLEN ETKİNLİKLER

2.1. Öğretmen Merkezli Etkinlikler

2.1.1. Öğretmen kılavuz mu lider mi?
Akla ilk gelen etkinlikler
Diğer sanat/disiplinlerden yararlanma

2.2. Çocukların Etkinliklerdeki Rolü

Serbest zaman etkinliği olarak kitapla etkileşim

2.3. Okuma Kültürünün Sürdürülebilirliği

2.4. Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Eğitim Programı

Eğitim programının kapsayıcılığı: Okuma kültürü bağlamında dezavantajlı çocuklar
Eğitim programının kaynak sağlaması

2.5. İzleme Çalışmalarının Niteliği

İzleme çalışmalarının temel amacı: hesap verme

2.5.1. İzleme Yolları

Gözlem
Rapor

3. OKUMA KÜLTÜRÜ EDİNDİRME SÜRECİNDE ÖNE ÇIKAN SORUNLAR

3.1. Dil Gelişimi Sorunu Yaşayan Çocuklar
U düzeninin dışında kalan çocuklar

3.2. Türkçeden Başka Bir Dil Konuşan Çocuklar

3.3. Teknolojinin Etkileri

Çocuk bakıcısı olarak teknoloji

3.4. Yasaklanan Yayınlar

Kitaplardan çıkan ideoloji

Özgeçmiş

Sevilay Bulut,

Lisans derecesini Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği bölümünden 2009 yılında almıştır. Yüksek lisans öğrenimini 2011 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Türkçe Eğitimi alanında tamamlamıştır. 2012 yılından bu yana Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Doktora Programı'nda öğrenimine devam etmekte ve aynı enstitüde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Doktora eğitiminin devam ettiği 2013-2014 eğitim-öğretim yılında bir yarıyıl University of London Institute of Education'da araştırmacı olarak bulunmuştur. Şimdiye kadar ulusal destekli projelerin yanı sıra Avrupa Birliği gençlik projelerinde de yer almıştır.

Bilimsel araştırmaları; Türkçe eğitimi, okuma kültürü, dil becerileri, çocuk edebiyatı ve öğretmen yetiştirme üzerine odaklanmaktadır.