



GİRESUN
ÜNİVERSİTESİ . UNIVERSITY



SOSYAL BİLİMLER **ENSTİTÜSÜ** Graduate School of Social Sciences

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER
EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
Yüksek Lisans Tezi

Nezaket DÜNDAR
20152012002
2019

GİRESUN

T.C.
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİ VELİLERİNİN ÇOCUK EDEBİYATINA
YÖNELİK FARKINDALIKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tezi Hazırlayan:

Nezaket DÜNDAR

20152012002

Tez Danışmanı:


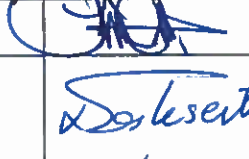

Doç. Dr. Sedat MADEN

Giresun – 2019

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 07/05/2019 tarihli toplantısında oluşturulan jüri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Nezaket DÜNDAR'ın "Ortaokul Öğrenci Velilerinin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tezini incelemiş olup aday 31/05/2019 tarihinde saat 16.00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Aday çalışma, sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Sınav Jürisi	Unvanı, Adı Soyadı	İmzası
Üye (Başkan)	Doç. Dr. Erhan DURUKAN	
Üye	Doç. Dr. Sedat MADEN	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Lokman TAŞKESENLİOĞLU	
Üye		
Üye		

ONAY

..../..../2019

Prof. Dr. Güven ÖZDEM

Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Ortaokul Öğrenci Velilerinin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.18./06/2019

Nezaket DÜNDAR



ÖN SÖZ

Yetişen zekâları kitapla beslemeyen uluslar, yıkılmaya mahkûmdurlar, diyen Ovidius; okumamanın bir ulusa, bir medeniyete mal olacağını çok çarpıcı bir şekilde dile getirmiştir. Ülkemizdeki yetişen zekâlara bakıldığında özellikle ilgi gösterdikleri şeyin maalesef ki kitaplar değil televizyon, internet veya tablet olduğu görülmektedir. Bu gidişatın değiştirilmesinde anne babalara önemli görevler düşmektedir. Ancak anne babalar göreve çocuklarını değiştirmeye çalışmakla değil kendilerini, kendi alışkanlıklarını değiştirmeye çalışmakla başlamalıdır. Çocuğunun kendi dünyasının olduğunun, hayata çok daha farklı gözlerle baktığının farkında olan bir anne baba çocuğuna elbette ki kitap okuma davranışını kazandırmakta zorlanmayacaktır. Nitekim çocuğuna sürekli telkinlerde bulunmak yerine onunla kitap okuyacak, okudukları kitaplar üzerine konuşacak, ona kitap tavsiyelerinde bulunabilecek, onun ilgisine önem verecektir. Kısacası televizyona ya da internete vakit ayırmak yerine evinde yetişen o zekâyâ vakit ayıracaktır ki bir ulus yok olmaya mahkûm olmasın.

Araştırma beş bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal temelleri oluşturulmuş ve araştırılan konuyla ilgili diğer araştırmalardan söz edilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntem kısmını oluşturmuştur. Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin nasıl analiz edildiğinden bahsedilmiştir. Dördüncü bölümde alt problemlere ait başlıklar altında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Beşinci bölümde ise bulgulardan yola çıkılarak elde edilen sonuçlar özetlenmiş; sonuçların ilgili araştırmalarla benzerlik ve farklılıkları tartışılmış ve sonuçlar doğrultusunda yapılabileceklerle ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmamın her aşamasını büyük bir özveriyle takip ederek olumlu ve motive edici düşünceleriyle ilerlememi ve araştırmamın olgunlaşmasını sağlayan değerli danışman hocam Doç. Dr. Sedat MADEN'e teşekkürü bir borç bilirim. Araştırma sürecinde yaratıcı düşünceleri ile ilham kaynağım olan, olumlu telkinleriyle bana fikir ve moral veren, desteğini her zaman yanımda hissettiğim yol arkadaşım, sevgili eşim Emrullah DÜNDAR'a teşekkür ederim.

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi****Ortaokul Öğrenci Velilerinin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Araştırmada, ortaokul öğrenci velilerinin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada betimsel araştırma modellerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yapılan araştırmanın evrenini Giresun ilinde öğrenim görmekte olan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Giresun il merkezinde yer alan Gedikkaya Ortaokulu ile Giresun'un Görele ilçesinin Çavuşlu beldesindeki Çavuşlu Ortaokulu'nda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrenci velileri (n=394) oluşturmuş olup velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile öğrencilerinin okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Çavuşlu Ortaokulu'ndaki öğrenciler (n=80) de çalışmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, velilere yönelik "Çocuk Edebiyatına Yönelik Veli Görüşme Formu" ve "Çocuk Edebiyatına Yönelik Veli Farkındalık Anketi", öğrencilere yönelik "Okuma Alışkanlığına Yönelik Öğrenci Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 16.0 ile analiz edilmiş olup verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama değerleri ve korelasyon katsayısı hesaplanmış; t testi, ANOVA analizleri uygulanmıştır.

Araştırmanın sonunda ortaokul öğrenci velilerinin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile eğitim durumları, eğitim aldıkları yer, cinsiyetleri, gelir durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırma sonuçlarına göre velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile çocuklarının okuma alışkanlığı arasında ilişki olduğu, velilerin öğrencilere göre daha sık kitap okuduğu, çocuk edebiyatı eserlerinden okumayan veli oranının okuyan veli oranından fazla olduğu ve veli ile öğrencilerin okuduğu çocuk edebiyatı eserleri arasında benzerlik olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma, okuma alışkanlığı, çocuk edebiyatı, öğrenci velileri, farkındalık.

ABSTRACT**Master's Thesis****The Examining of Secondary School Student Parents' Awareness for Children's Literature in Terms of Different Variables**

This research aims to examine secondary school student parents' awareness for children's literature in terms of different variables.

In the study, relational scanning model of the descriptive research method was used. The population of the study conducted in the spring semester of the academic year 2017-2018 is to create the parents of secondary school students who are studying in the province of Giresun. The sample of the research is to create the parents of Çavuşlu secondary school students in the country of Görele, Giresun and the parents of Gedikkaya secondary school students in the city center of Giresun. The students in Çavuşlu secondary school were also included in the study in order to reveal the awareness of students' reading habits and parents' awareness of children's literature.

As data collection tool in the research, "The Parent Interview Form for Children's Literature", "Survey of Awareness of The Parents for Children's Literature" and "Student Interview form for Reading Habits were Used". The data of survey were analyzed with SPSS 16.0. In the analysis of the data, frequency, percentage, average values and calculated the correlation coefficient; t-test, Anova analysis were applied.

In the result of the research, the awareness of secondary school student parents for children's literature was determined that was at the level "I agree". It has been concluded that there is not a significant relationship between the awareness of the parents for children's literature and their educational status, where they got education, gender, income status. Also it has been concluded that there is a relationship between children's literature works that parents and students read, the rate of parents who have not read the works of children's literature is more than those who have read. The parents read book more often than students and there is also a relationship between parents' awareness for children's literature and children's reading habits.

Keywords: Reading, reading habits, children's literature, parent, awareness.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
KISALTMALAR DİZİNİ.....	VII
TABLolar DİZİNİ.....	VIII

I.BÖLÜM

GİRİŞ

1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	7
1.3.Araştırmanın Önemi	7
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.5.Araştırmanın Sayıltıları.....	11
1.6.Tanımlar.....	11

II. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

2.ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	12
2.1.Çocuk ve Çocukluk	12
2.2.Çocuk Edebiyatı.....	19
2.3.Çocuk Edebiyatında Edebî Türler	22
2.3.1.Tekerleme	23
2.3.2.Bilmece.....	24
2.3.3.Ninni.....	24
2.3.4.Masal	25
2.3.5.Fabl.....	27
2.3.6.Efsane	28
2.3.7.Destan.....	29
2.3.8.Fıkra	31
2.3.9.Hikâye	32
2.3.10.Roman	33
2.3.11.Çizgi roman	34
2.3.12.Şiir	36
2.3.13.Tiyatro	36
2.3.14.Anı.....	37
2.3.15.Gezi Yazısı	38
2.4.Çocuk Edebiyatında Edebî Türlerin Dil Becerileri Açısından Değerlendirilmesi.....	39
2.5.Okuma Becerisi ve Alışkanlığı	45
2.6.Okuma Alışkanlığı Üzerinde Etkili Faktörler.....	62

2.6.1.Fiziksel faktörler	63
2.6.2.Bilişsel faktörler	64
2.6.3.Psikolojik faktörler	65
2.6.4.Çevresel faktörler.....	67
2.7.Ülkemizdeki Okuma Alışkanlığı	75
2.8.İlgili Araştırmalar	82
2.8.1.Ülkemizde yapılan araştırmalar	82
2.8.2.Yurt dışında yapılan araştırmalar	86

III. BÖLÜM YÖNTEM

3.YÖNTEM	88
3.1.Araştırmanın Modeli	88
3.2.Araştırmanın Örneklemi	88
3.3.Veri Toplama Araçları.....	90
3.4.Veri Toplama Süreci	91
3.5.Verilerin Analizi	92

IV. BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

4.BULGULAR VE YORUM	92
4.1.Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalık Düzeyleri ile İlgili Bulgular	92
4.2.Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıkları ile Eğitim Durumları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	96
4.3.Velilerin Eğitim Aldığı Yer (İl, İlçe, Belde, Köy gibi) ile Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	97
4.4.Velilerin Cinsiyetleri ile Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	98
4.5.Velilerin Gelir Durumu ile Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	98
4.6.Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıkları ile Çocuğunun Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	99
4.7.Veli ile Öğrencilerin Okuma Sıklığına Dair Bulgular	99
4.8.Velilerin Okuduğu ve Okumayıp Hakkında Bilgi Sahibi Olduğu Edebiyat Eserlerine Yönelik Bulgular	100
4.9.Veliler ve Öğrencilerin Okudukları Edebiyat Eserleri Arasındaki Benzerliğe İlişkin Bulgular	104

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.SONUÇ VE ÖNERİLER	107
5.1.Sonuç ve Tartışma	107
5.2.Öneriler	111
KAYNAKÇA	113
EKLER	125
ÖZ GEÇMİŞ	130

KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.	:Aktaran
ALA	:Amerikan Kütüphane Derneği
EARGED	:Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
EBA	:Eğitim ve Bilişim Ağı
Ed.	:Editör
KYGM	:Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	:Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
PIRLS	:Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Çalışması
PISA	:Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
UNESCO	:Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
TDK	:Türk Dil Kurumu
TDÖP	:Türkçe Dersi Öğretim Programı
TÜİK	:Türkiye İstatistik Kurumu

TABLOLAR DİZİNİ	Sayfa
	No
Tablo 1: Yıllara Göre Okuma Becerileri Ortalama Puanları.....	3
Tablo 2: 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı Ders Dağılımı.....	48
Tablo 3: 1929 Orta Mektep Türkçe Programı Ders Dağılımı.....	49
Tablo 4: Velilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans Dağılımı.....	87
Tablo 5: Öğrencilerin Cinsiyetine İlişkin Frekans Dağılımı.....	90
Tablo 6: Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıklarına İlişkin Alt Boyutların Aritmetik Ortalama Sonuçları.....	92
Tablo 7: Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıklarının Aritmetik Ortalama Sonuçları.....	92
Tablo 8: Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıklarının Eğitim Durumları Değişkenine Göre ANOVA Sonucu.....	96
Tablo 9: Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıklarının Eğitim Aldıkları Yer Değişkenine Göre ANOVA Sonucu.....	97
Tablo 10: Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	98
Tablo 11: Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıklarının Gelir Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonucu.....	98
Tablo 12: Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıklarının Çocuğunun Okuma Alışkanlığı Değişkenine Göre ANOVA Sonucu.....	99
Tablo 13: Veli ve Öğrencilerin Okuma Sıklığına Dair Bulgular.....	99
Tablo 14: Velilerin Edebiyat Eseri Bilgisine Dair Frekans ve Yüzdellik Değerleri.....	100
Tablo 15: Velilerin Okuduğu Edebiyat Eserleri Listesi ve Bu Eserlerin Tekrarlanma Sayısı.....	100
Tablo 16: Velilerin Okumadığı Fakat İsim Olarak Bildiği/Duyduğu Kitaplar ve Tekrarlanma Sayısı.....	102
Tablo 17: Öğrencilerin En Son Okudukları Eserler, Eserlerin Yazarları ve Bu Eserlerin Tekrarlanma Sayısı.....	104
Tablo 18: Veliler ve Öğrencilerin Okudukları Edebiyat Eserleri.....	105
Tablo 19: Velinin Bildiği/Duyduğu Öğrencisinin ise Okuduğu Eserler.....	106

I.BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

“Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir”(Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2006, 6). Akyol’a göre (2005, 1) ise okuma “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” dir. Yapılan tanımlardan hareketle okuma fiziksel ve zihinsel etkileşimin ortaya çıkardığı bir değerlendirme ve anlamlandırma faaliyetidir ve ortaya çıkan anlamlandırma boyutuyla zihinsel bir süreçtir. Bu zihinsel süreç sayesinde; okunan bir metin yorumlanır (Günay, 2013), insanın olaylar arasındaki ilişkileri anlama yeteneği gelişir, insan dünyayı anlamlandırır (Güleryüz, 2004), insana bilgi kazandırır, onu toplumsallaştırır ve insanı eğlendirebilir, onun ruh sağlığının korunmasına ve gelişmesine yardımcı olabilir (Dökmen, 1994). Ayrıca okumayla insan kendi sınırlarını zorlayarak evrenselliğe ulaşmak için bir mücadele geliştirebilir (Ungan, 2008). Bu ifade edilenlerden hareketle okumanın insanın gelişimine ve olumlu yönde değişimine yardımcı olacağı söylenebilir.

Okuryazarlık becerisi insanın toplumsal bir varlık hâline gelmesinde önemli bir yere sahiptir. Toplumları oluşturan toplumun yegâne kaynağı ve asıl unsuru insandır, insanın bir medeniyete ait olabilmesi, çağın gereklerine ayak uydurabilmesi için okuryazarlık becerisi en önemli niteliğidir (Maden ve Maden, 2016). Gelişmiş ve ileri bir medeniyete sahip olmak isteyen bir toplum, en önemli parçası olan insanı okuma becerisi ve alışkanlığıyla donanımlı hale getirmelidir ki amacına ulaşabilsin. Bu konuda Demirel (2000) bir toplumun medeniyetleşmesinde okumanın yerinin önemli olduğunu, geri kalmış toplumlara bakıldığında okuma becerisinde de geri kaldıklarının tespit edildiğini yani bu toplumlarda okuma yazma oranının düşük olduğunu görüldüğünü dile getirmiştir.

Toplum için insan, insan için de okuma bu kadar önemliyken okumanın alışkanlık haline getirilmesi konusu da ortaya çıkmıştır. Bir davranışa alışkanlık denilebilmesi için onun sık sık ortaya çıkması, neredeyse hiç çaba sarf etmeden kalıcı bir şekilde ortaya çıkması gerekir (Budak, 2009). Alışkanlık, Türkçe Sözlükte (İK-1)

“Bir şeye alışmış olma durumu, alışkanlık, alışmışlık, alışkı, itiyat, huy, meleke, ünsiyet ve yordam” anlamlarına gelmekte olup yine bu sözlükte “iç ve dış etkilerle hep aynı biçimde gerçekleşmesi beliren şartlanmış davranış” olarak da tanımlanmaktadır. Okuma alışkanlığı ise “düzenli olarak, belirli aralıklarla, belirli yoğunlukta okuma işlevini sürdürmektir” (Özen, 2001, 18). Okumanın alışkanlık haline gelebilmesi için bireyin okumayı ihtiyaç olarak kabul ettikten sonra bu eylemi hayat boyu devam ettirmesi gerekir (Gönen, Öncü ve Işıtan, 2004). Okuma alışkanlığı kazanmış bir insan okumayı bir ihtiyaç olarak görür ve bu eylemi düzenli ve sürekli hale getirir.

Amerikan Kütüphane Derneği (ALA) okurları, yılda okuduğu kitap sayısına göre şu şekilde gruplara ayırmıştır:

- “Az okuyan okur tipi (light reader): Bir önceki yıl 1-5 kitap okuyan,
- Orta düzeyde okuyan okur tipi (medium reader): Bir önceki yıl 6 ile 20 kitap okuyan,
- Çok okuyan okur tipi (heavy reader): Bir önceki yıl 21+ kitap okuyan” (Sağlamtunç, 1990, 5).

Türkiye’de okur profili ve eğilimlerini belirlemek amacıyla 2011 yılında Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü 26 ilde yaşları 7-65+ arasında 6212 kişiyle görüşmüş ve elde edilen “Türkiye Okuma Haritası” saha araştırması proje sonuçlarına göre; Türkiye’de her 4 kişiden biri kitap okumakta, kişi başına yılda 7.2 kitap okunmaktadır (Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü[KYGM], 2011). Bu verilerden yola çıkarak Amerikan Kütüphane Derneğinin ölçütlerine göre Türkiye’de yıllık ortalama okunan kitap sayısı 6-20 kitap aralığında olduğundan orta düzeyde okuyan okur tipi sayısının fazla olduğu ve okunan kitap sayısının aşağı sınırdaki bir değer olduğu görülmektedir.

Türkiye İstatistik Kurumunun (2016) yayınladığı bir istatistiğe göre Türkiye’de televizyon izlemeye günde 6 saat, internet kullanımına günde 3 saat, kitap okumaya günde sadece 1 dakika ayrıldığı tespit edilmiş olup Avrupa’da %21 olan ortalama kitap okuma oranının Türkiye’de %0.1 olduğu da ortaya çıkmıştır. Dünyaya bakıldığında en fazla kitap okuyan ülkelerin başında %21 oranıyla İngiltere ve Fransa yer almakta, bu ülkeleri sırasıyla Japonya (%14), Amerika (%12) ve İspanya (%9) takip etmektedir (İK-2). Bu veriler Türkiye’nin ortalama kitap okuma

oranıyla çok geride olduğunu göstermekte ve bu verilerden yola çıkarak ülkemizde okuma alışkanlığı seviyesinin düşük olduğu da görülmektedir.

MEB bünyesinde düzenlenen bir araştırmanın sonuçları ise şöyledir:

Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın(EARGED) ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerle yaptığı okuma düzeyi araştırması sonuçlarına göre; ilk kitap okuma yaşı 13 (%46.63) ve 14 (%16.81)tür. Öğrencilerin %90.76'sı okudukları kitapları kendilerinin seçtiğini, %65.91'i ise kütüphaneden dergi ve kitap temin etmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %10'unun hiç kitap okumadığı ve ancak %31.34'nün boş zamanlarını okuyarak değerlendirdikleri, %64'ünün gelişmiş ülkelerdeki akranlarının daha çok okuduğunu düşündükleri bulunmuştur (Dedeoğlu, Yayla ve Karaşahin, 2007'den akt. Karaaslan, 2016,107).

Bu araştırmada ilk kitap okuma yaşının yüksek olması, okudukları kitapların kendilerine uygun olup olmadığı yönündeki yönlendirmenin neredeyse tamamen öğrencilere bırakılması, öğrencilerin yarıdan fazlasının kütüphaneden yararlanma alışkanlığını kazanamaması ve yine yarıdan fazla öğrencinin gelişmiş ülkelerdeki yaşlılarına yönelik konuya ilişkin algıları dikkat çekmektedir.

Yine 2000 yılında çalışmalarına başlayan ve her üç yılda bir 15 yaşındaki öğrencileri matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarında bir sınava tabi tutan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı(Programme for International Student Assessment, PISA) sonuçlarını kamuoyuyla paylaşan MEB'in "PISA 2015 Ulusal Nihai Raporu"na göre:

Okuma becerileri alanında Türkiye ortalaması 428 ve tüm ülkelerin ortalaması da 460'tır. PISA 2015'e katılan tüm ülkeler dikkate alındığında okuma becerileri alanında ortalama puanı en yüksek olan ülkeler; Singapur, Hong Kong –Çin, Kanada, Finlandiya ve İrlanda iken en düşük olan ülkeler; Dominik Cumhuriyeti, Makedonya, Cezayir, Kosova ve Lübnan'dır (MEB, 2016, 23).

MEB aynı raporda PISA veri sonuçlarının yapılan yıllara göre dağılımını da bir tablo şeklinde paylaşmıştır.

Tablo 1: Yıllara Göre Okuma Becerileri Ortalama Puanları

	PISA 2015	PISA 2012	PISA 2009
OECD Ortalaması	493	496	493

Tüm Ülke Ortalaması	460	471	464
Türkiye Ortalaması	428	475	464
Sıralama	50	42	39
Katılan Ülke Sayısı	72	65	65

(MEB, 2016, 24)

Bu tabloyla ilgili MEB (2016, 24) “PISA 2015 ve okuma becerileri alanının ağırlıklı alan olduğu PISA 2009 uygulamalarında bu alana ilişkin Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buradan yola çıkarak OECD ortalamasının ilgili uygulamalar arasında anlamlı şekilde değişiklik göstermediği yorumu yapılabilir” şeklinde açıklama yapmıştır. Bu sonuçlara ve MEB’in değerlendirmesine bakıldığında Türkiye’nin okuma becerisi ve alışkanlığı kazanamadığı ve bilgiye ulaşmada onu özümseyip yorumlama ve değerlendirmede ne kadar geride ve yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu yetersizlik okuma alışkanlığı edinimi noktasında aile, okul, eğitim politikası ve toplumsal çevre gibi etkenlerin etkisinin önemini ortaya koymaktadır. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz’a göre (2007) okuma alışkanlığının kazanılabileceği ve devamının sağlanabileceği en önemli yer aile, okul ve toplumsal çevredir, birey çevresinden örnek aldığı kişiye benzeyebilmek için; annesi, babası, öğretmeni istediği için de kitap okuyabilir.

Okuma alışkanlığı kazanımı konusunda Milli Eğitim Bakanlığı da somut kararlar almıştır. MEB kendi bünyesinde bulunan Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı tarafından 2004/60 sayılı “100 Temel Eser” Genelgesi yayımlanmış okul yönetimi ve öğretmenlerden öğrencileri kitap okumaya özendirmeleri, öğrencileri ödüllendirmeleri ve onlarda okuma alışkanlığı oluşturmaları istenmiştir (MEB, 2004). Yine Milli Eğitim Bakanlığı 2005/70 sayılı genelgede “100 Temel Eser” yayımlanmış ve okullarda okul idaresinin belirleyeceği bir gün ve saatte 30 dakikalık “okuma saati” uygulamaya geçmiştir (MEB, 2005). Milli Eğitim Bakanlığı aynı zamanda 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (TDÖP, 2006, 6) okuma öğrenme alanı başlığı altında aşağıdaki açıklamaya yer vermiştir:

Okuma becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerde kullanılacak metinlerin, Türkçeyi bütün zenginlikleriyle ve doğru

bir şekilde yansıtması ayrı bir önem taşımaktadır. Bu nedenle derslerde işlenecek metinlerin taşınması gereken özellikler programda belirtilmiştir. Programda yer alan okuma öğrenme alanında; okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik olarak çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir.

MEB bu açıklamasıyla öğrencide okuma alışkanlığı kazandırılmasına da oldukça önem verildiğini ve bu amaca ulaşmak adına 2006 TDÖP' te kazanım ve etkinliklere yer verildiğini ifade etmiştir. Bu gayretlerin okuma ve okuma alışkanlığı edinimi üzerinde, ulusal ve uluslararası alanda gerçekleştirilen araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda çok da yeterli olmadığı görülmekte ve bulgular, okuma alışkanlığı ediniminde diğer etkenlerin de etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Aile, okuma alışkanlığının kazanımında önemli bir etkidir. Ailenin okumaya karşı tutumu, kültür seviyesi çocuğun okuma alışkanlığı üzerinde oldukça etkilidir. Okuma becerisi ve alışkanlığının kazanımında genellikle öğretmenler ön plana çıksa da bu konuda anne babalar da en az öğretmenler kadar önemlidir. Hatta anne babasının kitap okuduğunu gören, onlardan kitap hediye alan ve evinde kitaplık bulunan çocukların okuma alışkanlığının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Suna, 2006). Bunların yanı sıra ailelerin birlikte kitap okuma etkinliği yapması, kitaplarla ilgili sohbet etmesi de okumanın alışkanlık kazanmasında etkili olacaktır (Savaş, 2006). Ayrıca "okuma alışkanlığı kazandırılmasında ailenin eğitim düzeyinin de önemli olduğu yapılan bir araştırmaya göre tespit edilmiş ailenin eğitim düzeyinin yüksek olduğu çocuklarda okuma alışkanlığının da yüksek olduğu görülmüştür" (Sever, 2013'ten akt. Deniz, 2017, 24-25). Ailenin zamanını nasıl değerlendirdiği de çocuğa bir örnektir. Zamanının çoğunu televizyon izleyerek geçiren bir anne babanın çocuğuna "oku" demesi o çocuğu kitap okumaya yöneltmez (Dökmen, 1994). Yani ailenin bu konuda model olması gerekir ki çocuğundan beklediği okuma alışkanlığı edinme kazanımı da gerçekleşsin. Eğitimciler ailenin okuma becerisinin kazanımında destekçi olduğunu belirtmişlerdir. Değişen ve yenilenen çağa ve PISA, Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Çalışması (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) gibi uluslararası çalışmalarda elde edilen başarısızlık gibi nedenlere

bağlı olarak yeni bir anlayışla şekillenen 2006 TDÖP'te aile öğretimin bir parçası olarak ilk defa yer almıştır.

Yapılan araştırmalara bakıldığında insanın toplumsallaşmasında, evrenselleşmesinde ve bir medeniyet kurarak gelişmesinde okumanın ve okuma alışkanlığının öneminin büyük olduğu anlaşılabilir. Aynı zamanda okuma alışkanlığının bireysel gelişim üzerindeki etkisini Yılmaz (2012, 142-147) “zayıf okuyucularla iyi okuyucular arasında duyuşsal, motor ve bilişsel yönlerden bütünsel nitelikli farklılıklar olduğu” ve “güçlü okuma kültürünün beyinde olumlu yapısal değişikliklere neden olduğu” şeklinde açıklamıştır. Ülkemizin gerek ilk ve ortaöğretim döneminde gerekse yetişkinlik dönemindeki okuma alışkanlığı istatistiklerine baktığımızda yeterli ve istenilir düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu sonuç başta aile olmak üzere çeşitli faktörlerin bu durumda etkili olduğunu göstermektedir. Bu durumu, Bircan ve Tekin'in (1989) okuma becerisinin ve okuma alışkanlığının, toplumsal değer yargılarının ve alışkanlıkların öğrenildiği yerin aile olduğunu savunmaları da desteklemektedir. Ailenin en önemli yapı taşı çocuktur. Çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimine uygun olarak seçip okuduğu kitapların onun geri kalan hayatındaki etkisi büyük olabilir. Anne babaların da çocuk kitapları konusundaki farkındalıkları, okuma alışkanlığına yönelik tutumları çocuğun kendine uygun olan kitabı seçme ve okuma alışkanlığı üzerinde etkilidir. Ancak bu konuda ülkemizdeki durum; Şahin, Çelik ve Çelik'in (2012, 111) de “Çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuklara ulaşması ancak veliler ve öğretmenler aracılığıyla olmaktadır ancak velilerin ve öğretmenlerin yaş grupları ve kültür seviyelerine göre çocuklara hitap edecek olan yayınların seçiminde bilgili olmadıkları ve titiz davranmadıkları görülmektedir” şeklindeki ifadelerinde belirttiği gibi gerek veli gerekse öğretmen profili açısından hiç de iç açıcı değildir. Ailelerin okumaya, okuma alışkanlığına okumanın araçları olan edebiyat ve çocuk edebiyatı ürünlerine yönelik farkındalıkları çocukların insanlığa kazandırılmasında, bireysel gelişimlerinde, okuma becerisini alışkanlığa dönüştürmelerinde ve ülkemizde okuduğunu anlayan, eleştiren ve değerlendiren insan sayısının iyi seviyede olmasında oldukça önemli olduğu ön görülmektedir.

Bu nedenle bu araştırmayla velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarını, çocuğunun okuma alışkanlığı gibi çeşitli değişkenler açısından

inceleyip velilerin farkındalıkları ile değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırma ile velilerin ocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarını tespit ederek çeşitli değişkenler açısından bu farkındalıkları incelemek ve buna bağlı öneriler getirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Velilerin ocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ne düzeydedir?
- 2) Velilerin ocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile eğitim durumları arasında bir ilişki var mıdır?
- 3) Velilerin eğitim aldığı yer(il, ilçe, belde, köy gibi) ile ocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları arasında bir ilişki var mıdır?
- 4) Velilerin cinsiyetleri ile ocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları arasında bir ilişki var mıdır?
- 5) Velilerin gelir durumu ile ocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları arasında bir ilişki var mıdır?
- 6) Velilerin ocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile çocuğunun okuma alışkanlığı arasında bir ilişki var mıdır?
- 7) Veli ile öğrencinin okuma sıklığı arasında bir ilişki var mıdır?
- 8) Velilerin okuduğu ve okumayıp hakkında bilgi sahibi olduğu ocuk edebiyatı eserleri hangileridir?
- 9) Veli ve öğrencilerin okudukları ocuk edebiyatı eserleri arasında benzerlik var mıdır?

1.3. Araştırmanın nemi

Bireysel ve toplumsal gelişimi desteklemek okuma gücünün kazanılmasıyla gerçekleşir (Devrimci, 1993). Okumanın hem toplumsal hem de bireysel öneminden dolayı okuma alışkanlığını kazanmış genç ve yetişkin nesle ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Bahsedilen bu duruma bağlı olarak ilköğretim çağından itibaren çocuklara okuma alışkanlığının kazandırılmaması çözülmesi gereken bir sorundur (Yılmaz, 1993). Bu sorunun -ulusal ve evrensel kuruluşlarca yapılan araştırma sonuçlarına bağlı olarak- farkında olan MEB de gerek 2006 TDP'te gerekse 2018 TDP'te okuma alışkanlığının kazanılmasına dair amaçlar belirlemiştir. Bu

doğrultuda her ne kadar 2006 TDÖP'ün *Genel Amaçlar* bölümünde okuma alışkanlığına dair özellikle vurgulanan bir amaç yer almasa da öğrenme alanlarının alt başlıklarından birinin okuma olduğu ve bu alt başlıkta okumanın alışkanlık haline dönüştürülmesine dair kazanım ve etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Örneğin; okuma öğrenme alanının beşinci amacı olan “okuma alışkanlığı kazanma”nın sekizinci kazanımı olarak “ailesi ile okuma saatleri düzenler” maddesine ve bu kazanıma ilişkin olarak “Kitap Torbası” adlı etkinlik örneğine yer verilmiştir. Kitap Torbası etkinliğine göre “birkaç torba hazırlanarak numaralandırılır, önceden gruplandırılan kitapların adları kâğıtlara yazılarak torbaya konur, öğrenciler her hafta bu torbalardan bir kitap seçerek okurlar ve okuma sürecine aileler de dinleyici veya okuyucu olarak katılabilirler” (2006, 29). Programda uygulama aşamalarıyla anlatılan bu etkinlik örneğiyle ailenin de çocuğun okuma sürecinde ona örnek teşkil etmesi ve programda yer alan okuma alışkanlığını kazanma amacına ulaşılabilmesi açısından sürece dâhil edildiği görülmektedir. Hazırlanan 2018 TDÖP’te (2018, 10) ise, TDÖP’ün *Genel Amaçlar* başlığı altında “okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması” amacına yer verilerek bu becerinin önemi bir kere daha vurgulanmıştır.

2006 TDÖP’te önemi anlaşılan okuma becerisi ve alışkanlığı sadece çocuk için değil bir yetişkin için de hayati önem arz etmektedir. Bu durumla ilgili Özdemir’in (1995, 14) de “Okuma yalnızca öğrencilerin değil, herkesin geniş bir bilgi evrenine açılması, düşünce ve duyarlılığını geliştirmesi, toplumla sağlıklı bir iletişime girmesi için başvurması gereken etkili bir öğrenme aracıdır.” ifadelerinden bir yetişkin olarak anne babayı da doğrudan ilgilendirdiği çıkarımına ulaşılmaktadır. Nitekim okuma alışkanlığının kazanılmasında anne ve babanın çocuk üzerindeki bu önemli rolünü Bircan ve Tekin (1989, 393) şu cümleleriyle açıklamıştır:

Çocuk doğduğu andan başlayarak kendisini bir sosyalleşme ortamında bulur; toplumun kültürel kalıplarını, değer yargılarını, alışkanlıklarını öncelikle ailede edinir. Buna bağlı olarak da okumaya verilen değer konusunda ilk izlenimleri aldığı yer ailesidir. Türkiye’de genelde yetişkin nüfusun eğitim düzeyinin düşük olması nedeniyle çocuklar okumaya yönlendirilmemekte, okuma bilinci ve sevgisi kazandırılmamaktadır.

Bircan ve Tekin bu cümleleriyle anne babaların okuma becerisine karşı tutumunun çocuk üzerindeki önemli etkisine ve ülkemizde anne babaların eğitim düzeyinin düşük olmasının çocuklardaki okuma bilinci ve alışkanlığının önünde bir engel olduğuna da vurgu yapmıştır. İşte bu sebeplerden aile faktörünün okuma alışkanlığındaki yeri yadsınamaz ve okuyan bir anne babanın çocuğunun okumayı alışkanlık haline getirme ihtimali yüksektir.

Evinde kitap okunan bir ortamın olduğu çocukların okuma becerileri de yüksek olabilir. Bir anne baba çocuğuna kitap okumalı, onu kütüphaneye götürmeli, ona kitap hediye etmelidir. Aynı zamanda okuyan bir anne-baba okumayı alışkanlık haline getirmiş bir çocuğa sahip olmak istiyorsa çocuğunun yaşına, seviyesine, ilgisine uygun kitap türlerinden de haberdar olmalıdır.

Okulda öğretmen, evde anne ya da baba gibi çocuğun hoşuna gidecek şekilde yönlendirileceği bir rehber ihtiyacı vardır ki çocuk okuma alışkanlığı kazanabilmek için okumaya karşı olumlu tutum geliştirebilsin. Bu durumu Maden ve Maden (2016, 1309) “Öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri, sürekli okumalarını sağlamak ve okuma alışkanlığını geliştirici olmaktadır.” Cümleleriyle ifade etmektedir. Yine çocukların kendi seviyesine, ilgisine uygun kaliteli kitaplar tercih edebilmesinin okuma alışkanlığı kazanımı üzerindeki etkisini Güngördü (2006, 53) “Çocukların okuma alışkanlığı kazanamamalarının en önemli nedenlerinden biri de çocuğun nitelikli kitaplarla tanışmamasıdır.” ifadeleriyle çok açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Ülkemizde illerde, ilçelerde, beldelerde veya köylerde yaşayan anne babaların çocuklarının okuma alışkanlığını kazanmış olmasını dilediği fakat kendisinin çocuğuna model olamadığı, çocuğunun seviyesine, yaşına, ilgisine uygun doğru kitap tercihi yapmasında rehber olamadığı düşünülmektedir. Nitekim bu doğrultuda 1999 yılında Gürler, “Çocuk Kitapları ve Anne Babaların Bu Konudaki Tutumları Üzerine Bir İnceleme” konulu bir araştırma gerçekleştirmiştir. Gürler, araştırmasının örneklemini ilkokul 2.sınıf öğrencileri ve onların anne babalarından oluşturmuştur. Anne babaların; çocuk kitaplarının gerek fiziki özellikleri (kapak, cilt, kâğıt türü, yazı puntosu...) gerek görsel tasarımı gerekse içerik unsurları bakımından sahip olması gereken özellikleri bilip bilmediği, çocuğuna okuma alışkanlığı kazandırmak adına kitap alımındaki yaklaşımları, okuma becerisi kazandırma sürecinde çocuğunu

destekleyip desteklemediği gibi değişkenlerle çocuk kitaplarına ilişkin tutumlarını araştırmıştır. Gürlar araştırmanın örneklemini oluşturan anne babaların çocuklarına da anne ve babaların verdiği cevapların tutarlılığını araştırmak adına benzer sorular sorarak bulgulara ulaşmıştır. Bu araştırmada özellikle, anne babaların çocuklarına okuma becerisi kazandırma sürecindeki yaklaşımlarının nasıl olduğu araştırılmıştır.

2012 yılında Şahin, Çelik ve Çelik'in "Anne Babaların Çocuk Edebiyatı Kavramına İlişkin Görüşleri" adlı makale çalışmalarının örneklemini Çanakkale il merkezinde yer alan ortaokul kademesindeki öğrenci velileri (n=118) oluşturmaktadır. Araştırmada anne babaların cinsiyetleri, aylık gelir durumları, evlerinde kütüphane sahibi olmaları ile çocuk edebiyatına ilişkin kavram algıları araştırılmış ve çocuklarının bir yılda okuduğu kitap sayısı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre anne babaların çocuk edebiyatı algısına yönelik alt boyutlar ile cinsiyetleri, aylık gelirleri, evlerinde kütüphane bulundurma ya da bulundurmama durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir; yılda 21 ve üstü kitap okuyan öğrencilerin velilerinin de çocuk edebiyatına ilişkin kavram algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak yapılan çalışmada; anne baba ile çocuğunun okuma sıklığı arasında bir ilişkinin olup olmadığı, anne baba ile çocuğunun okudukları çocuk edebiyatı ürünleri arasında bir ortaklık olup olmadığı, anne babanın çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile çocuğunun okuma alışkanlığı arasında bir ilişki olup olmadığına dair herhangi bir tespit yapılmaması, önemli bir eksiklik oluşturmaktadır. Bu eksikliklerin yapılan bu çalışmayla giderilmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmayla, anne babaların okuma alışkanlığını kazandırmadaki, çocuğa uygun eseri bilip çocuğu teşvik etmedeki rolünün daha fazla tespit edilerek ek bulgular oluşturacağı ve bundan sonra yapılacak çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

1. 2017-2018 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. 5,6, 7 ve 8. sınıf öğrenci velileriyle sınırlıdır.
3. Kapsamında görüşleri alınan veli sayısı 480 velide 394 ile sınırlıdır.
4. Kapsamında görüşleri alınan öğrenci sayısı 80 ile sınırlıdır.

5. Giresun il merkezindeki Gedikkaya Ortaokulu ve Görele ilçesi Çavuşlu beldesindeki Çavuşlu Ortaokulu ile sınırlıdır.
6. Araştırma, görüşme formu ve anketle elde edilen bulgularla sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada aşağıdaki temel varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Ortaokul öğrenci velileri çocuk edebiyatına yönelik farkındalığa sahip değildir.
2. Katılımcılar veri toplama aracına samimi ve güvenilir cevaplar vermişlerdir.

1.6. Tanımlar

Okuma: “Okuma, gözlerin ve beş organın çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama becerisinden meydana gelen karmaşık bir faaliyettir” (Aytaş, 2003,155).

Okuma Alışkanlığı: “Okuma alışkanlığı, çocuğun temel okuma becerisini izleyen bir süreç olarak, bireyin okuma eylemine şartlandırılması ve güdülenmesine bağlı olarak bu eylemin alışkanlığa dönüştürülmesidir” (Gürcan,1999,37).

Çocuk: “İki yaşından, ergenlik çağına kadar süren büyüme dönemi içinde bulunan insan yavrusu; henüz ergenlik dönemine ermemiş kız ve erkek” (Yavuzer,1999, 13).

Çocuk Edebiyatı: “Usta yazarlar tarafından özellikle çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan eserlere verilen genel ad” (Oğuzkan 1979, 12).

Veli: “Bir çocuğu koruyan, işlerine bakan ve her türlü davranışından sorumlu kimse, ege, iye”(İK-3).

Farkındalık: “Farkında olma durumu”(İK-4).

II. BÖLÜM

2.ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1. Çocuk ve Çocukluk

İnsan doğar, büyür, çoğalır ve ölür. Bu süreçte insanlar bilgi birikimlerini, yaşantılarını, öğretilerini, kültürünü, sanatsal değerlerini neslini devam ettirecek olan çocuklarına aktarır. İnsanın öğrenme ve öğrendiğini uygulama açısından en hızlı olduğu dönem çocukluğudur (Şahin, 2007). Oysaki çocukluğun değeri ve önemi tarihi seyir içerisinde tüm dünyada yakın geçmişte fark edilmiş ve çocuğu önemseme, onunla ilgilenme eğilimleri de yine yakın geçmişten artarak günümüze kadar ulaşmıştır. Yine bu süreçte bilim insanları insanın çocukluğu döneminde oluşturduğu alt yapının daha sonraki yaşantılarına yön vereceğinden bahsetmişlerdir.

Eğitim bilimleri, tıp, psikoloji, sosyoloji gibi birçok bilim dalı çocukla ilgili araştırmalar yapmıştır. Bu bağlamda çocuk kavramı hakkında birçok tanım yapılmıştır.

Türkçe Sözlükte (İK-3) çocuk, “küçük yaştaki erkek veya kız” olarak tanımlanmıştır. Öncül (2000, 244) ise *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğünde* çocuğu; “a. En geniş anlamda: olgunluktan önceki bir yaşta bulunan her kız ve erkek. b. Dar anlamda: Küçük çocuk ile yeniyetme arasında bulunan kimse. c. İnsan yavrusu” olarak tanımlamıştır. Yalçın ve Aytaş (2008) genellikle bedensel ve zihinsel gelişim bakımından insanoğlunun 0-16 yaş grubu şeklinde çocuk kavramını açıklarken kimi kaynaklarda bahsi geçen yaş aralığı doğumdan itibaren 12 yaşa kadar olan evreyi kapsar (Oğuzkan ve Alaylıoğlu, 1976) kimi kaynaklarda ise bu yaş aralığı 0-15 olarak tanımlanmıştır (Şahin, 2007). Ergenlik de bu tanımlarda bahsi geçen bir durum olmuştur. Ergenlik dönemi bazı tanımlamalarda çocukluk olarak kabul edilmiş bazı tanımlamalarda ise çocukluk dönemi içine alınmamıştır ancak genel olarak Birleşmiş Milletler Genel Kurulu (1989, 1) bu yaş aralığını 18 olarak belirlemiştir. Çocukla ilgili yapılan tanımlar arasında kapsayıcı bir özellik taşıyan bir başka tanım ise Demirel’e aittir. Demirel’e göre (2010, 1):

Çocuk doğduğu andan itibaren kendine has bir karaktere, davranışa, zekâya ve görünümüne sahip olan, içinde bulunduğu her bir yaşa göre ayrı ayrı fiziksel, ruhsal ve zihinsel özellikler gösteren ve bu özellikleri henüz tam yerli yerine

oturmamış olan, bütün bunların yanında yaratıcı özelliği en zengin ve en renkli süreci kapsayan, kendine özgü ilgi ve ihtiyaçları olan ve yine kendine özgü yeteneklerle donatılmış insan yavrusudur.

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere çocuğu herkesin hem fikir olduğu şekilde belli ölçütleri öne sürerek, net bir ifadeyle açıklamanın mümkün olmadığı görülmektedir. Bu durum çocuğun hem zihinsel hem de psikolojik olarak bir yetişkine göre farklı ve karmaşık bir yapısı olduğunu da desteklemektedir.

Çocukluk evresi gerek zihinsel açıdan gerek fiziksel gerekse psikolojik açıdan yetişkinlik evresine göre çok önemli farklılıklar taşımaktadır. Nitekim insan çocukluk evresinde dünyayı anlamaya, kavramaya, sembolleştirmeye, düşünmeye; bilişi oluşturan zihinsel aktivitelerde bulunmaya başlar (Gander ve Gardiner, 2007). Çocukluk evresinde benmerkezci düşünce yapısı çocuğa hâkimdir ve çocuk herkesin kendi gibi düşündüğünü sanır (Mooney, 2000). Çocukluk insanın ilk sosyal ilişkilerini kurarak güven duygusunu geliştirdiği, varlığını devam ettirebilmek için bir başkasına en fazla ihtiyaç duyduğu dönemdir (Mooney, 2000). Çocukluk insanın oyun ile öğrendiği hayal gücünün ve merak duygusunun önemli bir yer tuttuğu bir evredir; çocuğun hayatında oyun, merak ve hayal gücü önemli bir yer tutar. Çocukluk, insanoğlunun çevresinde olup bitenlere karşı gözünün henüz kapalı olduğu bir zaman dilimini anlatır. Bu dönemde çocuk, iradesiyle sağlıklı kararlar alıp uygulamakta sıkıntılar yaşayabilir. Çocuk, bir yetişkin değildir ve yetişkinlerle arasında nitelik ve zihniyet farkı olan aynı zamanda bedensel, duygusal ve sosyal gereksinimlerini tamamlamak isteyen bir kişidir (Yavuzer, 2012).

Çocukluk; psikolojik ve sosyolojik tüm ögeler şekillenirken çocuğun hayata, topluma ve kendisine ait duygu ve düşüncelerinin oluşmaya başladığı bir zaman dilimidir. Aytekin'e göre (2011, 17) "Çocukluk dönemi bebeklik ile ergenlik çağı arasında sürekli bir gelişmenin olduğu evre."dir. Anlaşılacağı üzere insanın ileriki yaşamını etkileyen en önemli evre çocukluğudur ancak çocukluk döneminin bu kadar önemli olduğuna dair anlayış, ele alınan konunun ilk paragrafında da ifade edildiği gibi tüm dünyada henüz yeni edinilmiştir. Tarih boyunca toplumlarda çocuk ve çocukluk kavramı farklı anlayışlarla geçmişten günümüze kadar ulaşmış olduğundan toplumlarda bu anlayışı şekillendiren ortak bir noktanın olmadığı da ortaya konulmuştur. Bu durumu Tan (1994, 25) şu ifadeleriyle desteklemektedir:

Çocukluk tarihi konusundaki çalışmalar, çocukluğun doğal sandığımız özelliklerinin büyük ölçüde toplumsal ve değişken olduklarını görmemize yardım ediyor. Belli bir zamana ya da topluma özgü, tek bir çocukluk anlayışından söz edilemeyeceğini ortaya çıkarıyor. Aynı zaman diliminde, giderek aynı toplumda değişik ve çelişik çocuk anlayışlarının birlikte yer aldığını görüyoruz.

Yine Şirin (2007a,16) çocukluk kavramının tarihi geçmişini şöyle açıklamıştır:

Çocukluk tarihini üç evreye ayırabiliriz: Çocuk ile yetişkinin aynı enformasyonu aldığı geleneksel çocukluk dönemi, çocukluk tarihinin en karanlık, bir o kadar da sırlarla dolu kadim çocukluk zamanlarıdır. Hakkında çok az şey bildiğimiz bu ilk evreyle ilgili çocukluk tarihi araştırmaları hem çok az, hem de elde edilmiş belgeler çocuk bilgisi bakımından çok sınırlıdır. Sözel enformasyonun hâkim olduğu bu çağlarda çocukla yetişkinin giysilerinden oyuncaklarına kadar hemen her şey birbirine benzerdi. Çocukları tanımlamada özel sözcükler olmadığı gibi, çocukluk, biyolojik bir kategori bile sayılmazdı. Modern çocukluk ise, matbaaya –yazılı iletişime- dayalı ve enformasyonla biçimlenen çocukluğa uygun bir adlandırmadır. Üçüncü aşamanın adı ise postmodern çocukluk evresidir. Postmodern çocukluğun ayırt edici özelliği ise, farklılıkların öne çıkmasına ortam hazırlamasıdır.

Şirin; çocukluğu evreler halinde açıklayarak bu evrelerdeki insanların çocuk ve çocukluk algısını ortaya koymuş, tüm dünyada çocuk ve çocukluk algısının daha yeni yeni olumlu yönde değişim gösterdiğini ifade etmiştir.

Tarihi süreç içerisinde Türk topluluklarının çocuk ve çocukluk algısına bakıldığında İslamiyet Öncesi dönemde çocuklara verilen isimlerin özel bir önem taşıdığı görülmektedir. Karahasanoğlu (2003, 289-290) bu durumu şu ifadeleriyle desteklemektedir:

Eski Türk topluluklarında *çocuğa ad verme* geleneği toplumda en çok önemsenen konuların başında gelmektedir. Sözelimi Oğuzlarda, çocuğun ana babasının verdiği adın çocuğun gerçek adının olmadığı; çocuğa ad koymanın özel bir merasim gerektirdiği; bu merasimden sonra çocuğun, toplum içinde kendine bir yer edindiği bilinmektedir.

İslamiyet Öncesi Dönem’de göçebe hayatı yaşayan Türkler için aile kurmak, çocuk sahibi olmak ayrı bir öneme sahiptir. Gelenek ve göreneklerine önem veren Türkler çocuklarını da bu kültürel değerlere uygun olarak yetiştirmişlerdir. Bu döneme ait somut bilgiler çok fazla bulunmadığı için Türklerin çocuk ve çocukluk algısına dair anlayışları sözlü geleneğin ürünü olan özellikle Danişmendname, Battalgazi ve Saltukname gibi destanlardan tespit edilmiştir (Tüfekçi Can, 2012). İslamiyet’in kabulünden sonra çocuk ve çocukluk algısını Tüfekçi Can (2012, 61) şu ifadelerle açıklamıştır:

İslamiyetten önce de sosyal yaşamın içinde var olan çocuk, yeni dinin getirdiği düzen ile birlikte kendine oldukça özel bir yer edinir. Bu yeni eğitim sistemine göre, çocuğun eğitimi, İslamiyet’in öngördüğü kurallar çerçevesinde yapılacaktır. Kur’an-ı Kerim ve hadislerin toplumun yaşamında önemli bir yer alması ve adeta bir başvuru kaynağı niteliğinde olması bakımından halk, içinden çıkamadığı veya danışmak istediği çeşitli problemleri, din adamlarına sorarak İslami kuralların gerektirdiği çerçevede çözüm arama yoluna gitmiş; çocukların eğitiminde de verilen bu dini bilgileri esas almıştır.

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere Türkler, yeniden şekillenmiş dini anlayışı çocuk eğitimine de yansıtmışlardır. Bundan sonraki tarihsel süreçte çocuk ve çocukluk algısındaki olumlu değişimler eğitim anlayışının gelişmesine buna bağlı olarak mektep kavramının dönemler içerisinde yenilenmesi ve gelişmesine vesile olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu döneminde çocuğa verilen önemi, çocuğa bakışı Göncüoğlu (2008, 63); “Aile büyüklerinin bir görevden azledilmesi veya idamında, o ailenin bir parçası olan çocuk asla cezalandırılmamıştır. Maaş bağlanmış, devlet kapısında görev verilmiştir. Ailenin el konulan serveti ve vakfı devlet hazinesine katıldığında bile bu servetten ve vakıf gelirinden çocuk asla mahrum bırakılmamıştır.” ifadeleriyle ortaya koymuş çocuğun en kötü durumda bile toplumdan dışlanmadığını belirtmiştir. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte çocuk ve çocukluk algısı eğitim anlayışı bakımından Batı’nın da etkisiyle ikilem içerisinde kalınarak bir zemine oturtulmaya çalışılmıştır. Eğitim anlayışındaki bu ikilemi Beyatlı’ya (1973, 28-29) ait şu ifadeler desteklemektedir:

Önce klasik bir okula gittim. Arkasından da modern bir mektep olan Mekteb-i Edeb’e geçtim. Bu bana Müslümanlıktan çıkıp gâvurluğa geçmek gibi gelmişti.

Mekteb-i Edeb'in üniforması vardı. İlk defa yeni usul bir rahleye oturdum. İlk gün bana yeni usul bir Elifba gösterdiler. Klasik okulda üç senede sökemediğim elifbayı bir günde söktüm. Mekteb-i Edeb'e geçişim Şark'tan Avrupa'ya geçişim oldu.

Genel olarak Doğu'daki çocuk ve çocukluk algısına bakıldığında İslamiyet öncesinde ve İslamiyet sonrası dönemden günümüze kadar uzanan zaman dilimini içine alacak şekildeki uzun bir zaman diliminde olumsuz bir anlayışla şekillenmemiş, çocuğa bir değer atfedilmiş, çocuk önemsenmiş zaman içerisinde özellikle yakın geçmişte çocukluğun önemi daha iyi anlaşılmış ve bu doğrultuda yapılan çalışmalar da artmıştır. Ancak ne yazık ki çocuk ve çocuklukla ilgili algı Batı'da aynı biçimde şekillenmemiştir.

Özellikle 18.yüzyıla kadar Avrupa ülkelerinde çocuk algısı oldukça olumsuzdur adeta bir yetişkin gibi düşünülen çocukların günahkâr olarak dünyaya geldiğine inanılmaktadır ve çocuklar ciddiye alınmazlar. O kadar ki 18.yüzyılda sokakta oynayan çocukların dahi hoş görülmediği bilinmektedir. Avrupa'daki çocuk algısına değinen Onur (2005, 35) bu konuda "Hughes'in dediği gibi on sekizinci yüzyılın ortasında ve sonunda İngiltere'de oyun ortadan kalkmıştı; hatta birçok kent, sokaklarda bazı oyunları oynamayı yasaklayacak kadar ileri gitmişti." demiştir. Bir başka kaynakta ise Güteryüz (2013, 23) "Çocuk algısı, çağdan çağa, devirden devire üretim-tüketim yapısı değiştikçe değişmektedir. Çok eski zamanlarda insanın bir parçası olan çocuk tanrılara kurban edilirdi." diyerek çocuğun eski zamanlarda toplumdaki değersizliğini anlatmıştır. Tüfekçi Can (2012, 41) da şu ifadeleriyle bu durumu desteklemiştir:

Orta Çağ'da kültürlerin, sözel bir anlayış üzerine kurulu olması veya yazılı kültürün çok az gelişmiş olması nedeniyle ne yetişkinlik, ne de çocuklukla ilgili ayırt edici bir kavram ortaya çıkmıştır. Katolik kilisesinin yedi yaşı *akıl yaşı* olarak ilan etmesi nedeniyle çocukluk, Ortaçağ'da yedi yaş itibariyle sonlandırılmıştır. Çünkü yedi yaşında olan çocukların, yetişkinlerin dile getirdiği ve anlayabildiği her şeyi anlayabildiğine inanılmıştır.

Tüfekçi Can'ın bu ifadeleri Ortaçağ Avrupası'nda çocuğun yetişkin sınıfına konulup ona öyle muamele edildiğini ortaya koymakta, çocuk ve çocukluk algısına dair bu değersizliği de örneklendirmektedir. Ortaçağ Avrupası'ndaki çocuk ve çocukluk

algısını destekleyecek bir başka tespit ise Tuchman'a (1978, 50) aittir. Tuchman; "Ortaçağ dönemini modern çağdan farklı kılan özellikler arasında hiçbir şey, çocukluğa yönelik ilginin olmaması kadar çarpıcı değildir." ifadeleriyle apaçık bir şekilde Ortaçağ Avrupası'nda çocuğa ve çocukluğa verilmeyen değeri ortaya koymuştur.

Bazı düşünürler ise çocuğu ve çocukluk dönemini bu şekilde olumsuz eleştirilere ve anlayışlara maruz bırakmamıştır. Örneğin; Durkheim'a göre (1925/2010, 261) "Gözlenen olgularda çocuğa atfedilen içselleştirilmiş bir egoizmden söz edebilmek mümkün değildir. Hiç kuşkusuz paylaşım duygusu, çocukta, olabilecek en alt seviyededir. Çocuk henüz yeni yeni bir bilinç düzeyine sahip olmaktadır. Bu bilinç düzeyiyse yakın çevreyle sınırlıdır". Durkheim, burada çocuğun yetişkinden farklı olma sebebini ve çocukla ilgili olumsuz düşüncelerin yanılığını anlatmaktadır. Ancak çocuğun ve çocukluğun önemi tam olarak anlaşılamadığı ve toplumun çocuktan beklentileri farklı yönde olduğu için çocuk ve çocukluğa dair araştırmalara gerek ülkemizde gerekse dünyada günümüze yakın bir zaman diliminde yani geç başlanmıştır. Bu durumun sebeplerine Onur (2005, 31) şu ifadeleriyle açıklık getirmeye çalışmıştır:

Çocukların böyle sosyolojide uzun süre ihmal ya da marjinalize edilmesinin nedeni, onların toplumdaki ve kuramsal yaklaşımlardaki ikincil ya da aşağı konumlarıdır. Toplum çocuklara bugünkü yaşamlarının nasıl olduğu, şimdiki gereksinmelerinin ve isteklerinin neler olduğu açısından değil, yarın nasıl bir yetişkin olacakları açısından bakmaktadır.

Günümüze yakın bir zamanda çocuğun gelişim evresinin önemi ortaya çıkınca çocukluk ve çocuklar üzerine yapılan araştırmalarda artış olmuştur. Çocuk algısı zamanla değişmeye ve çocukla ilgili yenilikler yapılmaya başlanmış hatta çocuklara hitap eden bir edebiyat anlayışı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu konuda Tüfekçi Can (2013, 200) şu bilgiyi vermiştir:

... Rönesans'tan sonra çocuğun toplumsal yapı içinde bir birey olarak keşfedilmesi için neredeyse iki yüzyıllık bir sürecin geçmesi gerekir. 17. yüzyılda başlayıp 18. yüzyılda kendini hissettiren Aydınlanma Çağı ile birlikte ancak çocuğun keşfedilmesi ve çocuk edebiyatının edebî bir tür olarak ortaya çıkması gerçekleşir.

Belirtilen açıklamadan da anlaşılacağı üzere çocuk ve çocukluğun öneminin anlaşılması oldukça fazla zaman almış ve öneminin anlaşılmasıyla da yeni bir edebiyat türü ortaya çıkmıştır. Yalçın ve Aytaş'ın (2008, 21) "19. yüzyılın sonlarına doğru İngiltere'de yazılan çocuk kitaplarında nicelik bakımından da önemli gelişmeler oldu. Artık çocuklar için basılan kitaplara özen gösterilmeye başlandığını, bazı çocuk kitaplarının resimlenerek yayınlandığını görüyoruz." şeklindeki açıklamaları da bu durumu destekler niteliktedir.

Geçmişten günümüze farklı coğrafyalarda şekillenen çocuk ve çocukluk algısını aslında en iyi özetleyen ifadeleri Tan (1993, 20-21) bir makalesinde paylaşmış ve çocukluk kavramının belli bir topluma belli bir zamana bağlı tek bir anlayışla belirlenemeyeceğini şu ifadeleriyle özetlemiştir:

Çocukluk kavramı, kız ve erkek çocuklar, varıl ve yoksul çocuklar, köylü ve kentli çocuklar açısından değişik içermeler taşıyor. Devlet ideolojisi, çocukluğu kendine özgü bağımlılıkları ile özel bir dönem olarak tanımlayarak okul çağıyla özdeşleştirirken, bazı kesimlerde beş-altı yaşını geçer geçmez yetişkin dünyasında eriyip giden bir çocukluk anlayışı –Aries' in anlattığı Ortaçağ çocukluğu- etkisini sürdürüyor.

Çocuk insanoğlunun en önemli değeridir ve çocuğa verilen önem gün geçtikçe artmaktadır (Şirin, 2006). Bizim için oldukça önemli olan ve dinamik bir şekilde gelişim gösteren anlamak ve anlaşılacak isteyen çocukların fiziksel ve zihinsel gelişim süreci çok değerlidir ve çocukların masumluğunun korunması isteniyorsa çocuklara değer verilmelidir. Bu konuda J. J. Rousseau (2013, 33) "Çocukta var olan masumiyet zamanla değişmektedir. Eğer çocukların ilk hâliyle değişmeden kalmaları isteniyorsa, dünyaya gelir gelmez korunmaları gerekir. Bunun aksi durumlarda asla başarılı olunamaz" demiştir. Öte yandan çocuğun zihinsel, psikolojik ve duygusal gelişimi için çeşitli araçlara ihtiyaç vardır. Çocuk, bu ihtiyacını karşılamak amacıyla bir yetişkin rehberliğine ve bu aracın denetimliliğine muhtaç olabilir. Bu gelişimini ortaya koyarken hayal gücünü kullanabileceği, eğlenebileceği, farklı deneyimlerle ufkunu genişletebileceği, kendisine doğru bir rol model edinebileceği, genel kültür bilgisine sahip olabileceği ve bütün bunları yaparken denetim ve rehberlik mekanizmasının doğru şekilde çalışacağı araçlardan bir tanesi de çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı ürünleridir (Oğuzkan, 2010). Çeşitli türlerde ve konularda yazılan

eserlerden oluşan çocuk edebiyatı Oğuzkan'ın da belirttiği gibi amaçları ve hitap ettiği kitle açısından yetişkin edebiyatından ayrılarak tamamen çocuk dünyasına hitap eder. Bu ayrımı iyice ortaya koyabilmek için çocuk edebiyatı kavramına değinmek gerekir.

2.2.Çocuk Edebiyatı

Çocukların fiziksel gelişiminin yanı sıra zihinsel gelişimleri de çok önemlidir aynı zamanda çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimleri arasında da bir etkileşim vardır. Yavuzer'e göre (2012, 27); "Çocuk sadece fiziksel olarak büyümekle kalmaz, aynı zamanda onun beyniyle iç organlarının yapı ve büyüklüğünde de değişimler olur. Beynin gelişimi sonucu, çocukta giderek artan bir öğrenme, anımsama ve muhakeme yeteneği oluşur. Böylelikle fiziksel büyümeye koşut olarak, çocuk, zihinsel olarak da gelişir." Çocuğun zihinsel gelişiminde ise okuma becerisini kazanmış olmasının önemi büyüktür. Okuma yazmayı öğrenen bir çocuk hem okuma becerisini geliştirebilmek hem de anlama kabiliyetini desteklemek için zihinsel gelişimine uygun kitaplar okumalıdır. Bunun önemini Sever (2007, 17) "Çocuk, ilköğretime başlamasıyla birlikte, istekle kitap okumaya yönelir. Özellikle bu dönemde hem okuma yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacak hem de kendi (çocuk) gerçekliğine yanıt verebilecek kitaplara gereksinim duyar." şeklinde vurgulamıştır. Bu gereksinim çocuk edebiyatının önemini ortaya koymaktadır.

Çocuk edebiyatının çocuğun duygusal, düşünsel, zihinsel, dilsel ve estetik bakışı açısından gelişimindeki payını vurgulayan; çocuğun güzel, eğlenceli vakit geçirmesinde de bir araç olma rolünü üstlendiğini ifade eden farklı birçok tanımlı yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir: Sever'e göre (2007, 17) "Çocuk edebiyatı, ergenliğe kadar olan zaman diliminde çocukların hem sözel-dilsel zekâsını geliştiren hem de onlarda estetik zevk uyandıran ürünlerdir". Bu ürünler çocukların büyüme ve gelişmelerine, duygularına, hayallerine, düşüncelerine ve yeteneklerine katkıda bulunurken eğitirken de eğlendirir (Yalçın ve Aytaş, 2008). Gökşen (1980, 87) çocuk edebiyatını "çocuğun fikir ve sanat eğitimine katkıda bulunarak çocukta sanat duygusu ve üstünlüğü uyandıran, tekniği, ilkeleri olan, güzel ve etkili ürünlerden oluşan edebiyat" olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre ise "çocuk edebiyatı, çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve

duyarlılıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacı ile gerçekleştirilen çocuksu bir edebiyattır” (Şirin, 2000, 9).

Çocuk edebiyatıyla ilgili yapılan bazı açıklamalarda çocuk edebiyatının hangi metin türlerini içine aldığı belirtilerek genel hatları çizilmiş bazısında ise çocuk edebiyatı sanatçılarının nitelikleri ve bir eser kaleme alırken dikkate alması gereken noktalar vurgulanmıştır. Bu doğrultuda Oğuzkan (2010, 3) “Çocuk edebiyatı deyimi, çocukluk çağında bulunan kimselerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsar. Masallar, hikâyeler, romanlar, anılar, biyografik eserler, gezi yazıları, şiirler, fen ve doğa olaylarını anlatan yazılar vb. bu çerçeveye içine girebilir.” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Çocuk edebiyatı sanatçılarıyla ilgili olarak yine Oğuzkan (1979) çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuklar için usta yazarlar tarafından yazılmış olması ve sanat nitelikli olması gerektiğini vurgulamıştır. Çocuk edebiyatının tanımını yapan Yalçın ve Aytaş (2008, 17) da tanımlarında yazarın yazma sürecindeki bakış açısını şöyle ifade etmiştir:

Çocuk edebiyatı, çocukluğun ilk dönemlerinden başlayarak, bütün çocukluk dönemlerini ele alır. Duyarlılıklarını ve deneyimlerini tartışarak, çocuğu bir bütün hâlinde kucaklar. Dolayısıyla çocuk edebiyatı, yazarının “Neleri yazmalıyım?” yerine “Nasıl?” ve “Ne kadarını?”, “Niçin yazmalıyım?” diye düşündüğü ve kendisini sorguladığı bir yazma sürecidir.

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere çocuk edebiyatı ürünleri, belli bir yaş aralığını içeren çocukların büyüme ve gelişmesine gerek zihinsel gerek dilsel gerek duygusal gerekse estetik zevk kazandırma gibi yönlerden katkı sağlayan onların gereksinimlerine uygun olarak yazılmış eserlerdir.

Çocuk edebiyatı ürünlerine neden ihtiyaç duyulduğu sorusunun cevabına yönelik bir açıklamayı Huck (1976, 21) “Çocuklar, küçük yetişkinler değil; kendi hakları, ilgileri ve yetenekleri olan bireylerdir. Bu anlayış, çocukluk dönemi ile ilgili merak, eğlence ve hayal kırıklığı duygularına hitap eden bir edebiyata ihtiyaç duyulduğu fikrini ortaya çıkarır” şeklinde yaparak çocuk dünyasının yetişkin dünyasından farklı olduğunu vurgulamış ve çocuklara yönelik bir edebiyatın kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir. Çocuklara yönelik edebiyat anlayışının ilk ürünleri olan masallar, ninniler ve tekerlemeler sözlü geleneğe aittir. “Çocuklar için yayınlanan ilk resmi kitaplar, alfabe kitapları ve ilk okuma kitaplarıdır. Bu kitapların

yayınlanmasının asıl amacı, çocuğa öncelikle dini içerikli yayınları okuyabilmesi için nasıl okuma yapması gerektiğini öğretmektir” (Tüfekçi Can, 2012, 70).

Batı’da kilisenin toplum ve yönetimdeki nüfuzu Ortaçağ Avrupası’nın sert ve acımasız yaptırımlarıyla tarih kitaplarına geçmesine sebep olmuştur. Toplum üzerindeki baskı çocuklarda da aynı seviyede kendini göstermiştir. Resmi olarak yayınlanan çocuk kitapları sıkıcı belli bir düzeyde ve aşırı ahlaki olduğu için çocukların ilgisini çekmemiştir (Güleryüz, 2006). İstanbul’un fethiyle Orta Çağ ve Orta Çağ dogmaları yerini; Rönesans ve Reform hareketlerine, aklın ışığında bilimsel ve sanatsal arayışlara bırakmıştır. Bu hareketlilik Yeni Çağ’a kapı aralamıştır. Okuryazar oranının da artmasıyla çocuk gerçekliğinin fark edildiği, çocuğun kendine has dünyasının keşfedildiği, çocuk eğitiminin öneminin fark edildiği çağ da bu çağ olmuştur. 19. yüzyılın ortalarına doğru beliren çocuk edebiyatı “20.yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkmış, hedef kitle olarak çocuğu alan bir duyarlık ve anlatımın ifade biçimi anlamında kullanılmaya başlamıştır” (Şimşek, Arslan ve Yakar, 2011, 43).

Batı dünyasında çocuk edebiyatının ortaya çıkışı yukarıda bahsedildiği gibiyken Doğu dünyasında ise çocuk edebiyatına ilişkin ilk eserler Nabi’nin (1642-1712) 1701 yılında yazdığı Hayriyye’sidir ki bu eserde Nabi oğluna dünya ve ahiret hayatında mutlu olmasına dair öğütler verir. 1791 yılında yazılan bir diğer eser de Lutfiye’dir. Sünbülzade Vehbi tarafından yazılan bu eserde de yazar oğluna nasihatlerde bulunmaktadır. “Hayriye ve Lutfiye’ ye kadar yazılmış eserlerde daha çok çocukları yetiştirecek anne babalara öğütler verilirken bu eserlerde doğrudan çocuğa seslenilmektedir. İki eser de dönemine göre oldukça dikkat çekici niteliktedir” (Şimşek, Arslan ve Yakar, 2011, 49). Şimşek ve diğerlerinin de belirttiği gibi çocuk dünyasının yetişkinlerce fark edildiği eserler Hayriyye ve Lutfiye olmuştur. Bu eserleri takiben ilk çocuk gazetesi olan Mümeyyiz 1869’da yayım hayatına başlamış ve ardından Hazine-i Etfal (1873), Sadakat (1875), Etfal (1875), Ayine (1875) gibi dergiler yayım hayatına başlamıştır (Okay, 1998) ancak bu gazete ve dergiler de nasihat verme amacı taşımaktadır.

Çocuğa yönelik bir edebiyatın çocuğun anlayabileceği şekilde olması gerekir. Nitekim Şirin (2007b, 14) bu durumu ve edebiyat ve çocuk edebiyatı arasındaki ayrımı “Çocuk edebiyatının dili, konusu, içeriği, anlatımı, yalınlığı ve içtenliğiyle

önce çocuğa özgü olmasıdır. Çocuk edebiyatı ile edebiyat arasındaki ayrımın nedeni, çocuğun yetişkinden farklı algılama biçiminden kaynaklanır” şeklindeki ifadeleriyle açıklamıştır.

Çocuğun zaman içerisinde hayata dönük olumlu kazanımlara sahip olması, bir yaşam felsefesi geliştirebilmesinin bir aracı da çocuk edebiyatıdır. Alver’in (2005, 307) “Çocuğa edebiyatı sunmak, çocuğa dönük model oluşturma girişimidir. Hem onun nasıl bir insan olmasına dönük, hem de hayat tarzının hangi çizgide, çerçevede belirleneceğine ilişkin teklifleri yüklenmektir.” şeklindeki ifadeleri de bu duruma vurgu yapar niteliktedir. Aynı zamanda bu durum çocuklara hitap eden farklı edebî türlerin gelişmesini sağlamış olabilir (Ciravoğlu, 2000). Çocuk edebiyatının sınırlarının çizilmesi açısından bu edebî türlerin neler olduğunu da ortaya koymak gerekmektedir.

2.3.Çocuk Edebiyatında Edebî Türler

Çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimine bağlı olarak çocukların yaş ve seviyelerine göre yöneldikleri türler farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılık gösteren türler sayesinde çocuğun konuşma, yazma, okuma ve dinleme gibi dil becerileri gelişim göstermektedir. Yine bu türler vesilesiyle çocuklar kitaplara daha çok ilgi duymakta ve yönelim göstermektedir.

Edebî türler birçok kaynakta hemen hemen aynı şekillerde sınıflandırılmıştır. Örneğin; bu sınıflandırmayı Cemiloğlu (2001) olaya dayalı türler, düşünceye dayalı türler ve duyguya dayalı türler olarak yapmış olup olaya dayalı türleri ise kendi içinde hikâye, roman, tiyatro eseri, masal, efsane, destan, fabl, anı yazısı ve gezi yazısı şeklinde; düşünceye dayalı türleri ise makale, deneme, söyleşi, fıkra, eleştiri, inceleme olarak ele almış ve son olarak duyguya dayalı türleri de şiir olarak ifade etmiştir. Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri ise 2006 TDÖP’te sınıf kademelerine göre sınıflandırılmış olup bu türler şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro, fabl, gezi yazısı, biyografi, deneme, eleştiri, destan, makale ve roman olarak ele alınmıştır. Yenilenen yeni programda yani 2018 TDÖP’te ise sınıf düzeylerine göre türler gelişen ve değişen teknolojinin iletişim alanında getirdiği yeniliklere bağlı olarak bilgilendirici metinler (anı, biyografiler, otobiyografiler, blog, dilekçe, efemera ve broşür, e-posta, haber metni, reklam, kılavuzlar, makale,

fıkra, söyleşi, deneme, mektup, sosyal medya mesajları) ve hikâye edici metinler (çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal, efsane, destan, mizahî fıkra, roman, tiyatro, şiir) başlığı altında ele alınmıştır. Edebî türler özellikle son programda gelişen ve değişen zamana bağlı olarak farklı türleri de bünyesine dâhil etmiştir. Özellikle Türkçe ders kitaplarında edebî türlerin tamamına yer verilmesinin sebebi çocukları gelişim seviyelerine göre farklı metin türlerinin varlığından haberdar etmek, onlara metinler aracılığıyla türlerin özelliklerini sezdirerek öğretmektir (TDÖP, 2006).

Çocuk edebiyatında edebî türler ise birçok kaynakta farklı sınıflandırmalarla ele alınmıştır. Bu çalışmada ele alınan türler tekerleme, bilmece, ninni, fabl, masal, destan, efsane, fıkra, hikâye, roman, çizgi roman, şiir, tiyatro, anı, gezi yazısı şeklinde olup bu sıralamada Şimşek'ten (2011) yararlanılmıştır.

2.3.1.Tekerleme

Tekerleme türü ile ilgili alan yazında pek çok tanım yer almaktadır. Türkçe Sözlükte (İK-6) “1.Tekerlemek işi, 2.Çoğunlukla basmakalıp söz, 3.Birbiriyle uyumlu hazır söz kalıbı, 4. Çoğunlukla, masalların genellikle başında bulunan ‘Bir varmış bir yokmuş. Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde’ gibi uyaklı giriş veya ara sözler, 5.Saz şairleri arasında yapılan deyiş yarışı, 6.Ortaoyununda, özellikle Kavuklu'nun kullandığı sözler” olarak altı farklı şekilde ifade bulmuştur. Elçin (1986, 590) ise tekerlemenin tanımını “aklın kanunları dışında, uydurma söz ve vakalarla gerçek maceralar” şeklinde yapmıştır. Yapılan tanımları incelemeye devam ettiğimizde Duymaz'ın (2002, 9) “tekerlemeler(in); şekil, konu, muhteva ve işlevleri bakımından sınırları tam olarak çizilememiş halk edebiyatı ürünleri” şeklindeki ifadesi karşımıza çıkmaktadır. Yapılan bu tanımlara bakıldığında tekerlemelerin, kendine has belli kalıplarının olduğu, akıl dışı ve her ne kadar uyumsuz gibi görünse de kendi içinde bir uyum oluşturduğu görülmektedir.

Tekerlemeler belli bir mantık akışı içinde ilerlemez yani belli bir tutarlılığı yoktur ancak kendi içinde bir düzen barındırır ve belli bir akışa sahiptir. Aynı zamanda tekerlemelerde şaşırtmak ve bir o kadar da eğlendirmek amaçlanır. Öyle ki Duymaz (2002, 24-25) “Tekerlemeler, birbirine aykırı düşünceleri, olmayacak durumları bir araya getirip, mantık dışı birtakım sonuçlara varmakla şaşırtıcı bir etki yaratır. Yapısı ve konusu bakımından bu özelliğiyle tekerlemeler, beklenmedik hayal

oyunlarının boşanırvermesiyle şaşırtmak, eğlendirmek ve keyiflendirmek için başvurulan bir çeşit söz cambazlığıdır.” şeklindeki açıklamalarıyla tekerlemelerin etkisini ve işlevini dile getirmiştir.

2.2.2. Bilmece

Bilmecelerin söyleyeni belli değildir yani bilmeceler anonimdir ancak anonim bilmeceler dışında söyleyeni belli olan bilmeceler de vardır. Türkçe Sözlükte (İK-7) bilmece “Bir şeyin adını anmadan niteliklerini üstü kapalı söyleyerek o şeyin ne olduğunu bulmayı dinleyene veya okuyana bırakan oyun, muamma.”dır. Elçin’e göre (1986, 607) ise:

Bilmeceler, tabiat unsurları ile bu unsurlara bağlı hadiseleri; insan, hayvan ve bitki gibi canlıları; eşyayı; akıl, zekâ veya güzellik nev’inden mücerred kavramlarla dini konu ve motifleri vb. kapalı bir şekilde yakın, uzak münasebetler ve çağrışımlarla düşünce, muhakeme ve dikkatimize aksettirerek bulmayı hedef tutan kalıplaşmış sözlerdir.

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere bilmeceler, eldeki var olan yani bilinen ile yola çıkıp aranılanı çeşitli ilişkilendirmelere başvurarak buldurmayı amaçlar ve bunu gerçekleştirirken de dilsel oyunlardan, çağrışımlardan yararlanır. Bu şekilde zihinsel gelişimi de destekleyen bilmeceler; insan, hayvan, bitki, tabiat olayları, somut ve soyut nesnelere kadar birçok konuyu içine almakta ve okuyanın dikkat mekanizmasını da ölçmektedir.

2.2.3. Ninni

Ninniler anneler tarafından çocuğunu uyutmak için söylenen ezgili, anonim edebiyat ürünleridir. Ninniler ile ilgili Karataş (2007, 355) “Çocuklar emzirilir ya da uyutulurken annelerince söylenen, söylendiği varsayılan sözlerden oluşan kısa manzumeler. Nadiren, mensur ninniler de söylenmiştir. Çoğunlukla bir dördlükten ibaret olan ninniler, mani biçimli türkülere benzerler.” şeklindeki açıklamasıyla ninnilerin işlevini açıklamış ve ninnilerin mensur biçiminden söz etmiştir. Çelebioğlu (1987, 79) Karataş’ın açıklamasına yakın bir ifadeyle; “Ninniler iki üç aylıktan üç dört yaşına kadar annenin çocuğuna, onu kucağında, ayağında veya beşikte sallayarak daha çabuk ve kolay uyutmak veya ağlamasını susturmak için hususi bir beste ile söylediği ve o anki halet-i ruhiyesini yansıtır mahiyette, umumiyetle mani

türünde bir dörtlükten meydana gelen bir nevi türkülerdir.” diyerek ninninin tanımını yapmış o da annelerin belli bir yaş aralığındaki çocuklarına onları uyutmak için söylediklerini ve ninnilerin türkülere olan yakınlığını vurgulamıştır.

Ninniler; anneler çocuklarını uyuturken doğaçlama ortaya çıkar ve ninnilerin biraz daha ağıt havasında, acıklı bir ezgisi vardır. Ninnilerin ortaya çıkışı yani oluşumu hakkında bilgi veren Kıbrıs’ın (2010, 55) bu konudaki açıklamaları şöyledir:

Annelerin bebekleriyle baş başa kaldıklarında, onu ağlamasını ve annesinin sevgisini hissetsin diye ya bildikleri sözleri yine belli bir ezgiyle ya da o andaki duygularıyla doğaçlama olarak söyledikleri söz ve müziklerden oluşur. Daha çok ağıtla türkü arası, genellikle Türk müziğinin hicaz kararıyla söylenen bu ezgiler sırasında anne bildiği ninnilere kendisini çok fazla bağımlı hissetmeden kendi duygu ve düşüncelerini de dile getirebilir.

Özetle ninniler; kendine has bir ezgiye, söyleniş biçimine, özgünlüğe sahiptir, bununla birlikte ezgisiyle bebekler üzerinde sakinleştirici bir etkisi vardır ve anne bebek arasındaki duygusal ilişkiyi kuvvetlendiren bir anlatı türüdür.

2.2.4. Masal

Masalarda anlatılan olayların nerede ve ne zaman geçtiği tam olarak bilinmez. Kahramanları ve kahramanların başından geçen olaylar olağanüstülük taşır bu yönüyle hitap ettiği yaş kitlesinin hayal dünyasının gelişmesine katkıda bulunur. Birçok farklı kaynaktan masalın tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan ikisi şöyledir:

- “Genellikle halkın yarattığı, hayale dayanan, sözlü geleneğe yaşayan, çoğunlukla insanlar, hayvanlar ile cadı, cin, dev, peri vb. varlıkların başından geçen olağanüstü olayları anlatan edebî tür” (Türkçe Sözlük, İK-8).
- “Kahramanlarından bazıları hayvan ve tabiatüstü varlıklar olan, olayları masal ülkesinde cereyan eden, hayal mahsulü olduğu halde, dinleyicileri inandırabilen, bir sözlü anlatım türüdür” (Sakaoğlu, 2002, 4).

Bu tanımların da vurguladığı gibi masallar gerek kahraman kadrosu gerekse olay örgüsüyle hayal ürünü ve sözlü geleneğin ürünüdür. Tekerleme ile başlayıp tekerlemeyle biten masallar, evrensel ahlak kurallarıyla (saygı, sevgi, hoşgörü...) ilgili mesajlar içerir. Masalların tanımı ve içeriğiyle ilgili uzunca bir açıklama yapan Fedakâr (2011, 11) masal türüyle ilgili açıklamasını şöyle yapmıştır:

Bir varmış bir yokmuş' ifadeleriyle başlayan masallar; varlıkla yokluğu, hakikatle hayali, sıradanla olağanüstüyü bünyesinde dengeli bir şekilde birleştiren anlatmalardır. Bu anlatmalarda; kötüler cezalandırılır, iyiler mükâfatlandırılır, zalimler karganır, adiller alkışlanır. Belirsiz bir zamanda, masal dünyası adı verilen mekânlarda yaşanan olayların aktarımında bir taraftan olağanüstü varlıklar, sıra dışı özelliklere sahip insanlar ve sihirli nesnelere yer alırken, diğer taraftan balıkçının kısmeti, tüccarın alışverişi, üvey annenin eziyeti, kardeşlerin mücadelesi ve aile bireylerinin dayanışması gibi sosyal hayatta yaşananlar pek çok masalın konusu olarak karşımıza çıkar. İster olağanüstü, isterse gerçekçi olsun, masalın merkezinde daima insan yer alır ve masalda insanın çevresinde gelişen olaylar işlenir. İfade ettiği anlam ve sonuçta çıkarılacak ders bakımından hayatın gerçekliğiyle yakından ilgili olan masallarda, olaylar bir ders kitabı edasıyla doğrudan ve sıradan bir şekilde değil, sembolik ifadeler kullanılarak çok daha renkli bir biçimde anlatılır. Masalın bu ifade tarzında, olağanüstü varlıklar veya hayvanlara insani özellikler yüklenerek olayların bu kahramanların başından geçtiği izlenimi verilir. Bu sayede, dinleyici veya okuyucunun anlatılanlara dışarıdan bakarak olayları daha objektif bir şekilde değerlendirmesi ve kıssadan hisse çıkarması sağlanır.

Fedakâr bu açıklamasıyla; her ne kadar olağanüstü kahraman kadrosu ve olay örgüsü bulunsa da masalın, ele alınan konular vasıtasıyla özellikle toplumsal bozuklukları ya da aksamaları fark ettirmeye çalışmayı, doğru olan davranışın ya da adaletin yerini bulmasının önemli olduğunun vurgusunu yapmayı amaçladığını da ifade etmek istemiştir.

Masallar zaman içerisinde eğitici özellik kazanmıştır. Bu durumu Kıbrıs (2010, 78) "İnsanlar, çok uzak geçmişte, yaşadıklarından, gördüklerinden, bildiklerinden yola çıkarak duygu, düşünce ve düşlerini anlatmasıyla ortaya çıkan masallar daha sonra dinleyenleri etkilemeye, onlara bir toplumun istediği davranışları kazandırmaya yönelmiştir." diyerek desteklemektedir. Masalları içindeki hayali unsurlardan ve olağanüstülüklerden sıyırdığımızda geriye gerçeklik geriye hayat kalır. İşte bu sebeple masallar çocuğun gerçek hayata uyum sağlamasında eğlendirici bir araçtır. Sever (2012, 191) de "Masalların, çocuğun ilgi ve gereksinimlerine uygun olması gerektiğini, çocuğun yaşamı daha anlamlı olarak kavrayabilmesi için

kurgusal dünya ile gerçek dünya arasında güçlü bir bağ oluşturulması gerektiğini” ifade ederek masalların çocuğun dünyasından yola çıkarak gerçek dünyaya adapte olmasında bir aracı olduğunu dile getirmiştir. Aynı düşüncüyü Kıbrıs (2010, 83)“Masallar eğitici-öğretici olabileceği gibi, okuyuculara yaşamla ilgili bir bakış açısı da sunabilmelidir. Ancak bunu yaparken açıktan açığa değil, imgesel bir dil kullanarak, sezdirme yolu ile yapmalıdır.” diyerek ifade etmiş ve masalın imgesel dilinin işlevsel yönünü vurgulamıştır. Masallar çocukların hayal dünyalarına uygun ve onu geliştirecek zenginliktedir.

Masallar aynı zamanda kültür aktarımının da sağlandığı, çocukların mensubu olduğu toplumda konuşulan dili öğrenmesini destekleyen bir türdür ve bu işleviyle de masalın önemi oldukça artmaktadır. Bu durumla ilgili Boratav’ın (1987, 113) masalların diğer sözlü geleneğin ürünleri olan ninni, türkü ve tekerleme gibi türlere kıyasla ana dili gelişimindeki rolünün önemini ortaya koyan masal dilinin kıvraklığının çocuğun dil gelişimini nasıl önemli ölçüde hızlandırdığını anlatan açıklaması şöyledir:

Çocuğun anadilinin, bir işçi elindeki alet gibi, nasıl kullanıldığını ilk öğreten, ona bu dilin hünerlerini; kıvraklığını, zenginliğini, inceliği ilk gösteren, kişiye kendi dilini konuşmayanlardan uzaklaştırıcı, onu konuşanlara yaklaştırıcı duyguyu-ninnilerin, tekerlemelerin, türkülerin yanı başında ama herhalde onlardan daha geniş ölçüde- ilk aşıl原因an masallardır.

Zengin bir hayal dünyası içeren masalları okumaktan zevk alan çocuklar için oluşturulan masalların korku unsurları, yanlış tutumlar içermemesine dikkat edilmelidir (Tür ve Turla, 1999).

2.2.5. Fabl

Türkçe Sözlükte (İK-9) “Kahramanları çocuklukla hayvanlardan seçilen, sonunda ders verme amacı güden, genellikle manzum hikâye, söylence.” olarak ifade edilen fabl en eski metin türleri arasında yer almaktadır. Greenby (2009, 11) bu konuda “M.Ö. 2000’li yıllarda ilk örneklerine Sümerler tarafından yazılan çivi yazısı kitabelerde rastlanmıştır.” diyerek fabl türünün hangi medeniyet tarafından ortaya çıkarıldığını ya da benimsendiğini de vurgulamıştır.

Fabl, Türkçe Sözlükte de belirtildiği gibi insan dışındaki varlıklar üzerinden aslında insanlara ahlaki değerleri ya da öğretileri ve erdemli davranış özelliklerini

aşılmasını amaçlar ve bu amacını gerçekleştirmek için özellikle kahraman kadrosunda hayvanlara yer verir. Fablın tanımını Özdemir (1990, 113) “Genellikle kahramanları bitkiler ve hayvanlardan seçilen, başında ya da sonunda bir ahlak dersi, bir yaşam ilkesi ortaya koyan, insanların ortak kusurlarını, eksikliklerini gidermeye çalışan manzum ya da düzyazı biçiminde oluşturulan öykülere verilen ad” şeklinde yaparak fablın kahraman kadrosunda hayvanların yanı sıra bitkilerin de yer alabileceğini ifade etmiş, biçimsel olarak şiir gibi manzum şekilde ya da düz yazı şeklinde olmak üzere iki farklı şekilde yazılabileceğini ve fablda içerik olarak nasihat verici yönün olduğunu vurgulamıştır.

Kahramanları bitki, hayvan, cansız varlıklar olan fabllar bir tür masaldır ancak Gülerüz’ün (2002, 239) “masaldan farkı sonunun ders verici nitelikte bitirilmesidir” şeklindeki ifadelerinden de anlaşılacağı gibi fablın masaldan farkı öğüt, nasihat verici bir sonla bitirilmesidir.

2.2.6. Efsane

“Eski çağlardan beri söylenegelen, olağanüstü varlıkları, olayları konu edinen hayali hikâye, söylence” olarak Türkçe Sözlükte (İK-10) yerini alan efsaneler tarihi, toplumsal olaylara ve doğa olaylarına dayanır. Efsaneler ait olunan toplumun geçmişteki yaşam tarzlarını, kültürlerini de ortaya koymakta çok eskilere dair bilgiler vermektedir. Efsaneler kahraman kadrosu ve olay örgüsüyle olağanüstülük taşıyabilmekte ve gerçekte var olanla kurduğu ilişkiyle sözlü geleneğin bir türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Seyidoğlu (1992, 315) efsanelerle ilgili açıklamasında “Efsaneler sözlü geleneğin ürünü olan bir anlatım türüdür. Temelinde inanç unsuru vardır. Efsaneyi anlatan ve onu dinleyenler efsanenin gerçek üzerine kurulduğuna inanırlar. Bu gerçek, objektif bir gerçek değildir. Efsaneyi nakleden ve dinleyenler efsanedeki olayların gerçekten olmuş olduğuna inanırlar.” diyerek efsanelerin hem sözlü geleneğin ürünü olduğunu hem de bir inanç ürünü olarak ortaya çıktığını vurgulamıştır.

Efsanenin içeriğini ve ortaya çıkış şeklini ortaya koymaya yönelik bir tanımda efsaneyi Karataş (2007, 138) “Bir tabiat olayının meydana gelişini, herhangi bir varlığın yaratılışını, olmadık hayallerle süsleyip olağanüstü bir şekilde anlatan sözlü ve yazılı eserler” olarak açıklamıştır. Boratav (1987, 99) ise efsaneyi “Efsane kendine göre bir üslubu, kalıplaşmış, kurallı biçimleri olmayan, düz konuşma dili ile

bildirilen bir anlatı türüdür.” ifadeleriyle tanımlayarak efsanenin özel bir anlatım biçimi benimsenerek ifade bulmuş bir anlatı türü olmadığını vurgulamıştır.

İnandırıcılığı amaçlayan efsane anlatıcıları ile anlatılanın gerçek olamayacağını bilen buna rağmen anlatılana inanmak isteyen dinleyici arasındaki çekim aslında bu anlatı türünün oluşmasına vesile olmuştur. Bu durumu Luthi (2003, 314) şu açıklamalarıyla desteklemektedir:

Efsane kavramı, duygusal anlatımla, anlatıcı tarafından bilinçli olarak gerçek olaylar anlatıldığını iddia eden, dinleyicilere bu olayın gerçek olup olmadığını, gerçek ise nasıl olduğunu düşündüren ve bu gerçekten haberdar olmayı isteyen, nesilden nesile sözlü aktarım yoluyla geçen ve karakteristik bir şekle sahip anlatım türünün adıdır.

Efsanelerin de diğer metin türleri gibi kendine has birtakım özellikleri olduğu yukarıdaki açıklamalardan da hareketle fark edilmektedir bu konuda bilgi veren bir diğer araştırmacı Sakaoglu (1980, 5-6) kısaca bu özellikleri “Efsaneler, şahıs, yer ve hadiseler hakkında anlatılırlar; anlatılanların inandırıcılık özelliği vardır; şahıs ve hadiselerde doğüstü olma özelliği bulunmaktadır” diyerek özetlemiştir.

Çocuklar için efsaneler ilgi çekici bir türdür aynı zamanda onlar için eğitici bir özellik de taşır. Kıbrıs (2010, 122) da “eğitim açısından efsanelerin önemi, uygun özelliklere sahip efsanelerin seçimi hem çocuğun hayal gücünü geliştirir, hem de halkın duygu, inançlarını eğitim-öğretim yoluyla çocuğa tanıtmış oluruz” diyerek efsanelerin çocuğa kültürel aktarımın sağlanmasında etkili olduğunu desteklemektedir.

2.2.7. Destan

Destanlar sözlü geleneğin manzum şekilde ifade bulmuş milli unsurlarıdır ve oldukça uzun bir anlatı türüdür. Elçin (1993, 72) “Destan (epos), bir boy, ulus (kavim) veya millet hayatında tam estetik hüviyet kazanmamış eser sayılan efsanelerden sonra nazım şeklinde ortaya çıkan en eski halk edebiyatı mahsullerinden biridir.” diyerek destanların milliliğini vurgulamış ve oluşumunun eskilere dayandığını ifade etmiştir.

Destanlar konusunu günlük hayatta geçen sıradanlıklardan almamıştır özellikle topluma mal olmuş, o toplumu derinden etkileyen doğal afetler, savaşlar, göçler, açlık, kıtlık gibi o topluma mal olmuş önemli olaylar belki de o toplum için

bir dönüm noktası olan olaylardan almıştır. Bu durumu Türkmen (1995, XI) “Destanlar, milletlerin tarihinde derin iz bırakmış önemli olayları harikuladeliyle süsleyerek anlatan uzun, manzum ve milli eserlerdir.” şeklinde ifade etmiş bunun yanı sıra destanların milletlerin tarihi geçmişi hakkında da bilgiye ulaşabileceğimiz tarihi bir kaynak gibi görülebileceğini de ortaya koymuştur.

Destanlar toplumların inançlarını ve hayal güçlerini yansıtır ayrıca önemli bir bilgi kaynağı oldukları için çocuk eğitiminde yararlanılabilecek kaynaklardır. Destanları, kahramanlık hikâyelerini on yaşından itibaren çocuklar zevkle okuyabilir (Güleç ve Geçgel, 2006).

Destanla ilgili bir diğer noktada da efsaneyle olan benzerliğidir fakat efsane ile destan arasında çok belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Destanların milli olduğu ifade edilmişti fakat efsanelerin milli olma gibi bir zorunluluğu yoktur hatta evrensellik taşıyan efsaneler de bulunmaktadır. Fedakâr'ın (2008, 154-155) bu durumla ilgili yaptığı bir açıklama ikisi arasındaki belirgin farkı ortaya koymaktadır:

Destan türü, temel özelliğini belirleyen bu iki noktada efsaneden ayrılır. Çünkü efsanelerde destanlardakine benzer bir ‘millî başarı’yı konu edinme zorunluluğu yoktur. Elbette milli unsurlar, motifler, konular efsanelerde yer alır, ama efsaneler destanlar gibi bir milletin başarısıyla ilgili olmak zorunda değildir. Hatta destanlarla mukayese edilince milli unsur ihtiva etmeyen efsanelerin de bulunduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle, aynı efsane birkaç millet tarafından sahiplenebilirken, bir millete ait olan bir destan başka bir millete ait fertler arasında anlatılamamaktadır. Efsaneler de destanlar gibi tarihî konuları işleyebilir, fakat tarihî olay, şahıs ve mekânlarla ilgisi olmayan efsaneler de bulunmaktadır. Destan ve efsane türü arasındaki temel benzerlik ise, her iki anlatmanın da ‘gerçek kabul edilmesi’dir. Destanlar, içerikleri, tarihî olaylar ve milli unsurlar sebebiyle gerçek kabul edilirken, efsaneler gerçekte var olan veya olmuş şahıs, mekân ve olaylarla kurduğu bağlar sebebiyle gerçek kabul edilmektedir.

Kısaca destanlar ve efsaneler gerçek hayattan izler ve yer yer olağanüstülük taşıması yönüyle birbirine benzerken bir millet tarafından oluşturulup sahiplenilme, ait olduğu toplumun yaşam tarzı ve başından geçen önemli olaylar hakkında bilgi verebilme yönüyle birbirinden ayrılmakta ve bu noktada destanın ait olduğu toplum açısından önemi ortaya konulmaktadır.

2.2.8. Fıkra

Türkçe Sözlükte (İK-11) fıkra ile ilgili “kısa ve özlü anlatımı olan, nükteli, güldürücü hikâyecik” şeklinde tanım yaparak fıkra türünün diğer edebi türlere göre daha kısa olduğunu ve güldürü unsurları taşıdığını vurgulamıştır. Elçin (2000, 566) ise, “Umumiyetle gerçek hayat hadiselerinden hareketle ‘hisse’ kapılmayı hedef tutan ve temelinde az çok nükte, mizah, tenkit ve hiciv unsuru bulunan sözlü, kısa, mensur hikâyelere fıkra adı verilir.” şeklinde fıkrayı tanımlamış ve bu tanımla fıkranın içeriğini gerçek hayattan hareketle oluşturduğunu, güldürürken düşündürmeyi ve yer yer eleştirmeyi de amaçladığını ifade etmiştir. Yine fıkraların ele aldığı konular hakkında bilgiler veren Elçin (2000, 566) “İnsan-cemiyet münasebetlerindeki düşünce ve davranış farklılıklarından doğan çatışmalar, beşeri kusurlar ve gülünç vak’alar fıkrayı meydana getirir.” fıkra ile ilgili yaptığı tanıma paralel olarak konu bakımından fıkraların toplumsal aksaklıklara, güldürücü ve güldürürken bir o kadar da düşündürücü yönünü vurgulayarak öne çıkarmış fıkraların içeriği hakkında da somut bilgiler vermiştir.

Yılar ve Turan (2007, 138) ise fıkranın olağanüstülük taşıyabilmesi bakımından masala benzediğini “Fıkra realist anlatım türleri olan roman ve hikâyenin karşısında olup, gerçek olmayanı içinde barındırabilmesi bakımından masala benzese de kuruluş, kompozisyon ve muhteva bakımından ondan da ayrılır.” ifadeleriyle dile getirmiş ancak yapı bakımından masalla yollarının ayrıldığını da vurgulamıştır.

Özellikle edebiyatımızda fıkralar hazırcevaplığıyla pratik zekâyı öne çıkaran, nüktedanlığı ile de hoşça vakit geçirmeyi oldukça kısa ve özlü ifadelerle gerçekleştiren bir tür olarak günümüze kadar varlığını devam ettirmiştir. Fıkralara neden ihtiyaç duyulduğunu “...herhangi bir düşüncüyü örnek vererek güçlendirmek, karşındakini ona inandırmak ya da direnişinde yanıldığına tanık göstermek, herhangi bir durumu açıklamak gibi vesilelerle anlatılır ”diyerek açıklayan Boratav (1973, 92), fıkraların sadece çocuklara yönelik ürünler olmadığını da ortaya koymuş düşünceleri karşı tarafa aktarırken fıkraların ikna edicilik özelliğinden de yararlandığını ifade etmiştir.

Belirtilen tanım ve açıklamalardan yola çıkılarak denilebilir ki fıkralar; kısa, öz, konusunu çoğunlukla gerçek hayattan ve gerçek hayatın aksayan yönlerinden

alan, çok geniş betimlemelere tahlillere yer verilmeden anlatılan, güldürürken düşündürmeyi de amaçlayan ve sadece çocuklara değil yetişkinlere de hitap eden mizahi bir türdür.

2.2.9.Hikâye

Hikâyeyle ilgili birçok kaynakta hemen hemen aynı noktaları vurgulayan ya da öne çıkararak tanımlar yapılmıştır. Türkçe Sözlükte (İK-12) “Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü.” olarak tanımlanan hikâye türünün olay örgüsünü, gerçek hayatta yaşanması muhtemel olaylar oluşturmakla birlikte çok geniş bir kahraman kadrosu da yoktur. Oğuzkan (1997, 92) ise hikâyeyi “Belli bir zaman ve yerde birkaç kişinin başından geçen gerçeğe uygun bir olayı anlatan veya birtakım kimselerin karakterini çizen ve çoğu kez ancak birkaç sayfa tutan kısa yazılara denir.” şeklinde tanımlayarak hikâyenin kısa bir metin türü olduğunu vurgulamıştır. Hikâyeyle ilgili yapılan bir diğer tanımda ise Karaalioğlu (2011, 269) “Hikâye; hayatta olan veya olacak kanısı veren olayları bir ölçü ile anlatan, hayalde tasarlanan ilgi çekici birtakım olayları anlatarak okuyanda heyecan veya zevk uyandıran yazıdır.” diyerek yukarıdaki tanımlarda da belirtildiği gibi olay örgüsünün gerçeğe dayanabileceğinin vurgusunu yapmıştır. Aynı hususu hikâyenin tanımını yapan Macit ve Soldan (2005, 112) da “İnsan hayatında olan veya olma ihtimali bulunan olayları, belli bir biçim içinde anlatan metinlere hikâye denir.” diyerek vurgulamıştır.

Okuma alışkanlığının kazandırılmasında en etkili türlerden biri de hikâyedir. Hikâye türünün bu önemini Tosun (2005’ten akt. İpek, 2017, 81) şu ifadeleriyle açıklamıştır:

Hikâye bu dönemde, çocukların okuma alışkanlığı geliştirmesinde en yararlı yardımcılarından biridir. Hikâyelerin dünyasıyla tanışan çocuk, okudukça ve okumanın hazzını elde ettikçe tekrar tekrar okumak ister. Hikâyenin üç-beş sayfalık satırları arasında kendine yeni bir evren oluşturan çocuk, bu evren vasıtasıyla okumayı hayatında bir rutine dönüştürür. Ömrü boyunca sahip olacağı bir haslete kavuşur.

Aynı zamanda Tosun bu ifadeleriyle, hikâyenin çocukların dünyasında onlara hitap edebilen bir tür olması yönünün de okuma alışkanlığı kazandırmadaki etkisini ortaya koymuştur.

Hikâye ile roman türü arasında çok yakın bir ilişki vardır ancak hikâye romana göre daha kısadır. Hikâyede de romanda da olay örgüsü, kahraman kadrosu, yer ve mekân mevcuttur ancak hikâye ve romanı oluşturan bu unsurlar hikâyede sınırlı sayıdadır ya da hikâye daha az yoğunluğa sahip olduğu için romana göre kısadır. Hikâyedeki bu farklılığı Banarlı (1948, 176) “romanın daha kısa bir mevzu ve daha küçük bir çerçevede yazılan çeşididir” diyerek ifade etmiştir.

2.2.10. Roman

Romanın tanımını Türkçe Sözlükte (İK-13); “İnsanın veya çevrenin karakterlerini, göreneklerini inceleyen, serüvenlerini anlatan, duygu ve tutkularını çözümleyen, kurmaca veya gerçek olaylara dayanan uzun edebî tür.” şeklinde yapmıştır. Türkçe Sözlükte de belirtildiği gibi romanlar, insanların psikolojik tahlillerle duygusal hallerini geniş yer ve zaman betimlemeleriyle ortaya koymaya çalışan bir türdür. Hikâye ve roman olay, yer, zaman ve kahraman kadrosu yönüyle ortak özellik taşıyalar da roman kahraman kadrosu, tek bir olay örgüsü yerine zincirleme olay örgüsüne sahip olması yönüyle hikâyeden ayrılır. Gümüş (1989, VI) romanla ilgili yaptığı bir tanımda; “Roman, tasvir ve anlatıma dayalı türler grubuna dâhil edilen bir anlatma tarzıdır; edebî türler arasında, en bağımsız olanı, en karmaşık olanı ve değişmelere en yatkın olan bir türdür. Zaman zaman hayali, zaman zaman gerçek tarzda ve gerçek hayat izlenimi vermekle ilgi çeken olayların uzun düzyazı şeklindeki anlatımına roman diyebiliriz.” diyerek romanın türler içerisinde ayrıntılı olması yönüyle karmaşık bir yapısı olduğunu konu itibarıyla hayali veya gerçekçi bir kurguda olabileceğini ifade etmiştir.

Sever (2013, 12) “Çocukların olay, olgu ve durumların sanatçı bakış açısıyla yorumlanmasına tanık oldukları görsel ve yazılı araçlar” olarak tanımladığı çocuk kitapları içerisine zaman içerisinde roman türünün çocuğa yönelik yazılanları da girmiştir. Bu doğrultuda çocuk romanları ele aldığı konuyla ve o konuyu anlatış biçimiyle yetişkin romanlarından ayrılır. Çocuk romanları henüz yeni yeni soyut düşünme gücünü geliştirmeye başlayan çocuğun bu amaçla kullandığı bir araçtır. Çocuğun düşünme gücünü ve yaratıcılık becerisini geliştiren roman aynı zamanda

ele aldığı konu yönüyle hedef kitlesine yaşamdan kesitler sunarak dolaylı yoldan da olsa hayat tecrübesi kazanmasına vesile olur. Gökşen (1980, 112) “Roman ve öyküler çocuklara başkalarının serüvenlerini ve deneyimlerini göstererek yaşamı tanıtır, hoş vakit geçirmelerini sağlar.” diyerek bu durumu desteklemektedir.

Oğuzkan (2013, 98) “Çocuk romanı türleri; yakın çevreyle ilgili romanlar, hayvan romanları, mizahi romanlar, serüven romanları, duygusal romanlar, tarihi romanlar, gezi romanları, düşsel (fantastik) romanlardır.” şeklindeki ifadesiyle çocuk roman türlerini sıralamıştır. Oğuzkan’ın bu sıralamasında çocuk romanlarıyla ilgili göze çarpan bu çeşitlilik çocukların ilgilerinin farklı yönlerde olabileceğinin de bir göstergesidir. Bu sebeple bir çocuk kitabının en önemli özelliği okuma alışkanlığını kazandırmak adına ilgi çekici, eğlendirici veya güzel vakit geçirmeye yönelik olması gerektiğidir. Hem bu duruma bağlı olarak hem de bir metin türü olarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılı 6.sınıf Türkçe ders kitabında yer alması sebebiyle roman türünün bir alt başlığı altında çizgi roman türünden bahsedilecektir.

2.2.11.Çizgi roman

Çizgi roman türü çocuklar arasında oldukça sevilen bir türdür. Anlatım yönüyle bir romana göre daha sınırlıdır çünkü çizgi romanda görsel unsurlar sadece konuşma balonu ya da kutucuğu içine yazılan anlatı bölümüne göre daha geniş yer tutmaktadır.

Tuncer (1993, 51) “Çocuğun hareket ve macera isteğini doyurması, öykülerin kısa ve kolay okunur olması, okumayan çocukların bile resimlerin akışından öyküyü anlayabilmeleri ve kitapları birbiriyle değiş tokuş ederek daha çok kitaba ulaşabilmeleri, çizgi romanların sevilmesinin nedenleri arasındadır.” diyerek çizgi romanların bir çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmada okuma isteği duymayan bir çocukta dahi merak uyandırmada ne kadar etkili olduğunun önemini de vurgulamıştır.

Çocukta okuma isteği uyandıran çizgi romanın tanımı ve özellikleriyle ilgili Yurt (2011, 72); “Çizgi roman, bir olay ya da durum çevresinde oluşturulmuş 10-20 ve daha fazla çerçevenin art arda sıralandığı bir görsel anlatım biçimidir. Çizgi romanlar kurguya dayanır. Resmin arka planında yer alan ya da üzerine bindirilen metin, betimlemeleri ve diyaloglarıyla bir olay anlatır. Gazete ve dergilerde arkası yarın dizisi gibi yer alırken belirli zaman aralıklarında da yayımlanmaktadır.”

diyerek belli bir kurguya dayanan ve 10-20 ve daha fazla çerçevenin art arda sıralanmasıyla oluşan çizgi romanların karikatürden farkını da ortaya koymuştur. Yurt'un bu açıklamaları aynı zamanda arkası yarın dizisi gibi gazete veya dergilerde yayınlanan çizgi romanların, okurun merakını artırmada ve okurda okuma isteği uyandırmada da etkili olma amacı taşıdığı çıkarımına ulaştırmıştır. Yine çizgi romanlarla ilgili bir başka açıklamayı Alsac (1994, 13-20'den akt. Esmer, 2014, 21) da şu açıklamayı yapmıştır:

Çizgi romanlar, kurguya dayalı bir hikâye anlatırlar. Bu onları edebi metne yaklaştırır. Yer yer masal öğeleriyle süslenir ve resim yazı bütünlüğü taşırlar. Olaylar, üstün yetenekli kahramanların hayatları etrafında döner. Bu kahramanlar yaşlanmaz, ölmez. İyi ve doğrunun yanında yer alır, kötülüklerle mücadele dereler. Gazete ve dergilerde “arkası yarın” dizisi gibi sunulmaları, okuyucudaki ilgiyi canlı tutar. Haftalık ya da günlük periyotlarla yayınlanmaları, onları alışkanlığa, tutkuya dönüştürür.

Alsac, bu açıklaması ile çizgi romanların kurguya dayalı bir tür olduğunu, olağanüstülükler taşıyabildiğini, iyilerin hep iyi kötülerin ise hep kötü olması gibi masalsı özellikler taşıdığını ve devamının ertesi güne ya da haftaya bırakılmasının okuyucunun esere olan ilgisinin artmasını sağladığını ifade etmiştir. Şirin (2007, 139) ise özellikle çizgi romanın kahramanlarının özellikleri yönünden, beslendiği kaynaklar yönünden bu benzerliğini ortaya koyduğu hatta çizgi romanların günümüz dünyasında masalın yerini alma yolunda olduğunu dile getirdiği açıklamasını şu cümlelerle yapmıştır:

Çizgi romanlar romantik çocukluğun resimli masalları mıydı? Yoksa masallarını yitirmekte olan çocukluğu besleyen *deve gücü tazi hızı şerbeti mi?* Çizgi romanı, biçimi, yapısı ve işlevi açısından masala benzetenlerin sayısı bir hayli fazla. Çizgi roman, masalın yerine ikame edilmiş resimli edebiyattır. Masalın kahramanları gibi çizgi roman kahramanları da asla yaşlanmaz ve ölmezler. Çizgi roman tıpkı kitle romanı gibi efsanelerden, masallardan ve halk hikâyelerinden beslenir. Başka bir deyişle çizgi roman, modern çağda masalın yerine ilk göz koyan bir ifade biçimidir.

2.2.12.Şiir

Şiir; vatan sevgisi, anne sevgisi, memleket özlemi, yiğitlik, kahramanlık gibi birçok duygunun sembolik anlatımlarla ifade bulmuş belli başlı bazı kurallara bağlı kalınarak ya da herhangi bir kurala bağlı kalınmadan kaleme alınan edebi bir türdür. Şiirin tanımını yapan Türkçe Sözlükte (İK-14) şiir için “Zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan, hece ve durak bakımından denk ve kendi başına bir bütün olan edebî anlatım biçimi, manzume, nazım, koşuk” diyerek şiirin ritimsel yönünü vurgulamış birbiriyle uyumlu seslerin oluşturduğu bütünlükten söz etmiştir.

Edebiyatımızda şiir türünün kökeni çok eskilere dayanmaktadır. Bu konuda bilgiler veren Tüfekçi Can (2012, 201) aynı zamanda; “Şiir türünün kökeni geleneksel sözlü edebiyata dayanmaktadır. Bilindiği gibi, Orta Çağ’da yaşayan âşıkların veya saz şairlerinin çalıp söyledikleri sözlü ürünlerin yazıya geçirilmesiyle yazılı edebî ürünler arasındaki yerini alan şiir; dilin anlam, ses ve ritim unsurlarının belli bir düzen içinde kullanılmasıyla ve günlük dilin sıradanlığının kırılmasıyla oluşturulan söz sanatıdır.” diyerek şiiri tanımlamış ve o da şiirin ve şiir dilinin günlük hayattaki konuşma diliyle oluşturulmadığını daha ritimsel bir düzen içerisinde anlam yönü bakımından da dilin işlevlerinden yararlandığını ifade etmiştir. Dilin bu işlevlerinden yararlanan şiir türü çocuk edebiyatı içerisinde çocukların hem soyut düşünebilme gücüne hem duygusal hem de dilsel gelişimine olan katkılarından dolayı oldukça önemli bir yere sahiptir.

Bir çocuk edebiyatı eserinin öncelikli amacı okur kitlesine güzel vakit geçirmek onun okuduğundan zevk almasını sağlamaktır. Bu öncelikli amacın yanında bir çocuk şiiri Arıcı ve Ungan’ın (2011, 259) da “Çocuk edebiyatında şiir bir sanat eseri ve bir eğitim aracı olarak önemli bir işleve sahiptir. Şiir vasıtasıyla çocuklara aile, insan ve doğa sevgisi; vatan, bayrak, millet şuuru, dini ve milli değerler kazandırılabilir.” şeklindeki sözlerinde de ifade ettiği gibi evrensel ve milli değerleri kazandırabilme amaçlarını da taşır.

2.2.13. Tiyatro

Türkçe Sözlükte (İK-15) tiyatro; “Sahnelenmek için yazılmış oyunların tümü.” olarak tanımlanmış ve tanımda da belirtildiği gibi tiyatronun sahnelenebilir bir tür olması bu türün taklit edebilme gücünün büyük öneme sahip olduğunu da

ifade etmektedir. Sahnelenme amacı taşımadan yazılmış tiyatro eserleri de vardır ancak genel olarak yazılan tiyatro eserleri sahnelenebilir özelliğe sahiptir. Bir çeşit gösteri türü olarak da değerlendirilebilecek olan tiyatro, insanları daha derinden etkileyebilme gücüne sahip bir sanat ürünüdür. Bu durumun sebebini Arıcı ve Ungan (2011, 312); “Tiyatro, yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olaylardan yola çıkarak sosyal, kültürel, ahlaki mesaj verme amacını güttüğü için, yaşamı anlatan bir ayna görevi üstlenmiştir. Sözel ve görsel unsurlardan oluşması, onu diğer sanatlar içinde, etkileme gücü açısından da önemli ve belirgin bir yere koymuştur.” şeklinde belirterek tiyatronun insanları etkileme gücünün arkasında yatan sebebin konusunu gerçek hayattan alması ya da alabiliyor olmasına bağlı olarak ahlaki ya da sosyal mesaj yüklü olması ve hem işitsel hem de görsel öğelerle destekleniyor olması olduğunu ifade etmiştir. Tiyatro acıklı, güldürücü hem acıklı hem güldürücü olayları konu edinmesi bakımından trajedi, komedi ve dram olmak üzere türlere ayrılır.

Tiyatronun çocuk eğitiminde de önemi büyüktür ve bu durum zaman içerisinde çocuğun zihinsel ve psikolojik gelişimini onun gözünden ortaya koyan çocuk tiyatrosu kavramını ortaya çıkarmıştır. Öyle ki çocuk tiyatrosunun amacını ve çocuğun gelişimine olan etkisini Maden (2010, 236) şu ifadeleriyle açıklamıştır:

Çocuk tiyatrosu, çocuğun çevresine karşı duyarlılığını temele alarak ona doğru ve iyi olanı kazandırma çabasıdır. Yaratıcı bir etkinliği içeren çocuk tiyatrosu, çocuğun düşünce dünyasının sınırlarını genişletmekte, böylece sosyalleşmelerini sağlamakta, yaşamları için uygun çözüm ve arayışlara onları sevk etmektedir. Bu özellikler tiyatronun eğiticiliğine bizi ulaştırır. Yaparak yaşayarak öğrenme imkânını rol oynama ile çocuklara sunan çocuk tiyatrosu, çağdaş eğitim anlayışının da vazgeçilmezidir.

Maden, bu açıklamasıyla çocuğun hem dürüstlük, hoşgörü, merhamet, adalet gibi değerleri kazanmasındaki önemli etkisine hem zihinsel gelişimine hem çevresiyle olan iletişimine olan katkısına gönderme yapmış hem de çocuğa sosyal faaliyetlere katılım yönünden sunduğu fırsatlar bakımından çocuğun eğitimindeki kalıcılığını vurgulamıştır.

2.2.14. Anı (Hatıra)

Olayların belli bir sıra dâhilinde kendi içinde bir plan ve düzene bağlı olarak kaleme alındığı anıların konusunu gerçek hayatta yaşanmış, hafızaya kazanmış

etkileyici olaylar oluşturur. Anının diğer adıyla hatıranın tanımını Arıcı ve Ungan (2011, 284) “Çeşitli meslek dallarında meşhur olmuş kişilerin, sanatçı ve yazarların, yaşadıkları ve dolaylı yaşantılar ile edindikleri önemli olaylarla ilgili gözlem, bilgi ve izlenimlerini aktardıkları yazılara anı (hatıra) denir.” şeklinde yapmış ve bu tanımla anı sahibinin belli bir alanda tanınmış kimse olması gerektiğini de vurgulamış bunun yanı sıra tanınmış bu kimselerin illaki olayı bizzat kendisinin yaşamak durumunda olmadığını dolaylı yoldan edinilen yaşantılarla ilgili de anı türüne uygun paylaşımlarda bulunulabileceğini ifade etmiştir.

Anılar geçmişe dönük olanı oldukça samimi bir dille okuyucuya aktarır. Bu konuda Tüfekçi Can (2012, 147) “Özellikle insan zihninde iz bırakan olay ve olguları konu aldıkları için anılar, çoğunlukla geçmişte bir zaman diliminde yaşanmış ve bitmiş olayları kapsamaktadır. Anılar, genellikle içten ve samimi duygularla yazılır.” diyerek anıların okurla yazıldığı dönem hakkında da ayrıntılar paylaşmasından dolayı yazarın bahsettiği döneme de ışık tuttuğunu desteklemiştir.

Oldukça sade ve açık bir dille anlatılan anılarda yukarıda da belirtildiği gibi içten bir anlatım tarzı benimsenmiştir. Anı türü her ne kadar gerçek hayatta yaşanmış da olsa olaya dayalı bir metin türü olduğundan öyküleyici anlatım biçimiyle yazılır. Bu durumu Arıcı ve Ungan (2011, 285); “Anılar genel olarak öyküleme yolu ile aktarılır. Süslü, sanatlı bir anlatım yerine açık ve yalın bir üslup kullanılır. Olaylar birbirini izleyen bir sıra ile sunulur. Bu yazılar, yazarın gözlem gücüne ve yeteneğine dayandığından olay, kişilerle beraber, nesnel olarak incelenir, izlenimler tarafsız bir görüşle aktarılır.” diyerek desteklemekte ve anıların nesnel ve tarafsız bir şekilde kaleme alındığını da vurgulamaktadır.

2.2.15. Gezi Yazısı

Türkçe Sözlükte (İK-16) gezi yazısı “Gezilip görülen yerleri, özelliklerini oralardaki insanların yaşantılarını, geleneklerini anlatan düzyazı türüdür.” ifadeleriyle tanımlanmıştır. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere bir gezi yazısında sadece gezilip görülen yerlerin coğrafi ve turistik özelliklerine değinilmez o bölgenin, yörenin gelenek görenek gibi kültürel unsurları hakkında da bilgi verilir.

Gezi yazısıyla ilgili Nas (2002’den akt. Durmuş, 2013, 139) “Gezi yazısı, gezilen görülen yerlerle ilgili yazılan yazıdır. Bu yazılarda gezilen yerlerdeki doğal güzellikler; tarih, yaratılan uygarlıklar; insanların yaşayışları, gelenekleri anlatılır.

Yazar yaşadıklarını, gördüklerini, izlenimlerini, gözlemlerini okuyucuyla paylaşır. Yazılar, fotoğraflarla desteklenir.” şeklinde bilgi vererek gezi yazısı yazarının tanıttığı yerin tarihi geçmişine, kültürüne de değindiğini aynı zamanda gözlemlediklerini de kayıt altına alarak okuyucuyla paylaştığını ve yazılarını fotoğraflarla destekleyerek okuyucunun görsel hafızasına da hitap ederek o yerle ilgili bilgileri okuyucunun zihninde kalıcı hale getirdiğini desteklemiştir.

İyi bir gezi yazısında;

- “Gezilip görülen yerlerin doğal yapısı tanıtılmalıdır.
- Anlatılan yerin kültürel yönlerine (gelenekleri, görenekleri, dini inançları, ahlaki değerleri ve eğlence hayatı) yer verilmelidir.
- Sosyoekonomik yapı incelenmelidir.
- Gezilen yerdeki fabrikalar sergiler, fuarlar görülmelidir.
- Anlatılan yerin tarihi mekânları gezilmelidir.
- Görülen yerin eğitim-öğretim durumu, spor faaliyetleri araştırılmalıdır.
- O yerin politik ve jeopolitik konumu belirtilmelidir.
- Sade, anlaşılır ve zevkle okunan bir anlatıma yer verilmelidir” (Şimşek, 2011, 276).

gibi özellikler bulunmalı ve yukarıda da sıralandığı gibi anlatılan yerin gerek coğrafi gerek tarihi gerekse beşeri özelliklerini içinde barındıracak şekilde ayrıntılarıyla ele alınmalıdır.

2.4. Çocuk Edebiyatında Edebî Türlerin Dil Becerileri Açısından Değerlendirilmesi

Çocuk edebiyatı türleri çocukların konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerinin gelişmesinde oldukça önemlidir. Bu türlerin özellikle etkili olduğu dil becerileri birbirinden farklılık gösterebilmektedir.

2018 TDÖP’te, ilk okuma yazma öğretiminde dikkat edilecek hususlar belirtilirken şöyle bir açıklama göze çarpmaktadır: “Öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunan tekerlemelerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılması önerilmektedir. Okumayı geliştirmeye yönelik tekerleme, sayışma, ninni, bilmece ve maniler sıklıkla kullanılmalıdır”

(MEB, 2018, 17). Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere tekerlemeler, ninniler ve bilmeceler özellikle konuşma ve okuma becerisinin gelişmesinde önemli bir role sahiptir.

Tekerlemelerin bilhassa konuşma becerisinin gelişmesindeki etkisini Ungan (2011, 146) “Tekerlemeler, çocukların kelime dağarcıkları ve ses algıları açısından paralellik göstermekte, sözcüklerin anlam boyutundan ziyade, ses boyutu onların ilgisini çekerek onların konuşma dilinde akıcılık kazanmalarını sağlamaktadır.” şeklinde ifade ederek tekerlemelerin; seslerin doğru çıkarılması ve sözcüklerin doğru telaffuz edilmesindeki desteğinden, çocukların dil çabukluğu kazanmasındaki rolünden söz etmiştir.

Bilmecelerin ses tekrarlarına dayanması ve bu seslerin oluşturduğu ahenkli bütünlük tekerlemelerle benzer bir yönü olduğunun da kanıtıdır hem bu benzerliği hem de bilmecelerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmedeki rolünü vurgulayan Karakaş (2009, 49); “Çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerine katkıda bulunur: Bilmecelerde söz tekrarlarına, uyaklara ve değişik ses olaylarına sıkça rastlarız. Çocuklar bilmeceleri öğrenirken ya da ezberlerken dil becerileri de olumlu yönde gelişir. Bu yönüyle yine bir anonim edebiyat ürünü olan ve çocukların çok ilgisini çeken bir tür olan tekerlemelere benzer.” diyerek bilmecelerin dil gelişimindeki rolünü açıklamıştır.

Çocukluğun özellikle ilk yıllarında ninnilerin çocuğun dil gelişimine olan katkısı oldukça fazladır. Ninni sayesinde ana diliyle tanışan çocuk ninni sayesinde ana dilinin birtakım özelliklerini de sezer. Ninnilerin dil becerilerinin gelişimi üzerindeki bu etkisini vurgulayan Güzel ve Torun (2005, 536-537), ninnilerin konuşma becerisini geliştirmedeki rolünü şu ifadeleriyle ortaya koymuştur:

Çocukların beyinlerindeki dil ile ilgili merkezlerin gelişmesi diğer bütün bilişsel fonksiyonların gelişmesi gibi uyarıcılar vasıtasıyla olmaktadır. Ninnilerde bebeklerin dil merkezlerinin harekete geçmesinde ve Türkçenin fonetik yapısının oluşmasında büyük öneme sahiptir... Ninnilerde kendi dilinin ilk kelimelerini, nağmelerini alır, onun gelecekte kullanacağı dilin ilk izleri ile birlikte Türkçenin hususiyetleri bu ninniler aracılığı ile zihinde yer almaya başlar. Ninnilerin çocuktaki dil becerilerinin yerleşmesinde, gelişmesinde önemli katkıları olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Çocuklarımızı büyütürken bu geleneğimizden onları mahrum bırakmamaya özen göstermeliyiz.

Ninnilerimizle büyüyen çocuklarımız, hem daha erken konuşmaya başlar, hem de ileride konuşması kusursuz olur.

Hayvan masalları olarak da geçen fabllar genellikle son bölümünde yazarının bir nasihati ya da öğüdü ile son bulur bu nasihat ya da öğüt kimi zaman yerini atasözüne bırakır. İşte bu yönüyle fabllar çocuğun mecazlı söyleyişlerle karşılaşmasına ve bu söyleyiş şekillerini anlayıp yorumlamasına vesile olur (Şimşek, 2011). Kahramanlarının insan dışındaki varlıklar ki genelde hayvanlar olması ve bu hayvanlara insana ait özelliklerin verilmesi çocuğu fabl okumaya çeker. Nitekim bu durumu Arıcı ve Ungan (2011, 304); “İrdeleyen, eleştiren, alay eden, doğru yolu ima eden yaklaşımları ile fabl türünün kendine özgü bir yapısı vardır. Çocukların hayvanlara karşı duydukları ilgi, kitapları onlar açısından daha cazip hale getirmektedir. Kaldı ki çocuk, kitapta verilen mesajı anlamasa bile, hayvanlar vasıtası ile hikâyeye duyduğu ilgi, onda kitap okuma alışkanlığının oluşmasına yardım etmektedir.” diyerek desteklemiş ve bu ifadeleriyle fabl türünün okuma becerisini geliştirmedeki rolünü de vurgulamışlardır.

İyilerin ödüllendirildiği kötülerin ise cezalandırıldığı masallar bu yönüyle çocuğa değerlere yönelik mesajlar verip onların ahlaki duygularını geliştirir. Masalın bu özelliğini Yardımcı (2008, 102) “Masal anlatımında kullanılan bütün öğeler dinleyenlere bir bildiriye iletmek için başvurulan araçlardır. Masallar yoluyla iletilen bildiri ahlâksal bir içerik taşır. Dinleyenlerde iyilik, adalet, dürüstlük gibi kavramların oluşmasına çalışılır.” ifadeleriyle dile getirmiştir. Aynı zamanda çocukların sözcük dağarcığının gelişmesine vesile olan masallar; çocuklarda kitaba karşı ilgi, okuma isteği ve zevki de oluşturur (Kantarcıoğlu, 1991). Masallarda fabllarda da olduğu gibi söz sanatlarına başvurulur bu durum çocuğun dilin farklı yönlerden işlevlerini sezerek kavramasına yardımcı olur. Öyle ki bu durumu Bilkan (2001, 71) “Masalcı, dile hâkimiyeti ve deyim, atasözü ve özlü sözleri kullanma becerisiyle, dinleyicileri rahat ve farkında olmadıkları tabii bir ortamda ana dili eğitimine tabi tutar. Masallarda teşbih, telmih, istiâre, teşhis ve intak gibi birçok edebî sanata rastlanmaktadır.” diyerek özetlemiştir. Dinleme becerisinde ise masalın rolünü Yavuz (1997, 124); “Üç buçuk yaşındaki oğlum benden yaklaşık bir hafta boyunca, ‘Masal masal meliki, oğlu kızı on iki...’ biçiminde başlayan Keloğlan masalını anlatmamı istemişti. Daha önce anlattığımı söyleyince de ‘Olsun, sen yine

de onu anlat' diyor ve sözcükleri hiç kaçırmadan dinlemeye çalışıyordu.” şeklinde kendi yaşadığı bir olaydan örnek vererek anlatmış ve masalın dinleme becerisi üzerindeki etkisini de vurgulamıştır.

Toplumları derinden etkileyen olayların konu alındığı destanlar, efsanelerle olağanüstülükler paylaşması yönünden benzerlik gösterse de uzun olması ve çıkış noktasının gerçeğe dayanması gibi yönlerden efsanelerden ayrılır. Aynı zamanda çocuğun milli kültürünü daha iyi benimsemesine vesile olur. Destanın bu kazanımını Babayiğit (2017, 630) makalesinde; “Destanlar bir kültürün öz varlıklarıdır. Türkçe öğretiminde destanların kullanılması öğrencilerin kültür bilinçlerini artıracaktır. Destanlar ile milli birlik ve beraberlik duyguları öğrencilerde daha iyi yerleşir. Destanlar öğrencilerin hayal dünyalarını geliştirir, anlama becerilerini artırır. Ayrıca tarih bilinci açısından da destanların önemli bir yeri vardır.” şeklinde açıklayarak kültürel aktarımın gerçekleşmesindeki katkısından ve destanın çocuğun anlama becerisini geliştirmedeki öneminden söz etmiş, dinleme ve okuma becerilerini geliştirmedeki rolüne değinmiştir.

Efsaneler destanlara göre daha kısadır ve efsaneler belli bir şahsı, yeri veya olayı olağanüstülükleriyle anlatır. Sakaoğlu (1980, 5-6) efsanelerin bu özelliğini “efsaneler, şahıs, yer ve hadiseler hakkında anlatılırlar; anlatılanların inandırıcılık özelliği vardır; şahıs ve hadiselerde doğaüstü olma özelliği” diyerek vurgulamıştır. Babayiğit’in (2017, 630) ise efsanelerin, bilhassa okuma ve yazma becerilerine olan desteğini somut örneklerle ortaya koyduğu açıklaması şöyledir:

Efsanelerde yer alan konular, öğrencilerin hayal dünyalarını ve anlama becerilerini geliştirir. Öğrencilerin zihinsel becerilerine katkı sağlar. Efsanelerde yer alan olağanüstü varlıklar, öğrencilerin okuma isteğini artırır, onlara okuma sevgisi aşılar. Okunan efsaneyle ilgili bir resim yapılması, anlama ve anlatma becerilerine katkı sağlar. Öğrencilere Türkçe dersi kapsamında verilecek ödevlerle, hem öğrencilerin araştırma becerileri hem de yazma becerileri gelişir.

Fıkralar; çocukların hem mizah anlayışlarının hem fıkralarda anlatılanları canlandırabilme yeteneğinin hem de okuduğu fıkrayı anlatmasının istenilmesiyle konuşma becerisinin gelişmesine zemin hazırlayan kısa, güldürücü, güldürürken düşündürücü bir anlatı türüdür. Fıkralarda yer alan deyimler ve atasözleri de çocuğun söz varlığının zenginleşmesine vesile olur. Fıkralarla birlikte konuşma becerisinin,

rol yapabilme yeteneğinin gelişmesi çocuklarda analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin de gelişmesine olanak sağlar (Göçer, 2010).

Bir diğer tür olan hikâyelerin çocukların dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisine bakıldığında özellikle okuma becerisinin gelişimi ve okuma alışkanlığının kazanımında etkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte çocuğun sözcük hazinesinin gelişmesini de sağlayan hikâyeler gerek ilkokulda gerekse ortaokulda çocuklar için vazgeçilmez bir türdür. “Hikâyelerin eğitimde en öncelikli kullanım amaçlarından biri ‘okuma alışkanlığı’ kazandırmaktır.” diyen Arıcı ve Ungan (2011, 227) hikâye türünün okuma üzerindeki önemli etkisini ortaya koymuştur. Hikâye, hikâye okumayı alışkanlık haline getiren bir çocuğun yazma becerisini de geliştiren ve destekleyen bir türdür ki hikâyenin bu özelliğiyle ilgili olarak Çetişli (2004, 19) “... anlatma esasına bağlı bütün eser/türleri kucaklamış olan hikâye anlatır, nakleder ve tahkiyede bulunur. Onda dil, temelde anlatma, hikâye etme ve nakletme çerçevesinde kullanılıp kurgulanır.” demiştir.

Hikâyelerin daha uzun ve kahraman, olay örgüsü, yer ve zaman bakımından daha zengin bir hali olan romanlar da hikâyeler gibi özellikle okuma alışkanlığının kazanımında ve sözcük dağarcığının gelişiminde önemli bir role sahiptir. Hikâyede olduğu gibi bu tür de kurguya dayalıdır. Romanların çocuklar üzerindeki etkisini Güleriyüz (2002, 308’den akt. Durmuş, 2013, 132) şu ifadeleriyle açıklamıştır:

Çocuk edebiyatı türü olarak roman, çocuğun somut işlemler dönemini bitirdikten sonra olayları çok boyutlu düşünmeye başladığı on bir yaşından sonra zevkle okuyabileceği sanat ürünleridir. Roman çocuklara, olayların neden ve niçinleri üzerinde geniş düşünme, olaylar arası bağ kurma, olayları bütün içinde ayrıntılara inerek görme fırsatı verir. Çocuk romanla hayal gücünü, düşünce ufkunu ve yaratıcı gücünü geliştirebilir. O nedenle ilköğretim ve lise yıllarında çocuklara klasiklerin okutulması, büyük romancılarla karşı karşıya kalmalarının sağlanması gerekir.

Güleriyüz bu ifadeleriyle; romanın çocuklarda üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi yönündeki etkisini vurgulamış, bu gelişimin doğrudan okuma, yazma ve konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediğini de ortaya koymuştur.

Çizgi romanlar; kahraman kadrosunun, mekânının, zamanının ve olay örgüsünün çeşitliliği ve kurguya dayanması yönüyle roman başlığı altında ele

alınmıştır. Ancak çizgi romanların romandan ayrılan yönü olayların ve kahramanların karikatürize edilmesidir. Çocuklar tarafından oldukça sevilen ve ilgi gören bir tür olan çizgi romanlar kimilerince oldukça zararlı bulunmuş çocuğun dilini bozduğu onu suça teşvik ettiği gibi gerekçelerle yaygın bir çevre tarafından onay görmemiştir bununla birlikte Batı dünyası bu gibi sebeplerden çizgi romanı yasaklamanın anlamsız olduğu kanaatine varmış ve hatta çizgi romanların eğitici yönünden nasıl faydalanılabilir sorusunun cevabını araştırmıştır (Esmer, 2014, 52). Çizgi romanların çocuklardaki okuma isteğini artırıcı etkisinin olduğuna dair açıklamayı Tuncer (1993, 51' den akt. Yurt, 2011, 73) “çocuğun hareket ve macera isteğini doyurması, öykülerin kısa ve kolay okunur olması, okumayan çocukların bile resimlerin akışından öyküyü anlayabilmeleri ve kitapları birbirleriyle değiş tokuş ederek daha çok kitaba ulaşabilmeleri, çizgi romanların sevilmesinin nedenleri arasındadır” ifadeleriyle yapmış, çizgi romanların resimli olmasının çocukları kitapla ilgili ilgi ve meraka sürüklediğini de ortaya koymuştur.

Bir diğer metin türü olan şiirler diğer düzyazı türlerinden farklı olarak daha ahenkli ve ezgilidir. Şiirin bu doğrultuda çocuk okura estetik zevk kazandırma işlevi vardır. Şiir çocukların seslendirme ve telaffuz becerilerini geliştirerek onların dinleme becerilerine de katkıda bulunur (Arıcı ve Ungan, 2011). Şiirin yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisini Şeref (2017, 14) “Şiirde sözcükler değişik biçimde bir araya getirilerek çok zengin bir dünya oluşturulabilmektedir. Dilin bu gücünden yararlanabilen öğrenci, yaratıcı düşünme becerisi de edinebilir.” cümleleriyle açıklamış şiirin bu özelliğinin yaratıcı yazma becerisini geliştirebileceğini de düşündürmüştür.

Tiyatro ise çocukların hem okumaktan hem canlandırmaktan zevk aldığı bir metin türüdür ki bu tür aynı zamanda çocukların empati kurabilme gücünü de artırır. Tiyatroda rol alabilme yeteneğini kendinde gören çocuğun özgüveni de gelişir. Temel dil becerilerinin -konuşma, yazma, dinleme ve okuma- hepsinin de gelişmesini destekleyecek bir türdür tiyatro (Altunbay, 2012). Nitekim bu durumu Şaşmaz (2018, 25); “Tiyatro aracılığı ile kişilerin anadili yeteneklerinde gelişim sağlanabilir. Tiyatronun içeriğinde yer alan değişik ve eğlendirici unsurlar; dil becerilerini geliştirir, kişisel ve toplumsal ilerlemeyi kolaylaştırır, sözcük hazinesini genişletir, iletişimin kolay yapılmasını sağlar. Ayrıca tiyatro kültürel öğelerin

öğretilmesi açısından da oldukça etkili bir sanat dalıdır.” diyerek ifade etmiştir. Şaşmaz bu ifadeleriyle; çocukların söz varlığının zenginleşmesinde etkili olduğunu, sosyal ilişkileri geliştirdiğini, aynı zamanda tiyatrunun kültür aktarımında kullanılabilecek bir tür olduğunu da vurgulamıştır.

Bir diğer metin türü olan anılar hatıra gelen ya da hatırdaki kalanların yazıya dökülmesi yoluyla oluşturulur. Anıların üslup ve içerik bakımından nitelikli olması gerekir ki çocuk okurda hem okuma zevki hem de yazma isteği uyandırsın (Arıcı ve Ungan, 2011). Anıların çocuk okurda okuma isteği oluşturmasına bir sebep de samimi bir dille kaleme alınmasının çocuk okur üzerindeki olumlu etkisidir.

Gezi yazısı denilince akla ilk olarak Evliya Çelebi'nin 'Seyahatname'si gelmektedir. Evliya Çelebi bu eserinde gezip gördüğü yerlerin gelenekleri, görenekleri, geçim kaynakları, tarihi ve coğrafi özellikleri gibi birçok bilgiyi geniş bir yelpazede okuyucusuna sunmuştur. Bu eserde olduğu gibi günümüzde yazılan gezi yazıları da okuyucunun ilgisini çekmektedir. Özellikle okur kitlesi çocuklardan oluşan, çocukları hedef alarak yazılan gezi yazıları çocuk okurun okuma ve yazma isteğini körüklemektedir nitekim gezi yazılarının eğitimde kullanımıyla ilgili Arıcı ve Ungan (2011, 279) “Gezi yazılarının, gelişme çağındaki çocuklarda okuma alışkanlığı kazandırmada kullanılabileceği gibi yazma konusunda da yararlı olacağı düşünülmektedir.” diyerek sözü edilen durumu desteklemektedirler.

Çocuk edebiyatı türlerinin temel dil becerileri olan okuma, konuşma, yazma ve dinleme açısından genel bir değerlendirmesine dair sonuç; türlerin tek bir dil becerisini geliştirmeye yönelik olmadığı, birden fazla dil becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediği ve birden fazla becerinin gelişmesi için farklı etkinliklerde yararlanılabileceğidir. Bu çalışma özellikle temel dil becerilerinden okuma üzerine yoğunlaştığı için çocuklarda okuma alışkanlığı kazandırmak adına -tekerleme, bilmece ve ninni gibi türler daha çok çocuğun sesleri doğru çıkarması, sözcükleri doğru telaffuz etmesi ve çocukta dil bilinci, sevgisi oluşturmak amaçlarına hizmet etmeye daha uygun olsa da- hemen hemen türlerin hepsinin kullanılabileceği görülmektedir.

2.5. Okuma Becerisi ve Alışkanlığı

Okuma becerisi öncelikli olarak akla ana dili kavramını getirmektedir çünkü okuma becerisi ve ana dili kavramları birbiriyle yakın bir ilişki içerisindedir. Ana dili

kavramını Korkmaz (1992, 89); “insanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dildir” şeklinde açıklamış ve ana dilinin bireyin toplumla ilişkilerinde ne kadar hayati önem arz ettiğini açık bir şekilde ortaya koymuştur. Ana dili küçük yaşlarda anne kucağında öğrenilmeye başlanır ve ana dilinin gelişim sürecini hızlandırma faaliyeti çocuğun okulla tanışmasıyla gerçekleşir. Okulla tanışan çocuk için dil eğitimi dersleri daha sistemli ve düzenli bir şekilde ana dilini öğrenme çalışmaları içerisinde olmayı amaçlar. Bu eğitimi sistemli ve düzenli hale getiren araç kitap, beceri ise okumaktır.

Ana dili eğitiminin olmazsa olmazı olan okuma becerisinin birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan birini Aytaş (2003, 155); “Okuma, gözlerin ve beş organın çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama becerisinden meydana gelen karmaşık bir faaliyettir” şeklinde, buna benzer bir başka tanımı ise Kırkkılıç ve Maden (2009, 1425) “Okuma; yazılı metinlerin, sembollerin sesli hâle dönüştürülüp anlamlandırılmasıdır.” diyerek yapmış her iki tanımında da okuma becerisinin hem psiko-motor hem de zihinsel faaliyetlerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan bir ürün olduğu vurgulanmıştır. Okuma becerisinin bir diğer tanımını yapan isim ise Akyol olmuştur ve Akyol (2005, 1); “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” diyerek okuma kavramını tanımlamış ve okuma becerisinin aslında okuyucu ile yazar arasında gerçekleştirilen bir iletişim şekli olduğunu da vurgulamıştır. Alpay (1991, 120) ise okuma becerisini sadece yazar ve okur arasında kurulan bir iletişim şekli olarak sınırlandırmamış okuma becerisini okurun kendi çevresi dışına çıkması, okurun bir dış dünyaya açılış şekli olarak ifade etmiş ve “insanın kendisinden ve çevresinden haberdar olması, okuduğunu anlamak koşulu ile hangi yaşta olursa olsun yakın çevresi dışındaki dünya ile ilişki kurmasıdır” diyerek okuma becerisini farklı bir açıdan ele almıştır.

Çocuklarda okuma becerisinin geliştirilmek istenmesinin sebebi; düşünen, düşündüklerini sözlü ya da yazılı ifade edebilen, sorgulayan ve gerektiğinde dinlediği ya da okuduklarına karşı olumlu veya olumsuz eleştirilerde bulunabilen bireyler yetiştirmek ve aynı zamanda bireylerin ait olduğu toplumun da hem ekonomik hem de demokratik anlamda kalkınmasını sağlamaktır. Okumanın birey ve bireyin

yaşadığı toplum üzerindeki bu hayati etkisini Devrimci (1993, 5) “bireysel anlamda gelişmiş bir kişiliğin, toplumsal anlamda da verimli bir ekonomi, demokratik bir yaşam ve sağlıklı bir toplumun en önemli şartlarından biridir” şeklindeki açıklamasıyla desteklemektedir. Okuma becerisinin bu önemini Akca (2008, 5) “Okuma ile ekonomik gelişme, güç, suç, okuldan ayrılma, işinde başarılı olamama arasında çeşitli korelasyonların varlığı da bu becerinin hem bireysel hem de toplumsal açıdan çok önemli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.” diyerek bir kere daha desteklemiştir. Bu nedenle ülkemizde, Cumhuriyet’in ilanından günümüze kadar uzanan zaman diliminde 1950’li yıllara kadar müfredat programı olarak adlandırılan 1950’li yıllardan sonra daha kapsayıcı olduğu için yerini eğitim programına (Demirel, 2005) ve 2006 yılında ise öğretim programına bırakan MEB’in hazırlamış olduğu programlarda Türkçe dersi kapsamında okuma becerisini geliştirmeye dair ders içi çalışmalara yer verilmiştir.

Cumhuriyet’in ilanından günümüze kadar uzanan Türkçe dersi öğretim programlarına bakıldığında yıllara göre:

- 1924 Lise Birinci Devre Müfredatı
- 1929 Orta Mektep Türkçe Programı
- 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı
- 1938 Ortaokul Türkçe Programı
- 1949 Ortaokul Türkçe Programı
- 1962 Ortaokul Türkçe Programı
- 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı
- 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı
- 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı
- 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı
- 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı,

şeklinde bir sıralama gösterdiği görülmektedir. “Okuma Becerisi ve Alışkanlığı” konu başlığı altında, araştırmanın amacı geçmişten günümüze ülkemizdeki eğitim ve öğretim programlarını incelemek olmadığından düzenlenen bu programların temel özellikleri ele alınacak, farklı yıllarda ve farklı anlayışlarla hazırlanan bu programların okuma becerisine yönelik yaklaşımlarına da yer verilecektir.

1924 Lise Birinci Devre Müfredatı, o dönemde lisenin ilk devresi olan 6, 7 ve 8. sınıf olarak kabul edildiği yani 6, 7 ve 8. sınıf lisenin birinci devresine dâhil edildiği için programın adında lise birinci devre ibaresi geçmektedir. Türkçe dersi kendi içinde farklı başlıklara ayrılmış ve bu başlıklar ayrı bir ders haline dönüşmüş, 1.sene olarak geçen 6.sınıfta 7, 2.sene olarak geçen 7.sınıfta 5 ve 3.sene olarak geçen 8.sınıfta 4 saat ayrılmıştır. Temizyürek ve Balcı (2006, 5) bu programla ilgili “Günümüzde ana dili derslerinde bütüncül bir bakış açısıyla konuların parçalanmadan işlenmesi anlayışını bu programda görmek mümkün değildir.” şeklinde bir tespitte bulunmuştur. Bu tespiti Tablo 2’de de yer almaktadır.

Tablo 2: 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı Ders Dağılımı

Dersler	1.Sene	2.Sene	3.Sene
Kıraat	2	-	-
İnşad	1	2	-
Sarf ve Nahiv	2	2	-
İmla	1	-	-
Kitabet	1	2	1
Edebi Kıraat	-	-	3
Toplam	7	5	4

(A. Akyol, 2011, 21)

Temizyürek ve Balcı (2006, 5) dil eğitimine ilişkin bu becerilerin ayrı ders saatlerinde gerçekleşmesine dair durumu “Temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik amaçlar doğrultusunda belirlenen bu alt başlıklarla, çocuklarda okuma, yazma, konuşma becerileri kazandırılmaya; dil bilgisi konuları kavratılmaya çalışılır.” şeklinde açıklamıştır. Okuma becerisini geliştirmeye ilişkin dersler kıraat ve inşad dersleridir ancak inşad dersleri şiir okuma ve ezberleme şeklinde yapılmıştır ki bu durumu Temizyürek ve Balcı (2006, 6) “... bugünkü bildiğimiz anlamda ‘konuşma’ eğitiminden ziyade şiir okuma ve ezberleme çalışmalarını kapsamaktadır” diyerek açıklamıştır. Dil bilgisi dersleri sarf ve nahiv adı altında, yazma becerisi ise imla ve kitabet adı altında okutulmuştur. Üçüncü sınıfta sadece kitabet ve edebi kıraate yer verilmiş bir ve ikinci sınıfta kıraat dersi yerini edebi kıraate bırakmıştır. Bu değişikliğin sebebi ise “metin seçiminde artık sâdelik yerine ‘edebîlik’ koşulunun getirilmesi ve eserdeki üslûp özellikleri ile tür bilgilerinin de verilmeye başlanmasıdır” Temizyürek ve Balcı (2006, 6). Bu sebep; değişimin öğrencilerin zihinsel gelişimlerinin de göz önünde bulundurularak yapıldığını desteklemektedir.

1 Kasım 1928 tarihinde Latin alfabesinin kabulüyle birlikte hazırlanan 1929 Orta Mektep Türkçe Programı yeni alfabenin etkisiyle hazırlanmış olup 1930’da

uygulamaya konulmuştur. Bu program Türkçenin ana dili olarak benimsenmesi açısından da önem taşımaktadır.

Tablo 3: 1929 Orta Mektep Türkçe Programı Ders Dağılımı

Dersler	1.Sene	2.Sene	3.Sene
Gramer	2	2	-
Tahrir	2	1	1
Kıraat	3	2	3

(A. Akyol, 2011, 23)

Tablo 3'te de görüldüğü gibi bu programda dersler gramer, tahrir ve kıraat olarak üç başlıkta ve kendine ayrılan ders saatleri de 1924 programından farklılık oluşturacak şekilde ele alınmış olup yine 1924 programında olduğu gibi kıraat dersleri üçüncü yani 8. sınıfta edebi kıraat başlığı altında farklı bir ders olarak ele alınmamış kıraat dersiyse birleştirilmiş ve programda derslere ilişkin geniş bir sınıflandırmaya gidilmemiştir.

Nitekim Calp (2005, 22) bu konuyla ilgili “Bu program, ana dili derslerini bir bütün olarak görüyordu. Bundan önceki programlarda Türkçe ve edebiyat adları altında yapılmış olan taksim tarzına taraftar değildi.” 1929 programı temel dil becerilerini daha net bir şekilde açıklamış; “talebeyi meramını ağızdan ifadeye alıştırmak demek” açıklamasıyla konuşma becerisinin, “talebeyi yazı ile meramını ifadeye alıştırmak demek” açıklamasıyla yazma becerisinin, “değerli kitaplarla temas etmek ve onları okurken düşünerek ve zevkini tadarak okumak demek” açıklamasıyla okuma becerisinin gelişmesine yönelik farkındalık oluşturmuştur ancak bu programda henüz dinlemenin bir beceri olarak kabul edilmediği de görülmektedir. Dil bilgisi dersleriyle ilgili olarak da Şahin, Kırkılıç ve Akyol (2009, 8) “Bunun yanında dil bilgisi derslerinin tümevarım yöntemiyle ve uygulamalı olarak verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.” diyerek programda dil bilgisi öğretiminde hangi yöntemin kullanılması gerektiğinin de ifade edildiğini belirtmişlerdir. Özellikle bu programla ilgili değinilmesi gereken bir diğer husus okuma becerisine özel bir önem vermesidir ki Girgin (2011, 16); “Bu programda okumaya önem verilmiş, öğrencinin okumaya özendirilmesi ve okuma alışkanlığının kazandırılması için açıklamalar yapılmış; okunan eserlerle ilgili yazıların yazılması, özetler çıkartılması teklif edilmiştir.” sözleriyle programın okumaya dair bu eğilimini desteklemiş aynı

zamanda bu programda kıraat derslerinde okutulacak metinlerin seçiminde dikkat edilecek hususlara da değinilmiştir.

1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı aslında 1929 Orta Mektep Türkçe Programı'nın aynıdır ki aralarındaki küçük farklılığı Şahin ve diğerleri (2009, 8) “1931 yılında ise 1929 Programı'nın ‘gramerle’ ilgili bölümlerinde bazı değişiklikler ve eklemeler yapılmıştır.” diyerek açıklamışlar ve bu programda sadece gramerde değişiklik yapıldığını vurgulamışlardır.

1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Programı'na eklenen gramer konuları Atatürk'ün Türk dilinin daha detaylı incelemelerde bulunularak gramer konularının tespit edilmesini istemesinden dolayı 1938 Ortaokul Türkçe Programı'nda gramer alanında düzenlemeye gidilmiş ve yapılan düzenlemede gramer konuları çıkarılmıştır. Yani 1938 programı, 1931 programının gramer konularının çıkarılmış haliyle bir tekrardır. 1931 programının, 1929 programının yapılan birkaç değişiklikle yeniden geçerli olmuş hali olduğu göz önünde bulundurulursa aslında 1938 programı da yapılan birkaç değişiklikle 1929 programının yeniden düzenlenmiş halidir denilebilir. Bu durumu Calp (2005, 25) “1938 yılında yeni bir ‘Ortaokul Programı’ neşredildi. Bu programda Türkçe dersinin amaçları 1929 Programı'ndan pek de farklı değildir.” şeklindeki ifadeleriyle desteklemektedir. Bu programa göre Türkçe dersine ait ders saatleri üzerinde sınıf kademelerine göre şöyle bir değişikliğe gidilmiştir; “Erkek ortaokullarında birinci sene 6, ikinci sene 4, üçüncü sene 4 olarak; kız ortaokullarında birinci sene 5, ikinci sene 4, üçüncü sene 4 olarak; çifte öğretim tatbik eden erkek ve kız ortaokullarında birinci sene 5, ikinci sene 4, üçüncü sene 3 olarak belirlenmiştir” (MEB, 1938'den akt. Akyol, 2011, 24).

1949 Ortaokul Türkçe Programı'nın, kendinden önceki programlara göre daha kapsamlı ve detaylı olduğu görülmekte olup sınıflara göre ders saati dağılımı “Türkçe derslerinin birinci sınıfta 6, ikinci ve üçüncü sınıflarda dörder saat olarak okutulmasına karar verilir” (Temizyürek ve Balcı, 2006, 9) şeklinde yapılmıştır. Bu programda 1939'da programdan çıkarılan dil bilgisi konuları yeniden yer almıştır.

Programın bölümlerinde yer alan başlıklar “Amaçlar, Açıklama, Okuma, Söz ve Yazıyla İfade, Dil Bilgisi, İmla, Yazı” şeklindedir. Bu bölümlerin içeriğini Temizyürek ve Balcı (2006'dan akt. Girgin, 2011, 17) şöyle açıklamıştır:

Amaçlar ve Açıklamalar' bölümlerinde özellikle anlama ve anlatım üzerinde durulmuş, anlamaya ve anlatmaya yönelik metinlerle öğrencilere dil sevgisi, okuma alışkanlığı kazandırma, milli duyguların ve hayata yönelik davranışların kazandırılması amaçlanmıştır. Okuma çalışmalarında ise okuduğu metni anlama, sesli ve sessiz okuma, okuma ilgi ve alışkanlığını kazandırma, kitap sevgisini aşılama amaçlanmıştır, böylece metin incelemelerine dikkat edilmesine önem verilmiştir. Söz yazıyla ifade bölümünde ise genel olarak anlatım çalışmaları yer almıştır. Bu bölümde konuşma ve yazma eğitiminin yöntem ve içeriği anlatılmış, özellikle plan kavramı, düzgün konuşma ve diksiyon, dinlemeyi bilme, yazılı ifadeyi geliştirme yolları, imla, kelime hazinesini çoğaltma çalışmaları üzerinde durulmuştur.

Temizyürek ve Balcı'nın bu açıklamaları; programın "Amaçlar ve Açıklamalar" bölümlerinde dil becerilerinin sınıflandırılmadan anlama ve anlatım olarak ele alındığını, programın Türk dili sevgisini oluşturmayı amaçladığını, "Okuma" başlığı altında ise özellikle okuma türü olarak sesli ve sessiz okuma kavramlarından söz edildiğini, "Söz ve Yazıyla İfade" başlığı altında yazma bölümüne ilk kez yer verildiğini ortaya koymuştur.

Okuma başlığı altındaki amaçlara bakıldığında okuduğu metni anlama, sesli ve sessiz okuma, okuma ilgi ve alışkanlığı kazandırma, kitap sevgisi oluşturma, kişisel söz varlığının geliştirilmesi gibi hedeflerin yer alması oldukça kayda değer bir durumdur. Bu amaçlara ulaşmak adına ana yardımcı kaynağın Türkçe kitapları ve kitaplardaki metinler olduğunu Temizyürek ve Balcı (2006, 10-11) "Bu amaçlara ulaşmak için metinden hareket etme ilkesinin vurgulandığı bölüm, metin incelemelerinde nelere dikkat edilmesi gerektiği noktasında da yönlendirici değerlendirmelere yer vermektedir." şeklindeki açıklamalarıyla ortaya koymuş ve metinleri incelerken dikkat edilmesi gereken hususlar noktasında da programın yol gösterici olduğunu vurgulamışlardır. Yine programla ilgili açıklamalarıyla Temizyürek ve Balcı'yı, bütün bu bahsi geçen tespitleri destekleyecek açıklamayı Şahin ve diğerleri (2009, 9) şu cümlelerle yapmıştır:

Programın açıklamalar bölümünde Türkçe derslerinin muhakeme, karar verme becerisi, duygusal gelişim ve hayal gücünü geliştirme bakımından öğrencilere yararlı olacağı belirtilmiş, ana dili eğitiminde serbest okuma yoluyla edebiyattan yararlanılması üzerinde durulmuştur. Programda dil becerilerinin

bir bütün olarak ele alınması gerektiği savunulmuş, bu düşünceyle okuma, yazma, dilbilgisi için ayrı ayrı dersler konulmasına gerek duyulmamıştır.

Okuma becerisinin geliştirilmesi ve okuma alışkanlığının kazandırılmasına dair bir başka açıklamayı ise Eyüp (2008'den akt. Girgin, 2011, 20) şöyle yapmıştır:

'Okuma' bölümünde okuduğunu anlama, sesli ve sessiz okuma, okuma ilgi ve alışkanlığı kazandırma ve kitap sevgisini yerleştirme gibi amaçlara ulaşmak için metin incelemelerinde dikkat edilecek ilkeler özellikle vurgulanmış, ayrıca evde okuma çalışmaları yapmanın çok önemli olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerden evde okuduklarını sınıfta arkadaşlarına anlatmaları istenmiş, böylelikle öğretmenlerin, öğrencileri okuma konusunda daha iyi takip etmeleri amaçlanmıştır.

Eyüp'ün bu açıklaması; programın evde okuma çalışmaları yapılmasına, evde okunanların sınıfta paylaşılmasına, okumayı sevdirmeye ve okuma eğilimini artırmaya dair önemli somut adımlar attığını da ortaya koymaktadır.

1962 Ortaokul Türkçe Programı aslında yeni bir program olmayıp hemen bir önceki program olan 1949 Ortaokul Mektep Programı'nın gözden geçirilmesinden ibarettir ki bu durumu Şahin ve diğerleri (2009, 9) "1949 Programı, 1962 yılında çok küçük değişikliklerle tekrar yayımlanmıştır. Bu çalışmalardan sonra ortaokulların Türkçe dersi programında 1981'e kadar bir değişiklik yapılmamıştır." şeklindeki açıklamalarıyla desteklemektedir.

1979'da ilk ve ortaokullar ilköğretim adı altında birleştirilmiş, bu yeniliğe bağlı olarak yeni bir program hazırlanmış ve bu program 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı adını almıştır. Bu program kendinden önceki programlardan farklı olarak 'eğitim' programı adını taşımıştır. Oluşturuluş amacından da anlaşılacağı üzere bu program birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan kademelerin tamamını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. "Önceki programlara göre daha planlı hazırlandığı görülen" (Temizyürek ve Balcı, 2006) 1981 programı; H. Akyol'un (2011'den akt. Menteşe, 2013, 25) da ifade ettiği gibi "Genel Amaçlar, Açıklamalar, Anlama, Anlatım, Dil Bilgisi, Yazı, Yöntem, Araç ve Gereçler, Ölçme ve Değerlendirme" bölümlerinden oluşmaktadır. Bu bölümlere bakıldığında ilk kez bir programda Yöntem, Araç ve Gereçler, Ölçme ve Değerlendirme başlıkları yer

almıştır. Programın Genel Amaçlar ve Açıklamalar başlıkları altında Türkçe dersinin bilgi değil bir beceri dersi olduğu, ana dilimiz olan Türkçenin incelik ve güzelliklerinin öğretilmesi, okuma zevk ve alışkanlığının oluşturulması, dil öğretiminde ezberden ziyade uygulamaya yer verilmesi, söz varlığının zenginleştirilmesi gibi konulara değinilmiştir (MEB, 1981).

Şahin ve diğerlerinin (2009, 10) “Programda, okuma, dinleme, izleme, sözlü anlatım, yazılı anlatım ve dil bilgisiyle ‘öğrencilere kazandırılacak davranışlar’ her sınıf seviyesine göre ayrı ayrı belirlenmiştir. Ayrıca ‘Yöntem’ başlığı altında bir Türkçe dersinin nasıl işleneceği anlatılmıştır.” şeklindeki ifadelerinden de anlaşılacağı üzere 1981 programında ilk defa dinleme becerisine yer verilmiş olup her sınıf seviyesine göre ulaşılması hedeflenen davranışlar belirlenmiştir. Ancak her sınıf seviyesine göre ayrı ayrı belirlenen bu hedef davranışlarla ilgili bir olumsuzluğu Calp (2005, 30) “1981 Programı’nda belirlenmiş olan hedef davranışların ne kadar sürede kazandırılacağı, her yaş grubuna ne kadar kelime öğretilmesi gibi hususlara yer verilmemiştir.” diyerek anlatmıştır. Bu durumla ilgili bir diğer eksikliği ise Temizyürek ve Balcı (2006, 13) “Özellikle öğretim konularında hemen her sınıfta benzer hedeflerin koyulması dikkati çeken bir başka durumdur. Konuların sistematik olarak ilerlemesi yerine her sınıfta benzer şeylerin söylenmesine neden olan bu karışıklık özellikle dil bilgisi konularında kendisini daha çok hissettirmektedir.” ifadeleriyle ortaya koyarak konularda basitten karmaşığa, kolaydan zora ilerleyecek şekilde bir sıralamanın yapılmadığını da vurgulamıştır.

Genel olarak 1981 programının da aslında temelde 1949 programıyla benzer olduğu fakat 1949 programına göre biraz daha geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Ancak 1981 programının okuma becerisi ve alışkanlığının geliştirilmesine dair bir yenilik taşımadığı da tespit edilmiştir.

Teknolojik gelişmeler, gelişen ve değişen eğitim anlayışına bağlı olarak öğrenme öğretme tekniklerinde, ölçme değerlendirme sisteminde meydana gelen değişiklikler ve uluslararası alanda öğrencilerin başarılarını ölçen sınavlardaki başarısızlıklar ülkemizde eğitimcilerde var olan eğitim anlayışını ve 1981 programını sorgulamak gerektiğini düşündürmüştür. Örneğin; dünyadaki eğitim anlayışında meydana gelen değişimi Türkkkan (1996, 13’ten akt. Akyol, 2011, 55); “Eğitim ve öğretimde bugün dünya dev adımlarla ilerliyor. Eskiden sade üniversite

öğrencilerinden beklenen beceriler (tenkitçi düşünebilme, yaratıcı fikir üretebilme, çözüm bulma, muhakeme yürütebilme, bilgiyi değerlendirip bir senteze varma, farklı dinleyicilerle iletişim kurabilme, yeni beceri ve bilgi edinebilme) bugün artık Batı’da ve Japonya’da ortaöğretimde okuyarlardan bekleniyor. Onlardan manevî değerler sahibi olmaları bekleniyor.” diyerek yorumlamıştır. Türkkan bu ifadeleriyle; dünyada üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmek istendiği kitlenin artık üniversite öğrencileriyle sınırlı olmadığını bu kitleye alt kademelerdeki öğrenci kitlelerinin de dâhil edildiğini vurgulayarak ülkemizdeki eğitim anlayışında da böyle bir yeniliğe gidilebileceğinin mesajını vermiştir.

1981 ve öncesindeki programlara bir eleştiri mahiyetinde tespitlerde bulunan Merter (2002, 50-62) ise; “Türk Eğitim Sistemi’nde, yaşanan hayatla bağlantısı kurulmayan öğretim programları ile öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların göz ardı edildiği, program merkezli ve öğretmen merkezli bir öğretim anlayışı hâkim olmuştur. Bu programlar ile öğrenciler belli bilgileri kazanmış, ancak kazandıkları bilgileri gerçek hayatta uygulamakta zorluk çekmişlerdir.” şeklindeki ifadeleriyle var olan programın eksikliklerini ve yeni bir eğitim anlayışının gerekliliğini ortaya koymuştur. Eğitimcilerin bu ve buna benzer tespitleri sürecin, pilot uygulaması 2005-2006 yılında yapılan, 2006-2007 eğitim öğretim yılında ise tüm okulların 6. sınıfından itibaren uygulanmaya başlanan 2006 TDÖP ile sonuçlanmasına vesile olmuştur. 2006 TDÖP, yapılandırmacılığın getirdiği yeni bir yaklaşım ve öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla oluşturulmuş kendinden önceki programlara göre en yenilikçi program olmuştur. Oluşan bu yeni anlayışın getirdiklerini Korkmaz, Parlatır, Akalın ve Birinci (2008, 18’den akt. Menteşe, 2013, 47) “Çağımızdaki gelişmeler, bireylerin kendilerine aktarılan bilgileri aynen kabul etmeleri ve yönlendirilmeyi beklemeleri yerine, bilgiyi yorumlayarak anlamlandırmaları ve yeni bilgiler üretmelerini gerektirmektedir. Bu nedenle bireylerden bilgiyi ezberlemeleri yerine, bilgiyi anlamlandırmaları, yorumlamaları, üretmeleri ve bu becerilerini hayat boyu sürdürmeleri beklenmektedir.” şeklinde açıklayarak gelişen teknolojiyle bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı dünyada araştıran, sorgulayan, üreten ve bu yaklaşımı hayat boyu sürdüren bireyler yetiştirmenin önemini ve gerekliliğini de vurgulamışlardır.

MEB (2005, 14) “TDÖP’te yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından

yararlanılmıştır.” diyerek programın temel aldığı yaklaşımı ve benimsediği anlayışı ortaya koymuştur. Yine MEB (2006, 3), programın yaklaşımını daha somut ifadelerle şöyle ortaya koymuştur:

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir.

Programın yapısı ise “genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları ile dil bilgisi ve bu öğrenme alanlarına yönelik belirlenmiş kazanımlar, etkinlik örnekleri ile açıklamalar (MEB, 2006, 3)” şeklinde sıralanmıştır. “TDÖP, okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşmaktadır (MEB, 2006, 5)”. MEB’in de ifade ettiği gibi programda okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma şeklinde sınıflandırılan öğrenme alanlarına ve dil bilgisine yer verilmiş olup bu öğrenme alanlarına ve dil bilgisine ait kazanımlar da tespit edilerek programda kademe kademe gösterilmiştir. Yine öğrenme alanları ve kazanımlara dair açıklamayı MEB (2006, 8); “Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Öğrencilerin öğrenme alanlarında gelişme sağlamaları, bu kazanımların edinilmesine bağlıdır. Dil bilgisi ve yazım ve noktalama ile ilgili kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyine göre altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru aşamalı olarak verilmiştir. Öğrenme alanlarına yönelik kazanımların sıralanmasında bu yaklaşım gözetilmemiştir.” diyerek yapmıştır.

Okuma öğrenme alanı ve okumanın programdaki yerine dair açıklama ise şöyledir:

Programda, okuma becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerde kullanılacak metinlerin, Türkçeyi bütün zenginlikleriyle ve doğru bir şekilde yansıtmayı ayrı bir önem taşımaktadır. Bu nedenle derslerde işlenecek metinlerin taşınması gereken özellikler programda belirtilmiştir. Programda yer alan okuma öğrenme alanında; okuma kuralları,

okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik olarak çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Bununla birlikte, söz varlığını zenginleştirmeye ve araştırmaya yönelik olarak verilen başlıklar, bütün dil becerilerini kapsayan bir önem arz etmektedir (MEB 2006, 6).

MEB, gerek okumaya dair kazanımlara gerek okumanın alışkanlığa dönüştürülmesine dair etkinliklere yer verildiğini ifade etmesiyle okuma becerisi ve alışkanlığına verdiği önemi ortaya koymuştur. TDÖP' te (2006, 24-29) okumaya yönelik amaçlar "1.Okuma kurallarını uygulama, 2.Okuduğu metni anlama ve çözümleme, 3.Okuduğu metni değerlendirme, 4.Söz varlığını zenginleştirme, 5.Okuma alışkanlığı kazanma" şeklinde ifade edilerek bu amaçlara ait toplam elli bir kazanıma yer verilmiştir. Okuma alışkanlığı kazanma amacına yönelik kazanımlar şöyle sıralanmıştır:

1. Okuma planı yapar.
2. Farklı türlerde metinler okur.
3. Süreli yayınları takip eder.
4. Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur.
5. Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır.
6. Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.
- 7.Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.
8. Ailesi ile okuma saatleri düzenler.
9. Beğendiği kısa yazıları ezberler (MEB, 2006, 29).

TDÖP' te okuma alışkanlığı kazanma amacına yönelik "Farklı türlerde metinler okur." ve "Ailesi ile okuma saatleri düzenler." kazanımlarını gerçekleştirmeye yönelik "Kitap Torbası" adlı etkinlik örneğine de yer verilmiştir. TDÖP' te Kitap Torbası" adlı etkinliğin uygulanış aşamaları ise şöyle anlatılmıştır: "Kitap Torbası: Birkaç torba hazırlanarak numaralandırılır. Önceden gruplandırılan kitapların adları kâğıtlara yazılarak torbaya konur. Öğrenciler her hafta bu torbalardan bir kitap seçerek okurlar. Okuma sürecine aileler de dinleyici veya

okuyucu olarak katılabilirler” (MEB, 2006, 29). Bu etkinlik örneği ve bu amacı gerçekleştirmeye yönelik önerilen diğer etkinlik örnekleri, MEB’in hem okul içi hem de okul dışında çocukta okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırmayı hedeflediğine dair somut örnekler oluşturmaktadır. Yine 2006 TDÖP’te okuma metinlerinde bulunması gereken özellikler yirmi sekiz maddeyle anlatılmıştır. Programın okuma metinlerinde bulunması gereken; “8.Metinler, öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır.17.Metinler, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır(MEB, 2006, 56).” gibi özelliklere yer vermesi çocuklara yönelik metinlerde olması gerekenlerle ilgili bir farkındalık oluşturmayı amaçladığını göstermektedir.

2006 TDÖP’te, Türkçe ders kitaplarında yer alacak metin türlerine de yer verilmiş ve bu türler “6. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro, mektup 7. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, deneme, tiyatro, sohbet (söyleşi), gezi yazısı, biyografi 8. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, makale, roman, deneme, sohbet (söyleşi), eleştiri, destan” (MEB, 2006, 57) şeklinde belirlenmiştir. Metinlerle ilgili; “Ders kitaplarında işlenişi verilen 4 metin dışında 2 ek metne yer verilmelidir. Bu metinler, öğretmenin isteğine bağlı olarak ve etkinlikleri öğretmen tarafından düzenlenerek işlenebilecektir. Temada verilen diğer metinlerle aynı türde olabilecek bu metinlerin türü birbirinden farklı olmalıdır. Her temada iki olaya, bir düşünceye dayalı metne yer verilmelidir. Altı temadan en az dördünde şiir türünde metin yer almalıdır” (MEB, 2006, 57-58) şeklinde açıklamada bulunulmuştur.

Sınıf seviyelerine göre ders kitaplarına eklenecek olan metin türlerinden sohbet(söyleşi), eleştiri, makale gibi türler düşünceye dayalı; gezi yazısı, roman, destan gibi türler ise olaya dayalı olması yönüyle dikkat çekmektedir. Özellikle düşünceye dayalı türlerin kademe kademe verilmesindeki amacın öğrencilerin zihinsel gelişimlerinin dikkate alınarak bu metin türlerinden haberdar olmalarının istenmesi olduğu görülmektedir. Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerin belli temaların başlığı altında ve o temaya uygun olacak şekilde seçilmesi ise ayrı bir önem taşımaktadır. Bu temalar ise “sevgi, milli kültür, toplum hayatı, okuma kültürü, iletişim, hak ve özgürlükler, kişisel gelişim, bilim ve teknoloji, alışkanlıklar, zaman ve mekân, duygular, doğa ve evren, güzel sanatlar, kavramlar ve çağrışımlar” (MEB, 2006, 60) şeklinde MEB’in gösterdiği tabloda sınıflandırılmış olup bu temalar da

kendi içinde alt temalara ayrılmıştır. Yine MEB (2006, 60-61) Türkçe ders kitaplarında temaların yer almasıyla ilgili şu açıklamalara yer vermiştir:

- Her temada farklı türlerden en az üç okuma, bir dinleme/izleme metnine/materyaline yer verilir. Dinleme metinleri öğretmen kılavuz kitabında yer almalıdır.
- Seçilen konu veya temanın farklı yönlerinin ele alındığı metinler işlenir.
- Dinleme/izleme metni, okuma metinlerinde ele alınan alt temalardan biriyle bağlantılı olabilir.
- Her sınıfta biri zorunlu Atatürk teması olmak üzere 6 ana tema ele alınır.
- 6. sınıfta “Sevgi”, 7. sınıfta “Millî Kültür”, 8. sınıfta “Toplum Hayatı” zorunlu ana temalardır. Zorunlu temalar diğer sınıflarda da işlenebilir.
- Ana temalar altında belirtilen alt temalar zenginleştirilebilir.
- Temalara içeriği yansıtmak kaydıyla programda belirtilen adlar dışında özgün adlar verilebilir.

MEB’in bu temaları belirlemesi bir anlamda bir çocuk kitabında ele alınması gereken değerlere ya da yer verilmesi gereken içeriğe bir örnek sunma mahiyetindedir. Ders kitaplarında dikkat çeken bir diğer nokta ise tema sonlarına öğrencilerin ders içinde veya boş zamanlarında okumaları için serbest okuma metinlerinin konulmasıdır.

2006 TDÖP; ülkemizdeki eğitim anlayışında köklü değişimlerin yaşandığını göstermesi, kendinden önceki programlara göre daha sistemli ve planlı hazırlanması, öğrencilerin zihinsel gelişimlerini dikkate alarak sınıf seviyesine göre oluşturulması gibi yönlerden başarılıdır. Bu programla ülkemizdeki eğitim anlayışı olumlu anlamda bir dönüşüm ve değişim yaşamıştır. Programın okumayı bir öğrenme alanı kabul edip bu öğrenme alanına yönelik kazanımlar belirlemesi ve hatta bu kazanımlara ulaşmak için etkinlik örnekleri paylaşması, ders kitaplarında okutulacak metinlerin seçiminde hangi detaylara dikkat edileceğini tek tek, madde madde açıklaması MEB’in bu beceriyi kazandırmayı, çocukta dil sevgisi, okuma sevgisi oluşturmayı önemseydiğini ve amaç edindiğini göstermektedir.

Arı’nın (2016, 236) “Bir dersin öğretim programı; toplumun ve bireylerin ihtiyaçları, teknolojik gelişmelerin etkisi göz önünde bulundurularak; eğitim

felsefesi, tarihi, sosyolojisi, psikolojisi gibi temellerden hareket ederek var olan programdaki sorunların çözümü için gözden geçirilir ve belirli kuramlara, modellere, bağlantılara, araştırmalara bağlı olarak yenilenebilir. Yenilenen programın, paradigma değişimlerini dikkate alarak önceki programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlara çözüm getirmesi, eksikleri gidermesi beklenir.” şeklindeki açıklamasından anlaşılacağı üzere 2006 programının uygulanışından kaynaklanan eksiklikler, teknolojik gelişmeler, toplum ve bireyin ihtiyaçları gibi sebeplerden dolayı program tam anlamıyla değişmemiş var olan programın oldukça ayrıntılı olması, öğretmeni programa fazlasıyla bağlı kılması gibi sebeplerden ötürü 2015 ve 2017 yılları olmak üzere iki kere yenilenecek hacmi ve içeriği daraltılmıştır. 2017’de yenilenen TDÖP 1 ve 5. sınıflarda, 2018’de ise 6 ve 8. sınıflarda uygulamaya geçirilmiştir. 2018’de, 2017 TDÖP güncellenmiş olduğundan 2018 TDÖP’ ün okuma becerisine ilişkin dikkate aldığı hususlar ele alınacaktır.

2015 ve 2018 TDÖP, ilk ve ortaokul olmak üzere 1 ve 8.sınıfa kadarki sınıf seviyelerini göz önüne alarak hazırlanmıştır. Aslında 2018 TDÖP, 2015 TDÖP’ün birtakım değişikliklerle son bulmuş halidir bu sebepten bu iki programda okuma becerisine dair değişiklikler karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır. 2018 TDÖP’te öğrenme alanları sözlü iletişim, okuma ve yazma şeklinde belirlenmişken 2018 TDÖP’te bu öğrenme alanları dinleme/izleme, yazma ve okuma olarak değiştirilmiştir.

Okuma öğrenme alanına dair kazanımlar her iki programda da akıcı okuma, söz varlığı ve anlama boyutları altında ele alınmış olup bu boyutlandırma diğer öğrenme alanlarında yapılmamıştır. Sınıf seviyelerine göre belirlenen kazanımların bir kısmının 2005 programıyla benzer veya aynı olduğu görülmektedir. Dil bilgisi için ayrı bir öğrenme alanı oluşturulmadığı okumaya dair bazı kazanımların içerisinde dil bilgisine yönelik kazanımlara da yer verildiği görülmektedir. Aynı zamanda 2015 ve 2018 TDÖP’te bazı kazanımlara ilişkin öğretmenlere talimatlar verilmektedir.

Arı, 2006 ve 2018 TDÖP’ ün okuma kazanımlarının bir kısmına yönelik karşılaştırmasını şöyle yapmıştır:

2006 Programı’nda metnin değerlendirmesiyle ilgili gereksiz kazanımlar, okuma alışkanlığı kazanmakla ilgili gözlenmesi, daha doğrusu ölçme değerlendirmesi mümkün olmayan birçok kazanım bulunmaktadır. 2017

Programı'nda bu tür kazanımların bulunmaması, 2006 Programı'na göre bir iyileştirme olarak yorumlanabilir. Ancak okuma alışkanlığı kazanmaya ilişkin bir kazanım bulunmamaktadır. Okuma alışkanlığıyla ilgili unsurları kazanımlaştırmanın zorluğu tartışılabilir. Yeni Program'daki anlama boyutunda 2006 Programı'ndaki okuduğu metni anlama ve çözümlene kazanımlarına yer verildiği gözlenmektedir.

2018 programına göre hazırlanan Türkçe kitaplarındaki temalarla ilgili; "TDÖP' ün uygulanması sürecinde her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesi öngörülmüştür. Bu temalardan; 'Erdemler', 'Millî Kültürümüz', 'Millî Mücadele ve Atatürk' temalarının her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunludur. Zorunlu temalar dışında verilen diğer temalar seçmeli olup kitap yazarlarınca belirlenecektir" (MEB, 2018, 16) şeklinde bilgi verilmiş, diğer temalarla ilgili önerilerde bulunulmuştur. Yine 2006 TDÖP'e göre hazırlanan ders kitaplarında olduğu gibi 2018 programına göre hazırlanmış kitapların tema sonlarında öğrencilerin okumaları için serbest okuma metinlerine yer verilmiştir. Bu programda ortaokul kademesinde okutulacak Türkçe ders kitaplarında yer alacak olan metin türlerine eklemeler yapılmıştır. Eklenen metin türlerinin ise "blog, efemera ve broşür, e-posta, haber metni, reklam, kılavuzlar(kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler, özlü sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.), sosyal medya mesajları, çizgi roman, karikatür, mizahi fıkra, şarkı/türkü" (MEB, 2018, 18) olduğu tespit edilmiştir. Bu metinlerden e-posta, blog ve sosyal medya mesajları gibi türlerin gelişen teknolojinin etkisiyle ders kitaplarına dâhil edildiği görülmektedir. Yine 2018 programında ders kitaplarında okutulacak metinlerin özellikleri on dört maddeyle açıklanmış kitapta yer alacak metin türlerine ilişkin olması gerekenler belirtilmiş ve tavsiyelerde bulunulmuştur.

Programların okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırmaya yönelik anlayış ve yaklaşımları açıklanmaya çalışılmış ve bu doğrultuda MEB'in anlayışında, yaklaşımında yıllar içerisinde özellikle okuma becerisini geliştirmeye yönelik alanda olumlu değişimler gerçekleştirdiği görülmüştür. 2018 programının Temizyürek ve Balcı'nın (2006, 461) "Oluşturulan programların belirli aralıklarla yeniden değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sürecinde öğretmenler ve akademisyenlerin görüşlerinin dikkate alınması gerekir. Sürekli kendini yenileyen ve eksiklerini

gidermeye çalışan bir program, Türkçe dersinin amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıracaktır.” şeklindeki cümlelerinde de ifade edildiği gibi zaman içerisinde yeniden bir değerlendirmeye tabi tutulacağı aşikârdır. Bu sebeple ilerleyen yıllarda MEB’in okuma becerisini yeniden ele alacağı ve belki de okumayı, okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırmaya yönelik daha amaca ulaştırıcı önerilerde bulunacağı öngörülmektedir.

Çocuklara okuma alışkanlığının kazandırılmasında birçok etken mevcut olduğu için bu amaca ulaşma sadece MEB’in üstleneceği bir sorumluluk da değildir çünkü Güneş’in (2007, 118) “Çocukların kitapla tanışması anne ve babanın etkisiyle okul öncesi döneme kadar uzanır. Ancak öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma alışkanlığı kazanmaları ilköğretim düzeyinde gerçekleşmektedir.” şeklindeki ifadelerinden de anlaşılacağı üzere okuma alışkanlığı kazanımının temeli okul öncesi dönemde atılmaktadır ancak MEB’in, hazırlanan programlara bakıldığında üzerine düşeni tam anlamıyla yerine getiremediği de görülmektedir. Paragrafın başında da belirtildiği gibi bir bireyin okuma alışkanlığı kazanmasında farklı etkenler de mevcuttur ki bu hususa Keleş (2006, 26) şu ifadeleriyle açıklık getirmiştir:

Okuma alışkanlığının kazanılmasında üç dönem: çocukluk, gençlik ve yetişkinlik; üç toplumsal kurum: aile, okul ve çevre ve üç birey türü: ebeveyn, öğretmen ve arkadaş söz konusu olmaktadır. Dönemler içinde özellikle çocukluğun, bu alışkanlığı kazanmadaki önemi pek çok uzman tarafından vurgulanmaktadır. Ancak, okuma alışkanlığının yaşam boyu sürmesi gerektiği saptaması, bu alışkanlığın yaşamın her döneminde kazanılıp, geliştirilebileceği gerçeğini dile getirmektedir. Toplumsal, ekonomik, kültürel, ruhsal vb. birçok boyuta sahip okuma alışkanlığının kazanılması için en uygun dönem, kuşkusuz çocukluk ve gençlik dönemidir.

Keleş’in bu ifadeleri; okuma alışkanlığının kazanımında çocukluk döneminin hayati önem taşıdığını ve okuma alışkanlığının yaşamın her döneminde belli başlı bazı etkenlere bağlı olarak edinilebileceğini de ortaya koymuştur. Okuma alışkanlığı edinimi için en elverişli dönemin çocukluk olduğunu ifade eden Çiftçi (2007, 19) de; “Okuma alışkanlığının kazanılması için en uygun dönem, çocukluk ve gençlik dönemidir. Çünkü kişilik oluşumunun ve hayata ilişkin ilk deneyimlerin yaşanmaya

başladığı, algılama ve etkilenmenin en yoğun olduğu çocukluk dönemi ile bedensel ve ruhsal gelişmenin hızlandığı ve yaşama hazırlık diye nitelenen gençlik dönemi, okuma alışkanlığının edinilmesi yönünden birbirinin devamı olan iki evredir.” diyerek gençlik döneminin okuma alışkanlığının ediniminde çocukluk dönemi kadar önem taşıdığını vurgulamıştır.

2.6. Okuma Alışkanlığı Üzerinde Etkili Faktörler

Alışkanlık kavramı birçok kaynakta farklı sözcüklerle aynı manaya gelecek şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan biri *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğünde* (2011, 34) “Bir edim ya da etki karşısında bir canlının gösterdiği değişmez tutum, bir şeyin sık sık yinelenmesi sonunda oluşan huy ve alışkı, iç ve dış etkilere bağlı olarak hep aynı biçimde davranma, eski kuşaklardan öğrenildiği biçimiyle yapma tutumu” şeklindeki ifadelerle yer almakta ve alışkanlığın davranış tekrarıyla oluştuğunu vurgulamaktadır. Bu anlamda en basit haliyle okuma alışkanlığının tanımı ise iyi öğrenilmiş okuma eyleminin belli aralıklarla tekrar etmesi olarak yapılabilir. Okuma alışkanlığıyla ilgili daha detaylı bir tanımı Çelebi ve Cebecioğlu (1990, 23-24) “Okumayı yinelemek ve bunu değişik metinlerle gerçekleştirebilmek, okumayı yadırgamaz duruma gelmek, okumayı ve her türlü yayını hoş görmek, okumayı olağan kabul etmek ve sürekli ister olmak; kendini çevreyi ve dünyayı anlayabilmek için okumayı temel bir araç olarak görmek ve bu aracı kullanma isteği” ifadeleriyle yapmış olup okuma alışkanlığının, bireyin okumayı hayatının bir parçası haline getirmesi sonucu ortaya çıkan eylem olduğunu vurgulamıştır; Gürcan (1999, 37) ise “okuma alışkanlığı, çocuğun temel okuma becerisini izleyen bir süreç olarak, bireyin okuma eylemine şartlandırılması ve güdülenmesine bağlı olarak bu eylemin alışkanlığa dönüştürülmesidir” diyerek okuma alışkanlığının bireyin okumaya güdülenmesi sonucu ortaya çıktığından söz etmiştir.

Okumanın alışkanlığa dönüştürülmesinin hem birey hem de bireyin içinde yaşadığı toplum açısından neden önemli olduğunu aslında Şahin, İşcan ve Maden (2009, 184); “Okuma insanın içinde bulunduğu dünyayı ve insanları tanıtan, dünyasını zenginleştiren; bireysel ve toplumsal kimliğini kazanmasında etkili olan bir dil becerisidir ve öğrenildiği andan ömrün sonuna kadar insana gereklidir. Okuma toplumların medeniyet içindeki yerlerini belirleyen bir özelliktir. Toplumların temel eğitim ve siyaset felsefesi de toplumu okur-yazar hale getirmektir.” şeklindeki

açıklamalarıyla ortaya koymuşlar bireyin kendini bulmasında ve içinde bulunduğu topluma faydalı bir birey olarak yetişmesi ve toplumunu kalkındırmasındaki etkisini de desteklemişlerdir.

Bireyde okuma becerisinin alışkanlığa dönüştüğünü söyleyebilmek için Dökmen'in (1994, 34) de:

- “Okuyucunun ne tür yayınlar okuduğu,
- Ne sıklıkla okuduğu, hangi türleri ne oranda okuduğu,
- Bir seferde aralıksız ne kadar okuyabildiği,
- Yılın, haftanın ya da günün hangi zamanlarında okumayı tercih ettiği, ne zaman neleri okumaktan hoşlandığı,
- Okuduğu kitapları hangi yollardan elde ettiği; satın almak, ödünç almak ya da kütüphanede okumak yollarından hangisini/hangilerini tercih ettiği,
- Okuma sırasında hangi stratejileri izlediği; belli okuma tekniklerini kullanıp kullanmadığı,
- Kitap okurken, müzik dinlemek gibi başka bir uğraşta da bulunup bulunmadığı,” şeklinde açıkladığı belli başlı bazı ölçütlere uygun hareket edilip edilmediğini doğru tespit etmek gerekir.

Okumanın alışkanlığa dönüştüğünü söyleyebilmek için geliştirilen bu belli başlı bazı ölçütlerin yanında ele alınıp üzerinde konuşulması gereken en önemli husus okuma alışkanlığının ilerlemesini sağlayacak ya da gerilemesine neden olacak faktörlerdir. Bu faktörler fiziksel, bilişsel, psikolojik ve çevresel olmak üzere dört başlıkta ele alınıp incelenecektir.

2.6.1. Fiziksel faktörler

Okuma becerisinin eksiksiz gerçekleşebilmesi ve çocukta okuma sevgisi ve alışkanlığı oluşabilmesi için bireyde başta görme olmak üzere, işitme, konuşma becerilerinin gelişmiş ve zekânın da belli bir zihinsel olgunluğa ulaşması gereklidir.

Çocuğun okuyabilmesi için önce harfleri ayırabilmesi, bir bütün halinde okuduğu sözcükleri anlamlandırması ve okuduğunu anlayacak hızda okuyabilmesi bütün bunların gerçekleşebilmesi için görme duyusunun sağlıklı olması gerekir. Özarslan'ın (2012, 14) da; “Öğrencinin görme duyusunda bir problem olmaması yetmez. Okumanın belli bir hızda olması gerektiğinden okuyucunun görme duyusunu

geliştirerek gözün bir duruşta gördüğü alan olarak tanımlanan aktif görme alanını genişletmesi gerekir. Aktif görme alanı dar olan okuyucular bir duruşta daha az kelime görebilirler.” şeklinde ifade ettiği gibi görme duyusunun sağlıklı olmasının yanı sıra aktif görme alanının da geniş olması gerekir. Nitekim Güneş (1997), aktif görme alanı dar olan okuyucuların 5-10 harf görebileceğini aktif görme alanı geniş olan okuyucuların ise 5-10 kelime görebileceğini ifade ederek aktif görme alanını genişletmenin okuma üzerindeki önemine vurgu yapmıştır. Çiftçi (2007, 34) ise bu durumu şu ifadeleriyle desteklemektedir:

Okumada ilk faaliyet, yazı işaretlerinin kavranmasıdır. Göz, bir yazıyı okurken satır üzerinde kayarak ilerlemez; birbiri arkasına sıçramalar yaparak satırın belirli bir parçasını görür, her sıçramanın arkasında belirli bir duraklama yapar, sonra yeni bir vaziyet alarak satırın diğer bir parçasına geçer. Asıl okuma, bu sıçramalardan sonra gözün belli bir noktaya dikildiği duraklama sırasında olur. İyi bir okuyucuda, satırın bir sıçramada kavranan kısmı, zayıf okuyuculara nazaran daha uzun ve bunun için de duraklamalar daha azdır. Göz okunan kelimelere ne kadar alışık ise bir sıçramada kavradığı alan da o kadar geniş olur.

Göz ve gözün hareketiyle ilgili bu açıklamayla Çiftçi, beyne gönderilen kelime sayısının arttıkça aslında anlamının artıp okumanın hızlanacağını da desteklemektedir.

Okumanın gerçekleşebilmesi için işitme duyusunun da sağlıklı olması gerekir ki okunacak harf ve ses arasındaki ilişki kurulup anlamlandırılabilir. İşitmenin gerçekleşemediği durumlarda çocuk ses ile harf arasındaki bağlantıyı kurup anlamlandıramayacağı için gördüğünü hece ve sözcük haline getirip okuyamaz ve anlamlandıramaz.

Çocuğun sesli okuyabilmesi için konuşma becerisinin de sağlıklı olması, konuşmayı etkileyen organlarında herhangi bir fiziksel rahatsızlığının olmaması gerekir. Nitekim kekeleme gibi konuşma bozuklukları sesli okumayı olumsuz etkilemektedir.

2.6.2.Bilişsel faktörler

Okumayı olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilecek bilişsel faktörler vardır ki bu faktörleri Keleş (2006, 29) “Okumayı olumlu veya olumsuz yönde

etkileyebilecek bilişsel faktörler; zihinsel yaş ve zekâ, görsel ve işitsel ayırım yapabilme, algısal gelişim ve muhakeme yetenekleridir.” diyerek ortaya koymuştur. İlkokul kademesinde çocuğa okumayı öğretmek önemli bir amaçtır daha sonraki kademelerde ise çocuğun okumayı öğrenmesine engel olacak herhangi bir sorunu yoksa okuduğunu anlamlandırıp bilgiye ulaşması, okuduğunu değerlendirmesi, eleştirmesi, okuduğuna dair bir çıkarımda bulunması gibi amaçlarla okumayı bir araç olarak kullanması hedeflenir. Önce amaç sonra bir araca dönüştürülen okumanın gerçekleşebilmesi için Keleş’in bahsettiği zihinsel yaş ve zekâ, görsel ve işitsel ayırım yapabilme, algısal gelişim ve muhakeme gibi yeteneklerin tam anlamıyla gelişmiş ve olgunlaşmış olması gerekir.

Her çocuğun okuma, okuduğunu anlama ve yorumlama yeteneği birbirinden farklıdır. Bu farklılıkta fiziksel unsurların yanı sıra bilişsel unsurlar da etkili rol oynamaktadır. Bir okuma eyleminin gerçekleşebilmesi için görme duyusundan çok daha hızlı çalışan zihindir ve zihin faaliyetlerinin devreye girmesi gerekir. Nitekim okuma becerisinin edinilmesi ve geliştirilebilmesi için bireyin zekâsının da yeterli ve gerekli olgunluğa erişmesi gerekir ki birey okuma eylemini hem gerçekleştirebilsin hem de okuduğunu anlamlandırabilsin. Zihinsel algılaması ve düşünme becerisi gelişmemiş bireylerin okuma eylemini gerçekleştirmesi ve okuduğunu anlamlandırması da zorlaşmaktadır (Arıcı, 2008). Bir çocuğun okuma sürecinde zihinsel olarak gerçekleştirdiği ses ile harf bağlantısını kurma, sözcüğü doğru okuyup tanıma ve okunan cümle ya da paragrafta bir bütünlük kurup anlatılmak istenileni anlama sürecinin tamamı zihinde gerçekleşir ve bilişsel faaliyetlerdir. Bu bilişsel faaliyetlerle okuma gerçekleşir. Bu bilişsel becerinin farkında olan ve onu yönlendirebilen birey için üstbilişsel zihinsel faaliyet içerisindedir denilebilir (Ülper, 2010). Çocuk bu üstbilişsel becerisi sayesinde okuma eylemini aradığını bulma ve bulduğunu anlamlandırmada bir araç olarak kullanır.

2.6.3.Psikolojik faktörler

Okuma alışkanlığını etkileyecek önemli unsurlardan biri de psikolojik faktörlerdir. Birey okuma alışkanlığını kazanabilmek için gerekli fiziksel ve bilişsel özelliklere sahip olabilir ancak gerekli psikolojik faktörlere sahip değilse o birey okumayı alışkanlığa dönüştürmede zorluklar yaşayabilir. Bireyin okuma alışkanlığına dair yaklaşımını etkileyen psikolojik unsurlar tutum, ilgi, ve

motivasyon kavramlarından oluşmaktadır. Bu kavramlar bireyin davranışlarına yansiyarak kendini gösterir.

Ballachey (1962, 177'den akt. Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008, 118); "Tutumun, herhangi bir sosyal varlığa karşı olumlu ya da olumsuz değerlendirmeler ve duygularla bu varlığın lehinde ya da aleyhindeki yönelimlerden oluştuğunu belirtmektedir." İlgi kavramını ise Dökmen (1994, 30-31) "İnsanların davranışlarını belirleyen faktörlerden birisi de onların çeşitli olaylara, nesnelere ya da kişilere ilişkin tutumları, ilgileridir. ...Objelere karşı beslenen olumlu tutuma ilgi adı verilmektedir." şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır. Dökmen aynı zamanda bu ifadeleriyle tutum kavramının olumlu tarafının ilgiyi oluşturduğunu ve bu yönüyle her iki kavramın iç içe olduğunu da ortaya koymuştur. Tutum ve ilgi kavramları bireylerin davranışlarına yansiyarak somutluk kazanır.

Okuma alışkanlığı da bireyin davranışlarına yansiyarak kendini göstermektedir. Bu durum bireyin okumaya karşı olumlu bir tutum içerisinde olduğunu, okumaya ilgi duyduğunu ortaya koymaktadır. Bireyde okumaya karşı ilgi; bireyin herhangi bir baskıya ya da zorlamaya maruz kalmadan kendiliğinden, okumanın faydalı bir etkinlik olduğunu kabul etmesi bunun farkında olmasıyla oluşur. Nitekim bu farkındalığı Yılmaz (1993'ten akt. İskender, 2013, 15); "Birey, dışarıdan bir zorlama olmadan okumanın zihin geliştirici, yaşamı zenginleştiren ve güzelleştirici bir etkisi olduğunu algılamalıdır." şeklindeki ifadeleriyle açıklamıştır.

Bireyin okumayı faydalı bir etkinlik olarak görmesi aynı zamanda okumayı ihtiyaçlar listesinde kabul etmesiyle de ilişkilidir. Bu ilişki bireyin okumaya ilişkin motivasyonu kavramını ortaya koymaktadır. Motivasyon ya da güdülenme olarak da ifade edilen bu kavram içsel ve dışsal olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. Okumaya ilişkin içsel ve dışsal motivasyon unsurlarını ise Guthrie ve diğerleri (1999, 234'ten akt. Bozkurt ve Memiş, 2013, 148) "Okumada içsel motivasyon merak, ilgi ve zoru tercih etme gibi okuma motivasyonu boyutlarından; dışsal motivasyon ise tanınma, not alma, uyum, sosyal ve rekabet gibi boyutlardan oluşmaktadır. Okuma motivasyonu hem içsel hem de dışsal motivasyon kaynaklarından beslenir." ifadeleriyle açıklamış, bu açıklamalarıyla bireyin okuma alışkanlığı edinebilmesinin ya da edinmemesinin etkilendiği düşünce kalıplarına da yer vermiştir. "İdeal okuyucuda bulunması gereken motivasyon türü ise dış etkilerle

sağlanan motivasyon değil, kişinin içinden gelen isteklerle oluşan dahili motivasyondur” (Applegate ve Applegate, 2004, 554’ten akt. Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008, 120). Bu düşünce kalıplarının ve içten motive olmanın farkındalığını yakalayan yetişkinler ve çocuklar, okuma eylemini kalıcı hale getirip alışkanlığa dönüştürebilir.

2.6.4.Çevresel faktörler

Çocuk içinde bulunduğu toplumdan bağımsız düşünülemez ki çocuk da toplumun bir parçasıdır. Toplumsal bir varlık olan çocuğun duyguları ya da hissettikleri ise okumaya karşı tutumu, ilgisi, isteği üzerinde ve okumayı alışkanlığa dönüştürmesinde etkilidir ki çocuğun duygularını yönlendiren ona model olan unsurların başında aile gelir bu sırayı okul ve öğretmen, kitap ve kütüphane, arkadaş grupları, gelişen teknolojiyle birlikte görsel medya ve internetin takip ettiği söylenebilir. Özbay (2009, 43) “Öğrencinin içinde bulunduğu çevre imkânları, yaşadığı ortam ve sosyoekonomik düzey, onun hayatını doğrudan etkilemekte, eğitim öğretim faaliyetlerine yön vermektedir.” diyerek hem çocuğun sosyal bir varlık olduğunu desteklemekte hem de çocuğun yaşadığı çevrenin çocuk üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Bu etki çocuğun okuma alışkanlığı edinimi noktasında da görülmektedir ki Temizkan (2009, 58) “doğası itibariyle sosyal bir özellik gösteren ve mutlaka bir sosyal çevrede yaşayan insanın bütün eylemleri gibi okuma eylemi de yaşadığı çevreden etkilenir” diyerek bu durumu ifade etmiştir.

Okuma alışkanlığı üzerinde etkili çevresel faktörlerden ilkinin aile olduğunu ve çocuğun anne babayı model aldığını Dökmen (1994, 20-21) “Eğer çocukların ve gençlerin yeterli miktarda ve gerekli kalitede okumasını istiyorsak, modelden öğrenmelerini sağlayacak ortamı hazırlamalıyız. Çocukların okumayı modelden öğrenebilecekleri ilk ve en önemli ortam ailedir.” sözleriyle vurgulamıştır. Okul öncesi dönemde resimli kitaplara bakmaya teşvik edilen, yüksek sesle ona öyküler, masallar okunulan bir ailede büyüyen bir çocuğun bu yaklaşım içinde olmayan bir ailede büyüyen çocuğa kıyasla okumaya karşı duyduğu ilgi ve isteği çok farklı olacaktır. Ailenin çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmadaki rolünün önemini ortaya koyan araştırmacılar çocuğun anne babayı model aldığını vurgulamışlardır. Örneğin; Bircan ve Tekin (1989, 400) “okuma, okumaya değer verme ve okuma alışkanlığı kazanma anlayışlarında da ilk izlenimler ailede kazanılır” demiştir. Temizkan (2009,

65) ise “çocuk ailesinin kitap okuduğunu, kitapları bilgilenmek amacıyla kullandığını gördükçe kendisi de kitap okumayı seçer ve kitapların yararlı kaynaklar olduğunu düşünür” diyerek ailenin çocuğuna okuma alışkanlığı kazandırmadaki rolünün ne denli önemli olduğunu vurgulamıştır.

Ailenin kültürel etkinliklere katılımı, kitaba ulaşabilmesi sosyoekonomik durumuyla da yakından ilgilidir. Sosyoekonomik durumu iyi olan ve kendi ilgisine göre kitap alıp okuma alışkanlığına sahip olan, kitaba ulaşmakta ekonomik güçlük yaşamayan ailelerin ev ortamında kullandığı sözcük sayısı da fazla olacağından o ailede yetişen çocuğun hem sözcük dağarcığı yaşlılarına göre daha gelişmiş olmakta hem de çocukta kitaba ilgi duyma, kitap okumaya istekli olma gibi davranışlar gözlemlenebilmektedir. Ailenin sosyoekonomik durumunun okuma üzerindeki etkisini Avcıoğlu (2000, 10) “Ailenin sosyoekonomik durumu bile bireyin dil becerilerinin dolayısıyla okuma becerisinin gelişimini etkilemektedir.” şeklindeki sözleriyle vurgulayarak bu durumu açıklamıştır.

Çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmak adına ailenin yapabileceklerinden bahseden Nas (2003, 161), ailelere şu önerilerde bulunmuştur:

- “Ebeveynler çocuklarına sık sık hikâyeler anlatmalı ve hikâyeleri yüksek sesle okumalıdır.
- Ebeveynler çocukları için yaşlarına, isteklerine, ihtiyaçlarını gözetererek onlara uygun kişisel bir kütüphane kurmalıdırlar.
- Ebeveynler çocuklarını cep harçlıklarından bir kısmını kitaplara harcama konusunda eğitmelidirler.
- Ebeveynler akşamın belli bir süresinin okumaya ayrılmalı, bu sürede ailenin her bir üyesi kendi kitabını okumalı ve bunu olabildiğince sık yapmalıdırlar.
- Ebeveynler çocuklarıyla okudukları şeyler hakkında konuşmalıdırlar.
- Ebeveynler çocuklarına okudukları şeyleri uygulayabileceklerini söylemeli ve kitapların onların hayatlarını aydınlattığını ve güzelleştirdiğini anlamalarında yardımcı olmalıdırlar.
- Anne baba çocuk gelişimine, psikolojisine ilişkin kitapları okumalı; çocuğun gelişim özelliklerini bilmelidir. Çocuğu tanımalı, onun gereksinimlerini, ilgilerini dikkate almalıdır.
- Ebeveyn çocuğuna uygun, nitelikli kitapları seçebilmelidir.

- Aileler en az bir çocuk dergisine abone olmalı; aylık bütçe yaparken kitap, dergi, gazete için de para ayırmalıdır.
- Kitaplıklara üye olunmalı, çocukların çocuk kitaplıklarına üye olması isteklendirilmelidir.
- Çocuk, ders kitabı dışındaki çocuk edebiyatı ürünlerini (öykü, masal, şiir gibi) okuması için isteklendirilmelidir.
- Çocuk anne babaya okumak isterse önem vererek dinlenmelidir. Ailece okunan bir bilmece kitabı bile çocuğun ailedeki neşeli havadan etkilenmesiyle okumayı sevmesine yardımcı olabilir.
- Çocuğa armağan vermek için genelde kitap seçilmelidir.
- Çok okuyan çocuklar genellikle anne babaları kitap okuyan çocuklardır.”

Bu maddelerden de anlaşılacağı üzere, çocukta okumaya karşı ilgi ve istek uyandırmak ve nihayetinde çocuğa okuma alışkanlığı kazandırabilmek için ailenin yapabileceği ve çocuk üzerinde kitaba dair olumlu algı oluşturabileceği birçok psikolojik davranış vardır.

Kitaba ilgi duymak, okumaya istekli olmak ve okumayı bir alışkanlık haline getirmek çocuğun sadece okuldaki başarısını etkilemez, onun toplum içerisinde sağlıklı bir birey olarak var olması gibi daha birçok faydayı beraberinde getirir. Bu durumun gerçekleşmesindeki en büyük pay ise aileye aittir ve aile bu farkındalığı yakalayıp bilinçli bir anne baba olmalı ve çocuğunun okuma sevgisi, ilgisi ve alışkanlığı kazanması için harcayacağı enerjiyi hem kendi kişisel gelişimine hem de çocuğunun geleceğine bir yatırım olarak kabul etmelidir.

Aileden sonra kitaplara ilgi, okumaya istek duyulacak ve okuma alışkanlığının kazanılmasına etki edecek bir diğer alt faktör, okul ve öğretmendir. Okulun fizikî şartları zengin bir kütüphanesinin olması, sosyal etkinliklere katılımı, öğretmenlerinin eğitim- öğretim anlayışı gibi durumları ile belli aralıklarla okula yazar ya da şair çağrılması, kitaplara ilgi ve isteği artırmak amacıyla okulda konferans ya da seminerler düzenlenmesi, çocukların yaş ve seviyesine uygun kitap tanıtımlarının yapılmasının desteklenmesi gibi faaliyetler o okulda okuyan öğrencinin okumaya karşı ilgisini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Okulda öğrenciye model olan, onun davranışlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen en önemli kişi öğretmendir. Bu konuda Yörükoğlu (2002, 79); “Çocuk öğretmenin öğrettiklerinden çok, kişiliğine duyarlık gösterir. Onunla özdeşim kurar. Doğal merakı yanında, öğrenimini kamçılayan, hızlandıran, itici güç öğretmenden kaynak alır. Öğretmen ile öğrenci arasındaki olumsuz ilişki, çocuğun öğrenme istek ve çabasını köreltir.” diyerek öğretmenin öğrencisi üzerinde hem kişilik gelişimi hem de öğrenmeye motivasyonu açısından yarattığı etkiyi ortaya koymuştur. Öğretmen çocuğu okumaya teşvik etmede de oldukça önemli etkiye sahiptir ki bu etkiyi Maraşlı (2005, 185-186) “Çocuk, okula başlayana kadar ebeveyni, başladıktan sonra da öğretmeni taklit eder. Çok okuyan ve okuduğunu öğrencilerinin gördüğü bir öğretmenin, okumaya teşvik ve yönlendirme konusunda öğrenciler üzerindeki etkisi büyük olur.” diyerek; Özbay (2009, 50) ise “Öğretmene ilk okuma çalışmalarından okumanın alışkanlık hâline gelmesine kadar büyük sorumluluklar düşmektedir.” diyerek açıklamışlardır. Öğretmenin de okumaya ilgisi, okuma alışkanlığına sahip olması ve öğrencilerine örnek olmak amacıyla yanında okuduğu kitabı bulundurması gibi tutumları öğrenci üzerinde olumlu izler bırakmakta öğrenciye model olmaktadır. Temizkan (2009, 59) ise “Okuldaki eğitim öğretim kadrosunun temelini oluşturan öğretmen, öğrencilerin okumaya karşı ilgili- ilgisiz, istekli-isteksiz, değerli-değersiz vb. duygular ve tutumlar geliştirmeleri üzerinde son derece etkilidir.” diyerek aslında öğretmenlerin öğrencilerinin kitaba ilgi, okumaya istek duyması amacıyla onları halk kütüphanelerine ya da imkânlar dâhilinde kitap fuarlarına götürmek gibi ders dışı etkinliklerde bulunmasının öğrenciler üzerinde ne kadar etkili olabileceğini de ortaya koymuştur.

Bir öğretmenin kütüphanedeki kitaplardan haberdar olması, öğrencinin okuyabileceği kitapların bilgisine sahip olması ve öğrencilere tavsiye kitaplarda bulunabilmesi gerekir. Nitekim Öz (2001, 207-208) de “Öğretmenin en önemli görevlerinden biri de çocukların yaşlarına göre ne tür kitaplar okuyacağını bilmesidir.” diyerek bu durumu açıklamıştır.

Bir öğretmenin öğrencilerini tanıyıp onların ilgi ve yönelimlerine göre eğitim öğretim faaliyetlerini planlamasının onlar üzerinde olumlu etki oluşturacağı aşikârdır. Bundan dolayı öğretmenlerin kitabı öğrencilerin gözünde cazibe merkezi haline getirebilmeleri için çocukların ilgisini, dikkatini üzerine çekecek kitapları,

dergileri, çizgi roman tarzı eğlenceli eserleri kullanması çok yerinde olacaktır. Şu da vardır ki bir öğrenciye kitap ve okuma sevgisi kazandırmak sadece Türkçe öğretmenin üstleneceği bir sorumluluk değildir bu sorumluluk okuldaki tüm öğretmenlere aittir. Bu sorumluluğu gerçekten önemseyip bir amaç haline getiren öğretmenlerle gerekirse Türkçe öğretmenin koordinatörlüğünde ailelerin de dâhil edilmesiyle iş birliği yapılabilir. Nitekim bu durumun önemini Yılmaz (2000, 457) “Farklı alanlardan da olsa öğretmenler okuma alışkanlığının kazandırılabilmesi için ortak bir bakış açısıyla çalışmalara katılmalı, aile ile yakın ilişki kurarak okuma alışkanlığının ebeveyn ve öğretmen arasındaki sıkı işbirliğiyle yerleştirilmesine gayret etmelidir.” diyerek vurgulamıştır.

Okuma becerisinin gelişmesi ve alışkanlığının yerleşmesi için önemli diğer çevresel faktörlerden ikisi kitap ve kütüphanelerdir. Kitaplar, kütüphaneleri süsleyen hazineler olduğu için birbirinden bağımsız düşünülemez. Bir kitabın okunur olması için başta içeriği olmak üzere kapak tasarımından sayfa düzenine kadar her parçasının hitap ettiği kitleye en uygun ve ilgi çekici, kitabı okumaya istek uyandırıcı şekilde özverili bir çalışmayla hazırlanmış olması gerekir. Ancak bu sayede kitap, bir okur kazanır. Güngördü (2006, 53) “Çocukların okuma alışkanlığı kazanamamalarının en önemli nedenlerinden biri de çocuğun nitelikli kitaplarla tanışamamasıdır.” diyerek kitapların ve kitap seçiminin de ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu konuyla ilişkin Ülper (2010, 100-101) ise “Okumak amacıyla bir kitabı eline alan okur, o kitapta karşılaştığı bazı özellikler nedeniyle ya okumayı sürdürür ya da bırakır. Çünkü okuduğu kitabın taşıdığı birtakım özellikler okurun, okuduklarını anlamlandırabilmesi açısından önemlidir.” demiş, kitabın gerek iç ve dış tasarımı gerekse içeriği bakımından özverili hazırlanıp hazırlanmadığına bağlı olarak bir okur kazanmasının mümkün olabileceği ya da olamayacağını da ifade etmiştir. Kitaplarla ilgili bu tespit çocuk okurlar açısından da geçerlidir. Çocuklar için kitabın iç ve dış tasarımı içeriği kadar önemlidir, kitabın iç ve dış tasarımının çok ilgi çekici olması gerekir ki çocukta o kitap merak ve okuma isteği uyandırsın. Öyle ki içeriği ne kadar doyurucu olursa olsun bir kitap kalitesiz kâğıtlara basılmış, kapak tasarımı oldukça özensiz, yazısı çocuğun yaşına uygun puntoda seçilip yazılmamış ise o kitabın çocuğun gözünde hiçbir albenisi yoktur ve bu şekilde hazırlanmış kitaba karşı çocuğun ilgisi eline alıp kitabı öyle bir karıştırdığı anda

sönmektedir. Bundan dolayı bir kitabın maliyetini azaltmak adına yapılan tercihler kitabın hiç çocuk okur kazanamamasına sebep olabilir. Bir çocuk kitabının içerik olarak da oldukça özverili bir çalışmayla oluşturulması gerekir ki ancak bu sayede çocuk okur o kitaba meyil gösterir. Öyle ki çocuklar kendilerine bir şeyin öğretilmesinden ziyade kendi kendilerine öğrenmekten daha çok zevk alırlar (İpşiroğlu, 2007); bundan dolayı çocuk edebiyatı yazarı, eserinin üslup ve içeriğine çok dikkat etmeli, eserini bir yetişkin bakış açısıyla ve öğretici bir dille değil de keşfetmeye yeni şeyler öğrenmeye çok istekli küçük bir çocuğun bakış açısıyla ele almalıdır.

Kütüphanelerin tanımını ve işlevlerini Bayram (1990, 27) “Kütüphane, bireyin kendi kendini eğitime, değişik konularda bilgi edinme, boş zamanlarını değerlendirme, öğrencilerin ödevlerine destek olmada, okuma becerilerini geliştirmede ve sürdürmede yardımcı kurumlardır.” diyerek ifade etmiş kütüphanelerin bireyin güzel vakit geçirmesinde de bir araç olduğunu vurgulamıştır. Kütüphanelerde öğrenciler kendi ilgileri doğrultusunda kitap araştırmasına girer bir kitabı araştırırken farklı konularda yazılan kitaplara da aşına olma ve belki de ilgi duyma gibi fırsatları yakalamış olur. Bu fırsatların yakalanabilmesi için de çocuklara kütüphane gibi olanakları sunmak ve onlardan özgürce yararlanılmasına da imkân vermek gerekir. Kütüphanenin çocuk üzerindeki etkilerini, okumaya ve kütüphaneye alıştırmaya çalışılan bir çocuğa yaklaşımın nasıl olması gerektiğini Yazıcı (1970, 56) şu ifadeleriyle açıklamıştır:

Okumaya alıştırmamanın amacı çocukta okuma istek ve zevkini uyandırmak, çocuğa kitap seçebilmeyi öğretmek, bilgi alabilmek veya sadece zevki için kitap okuma alışkanlığını kazandırmaktır. Kütüphaneye ilk defa ayak bastıkları zaman çocukların her birinin okumaya karşı gösterdikleri zevk ve kabiliyet aynı değildir ve gelişme tempoları da birbirinin aynı olmaz. Önemli olan çocuğun bu alanda göstereceği gelişmeyi yönetebilmektir. Kendi kendine çalışmak, pratik yapmak en iyi öğretim usulü olduğuna göre çocuğu ilk günlerden itibaren araştırmaya, kitapları karıştırmaya, kitapları birbiriyle mukayese etmeye bırakmalıdır. Böylece çocuk kitap karıştırmak, kitap kullanmak alışkanlığı kazanacaktır.

Yazıcı bu ifadeleriyle aslında okumanın alışkanlığa dönüştürülebilmesinin de somut bir örneğini vermiş, özellikle zengin bir okul kütüphanesinin bu durumda ne kadar etkili bir rol oynayabileceğini de düşündürmüştür.

Okul kütüphanelerini Alpay (1989'dan akt. A. Şahin, A.İşcan ve S.Maden 2009, 184); "İlk ve ortaöğretim okullarında, ders programlarını desteklemek, öğrencilerin bireysel okuma gereksinimlerine yanıt vermek, okuma alışkanlığını kazandırmak, kitabı ve kütüphaneyi kullanmayı öğretmek, kütüphane yaşantısının getireceği olanaklardan yararlanarak toplumsal davranışları güçlendirmeye katkıda bulunmak amacıyla meydana getirilen kütüphanelere 'okul kütüphaneleri' denir." diyerek tanımlamış ve okul kütüphanelerinin bu amaçlara hizmet etmesi için kütüphanelerde bulunması gereken kitapların hem içeriğinin çocuğun yaşına, ilgisine ve kişilik gelişimine uygun olması hem de tür çeşitliliğinin fazla olması gerektiğinin önemini ortaya koymuştur. Bu durum da gerek okul kütüphanesinde gerekse sınıf kitaplığında öğrencilere uygun kitap seçiminde öğretmenlere önemli görevler düştüğünü göstermektedir.

Çocuklarda kütüphanelerle ilgili olumlu bir algı oluşturabilmenin ilk adımı zengin bir okul kütüphanesi oluşturabilmektir. Oluşturulan kütüphaneye ilginin artması için kütüphanede farklı sosyal aktiviteler (Karagöz- Hacivat gölge gösterisinin yapılması, animasyonların izletilmesi, sınıf sınıf şiir dinletisinin düzenlenmesi gibi...) gerçekleştirilebilir ve belki de farklı sebeplerle kütüphanede bulunan çocuk orada arkadaş olabileceği bir kitapla tanışır.

Bireyin davranışlarını, ilgilerini, olaylara bakış açısını etkileyen sadece içinde bulunduğu toplum, o toplumun kültürel değerleri ve bireyin ailesi değil arkadaş çevresi akranlarıdır da. Bir çocuk okulda edindiği arkadaşları vesilesiyle sosyalleşir, bakış açısını geliştirir. Hayata karşı olumlu düşünceler içerisinde olan, kendini tanıyan, yeteneklerini neler yapabileceğini, neler yapamayacağını bilen, kitaplara ilgi duyan, okumayı seven ve okuduklarının paylaşımını yapan bir arkadaş çevresine sahip çocuk da benzer eğilimler gösterecek arkadaşlarıyla ortak ilgilere sahip olacaktır. Akran gruplarının öğrenci üzerindeki etkisini bilen öğretmen de arkadaş gruplarını kullanarak öğrencilere okumayı sevdirebilir ve okumayı alışkanlık haline getirebilir. Bu anlamda öğretmen, arkadaş gruplarına onların ilgi ve seviyesine uygun kitaplar okutturup anlattırabilir, arkadaşlardan birbirlerine kitap

önerilerinde bulunmalarını isteyebilir, okuduklarıyla ilgili tartışma ya da drama etkinlikleri yaptırabilir. Bu çalışmalar hem arkadaşlık bağlarını güçlendirecek hem de okumaya ilgi ve isteği artıracaktır.

Gelişen ve ilerleyen teknolojiyle birlikte görsel medya ve internet gibi teknolojik imkânlarla eğilim artmış, bu eğilim günümüzde adeta bağımlılığa dönüşmüştür. Teknolojinin bu etkisi çocuklar üzerinde de etkisini göstermiş öyle ki görsel medya aracı olan televizyon evlerde adeta bir çocuk bakıcısı rolünü üstlenmiştir. Tabii bu durum ve gidişat hiç de istendik gelişmeler değildir. Çünkü gerek internet gerek televizyon gerekse tablet ve akıllı telefonlar gibi farklı araç ve teknolojik bağlantılar hem yetişkinler hem de çocuklar açısından kendine ayrılması gereken vakit aşımı yaşandığında tehlikeli olabilmekte yetişkini ve çocuğu hazıra alıştırmakta, düşünebilme gücünün önüne set çekmekte, araştırma heyecanını dizginlemektedir. Aynı zamanda yetişkinler ve çocuklar, zamanının büyük bir kısmını bu teknolojik araçları kullanarak geçirdikleri için boş vakit kavramını da ortadan kaldırmışlar bu araçlarla okumaya dayanmayan görsellik içerikli niteliksiz vakit kavramına kapı aralamışlardır.

Öğrencilerin teknolojik araçları kullanmaları ile kitap okuma sıklıkları gibi konular üzerine birçok araştırma da yapılmıştır. Bu araştırmalardan birini de Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) gerçekleştirmiştir. Araştırma öğrencilerin televizyon izleme ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. 2005-2006 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini Ankara'da yer alan Özel Bilkent ve Çankaya İlköğretim Okulları'nın 5. sınıf öğrencileri oluşturmuş ve bu okullardaki 222 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin boş zamanlarını kitap okuyarak değil de televizyon izleyerek ya da bilgisayar kullanarak geçirmeyi tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Yine araştırma sonucuna göre öğrencilerin televizyon izlemeye, bilgisayar oynamaya ayırdığı zaman arttıkça kitap okumaya ayırdığı zamanın azaldığı ortaya çıkmıştır.

Teknolojik araçlar aslında doğru kullanıldığında okuma isteği uyandırma, okuma alışkanlığı kazandırma gibi amaçlara da hizmet edebilecek özelliğe sahiptir. Ekran okuma ya da elektronik okuma olarak da ifade edilen okuma kavramı

teknolojik araçlar (akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi...) vasıtasıyla gerçekleştirilir. Bu durumu ve yapılabilecekleri Maden ve Maden (2016, 1308) şöyle ifade etmiştir:

...çocuk ve gençlerin çağın bir gereği olan elektronik okuma eylemlerini bilinçli yapmalarının sağlanması, yaşadıkları engellerin ortadan kaldırılması için çözüm yollarının bulunması, okul çağında bunun için iyi bir eğitimin verilmesi gerekir. Temel okuma alışkanlığının basılı materyaller üzerinden kazandırılması ve elektronik metinleri okuma ile birbirinden ayrı tutulmasının gerektiği hem okullarda hem de sosyal ortamlarda ön plana çıkartılmalıdır. Ailelerin de bu konuda yetiştirilmesi çocuklarına e-okuma için örnek olabilmeleri hatta ekran üzerinden bilgi edinip paylaşabilmeleri sağlanmalıdır. Bu nedenle, eğitim programlarına ekran üzerinden yapılan okuma türüne yönelik içeriğin eklenmesi, kullanılan elektronik aletlerin özelliklerinin okuma sürecindeki etkisinin belirlenmesi, öğretmenlerin cep telefonu, bilgisayar ve internet üzerinden e-okuma konusunda hem kullanıcı hem de öğretici olarak hizmet öncesi ve hizmet içi süreçte yetiştirilmeleri önemlidir.

Maden ve Maden'in de ifade ettiği gibi teknolojik araçların (televizyon, akıllı telefonlar, tabletler, bilgisayarlar...) niteliksiz vakit geçirme aracı olarak görülmesinin önüne geçilmesi ve teknolojinin bahsettiklerinden istenilen yönde yararlanılabilmesi için ekran okuma ya da elektronik okuma kavramının daha da yaygınlaşması okumanın teknolojik araçlar kullanılarak da alışkanlığa dönüşmesinin sağlanması için gerek çocuklar ve gençler gerek aileler gerekse öğretmenlerin bilinçlendirilmesi ve daha duyarlı hale getirilmesi için eğitim politikaları belirlenip çalışmalar yürütülmelidir.

2.7. Ülkemizdeki Okuma Alışkanlığı

Ülkemizde okuma alışkanlığının geçmişine bakıldığında sözlü geleneğe bağlı olarak dinleme ve dinlediğini hatırd tutup ezberleme anlayışı hâkim ve yerleşmiş olduğundan hem okuryazar oranı düşük hem de okuma becerisi gelişmemiştir. Matbaanın kullanılması ve yaygınlaşması ise Avrupa'dan yaklaşık üç yüzyıl sonra gerçekleşmiş, matbaa icat edildiği zamanlarda çok rağbet görmemiştir. Bu gecikme insanların kitaplara ve okumaya yönelimini olumsuz etkilemiştir. Ortaylı (2006, 116), tarihsel süreç içerisinde insanımızın okumaya yaklaşımını şu ifadeleriyle dille getirmiştir:

Matbaa konusunda Avrupa'nın doğusu batısına göre hep yaya kalmışa benziyor. Dil çok önemli, anlaşılıyor ki insanlar tarih kitapları, az sayıda da olsa divan dediğimiz şiir derlemeleri gibi eserleri okumaktan çok, iyi okuyan birini dinlemeyi, hafızaya nakşedip birbirlerine nakletmeyi tercih etmişlerdir. Aksi takdirde bu kadar sevilen Naima gibi, Gelibolulu Mustafa Âli gibi, Peçevî gibi, Solakzade gibi tarihçilerin nüshalarının çok uzun zamanlar sadece yazma olarak kalması, matbaaya ancak 19. yüzyılda taşınması nasıl açıklanır? Bu metinlerin yazma nüshaları da öyle binlerle değil, çok çok yüzlerle ifade ediliyor.

Ortaylı, bu açıklamalarıyla ülkemizde yazılı kültürün uzun bir geçmişi dayanmadığını da ortaya koymuştur.

Ülkemizde cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar uzanan zaman diliminde okuma alışkanlığı kazandırma anlayışından önce okuryazar insan sayısını artırmak amaçlanmıştır. “Cumhuriyet döneminde yapılan ilk sayıma göre (28 Ekim 1927) toplam nüfus 13.648.720 kişiydi; okuryazarlık oranı ise %10,5'tir” (İK-17). Latin alfabesinin 1 Kasım 1928'de kabul edilmesi, Latin alfabesinin daha kolay öğrenilip hemen hemen her ilde millet mekteplerinin de açılmasıyla okuryazar oranının hızla artmasına zemin hazırlamıştır. Aynı zamanda “1932 yılında Halkevlerinin kurulması ve her Halkevi'nde bir kütüphaneye yer verilmesi, ayrıca Halkevlerinin yayıncılık faaliyetleriyle de ilgilenmeleri, kitapların ve kütüphanelerin tüm ülkede halkla buluşmasını sağlamıştır” (Candan, 2011, 479). “1935'te yapılan ikinci nüfus sayımına göre nüfus 16.158.018 kişiydi. 1935 yılında altı ve daha yukarıdaki yaşlardaki nüfus ise 12.862.754 kişi olup, okuma yazma bilen kişi sayısı 2.475.649 kişiydi. Buna göre 1935 yılında okuma-yazma bilen oranı %19,25'tir. Okuma yazma bilenlerin sayısı 1,4 milyon kişiden 2,475 milyon kişiye arttı; artış oranı yaklaşık %77” (İK-17) olmuştur. Bu artışta millet mekteplerinin faydası oldukça fazladır. Öyle ki millet mektepleri sadece okul olan yerlerde açılmakla kalmamış okulu olmayan yerlerde ise kısa dönemli de olsa gezici millet mektepleri açılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında gezici millet mekteplerinin yanı sıra toplumda her kesime ulaşılabilecek okuryazarlığın yaygınlaştırılması planlandığı için millet mektepleri gibi işlev görüp farklı isimlerle açılan millet mektepleri de olmuştur. Bu mekteplerin yapısı ise şöyledir:

Özel Millet Mektepleri: Bu kurslar, Devlet Kuruluşları, Belediyeler, Tekel Müdürlükleri, Bankalar, Demiryolu ve Liman İdareleri, Hapishaneler, sermayesinin yarısından fazlası devlet tarafından karşılanan şirketlerde çalışanlarla, sürekli olarak en az yirmi memur, işçi veya rençber çalıştıran fabrika iş adamı ve çiftlik sahiplerinin bu kişilere okuma- yazma öğretmeleri zorunluluğu getirilmiştir. Bu gibi yerlerin denetleneceği ve sorumluluklarını yerine getirmeyenler hakkında soruşturma açılacağı belirtilmiştir. Bu kursların her türlü giderlerinin ilgili kuruluşlar tarafından karşılanması öngörülmüştür (1928-md.36,37;1927-md.45, 46,47).Bu kursların da ders programları, öğretim süreleri ve sınavları da Sabit Millet Mekteplerinde olduğu gibidir.

Köy Yatı Dershaneleri: Okulu olmayan köylerde yaşayan 12-18 yaşları arasındaki köy çocuklarını okutmak ve aydın birer insan olarak yetiştirmek amacıyla, il ve ilçe merkezlerinde açılması planlanmıştır. Bu okullarla devam eden yoksul köy çocuklarından ücret alınmamakla birlikte durumu uygun olan öğrencilerden yılda dört taksitte olmak üzere, 100 lira alınmıştır. Bu okulların giderlerin bir bölümü de Millet Mektepleri bütçesinden karşılanmıştır. Bu okullardan 1930 yılında, Afyon ilinde, Kastamonu, Tosya ve Tekirdağ'da ise 1 tane olmak üzere, toplam 8 adet açılmıştır. Bu okullar, daha sonra açılacak olan Köy Enstitülerinin de habercisi olmuştur.

Halk Okuma Odaları:1930 yılında açılmasına başlanan bu odaların amacı; okuma- yazmayı öğrenmiş olan vatandaşlara okuma yazmayı sevdirmek, yetişkinlerin ilgilendikleri konularda bilgi sahibi yapılmaları idi. Bu odalardan 1933 yılına kadar 119'u kentlerde, 659'u da köylerde olmak üzere, toplam 778 adet açılmıştır. Buralara 5885'i kadın, 51294'ü de erkek olmak üzere, 57179 kişi devam etmiştir. Bu odalar Millet Mekteplerinin bir yan kuruluşu olarak kabul edilebilir(İK-18).

Özel Millet Mektepleri'nde ve Köy Yatı Dershaneleri'nde amaç okuryazar insan sayısını artırmak iken Halk Okuma Odaları'nda amaç okuma yazmayı öğrenen vatandaşlara okumayı sevdirmektir. Candan (2011, 479) Halkevlerinin tarihsel süreçteki yeri ve işlevini şöyle ifade etmiştir:

1932 yılında Halkevlerinin kurulması ve her Halkevinde bir kütüphaneye yer verilmesi, ayrıca Halkevlerinin yayıncılık faaliyetleriyle de ilgilenmeleri, kitapların ve kütüphanelerin tüm ülkede halkla buluşmasını sağlamıştır. Dokuz şube altında faaliyetlerini sürdüren Halkevlerinin bir şubesi, kütüphane ve yayın

şubesi adını taşımaktaydı. 08 Ağustos 1951 tarihinde kabul edilen kanunla kapatıldığında ülkedeki Halkevi sayısı 477'ye, Halk Odası sayısı da 4.327'ye ulaşmıştır. 1932-1951 yılları arasında, İstanbul ve Ankara dışındaki Halkevlerinin yayını olarak, yaklaşık 500 kadar kitap çıkmıştır.

Candan'ın bu açıklamaları, Halkevlerinin hem okuryazar sayısını artırmak hem de halkı kitaplarla buluşturmak amacıyla yürüttüğü çalışmalarını uzun bir süre başarılı bir şekilde yürüttüğünü de desteklemiştir.

Halkevlerinin kapatılmasıyla okuryazarlık faaliyetleri duraksamamış, başlatılan bu okuryazarlık seferberliği 1970'li ve 1980'li yıllarda da yoğun biçimde devam etmiştir. Bu amaçla kampanyalar yürütülmüş (Özbay, 2011), bu durum okuryazar insan sayısının yıllar geçtikçe artmasına vesile olmuş fakat bu durum iyi okuyucu olunmasına ölçüt oluşturamayacağından insanımızın büyük kısmının okumayı alışkanlık haline getirmesi günümüzde bile hala gerçekleşmemiştir. Bu durumun sebeplerinden birini de Bircan ve Tekin (1989, 397) şu ifadelerle dile getirmektedir:

Geçiş toplumlarda feodal kültür ve endüstri toplumunun kültürünün bir arada bulunması, farklı yaşam tarzlarının toplum üyelerinde farklı alışkanlıkları yerleştirmiş olmasını gerektirmektedir. Feodal kültürün söze dayanan bir özelliği varken yazı endüstri toplumunun bir doğurgusu olarak ortaya çıkmış ve yaygınlaşmıştır. Bu da kırsal nüfusun toplumun önemli bir kesimini oluşturduğu toplumlarda okuma alışkanlığının yerleşmemesi sonucunu doğurmaktadır. Kırsal toplumun üyeleri okumaya ihtiyaç duymamaktadırlar.

Bu ifadeler aynı zamanda 1990'lı yıllara kadar kırsal kesimde yaşayan insan sayısının fazla olması ve insanların yaşadıkları çevrenin şartlarına göre hayat düzenini oluşturması, sanayinin tam anlamıyla gelişmemiş olması, ülkemizde sanayi toplumu kültürünün oluşmasını ve toplumda okumanın bir ihtiyaç olarak görülmesini engellediğini de desteklemiştir.

Ülkemizdeki kültürel süreç, dünyadaki gibi sözlü kültür, yazılı kültür ve görsel –elektronik- kültür şeklinde takip etmemiştir. Hâlbuki bu ardışıklık toplumun kültürünün daha köklü bir hal almasında önemli bir etkidir ancak ülkemizde bu ardışıklık zamansal geçiş açısından dünyadaki gibi seyretmemiş; yazılı kültür süreci tam anlamıyla benimsenmeden görsel- elektronik- kültür sürecine geçilmiştir

(Ungan, 2008). Bu duruma sebep olabilecek faktörleri Ungan (2008, 221) şu ifadeleriyle ortaya koymuştur:

Bireysel gelişimin oluşması, okuyan yazar bireylerin artması ile mümkün olacaktır. Geleneksel Türk toplumunun yapısında dinleme kültürü hâkim olup kitlelerin bilgilenmeleri ancak birilerini dinlemesi ile gerçekleşmiştir. Bireylerin cemaat kültürü içinde kalmaları, bir noktada feodalizmi anımsatır olmuştur. Bu açıdan bilginin ya da kültürün sözlü olarak aktarılması, sözlü kültürün topluma hâkim olması, batının endüstri devriminden sonra tanık olduğu gibi bir yazılı kültür dönemine geçmenin önünü tıkamıştır. İnsanlar çağdaş bir dünyada yaşamış olsalar bile, ortaçağ zihniyetinin biraz farklı bir şekilde dış yansıması olan ve bugün toplumumuzun geniş katmanlarına sahip olan popüler kültür, topluma hâkim olmuştur. Popüler kültür ise bireyselliğin önünü tıkamakta ve kişileri cahil bırakan en büyük tehlike olmaktadır. Yani batının endüstri devriminden sonra geliştirdiği yazılı kültür devrimine, Türkiye'nin geçmesindeki en büyük engel, sözlü kültürün biraz farklı şekillere bürünüp popüler kültür veya kitle kültürü adı altında kendisini devam ettirmesi olmuştur.

Bu ifadeler; ülkemizde Cumhuriyet'in ilk yıllarından bu yana etkisini gösteren sözlü kültür ve buna bağlı olarak ortaya çıkan dinleme becerisinin, ülkemizde her dönemde etkisini yazılı kültüre bağlı olarak ortaya çıkan okuma becerisine göre daha fazla devam ettirdiğini de bir kere daha desteklemiştir. Öyle ki teknolojik gelişmelerle kendini gösteren popüler kültürün etkisiyle dinleme becerisi izleme becerisiyle birlikte anılır olmuştur. Batı da dinleme/izleme becerisine önem vermiştir, örneğin Harry Potter'ı, Yüzüklerin Efendisi'ni seyretmiş fakat yapılması gerekeni de yapmış izlediklerinin kitaplarını da okumuştur (Hızlan, 2004). Bizde ise seyretmekle yetinilmiş merak edilip eseri okuma gereği dahi duyulmamıştır bu yaklaşım televizyon kültürünü geliştirmiştir. Bu yönüyle televizyonun faydadan çok zarar getirici özelliklerinin olması, televizyonda seyirciye sunulan eserlerin yetersiz ve biraz da aslından uzak olabilme durumu gibi sebeplerden dolayı insanımızın kültürel gelişimi de ilerleme gösterememektedir.

Ülkemizde insanımızın okuma alışkanlığını tespit etmeyi amaçlayan birçok araştırmada hem öğrencilerimizin hem halkımızın okumadığı, okumayı bir alışkanlığa dönüştürmediği görülmektedir. Bu araştırmalardan biri TÜİK'e aittir. "TÜİK' in 2016 yılında yayınladığı verilere göre Türkiye'de kitap okumaya kişi

başına ayrılan süre günde yalnızca bir dakika iken televizyon izlemeye 6 saat, internete 3 saat harcanıyor yine TÜİK' e göre Türkiye'de kitap, ihtiyaç listesinin 235'inci sırasında yer alıyor. Dünyada kitap için kişi başına harcanan para ortalama 1.3 dolarken, Türkiye'de çeyrek dolardır" (İK-19). Araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere milletimizin özellikle televizyon izlemeye ve internete oldukça fazla zaman ayırması, kitap okumaya hiçbir zaman diliminde yer vermemeleri ve kitabı bir ihtiyaç olarak görmemeleri kitabın insanımız gözündeki değersizliğini, önemsizliğini ortaya koymaktadır. Bu tutumun gelecek nesil düşünüldüğünde çok ürkütücü olduğu görülmektedir.

Bir başka çalışmayı ise "Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) yürütmüş ve UNESCO'nun verilerine göre Türkiye, kitap okuma oranında dünyada 86'ncı sırada, yoksul Afrika ülkeleriyle aynı kategoride yer almaktadır" (İK-20). UNESCO'nun ortaya koyduğu bu veriler de insanımızın kitabı ve okumayı hayatının oldukça geri planında tuttuğunu çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır. Bir başka çalışmayı Kültür ve Turizm Bakanlığına bağlı KYGM yürütmüş ve Türkiye Okuma Kültürü Haritası'nı oluşturmuştur. "TÜİK'in belirlediği 6.200 kişiyle, 'yüz yüze anket yöntemi' ile yapılan araştırmadan elde edilen veriler, ileri analiz teknikleri kullanılarak yorumlanmış ve Türkiye Okuma Kültürü Haritası adıyla bir basılı rapor (kitap) haline getirilmiştir"(Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2011). 19 Nisan 2011'de kamuoyuyla paylaşılan çalışmaya göre ülkemizde yılda ortalama 7.2 kitap okunuyor, halk kütüphanelerinin varlığından haberdar olma oranı %77, kitabın rastgele seçilip düzensiz okunma oranı %45.3, en çok okunan basılı materyalin kitap olma oranı %54, %61.5 oranında ise en çok tavsiye edilen kitaplar okunuyor ve genellikle halk kütüphanelerinden yararlanma ihtiyacı duyulmuyor. Yine uluslararası alanda öğrencilerimizin durumunu ortaya koyan "PISA 2015 Ulusal Nihai Raporu"na göre; "Okuma becerileri alanında Türkiye ortalaması 428 ve tüm ülkelerin ortalaması da 460'tır. PISA 2015'e katılan tüm ülkeler dikkate alındığında okuma becerileri alanında ortalama puanı en yüksek olan ülkeler; Singapur, Hong Kong -Çin, Kanada, Finlandiya ve İrlanda iken en düşük olan ülkeler; Dominik Cumhuriyeti, Makedonya, Cezayir, Kosova ve Lübnan'dır" (MEB, 2016, 23).

Tüm bu araştırmalara ve araştırma sonuçlarına bakıldığında Çocuk Vakfı (2006, 5), ülkemizin okuma alışkanlığı karnesini istatistikî çalışmalar neticesinde oluşturmuştur. Bu karneye göre:

- Nüfusun yüzde 88'i okur-yazardır.
- Türkiye'nin temel okur-yazarlık düzeyi iyi durumdadır.
- Okuma ilgileri kentlere ve bölgelere göre farklılıklar gösteriyor.
- Kızlar erkeklerden daha çok kitap okuyor.
- Üst ekonomik düzeydekiler roman, alt ekonomik düzeydeki çocuklar hikâye okuyor.
- Üstün yetenekli çocukların ders kitabı dışında kitap okuma ilgileri çok iyidir.
- Çocuk yayınları yabancılaştırıcı ağırlıklı bir içerikle sunuluyor.
- Gazete ve çocuk dergisi okuma alışkanlığı yoktur.
- En niteliksiz çocuk yayınları dini içeriklidir.
- Son 15 yılda çeviri yayınların oranı yüzde 60 ile 75 arasında değişiyor.
- Çeviri yayınların çoğunluğu Avrupa kökenlidir.
- Okuma alışkanlığı ilgisi en yüksek grup eğitim almış okulöncesi velileri.
- Nüfusun yüzde 40'ı hayatı boyunca hiç kütüphaneye gitmiyor.
- Gençlerin yüzde 70'i hiç okumuyor.
- Yetişkin nüfusun yüzde 95'i yalnızca televizyon seyrediyor, yüzde 5'i televizyon seyretmenin yanı sıra kitap okuyor.
- Öğretmenlerin yüzde 63'ü bazen kitap okuyor.
- Üniversite öğretim üyelerinin yüzde 56. 2'si ayda 1-2 kitap okuyor.
- Türkiye'de düzenli kitap okuma alışkanlığı oranı binde 1 işleve yönelik.
- Türkiye'de okur-yazarlığın gelişmeye katkısı çok sınırlı düzeydedir.

Bu tespitlerle; araştırma sonuçlarının da genel bir değerlendirmesi yapılmış ve Türkiye'nin gerek çocuk gerek genç gerekse yetişkin nüfusunun maalesef okuma değil okumama alışkanlığına sahip olduğuna açıklık getirilmiştir.

Ülkemizde okumaya ilişkin tablonun iyileştirilmesi, çocuklarımızın, gençlerimizin ve yetişkinlerimizin okuma alışkanlığını kazanmaları adına MEB;

2003-2004 eğitim öğretim yılından bu yana Türkiye'nin her yerinde aynı seviyede eğitim standartlarını yakalamak adına 'Ücretsiz Ders Kitabı Temini Projesi', 2004'te lise öğrencilerine, 2005'te ise ilköğretim öğrencilerine yönelik 100 Temel Eser listesi oluşturmuş, okullara 30 dakikalık okuma saati uygulaması getirmiştir. 2008'de ise Cumhurbaşkanlığı, MEB ve Kültür ve Turizm Bakanlığının koordinasyonunda 'Türkiye Okuyor' kampanyası düzenlemiş bu kampanyayla yediden yetmişe herkese ulaşarak okuryazar oranını artırmak ve okuma alışkanlığı kazandırmak amaçlanmıştır. Benzer içeriğe sahip bir diğer kampanya Cumhurbaşkanlığının desteği ve MEB'in koordinasyonuyla 1 Şubat 2018'de başlatılarak 8 hafta sürdürülmüştür (İK-21). 'Okuryazarlık Seferberliği' adı altında düzenlenen bu kampanyanın esas amacı okuryazar insan sayısını artırmak olmuştur. Bu çalışmaların yanı sıra ülkemizde farklı valilik ve kaymakamlıklar da kendi bünyesinde halka okuma alışkanlığı kazandırmak adına kampanyalar düzenlemiş, farklı vakıflar da aynı amaç doğrultusunda çalışmalarda bulunmuştur. Türkiye Yayıncılar Birliği, yaptığı açıklamada 1 Şubat 2019 itibariyle Kültür ve Turizm Bakanlığınca yayıncılık sertifikası verilmiş yayıncılar tarafından yapılan kitap ve süreli yayınların tesliminde KDV'nin sıfırlandığını kamuoyuyla paylaşmıştır (İK-22). Atılan bu adımla ekonomik gerekçelerle kitaba ulaşamayan insanlara çok güzel bir fırsat sunulmuştur.

Bu gayretler elbette ki iyi niyetlerle gösterilmiş fakat yeterli olmamış ve olmayacaktır da nitekim çocuklarımızın okumayı alışkanlık haline getirebilmeleri için okulda öğretmenlerin, evlerde anne babaların kitap okumayı bir ceza aracı olarak kullanmama farkındalığını yakalamış olmaları, buna uygun davranmaları ve çocuklara kitap okuyarak model olmaları; insanımızın ise okumayı alışkanlık haline getirebilmeleri için öncelikli olarak kitaba değer vermeleri ve kitap okumayı bir değer haline getirmeleri gerekir.

2.8. İlgili Araştırmalar

2.8.1. Ülkemizde yapılan araştırmalar

Aksoy (2014), ilköğretim 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanma durumlarını, velilerinin, öğretmenlerinin ve kendilerinin görüşleri doğrultusunda belirlemeyi amaçladığı yüksek lisans tezinin örneklemini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Bolu il merkezinden 10, Bolu ilçesi Gerede'den 1, Mudurnu'dan 2, Yeniçağa'dan 1 ilköğretim okulunun 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileri,

bu sınıflarda görev yapan öğretmenler ile bu sınıflardaki öğrencilerin velileri oluşturmuştur. Araştırmada 110 öğretmen, 252 öğrenci ve 108 veli olmak üzere toplam 470 kişiden veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre velilerin 2/3'ünün, öğretmenlerin 3/4'ünün, öğrencilerin tamamına yakınının okuma alışkanlığının olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin tamamı okuma alışkanlığını kazandıklarını düşünmelerine rağmen, öğretmenler sınıflarında öğrencilerin sadece yarısından fazlasının okuma alışkanlığına sahip olduğunu belirtmiştir. Velilerin çoğunluğunun okul öncesi dönemde çocuğunu kitaplarla ve okuma eylemiyle tanıştırdığı, velilerin yarısına yakınının çocuklarıyla beraberken kitap, gazete, dergi vb. yayınları okuduğu ve onlara bu şekilde model olduğu ve yine velilerin yarısına yakını çocuğunun okuma eylemini severek gerçekleştirdiği görüşünde olduğu tespit edilmiştir. Veliler; çocuklarının okuma alışkanlığı kazanamamalarına okumaktan zevk alamaması, okumaya istek duymaması olduğunu ifade etmiş öğretmenlerin de veliler ile benzer görüşte olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ise okuma saati uygulamasını önemli gördüğü ancak öğretmenlerin 1/3'ünün okumaya karşı ilgi ve merak uyandırmak için hiçbir çalışmasının bulunmadığı tespit edilmiştir. Hem veli hem öğretmenlerin ise çok azının çocukları kütüphaneye götürdüğü, ev ve sınıf kitaplıklarına ancak ihtiyaç duyulduğunda kitap alındığı da bulgular arasında yer almaktadır. Öğrencilerin ise 3/4' ünün okumayı zevkle yaptığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin 1/3' ü ise televizyon izlemeyi, internet ve bilgisayar oyunları oynamayı okumaya tercih ettiklerini ifade etmiştir.

İskender (2013), Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Trabzon ilindeki 138 Türkçe öğretmeni oluşturmuş, araştırmada "Okuma İlgisi Ölçeği" ve "Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi" veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları; Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgilerinin orta düzeyde olduğunu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okumaya daha çok ilgi duyduklarını, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri ise okumaya ilgi duyan öğretmenlerin daha sık gerçekleştirdiğini ortaya koymuştur.

Şahin ve diğerleri (2012), 2011-2012 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirdikleri ve anne ve babaların çocuk edebiyatı kavramına yönelik algılarını

tespit etmeyi amaçladıkları makalelerinin örneklemini Çanakkale il merkezindeki üç ilköğretim okulunun ikinci kademesinde bulunan 118 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre anne babaların çocuk edebiyatı algısına yönelik alt boyutlar (biçimsel özelliklerine ilişkin, çocuk edebiyatı kavramına ilişkin düşünce düzeyleri, çocuklarıyla okuma ile ilgili paylaşımlarına ilişkin, çocuklarına okumanın kazandırdıklarına ilişkin) ile cinsiyetleri, aylık gelirleri, evlerinde kütüphane bulundurma ya da bulundurmama durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bir yılda 21 ve üstünde kitap okuyan çocukların anne babalarının, çocuk kitaplarının biçimsel özelliklerine ilişkin algıları ile çocuklarıyla okuma ile ilgili paylaşımlarına ilişkin düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Temizkan (2011), Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri algılama durumlarını araştırmayı amaçladığı makalesinin örneklemini Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde Çocuk Edebiyatı dersini almış olan 108 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmuştur. Örneklem grubundan çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri yazmaları istenmiş ve elde edilen veriler Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler Ölçeği'ne göre değerlendirilmiştir. Bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının dış yapısında bulunması gereken özellikleri bilme düzeyinin ortalamasının üzerinde olduğu ancak çocuk kitaplarının içerik, dil ve anlatım özellikleri açısından yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Büyükkavas Kuran ve Ersözlü (2009), ilköğretim birinci kademedeki öğretmenlerin çocuk edebiyatına duydukları ilginin ve bu edebiyattan yararlanma durumlarının belirlenmesini amaçladıkları makalelerinin örneklemini Tokat il merkezinde ulaşılabilen okullar oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak 'Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri Anketi' kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çocuk edebiyatının gerekliliğine ve önemine inandıkları ancak çocuk edebiyatına ilişkin yeni yazar ve eserleri takip etmedikleri için öğrencilere yönelik farklı eserlere yer vermedikleri ve öğrencilerin okuyacakları çocuk edebiyatı eserinin tercihini daha çok kendilerine bıraktıkları ortaya konulmuştur.

Akca (2008), araştırmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada Türkçe öğretmeninin rolünü tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Kadıköy, Ümraniye ve Üsküdar ilçelerinde görev yapan 388 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veriler 32 maddelik “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Türkçe Öğretmenlerinin Rolü” anketi ile toplanmış ve araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığını kazanmasında Türkçe öğretmenlerinin diğere branş öğretmenlerine göre daha etkili bir rol oynadığı tespit edilmiştir.

Şeflek Kovacıoğlu (2006), ilköğretimin ikinci sınıfında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkilerini araştırdığı çalışmasının örneklemini İstanbul’un Sarıyer ve Eyüp ilçesinde yer alan iki devlet okulunda ikinci sınıfa devam eden 73’ü kız 73’ü erkek toplam 146 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilere okuduğunu anlama düzeyini ölçme testi, okumaya yönelik tutumları belirleyen bir cümle tamamlama testi uygulanmış; çocukla daha fazla birlikte olduğu düşünölen ebeveyninden –annelerden- de ailenin okumaya destek biçiminin belirlenmesi adına on altı maddelik anketi cevaplamaları istenmiştir. Araştırma sonucu; 0-6 yaş çocuğunun yazılı materyale karşı eğilimin olmasının, okul dönemindeki bir çocuğun ise anne ya da bir yetişkinle okuma faaliyeti yapmasının çocuğun okuduğunu anlam becerisi ile bir ilişkisinin olmadığını; annenin okul öncesi dönemde çocuğu ile okuma faaliyeti yapmaya zaman ayırmasının, çocuğun okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesinin okuduğunu anlama düzeyiyle anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu ortaya koymuştur.

Bekâr (2005), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanıp kazanmamalarında ailelerinin rolünün olup olmadığı varsa bu rol düzeyinin belirlenmesini amaçladığı yüksek lisans tezinin örneklemini, Kastamonu il merkezindeki MEB’e bağlı random (tesadüfi) olarak seçilen dört ilköğretim okulundaki beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada Bekâr’ ın geliştirdiği üç bölümden oluşan bir anket kullanılmış ve bulgulara göre ailelerin çoğunluğunun çocuklarını okumaya tam olarak yönlendirmediği tespit edilmiştir.

Yılmaz (2004), öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılıklarını araştırdığı makalesinin örneklemini Ankara’daki 8

merkez ilçede okuyan 344 5.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bulgulardan ebeveynlerin bu konuda yeterince duyarlı davranmadıkları, bu durumun da çocuklarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gürler (1999), “Anne-babaların okumanın önemi ve çocuk kitapları konusundaki bilgisizliği, çocuklarının ‘çocuk kitapları’ edinmelerine olumsuz etki yapmaktadır.” hipotezinden yola çıkarak çocuk kitapları ve anne babaların bu konudaki tutumları üzerine bir inceleme yapmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Okulu’na devam eden rastgele seçilmiş 100 ikinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin anne babaları oluşturmuştur. İkinci sınıf öğrencilerine 9 maddelik bir anket, anne babalarına ise üç bölümden oluşan toplam 23 maddelik bir anket uygulanmıştır. Velilere uygulanan anketin birinci bölümünde sosyoekonomik ve demografik özellikleri ölçen 5 madde, ikinci bölümünde anne babaların çocuk kitaplarının nitelik ve türleri hakkındaki bilgilerini saptamak için 8 madde, üçüncü bölümünde anne babaların, okumanın önemi ve çocuklarının kitap edinmesi konusundaki tutumlarına ilişkin düşüncelerini belirlemek için 10 madde yer almaktadır. Bulgular anne babaların çocuk kitapları konusundaki bilgilerinin yetersizliğini, çocuk kitabı seçerken sadece konusuna baktıklarını, kâğıdın cinsi, kitaptaki resimlerde olması gerekenler, kitabın cilt özelliğinin nasıl olması gerektiği gibi özellikleri bilmediklerini, anne babaların çok azının çocuğuna aldığı kitabı vermeden önce okuduğunu, yine anne babaların çoğunun çocuğuna ayda bir kitap aldığını ve kitap alınırken ailece karar verildiğini, çocuklarına kitap almak için harçlık vermediklerini; çocukların ise boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirdiğini, çocukların kitap okumasıyla anne ve babaların ilgilenmediğini bu eylemi kendilerinin yaptığını ortaya koymuştur.

2.8.2.Yurt dışında yapılan araştırmalar

Mullan (2010), ebeveynlerin çocuklar üzerinde okumaya ilişkin etkisine yönelik yapılan araştırmaların az sayıda olduğunu tespit etmiş ve bu doğrultuda İngiltere’de gençler ve ebeveynleri üzerinde bir deneysel çalışma gerçekleştirerek bu boşluğu doldurmayı amaçlamıştır. Araştırma bulguları; anne ve babaları günde 30 dakikadan fazla kitap okuyan ailelerdeki gençlerin okuma eylemine daha çok meyilli olduğunu, okuma alışkanlığı kazanmış annelerin (yalnız annelerin bulunduğu

evlerde) kızlarının ve okuma alışkanlığı kazanmış babaların erkek çocuklarının da daha çok okuma eylemine eğilim gösterdiğini ortaya koymuştur.

Edmunds ve Bauserman (2006), öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında öğretmenlerin ve eğitim sürecinin önemli olduğunu varsayımlardır. Örneklem 4.sınıf kademesinden 831 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma süresince öğrencilerle görüşmeler yapmış olan Edmunds ve Bauserman öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde kütüphanelerin, öğretmenlerin, akranların ve aile üyelerinin önemli etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yochum ve Miller (1993); ebeveynlerin, öğretmenlerin ve çocukların okuma problemlerine bakış açılarını(görüşlerini) ortaya koymaya dair yaptıkları araştırmalarında; çocuklardaki okuma güçlüğü oluşma sebeplerini hem çocuk hem ebeveyn hem de öğretmen faktörü açısından incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemi 1 ve 6.sınıf dâhil her kademedeki toplam 40 çocuk oluşturmuştur. Çocuklardan yüz yüze görüşme yoluyla, öğretmen ve ebeveynlerden ise araştırmayla ilgili geliştirilen anket aracılığıyla veri toplanmıştır. Çocuklarla yüz yüze görüşme sonunda elde edilen veriler seviye, grup ve problemler olmak üzere gruplandırılmış; çocuklar arasında en çok karşılaşılan sorunun sözcük ayırt etme olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları çocuk, ebeveyn ve öğretmen üçlüsünün çocukların okuma sorunlarına farklı açılardan yaklaştığını, problemle ilgili bu üçlünün fikir birliğine sahip olmadığını ortaya koymuş ve bu durumun okul ve ev ortamlarını iyileştirme çabalarını etkileyebileceği fikrine ulaşılmıştır.

III. BÖLÜM

3.YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ortaokul öğrenci velilerinin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla betimsel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır” (Karasar, 2015, 77). Yine Karasar (2015, 81) “İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelidir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır.” diyerek ilişkisel tarama modeli hakkında bilgi vermiştir. Bu araştırma; velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile velinin eğitim durumu, eğitim aldığı yer, cinsiyeti, gelir durumu, çocuğunun okuma alışkanlığı durumu gibi birçok değişkenle ilişkisini ortaya koymayı amaçlamış olduğu için ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir.

3.2.Araştırmanın Örneklemi

2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yapılan araştırmanın evrenini Giresun ilinde öğrenim görmekte olan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Giresun il merkezinde yer alan Gedikkaya Ortaokulu ile Giresun’un Görele ilçesinin Çavuşlu beldesindeki Çavuşlu Ortaokulu’nda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrenci velileri (n=394) oluşturmuş olup velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile öğrencilerinin okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla kolay ulaşılabilirlik açısından Çavuşlu Ortaokulu’ndaki öğrenciler (n=80) de çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan velilerin demografik bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4: Velilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans Dağılımı

<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kadın	256	64.6

Erkek	138	35.3
Yaş	f	%
20-30	29	7
30-40	190	48
40-50	155	39
51 ve üzeri	15	3.8
Diğer	2	0.5
Medeni Durum	f	%
Evli	366	92.8
Bekâr	24	6
Diğer	4	1
Eğitim Durumu	f	%
Okula gitmedim.	6	1.5
İlkokul	123	31.2
Ortaokul	77	19.5
Lise	104	26.3
Ön Lisans	36	9.1
Lisans	43	10.9
Diğer	4	1
İlköğretim ve Lise Eğitiminin Alındığı Yer	f	%
Köy	110	27.9
Belde	26	6.5
İlçe	70	17.7
İl Merkezi	167	42.3
Belde /İl Merkezi	1	0.002
Belde/İlçe	2	0.005
Köy/İlçe	3	0.007
Köy/İl Merkezi	4	0.01
İlçe/İl Merkezi	3	0.007
Aylık Gelir Durumu	f	%
0-850	18	4.5
850-1500	103	26.1
1500 ve üzeri	219	55.5
Diğer	38	9.6

Tablo 4'e bakıldığında araştırmaya katılanların %64.6'sı kadın, %35.3'ü erkektir. Araştırmaya 30-40 yaş aralığındaki velilerin katılımı %48, 40-50 yaş aralığındaki velilerin katılımı ise %39 oranındadır ki bu durum katılımcı kitlesinin orta yaşlı olduğunu göstermektedir. Araştırmaya %92.8 oranında evli olan anne ya da baba katılmıştır ki bu oran da oldukça yüksektir. 31.2'lik oranla ilkokul mezunu olan anne-babalar ve %19.5'lik oranla ortaokul mezunu olan anne-babaların olması katılımcıların eğitim seviyesinin genel olarak düşük olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların %42.3'ü ilköğretim ve lise eğitimini il merkezinde almıştır. Aylık gelir durumuna bakıldığında katılımcıların %55.5'inin 1500 TL ve üzeri gelire sahip olduğu görülmektedir. Bu durum katılımcıların çoğunluğunun gelir seviyelerinin orta seviyede olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler tabloda verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Cinsiyetine İlişkin Frekans Dağılımı

<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kız	42	52.5
Erkek	38	47.5

Tablo 5'e bakıldığında araştırmaya katılanların %52.5'i kız, %47.5'i ise erkektir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmanın amacı doğrultusunda “Çocuk Edebiyatına Yönelik Veli Görüşme Formu” ve “Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalık Anketi” kullanılmıştır. Velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin farkındalıklarını ortaya koymak amacıyla da “Okuma Alışkanlığına Yönelik Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır.

“Çocuk Edebiyatına Yönelik Veli Görüşme Formu” toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların kişisel bilgilerini tespit etmek ve araştırmanın alt problemlerine veri toplamak amacıyla bu formda; cinsiyet, yaş, medeni durum, en son mezun olunan okul, ilköğretim ve lise eğitiminin alındığı yer, anne ve babanın eğitim durumu, aylık gelir durumu gibi demografik özellikleri belirlemeye yönelik maddelere ve bu maddelere ek olarak evde kütüphanenin olup olmadığı, gazete veya dergi okunup okunmadığı, ilgi duyulan edebî tür veya türler ile iki adet açık uçlu maddeye yer verilmiştir. Bu açık uçlu maddelerden ilki çocuk kitaplarından varsa okunulan herhangi bir eserin yazılmasına, ikincisi ise çocuk kitaplarından okunmayıp isim olarak bilinen ya da duyulan eserlerin yazılmasına ilişkindir.

“Velilerin Çocuk Edebiyatına İlişkin Farkındalık Anketi”nin geliştirilmesi aşamasında çocuk edebiyatına ilişkin alan yazın taranarak 75 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Anketin kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için beş Türkçe öğretmeninin desteğiyle havuzdaki maddeler analiz edilmiş ve anket; “Gelişimsel Özellikler”, “Okuma Alışkanlığı” ve “Okul ile İşbirliği” şeklinde 3 alt boyuta ayrılıp 25

maddeye indirgenerek geliştirilmiştir. Beşli likert tipi olarak geliştirilen anketin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla 50 öğrenci velisi üzerinde anket uygulanmış ve Cronbach Alfa katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur.

“Okuma Alışkanlığına Yönelik Öğrenci Görüşme Formu” ise cinsiyet, hangi sıklıkta kitap okunduğu, en çok sevilen metin türü veya türleri ile bir açık uçlu madde olmak üzere toplam 4 maddeden oluşmuştur. Açık uçlu madde en son okunulan eser ve yazarının yazılmasına ilişkindir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracı uygun duruma getirildikten sonra Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırma öneri formu sunulmuştur. İlgili form kabul edilerek araştırma ile ilgili 06.02.2018 tarihinde Giresun Valiliğinden izin alınmıştır.

Giresun ili merkezindeki Gedikkaya Ortaokulu ve Görele ilçesinin Çavuşlu beldesindeki Çavuşlu Ortaokulu ölçme araçlarının uygulanacağı iki okul olarak belirlenmiştir. Gedikkaya Ortaokulunun tercih edilme sebebi okulun il merkezinde yer alması ve öğrenci mevcudunun (n=485) fazla olmasının birçok veliye ulaşılabilmesine olanak sağlayacağı düşüncesidir. Çavuşlu Ortaokulunun tercih edilme sebebi ise araştırmacının öğretmenlik yaptığı okul olması sebebiyle velilerin ve öğrencilerin tamamıyla yüz yüze görüşülerek araştırmanın gerçekleştirilmesine imkân tanınmasıdır.

Gedikkaya Ortaokulu öğrenci velileri ile öğrencileri vasıtasıyla iletişime geçilmiş, öğrencilerden görüşme formu ve anketi velilerine ulaştırmaları istenmiştir. Veliler tarafından yanıtlanan görüşme formu ve anket, velilerin öğrencileri aracılığıyla ortalama üç hafta içerisinde okul idaresine teslim edilerek araştırmacıya ulaştırılmıştır. Çavuşlu Ortaokulu öğrenci velileriyle (n=80) ise birer hafta arayla düzenlenen şube veli toplantılarında bir araya gelmiş ve yüz yüze görüşülerek görüşme formunu ve anketi yanıtlamaları sağlanmıştır. “Okuma Alışkanlığına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu” ise Çavuşlu Ortaokulu’ndaki öğrencilerin tamamına(n=80), araştırmacının belirlediği uygun zaman aralıklarında yüz yüze görüşülerek uygulanmıştır.

01.03.2018 - 01.05.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmesi planlanan süreç, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve

Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi'nde ifade edilen talimatlar dikkate alınarak sürdürülmüştür.

3.5.Verilerin Analizi

Ortaokul öğrenci velilerinin çocuk edebiyatına ilişkin farkındalıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan çalışmada elde edilen veriler amaç ve alt problemler doğrultusunda SPSS 16.0 programı kullanılarak çözümlenmiş, bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

“Velilerin Çocuk Edebiyatına İlişkin Farkındalık Anketi”nde yer alan aralıkları derecelendirmek için aralık hesaplama yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda ankette yer alan aralık değerleri $n=5$ olmak üzere, $n = (n-1)/n$ formülü ile $(5-1)/5=0.80$ aralık genişliği formülü uygulanarak belirlenmiş ve maddelere verilen cevapların ortalamaları değerlendirilirken 1.00-1.79 arasındaki puanlar kesinlikle katılmıyorum, 1.80-2.59 katılmıyorum, 2.60-3.39 kısmen katılıyorum, 3.40-4.19 katılıyorum ve 4.20-5.00 kesinlikle katılıyorum olarak derecelendirilmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde, velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalık ortalamalarının çözümlenmesi aritmetik ortalamayla; velilerin cinsiyetleri ile çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları arasındaki ilişki t testiyle; velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile eğitim durumu, eğitim aldığı yer (il, ilçe, belde, köy gibi), gelir durumu, çocuğunun okuma alışkanlığı arasındaki ilişki ANOVA F testi ile tespit edilmiş ve veli ile öğrencinin okuma sıklığı arasındaki ilişkinin ortaya konulmasında frekans ve yüzde belirlenmiştir. Çalışmada t testi ve ANOVA analizlerinde anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

IV. BÖLÜM

4.BULGULAR VE YORUM

4.1.Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalık Düzeyleri ile İlgili Bulgular

Tablo 6: Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıklarına İlişkin Alt Boyutların Aritmetik Ortalama Sonuçları

Farkındalık Boyutlar	N	Ortalama	Std. Sapma
Gelişimsel Özellikler		4.1937	,54018
Alışkanlık	394	3.6388	,78823
Okul ile İşbirliği		3.5715	,91165
Toplam		3.8056	,63711

Tablo 6'ya göre velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarına ilişkin toplam ortalamaları (\bar{X}) 3.8056'dır ve bu ortalama anketteki aralık değerlerine göre "Katılıyorum" a denk gelmektedir. Yine tabloya göre *Gelişimsel Özellikler* boyutu diğer alt boyutlara göre daha yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4.1937$) sahiptir ve bu durum velilerin bir çocuk kitabının sahip olması gereken gelişimsel özellikler(çocuğun zihinsel gelişimine uygunluk, içerik, söz varlığı...) konusundaki farkındalığı yakaladığını göstermektedir.

Tablo 7: Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıklarının Aritmetik Ortalama Sonuçları

Farkındalık Maddeleri	N	Ortalama(1-5 Aralığı)	Std. Sapma
1.Çocuk kitapları çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmalıdır.		4.7310	,61260
2.Çocuk kitapları çocuğa okuma zevki aşılmalıdır.		4.5128	,76352
3.Çocuk kitapları çocukların kelime dağarcığını geliştirmelidir.		4.5776	,86879
4.Çocuk kitapları çocukların dil gelişimini olumlu desteklemelidir.		4.6081	,78515
5.Çocuk kitapları çocuğa değer (saygı, sevgi, hoşgörü...) kazandırmada kullanılabilir.	394	4.4682	,87460
6.Çocuk kitapları çocuğa şiddet ve korku eylemleri içeren duyguları hissettirmemelidir.		4.2132	1.2479
7.Çocuk kitaplarının çocuğumun gelişim düzeyine uygun olmasını önemserim.		4.6193	1.25896

	8.Çocuğumu zihinsel gelişimine (anlama, anlamlandırma, problem çözme, eleştirel düşünme, değerlendirme...) uygun eserleri okumaya yönlendiririm.	4.3604	,85430
	9.Çocuğumun kazanmasını istediğim davranışlarla/değerlerle ilgili içeriğe sahip kitapları biliyorum.	3.7132	1.13536
	10.Çocuğuma belli aralıklarla okuyabileceği kitaplar alırım.	4.1827	1.07107
	11.Çocuk kitaplarından birini satın alırken düşük fiyatta olanı tercih ederim.	2.5990	1.35226
	12.Evimdeki kütüphanede/kitaplıkta çocuğumun okuyabileceği eserlerden birçoğunun olmasına önem veririm.	3.8517	1.28841
2. Okuma Alışkanlığı	13.Evimdeki kütüphanede/kitaplıkta kaç tane çocuk kitabı olduğunu bilirim.	3.3130	1.33679
	14. Evimdeki kütüphanede hangi türde çocuk kitabı olduğunu bilirim.	3.5740	1.38853
	15. Beğendiğim çocuk edebiyatı sanatçılarının eserlerinden çocuğuma okuması için tavsiyede bulunurum.	3.7883	1.29076
	16.Çocuk kitaplarının çocuğumun ilgisine uygun olmasına dikkat ederim.	4.2487	1.12526
	17. Çocuğuma özel günlerde(bayram, mezuniyet, doğum günü vb.) çocuk kitabı hediye etmeye özen gösteririm.	3.6726	1.05662
	18. Çocuğuna kazandırmak istediği davranışla/değerle ilgili benden kitap tavsiyesi isteyen birine çocuğumun okuyabileceği bir eser önerebilirim.	3.7944	1.16167
	19.MEB'in belirlediği 100 Temel Eser'den çocuğuma okuması için tavsiyede bulunurum.	3.8756	1.18182
	20.İnternette veya sosyal paylaşım ağlarından çocuğumun okuyabileceği kitaplara yönelik okuyucu yorumlarına dikkat ederim.	3.4224	1.31114
	21. Yeni çıkan okul kitaplarını takip ederim.	3.2741	1.24626
	22.Çocuğumun okuyacağı eserlerin seçimini Türkçe öğretmenine bırakırım.	3.2481	1.36526
3. Okul ile İşbirliği	23.Çocuğumun okuyacağı edebiyat ürünlerinin seçimini kendine bırakırım.	3.6189	1.25904
	24. Çocuğuma öğretmenin tavsiye ettiği eserler dışında farklı kitaplar da alırım/hediye ederim.	3.9693	1.16314
	25. Veli toplantılarında ve okul ziyaretlerinde çocuğumun okuduğu kitaplarla ilgili görüş alışverişinde bulunurum.	3.4467	1.25134

Tablo 7'ye göre çalışmanın *Gelişimsel Özellikler* bölümünde her maddenin ağırlıklı ortalaması 4.20-5.00 aralığındadır. Bu bölümdeki maddeler içerisinde "Çocuk kitapları çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmalıdır." maddesi ortalama ağırlığı en yüksek olanıdır. Bu maddenin ortalamasının 4.7310 oranında olması velilerin çok büyük bölümünün çocuk kitaplarının okuma alışkanlığı kazandırması gerektiğine kesinlikle katıldıklarını ortaya koymaktadır. Bölümdeki diğer maddelere ve bu maddelerin ağırlıklı ortalamalarına bakıldığında velilerin; bir çocuk kitabının çocuğa okuma zevki aşılması, çocuğun sözcük dağarcığını geliştirmesi, dil

gelişimini olumlu desteklemesi, çocuğa değer kazandırmada (saygı, sevgi hoşgörü...) kullanılabilir olması, çocuğa şiddet ve korku eylemleri içeren duyguları hissettirmemesi gerektiği düşünce ve bilgisine sahip olduğunu göstermektedir. Bu bölümde yer alan “Çocuk kitaplarının çocuğumun gelişim düzeyine uygun olmasını önemserim.” maddesi 4.6193 ortalamaya, bu maddeyle aynı doğrultuda olan “Çocuğumu zihinsel gelişimine (anlama, anlamlandırma, problem çözme, eleştirel düşünme, değerlendirme...)uygun eserleri okumaya yönlendiririm.” maddesi de 4,3604 ortalamaya sahiptir. Bu ortalamaların 4.20-5.00 değer aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu tespit, her iki madde de birbirini destekler nitelikte olduğundan velilerin verdiği cevapların tutarlı olduğunu ve velilerin çocuk kitabı algısında çocuğa göreliği/uygunluğu temel aldığını ortaya koymaktadır.

Çalışmanın *Okuma Alışkanlığı* bölümünde “Çocuk kitaplarının çocuğumun ilgisine uygun olmasına dikkat ederim.” maddesi bölümdeki diğer maddeler içinde en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 4.2487$) sahiptir. Bu durum velilerin çocuk kitabı seçiminde tercih hakkını çocuğunun ilgisinden yana kullandığını ortaya koymaktadır. “Çocuğumun kazanmasını istediğim davranışlarla/değerlerle ilgili içeriğe sahip kitapları biliyorum.”($\bar{X} = 3.7132$), “Evimdeki kütüphanede/kitaplıkta çocuğumun okuyabileceği eserlerden birçoğunun olmasına önem veririm.” ($\bar{X} = 3.8517$) , “Beğendiğim çocuk edebiyatı sanatçılarının eserlerinden çocuğuma okuması için tavsiyede bulunurum.” ($\bar{X} = 3.7883$) , “Çocuğuna kazandırmak istediği davranışla/değerle ilgili benden kitap tavsiyesi isteyen birine çocuğunun okuyabileceği bir eser önerebilirim.” ($\bar{X} = 3.7944$) ve “MEB’in belirlediği 100 Temel Eser’den çocuğuma okuması için tavsiyede bulunurum.” ($\bar{X} = 3.8756$), maddeleri doğrudan veya dolaylı olarak velilerin çocuk kitaplarına olan ilgilerini ve çocuk kitaplarına yönelik eser bilgisini ortaya koymayı hedeflemiş olduğundan birbirini destekler niteliktedir. Velilerin bu maddelere verdiği cevaplar ortak bir değer aralığında -3.40-4.19- birleşmektedir. Dolayısıyla bu maddelere velilerin verdiği cevaplar tutarlıdır ve bu tutarlılık velilerin çocuk kitaplarına ilgi gösterdiklerini ve çocuk edebiyatı eser bilgisine sahip olduklarını göstermektedir. “Çocuğuma belli aralıklarla okuyabileceği kitaplar alırım.” maddesinin ortalaması 4.1827 ve “Çocuğuma özel günlerde(bayram, mezuniyet, doğum günü vb.) çocuk kitabı hediye etmeye özen gösteririm.” maddesinin ortalaması 3.6726’dır.Bu iki

madde de birbirini destekler niteliktedir ve maddelerin 3.40-4.19 değer aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu durum velilerin maddelere tutarlı cevaplar verdiğini ve çocuklarına belli aralıklarda veya günlerde kitap alma davranışında bulduklarını ortaya koymaktadır. Yine bu iki maddeyle doğrudan olmasa da ilişkili olan ve velilerin çocuk kitapları tercihinde kitabın niteliği kaygısından ziyade ekonomik kaygıyla hareket edip etmediğini sorgulamayı amaçlayan “Çocuk kitaplarından birini satın alırken düşük fiyatta olanını tercih ederim.” maddesinin ağırlıklı ortalaması 2.5990’dır. Bu veri velilerin bu maddeye katılmadıklarını, çocuk kitabı seçiminde ekonomik kaygı taşımadıklarını desteklemektedir.

Çalışmanın *Okul ile İşbirliği* bölümünde “Çocuğumun okuyacağı edebiyat ürünlerinin seçimini kendine bırakırım.” ve “Çocuğuma öğretmenim tavsiye ettiği eserler dışında farklı kitaplar da alırım/hediye ederim.” maddeleri birbirini destekler niteliktedir ve bu maddelerin ağırlıklı ortalamaları 3.40-4.19 değer aralığındadır. Bu durum velilerin maddelere tutarlı cevaplar verdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte “Çocuğumun okuyacağı eserlerin seçimini Türkçe öğretmenine bırakırım.” maddesinin ortalaması 3.2481’dir. Bu veri, 2.60-3.39 değer aralığında yer almakta olup velilerin kısmen bu maddeye katıldıklarını ifade etmektedir. Bu bulgular velilerin çocuk kitabı tercihinde Türkçe öğretmeninin görüşünden çok çocuğunun ve kendinin seçimine öncelik verdiğini göstermektedir.

4.2. Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıkları ile Eğitim Durumları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 8: Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıklarının Eğitim Durumları Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	F _(5,388)	P
Okula Gitmedim	5	3.8557	,41424	0.647	0.654
İlkokul	124	3.8078	,62845		
Ortaokul	78	3.7695	,75523		
Lise	105	3.8697	,48162		
Ön lisans	38	3.8385	,63090		
Lisans	44	3.6767	,78014		

*p<0.05

Tablo 8'e göre en yüksek ortalama 3.8697 ile lise mezunu (n=105) olan velilere aittir. Lisans mezunu velilerin farkındalıklarının diğer eğitim durumundaki velilerin farkındalıklarına göre önemli bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu durumdan hareketle genel olarak ortalamalara bakıldığında değerlerin birbirine oldukça yakın olduğu ve velilerin çocuk edebiyatına ilişkin farkındalıklarının eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermediği görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucu da velilerin çocuk edebiyatı farkındalıklarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir ($F_{(5,388)} = 0.647$; $p > 0.05$). Bu bulguya göre velilerin çocuk edebiyatı farkındalıklarının eğitim durumu değişkeniyle ilgisi olmadığı söylenebilir.

4.3. Velilerin Eğitim Aldığı Yer (İl, İlçe, Belde, Köy gibi) ile Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 9: Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıklarının Eğitim Aldıkları Yer Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Eğitim Yeri	N	Ortalama	Std. Sapma	$F_{(7,386)}$	p
Köy	110	3.8322	,54994	1.151	0.325
Belde	27	3.6635	1.07233		
İlçe	71	3.6962	,85675		
İl merkezi	163	3.8706	,46526		
Belde+İlçe merkezi	5	3.7760	,38116		
Köy+İlçe	5	3.5653	,52346		
Köy+İl merkezi	7	3.9943	,65866		
İlçe+İl merkezi	6	3.4933	,72693		

* $p < 0.05$

Tablo 9'a göre en yüksek ortalama 3.9943 değeriyle köy+il merkezine (n=7) aittir. Genel olarak ortalamalara bakıldığında değerlerin birbirine yakın olduğu ve velilerin çocuk edebiyatına ilişkin farkındalıklarının eğitim aldıkları yer değişkenine göre farklılık göstermediği görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucu da velilerin çocuk edebiyatı farkındalıklarının eğitim aldıkları yer değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir ($F_{(7,386)} = 1.151$;

$p>0.05$). Bu sonuç velinin çocuk edebiyatı farkındalığında eğitim aldığı yerin(il, ilçe, belde, köy gibi) etkisi olmadığını ortaya koymaktadır.

4.4.Velilerin Cinsiyetleri ile Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 10: Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Kadın	256	3.8201	,67531	0.615	0.539
Erkek	138	3.7787	,56075		

* $p<0.05$

Tablo 10'a göre çalışmaya katılan kadın sayısı 256, erkek sayısı ise 138'dir. Kadınların sayısı erkeklerin sayısından daha fazla olmasına rağmen ortalamalara bakıldığında kadınlar ($\bar{X}=3.8201$) ile erkeklerin ($\bar{X}=3.7787$) çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Sonuç olarak velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüş ($t=0.615$, $p>0.05$) ve cinsiyetin çocuk edebiyatına yönelik farkındalığı etkilemediği tespit edilmiştir.

4.5.Velilerin Gelir Durumu ile Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 11: Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıklarının Gelir Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonucu

Gelir	N	Ortalama	Std. Sapma	$F_{(2,391)}$	p
0-850	21	3.7338	,54177	0.142	0.868
850-1500	125	3.8120	,57767		
1500 ve üstü	248	3.8085	,67385		

* $p<0.05$

Tablo 11'in ortalamalarına bakıldığında farklı gelir durumuna sahip velilerin çocuk edebiyatına ilişkin farkındalıklarının birbirine yakın olduğu ve velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(2,391)}=0.142$; $p>0.05$). Bu sonuç; velilerin

sosyoekonomik düzeyinin düşüklüğünün veya yüksekliğinin çocuk edebiyatına yönelik farkındalığını etkilemediğini ortaya koymuştur.

4.6. Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıkları ile Çocuğunun Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 12: Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıklarının Çocuğunun Okuma Alışkanlığı Değişkenine Göre Anova Sonucu

	N	Ortalama	Std. Sapma	F _(4,75)	p
Hiç okumam	22	3.6727	,94305		
Aklıma geldiğinde okurum	26	3.6387	,72321		
Ayda bir okurum	5	3.9360	,83263	2.037	0.098
Haftada bir okurum	18	3.8600	,60675		
Her gün okurum	9	4.4044	,23617		

*p<0.05

Velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile çocuklarının okuma alışkanlığına ilişkin Tablo 12'deki ortalamalara bakıldığında "Her gün okurum." diyen çocukların (n=9) velilerinin de çocuk edebiyatı farkındalığının ($\bar{X} = 4.4044$) yüksek olduğu görülmektedir. Yine tabloya göre "Hiç okumam." ve "Aklıma geldiğinde okurum." diyen çocukların velilerinin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarının "Ayda bir okurum.", "Haftada bir okurum." ve "Her gün okurum." diyen çocukların velilerinin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarından daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak ANOVA F sonucuna bakıldığında velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalığı ile çocuğunun okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($F_{(4,75)}=2.037$; $p>0.05$), anlamlı bir farklılık göstermeye yakın bir değer ($p=0.09$) olduğu görülmektedir. Genel bir değerlendirme yapıldığında velinin çocuk edebiyatına yönelik farkındalığıyla çocuğunun okuma alışkanlığı arasında ilişki olduğu söylenebilir.

4.7. Veli ile Öğrencilerin Okuma Sıklığına Dair Bulgular

Tablo 13: Veli ve Öğrencilerin Okuma Sıklığına Dair Bulgular

Kitap Okuma Sıklığı	Öğrenci		Veli	
	f	%	f	%
Hiç okumam	22	27.5	6	7.5

Aklıma geldiğinde okurum	26	32.5	6	7,5
Ayda bir okurum	5	6.2	13	16.2
Haftada bir okurum	18	22.5	46	57.5
Her gün okurum	9	11.2	9	11.2

Tablo 13'e göre öğrenci ve velilerin okuma sıklıklarına ait frekans ve yüzdeliklerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Tabloya göre 80 öğrenci ve 80 veli içerisinde "Hiç okumam." diyen öğrenci sayısı($f=22$), veli sayısından($f=6$) fazladır. "Aklıma geldiğinde okurum." diyen öğrenci sayısı ($f=26$), veli sayısından($f=6$) fazladır. "Ayda bir okurum." diyen öğrenci sayısı ($f=5$), veli sayısından($f=13$) azdır. "Haftada bir okurum." diyen öğrenci sayısı($f=18$), veli sayısından($f=46$) oldukça azdır. "Her gün okurum." diyen öğrenci sayısı($f=9$), veli sayısıylayla($f=9$) aynıdır. Bu veriler velilerin öğrencilere göre daha sık kitap okuduğunu, velilerin yarısından fazlasının (%57.5) öğrencilerin ise ancak %22.5'inin haftada bir kitap okuduğunu ortaya koymaktadır.

4.8.Velilerin Okuduğu ve Okumayıp Hakkında Bilgi Sahibi Olduğu Edebiyat Eserlerine Yönelik Bulgular

Tablo 14: Velilerin Edebiyat Eserlerine Yönelik Bilgisine Dair Frekans ve Yüzdelik Değerleri

	f	%		f	%
Okuyanlar	187	47.6	Eser Bilenler	165	41.8
Okumayanlar	207	52.5	Eser Bilmeyenler	229	58.1

Tablo 14'e bakıldığında edebiyat kitabı okuyan veli oranı (%47.6) ile okumayan veli oranı (%52.5) arasında çok büyük bir fark olmadığı görülmekle birlikte edebiyat eseri okumayan veli oranının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Yine tabloya göre edebiyat eseri okumayıp edebiyat eseri bilen velilerin oranının (%41.8) eser bilmeyen velilerin oranından(%58.1) daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 15: Velilerin Okuduğu Edebiyat Eserleri Listesi ve Bu Eserlerin Tekrarlanma Sayısı

ESER ADI	f	ESER ADI	f	ESER ADI	f
----------	-----	----------	-----	----------	-----

80 Günde Âlem	Devr-i	5	Halime Kaptan	3	Perili Köşk	1
Alaaddin'in Lambası	Sihirli	2	Hansel ve Gratel	4	Perşembeleri Severim	Çok 1
Alice Diyarında	Harikalar	7	Harry Porter	1	Peter Pan	4
Allah'a Koşun		1	Heidi	14	Pinokyo	18
Andersen Masalları		3	Hikâye Sofrası	1	Pollyanna	16
Aşk ve Mai		1	İki Yıl Okul Tatili	1	Portakal	1
Babaların Dönüşü		1	İnsan Ne ile Yaşar?	1	Rapunzel	6
Ben Bir Sen'im	Bir Başka	1	İstanbul'un Fethi	1	Redkit	1
Beyaz Diş		1	Kahve Tadında Hikâyeler	1	Robin Hood	4
Beyaz Gemi		3	Karga Gagguk	1	Robinson Crouse	1
Bilge Doktor		1	Kaşağı	17	Sadoko	1
Bir Genç Kızın Gizli Defteri		1	Kâşifin Güncesi: Yağmur Yiyicilerin	1	Saftirik	3
Bir Gül Ocağı		1	Keloğlan Masalları	26	Sakız Sardunya	1
Bir Küçük Osmançık Vardı		8	Kınalı Yapıncak	1	Sefiller	3
Bir Yudum Sevgi		1	Kırmızı Başlıklı Kız	16	Sergüzeşt	1
Bremen Mızıkacıları		4	Kıtır ve Ailesi	1	Sevgi Masalı	1
Charlie'nin Büyük Cam Asansörü	Büyük	1	Kızılmaske	4	Sevgili Peygamberimiz	1
Charlie'nin Çikolata Fabrikası	Çikolata	2	Kibritçi Kız	4	Simyacı	1
Çatıküşu		2	Kimlikçi Geldi Hanım	1	Siyah İnci	3
Çanakkale		1	Kolsuz Bebek	1	Sobe	1
Çatıdaki Gezegen		1	Köyden Gelen Kız	1	Sokaklardaki Ali	1
Çirkin Ördek Yavrusu	Ördek	1	Kurşun Asker	1	Sol Ayağım	2
Çizgili Çocuk	Pijamalı	1	Küçük Balıkçı	1	Suna'nın Serçeleri	1
Çizmeli Kedi		4	Küçük Kemancı	2	Şeker Portakal	12
Çocuk Kalbi		11	Küçük Prens	12	Teksaz	3
Çocuklara En Güzel Öyküler		1	Külah	1	Tepegöz	2
Dede Hikâyeleri	Korkut	4	Külkedisi Sindirella	11	Tom Sawyer	1
Dedemin Bakkalı		1	La Fontaine'den Masallar	6	Tommix	4
Define Adası		6	Lassie	1	Tonton	1
Demiryolu Çocukları		1	Levent Serisi	2	Topuz	1
Diyet		1	Martı	1	Türk Manileri	1
Dokuzuncu Hariciye Koşuşu	Hariciye	1	Masal Çiftliği	1	Uçan Sınıf	1
Don Kişot		6	Masal Sofrası	1	Uyuyan Güzel	1
Dört Kardeşiler		1	Masallar Diyarı	1	Üç Silahşörler	2
Dünya'nın Merkezine Seyahat		4	Memleket Hikâyeleri	1	Vatan Toprağı	1
Ezop Masalları		1	Menekşe Kokulu Hikâyeler	1	Yalancı Çoban	1

Falaka	2	Monte Christo	1	Yalnız Efe	4
Fareler ve İnsanlar	1	Nasreddin Fıkraları	9	Yankılı Kayalar	3
Fareli Kavalcısı	1	Nene Hatun	2	Yaprak Dökümü	1
Forsa	2	Olmayan Ülke	1	Yaş On Yedi	1
Gizemli Peşinde	1	Ökkeş Otoparkta	1	Yaşar Ne Yaşar Ne Yaşamaz	1
Gizli Mabet	1	Ömer Seyfettin'den Seçmeler	4	Yeraltında Dünya Var	1
Gulliver'in Gezileri	2	Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler	16	Yılan Hikâyesi	1
Gulyabani	1	Parmak Çocuk	1	Yüksek Ökçeler	3
Gurbet Hikâyeleri	1	Parmak Uçları	1	Zagor	2
Gülyarası	1	Pembe İncili Kaftan	3	Zarok	1
Hacivat ve Karagöz	1	Peri Masalları	1		

394 velinin 192'si toplamda 141 farklı kitap ismi yazmıştır. Velilerin okuduğu kitaplara ve tekrarlanma sayısına ait Tablo 15'e göre en çok okunan kitapların sırasıyla; Keloğlan Masalları(26), Pinokyo(18), Kaşağı(17), Kırmızı Başlıklı Kız(16), Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler(16), Polyanna(16), Heidi(14), Şeker Portakalı(12), Küçük Prens(12), Çocuk Kalbi(11), Külkedisi Sindirella(11), Nasreddin Hoca Fıkraları(9), Bir Küçük Osmancık Vardı(8), Alice Harikalar Diyarında(7), Define Adası(6), Don Kişot(6), Rapunzel(6) olduğu görülmektedir.

Tablo 16: Velilerin Okumadığı fakat İsim Olarak Bildiği/Duyduğu Kitaplar ve Tekrarlanma Sayıları

ESER ADI	f	ESER ADI	f	ESER ADI	f
101 Dalmaçyalı	1	Haritada Kaybolmak	1	Pembe İncili Kaftan	2
80 Günde Devr-i Alem	1	Harry Porter	1	Peter Pan	3
Ağaç Sevgisi	1	Havaya Uçan At	1	Pinokyo	14
Alice Harikalar Diyarında	5	Heidi	13	Pollyanna	6
And	1	Hindistan Cevizi	1	Portakal Kokulu Masallar	1
Andersen Masalları	2	Hint Masalları	1	Prenses Kalesi	1
Anneannem ve Hayvanlar	1	Hünerli Hayvanlar	1	Rapunzel	3
Ant	1	İçimdeki Müzik	1	Ressam Çocuk	1
Arap Masalları	1	İnsan Ne ile Yaşar?	1	Robin Hood	4
Aras'ın Kuşları	1	Kafadan Kontaklar	1	Rüzgâr	1
Arasında Sarıkız	1	Kardeşim Benim	1	Saftirik	6
Ay'a Yolculuk	1	Karlar Kraliçesi	1	Sakız Kızın Günleri	1
Az Buçuk Teo	1	Kaşağı	4	Sakız Sardunya	6
Az Gittik Uz Gittik	2	Kayıp Gül 2	1	Sayısal Çocuk	1

Babamın Gözleri Kedi Gözleri	1	Keloğlan Masalları	9	Sefiller	2
Bacaksız Okulda	1	Kemancı	1	Seksen Günde Devr-i Âlem	1
Balina Avcıları	1	Kırık Fiskiye	1	Sergüzeşt	1
Beyaz At	1	Kırmızı Balon	1	Sessiz Sakin	1
Beyaz Diş	3	Kırmızı Başlıklı Kız	7	Sevdim Seni Matematik	1
Beyaz Gemi	3	Kız Kulesi	1	Seyit Onbaşı	1
Beyaz Yele	1	Kızıl Sultan	1	Shrek	1
Bir Küçük Osmancık Vardı	4	Kibritçi Kız	3	Sıcak Ekmek	1
Boğa Ferdinand	1	Kim Bu Yeni Çocuk?	1	Sinekli Bakkal	2
Bunun Adı Fındel	1	Kip Kardeşler	1	Siyah İnci	1
Buzlar Ülkesi	1	Küroğlu	1	Sokakta Tek Başına	1
Ceylanlı Bahçe	1	Kraliçeyi Kurtarmak	6	Sol Ayağım	3
Charlie'nin Çikolata Fabrikası	8	Kuklacı	1	Sonsuz Hayat	1
Çanakkale	1	Kurbağa ile Fare	1	Sophie'nin Başına Gelenler	1
Çirkin Ördek Yavrusu	1	Kurt ile Yedi Oğlak	1	Suna'nın Serçeleri	1
Çizmeli Kedi	2	Küçük Balık	1	Süper Gazeteciler	1
Çocuğunuza Sınır Koymayın!	1	Küçük Kemancı	2	Şehitler Tepesi	1
Çocuk Kalbi	9	Küçük Prens	17	Şeker Portakalı	3
Dede Korkut Hikâyeleri	5	Küçük Prenses	1	Şirin	1
Dedemin Bakkalı	1	Külkedisi Sindirella	4	Tanrı Misafiri	1
Define Adası	1	Küpeli	1	Tatil Rüyası	1
Deli Dumrul	1	Kütük	1	Tom Sawyer	2
Deniz Kızı	1	La Fontaine Masalları	3	Uçan Sınıf	1
Denizler Altında 20.000 Fersah	2	Lassie	1	Umut Sokağı Çocukları	1
Domates Saçlı Kız	1	Levent Serisi	4	Üç Anadolu Efsanesi	1
Don Kişot	6	Lodos Yolcuları	1	Üç Silahşörler	5
Dondurmam Tılsım	1	Masal Adası	1	Üşütük Kızın Günlüğü	1
Dört Kardeşiler	1	Masal Denizi	1	Vampirin Günlüğü	1
Endişe Ağacı	1	Mektup Arkadaşları	1	Vanilya Kokulu Mektuplar	1
Ezop Masalları	3	Menekşe Kokulu Hikâveler	1	Yaban Kuşuları	1
Falaka	2	Momo	1	Yalnız Efe	6
Fareli Köyün Kavalcısı	1	Mutlu Aile	1	Yankılı Kayalar	6
Fatih Sultan Mehmet	1	Mutlu Prens	1	Yaşlı Adam ve Deniz	1
Gazete Fısıltıları	1	Mutluluğun Yolu	1	Yeşil Kiraz	1
Gizli Bahçe	1	Narniya Günlükleri	1	Yiğit Öğretmen	1
Gulliver'in Gezileri	2	Nasrettin Hoca Fıkraları	1	Yunan Masalları	1
Gül Ağacı Sokağı	1	Osmanlı Tarihi	1	Yurdumu Özledim	1
Gülibik	1	Oz Büyütcüsü	1	Yusuf ile Züleyha	1
Göl Çocukları	1	Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler	6		
Halime Kaptan	1	Parmak Çocuk	1		
Hansel ve Gratel	3	Parmak Kız	2		

394 velinin 163'ü toplamda 162 farklı kitap ismi yazmıştır. Tablo 16'ya göre en çok bilinen/duyulan kitapların sırasıyla; Küçük Prens(17), Pinokyo(14), Heidi(13), Göl Çocukları(11), Çocuk Kalbi(9), Keloğlan Masalları(9), Charlie'nin Çikolata Fabrikası(8), Kırmızı Başlıklı Kız(7), Kraliçeyi Kurtarmak(6), Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler(6), Pollyanna(6), Saftirik(6), Sakız Sardunya(6), Yalnız Efe(6), Yankılı Kayalar(6) olduğu görülmektedir.

Velilerin bir bölümünün okuduğunu bir bölümünün ise okumayıp hakkında bilgi sahibi olduğunu/duyduğunu ifade ettiği ortak kitaplar 57 tanedir ve bu kitapların isimleri alfabetik sıraya göre; 80 Günde Devr-i Âlem, Alice Harikalar Diyarında, Andersen Masalları, Beyaz Diş, Beyaz Gemi, Bir Küçük Osmancık Vardı, Charlie'nin Çikolata Fabrikası, Çanakkale, Çirkin Ördek Yavrusu, Çizmeli Kedi, Çocuk Kalbi, Dede Korkut Hikayeleri, Dedemin Bakkalı, Define Adası, Don Kişot, Dört Kardeşiler, Ezop Masalları, Falaka, Fareli Köyün Kavalcısı, Gulliver'in Gezileri, Halime Kaptan, Hansel ve Gratel, Harry Porter, Heidi, İnsan Ne ile Yaşar?, Kaşığı, Keloğlan Masalları, Kırmızı Başlıklı Kız, Kibritçi Kız, Küçük Kemancı, Küçük Prens, Külkedisi Sindirella, La Fontaine'den Masallar, Lassie, Levent Serisi, Menekşe Kokulu Hikayeler, Nasreddin Hoca Fıkraları, Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler, Parmak Çocuk, Pembe İncili Kaftan, Peter Pan, Pinokyo, Pollyanna, Rapunzel, Robin Hood, Sakız Sardunya, Sefiller, Sergüzeşt, Siyah İnci, Sol Ayağım, Suna'nın Serçeleri, Şeker Portakalı, Tom Sawyer, Uçan Sınıf, Üç Silahşörler, Yalnız Efe, Yankılı Kayalar şeklindedir.

4.9. Veliler ve Öğrencilerin Okudukları Edebiyat Eserleri Arasında Benzerliğe İlişkin Bulgular

Tablo 17: Öğrencilerin En Son Okudukları Eserler, Eserlerin Yazarları ve Bu Eserlerin Tekrarlanma Sayısı

ESER ADI	YAZAR ADI	f	ESER ADI	YAZAR ADI	f
80 Günde Devr-i Âlem	Jules VERNE	1	Halime Kaptan	Rıfat ILGAZ	1
Arşimet Zekai	Duran ÇETİN	1	İçimdeki Müzik	SharonM.DRAPEN	1
Aşık Veysel	BOŞ	1	İnci'nin Maceraları	Orhan KEMAL	1
Aya Yolculuk	Jules VERNE	1	Küçük Prens	Antoine EXUPERY	1
Beacon Caddesi Kızları (Yüreğimden Mektuplar)	Anne BRYANT	1	Levent Serisi	Mustafa ORAKÇI	3
Ben Bir Gürgen Dalıyım	Hasan Ali TOPTAŞ	1	Masal Ormanı	Meltem BİLİR ÇİMEN	1

Beyaz Diş	Jack London	1	Mezar Soyguncuları	Bilgin ADALI	1
Beyaz Yele	Rene GUILLET	1	Mezar Taşları Adası	BOŞ	1
Beyaz Zambaklar Ülkesinde	Grigory PETROV	1	Momo	Michael ENDE	1
Bin Muhteşem Güneş	Halit HÜSEYİNİ	2	Osmanlı Tarihi Kitabı	Nezir ÖZGER	1
Bir Genç Kızın Gizli Defteri	İpek ONGUN	1	Polyanna	BOŞ	1
Bir Küçük Osmancık Vardı	Hasan Nail CANAT	1	Sakız Sardunya	Elif ŞAFAK	1
Biricik Peygamberim	BOŞ	1	Serçekuş	Cahit ZARİFOĞLU	1
Kar Taneleri	Sabiha SERİN	1	Sharlock Holmes	Arthur C. DOYLE	1
BOŞ	Jules VERNE	1	Sol Ayağım	Christy Brown	2
Canoğlan	BOŞ	1	Sular Altında Bir Ülke	Yavuz BAHADİROĞLU	1
Charlie'nin Çikolata Fabrikası	Road DAHL	1	Süper Gazeteciler: Belalı Davetiye	Aytül AKAL	1
Çaylak Yazar İş Başında	BOŞ	1	Şeker Portakalı	Jose Mauro de VASCONCELES	2
Çıtır Tavşan	Devrim ALTAY	1	Şeytanın Rüya Kapanı	BOŞ	1
Don Kişot	Cervantes	2	Uçurtma Avcısı	Halit HÜSEYİNİ	2
Dünya'nın Merkezine Yolculuk	Jules VERNE	1	Uğultulu Tepeler	BOŞ	1
Eyvah Kitap	Mine SOYSAL	1	Üstük Kızın Günlüğü	Anna CAMMY	1
Fareler ve İnsanlar	John STEINBACK	1	Yüzyılın Bomba Haberi	Sophie DIEUAIDE	1
Gün Gelir	BOŞ	1			

Öğrenci görüşme formunun uygulandığı 80 öğrenciden 54'ü, en son okunulan eser ve yazarı sorusuna cevap vermiştir. Elli dört öğrenci Tablo 17'ye göre 46 farklı eser ismi söylemiştir. Bu eserlerden en çok okunulanlar yazarlarıyla birlikte tekrarlanma sayısına göre; Levent Serisi(3)-Mustafa ORAKÇI, Bin Muhteşem Güneş(2)-Halit HÜSEYİNİ, Don Kişot(2)-CERVANTES, Sol Ayağım(2)-Christy BROWN, Şeker Portakalı(2)-VASCONCALES ve Uçurtma Avcısı(2)-Halit HÜSEYİNİ'dir. Bu sıralamaya bakıldığında en çok okunan yazarın da Halit HÜSEYİNİ(4) olduğu görülmektedir.

Tablo 18: Veliler ve Öğrencilerin Okudukları Edebiyat Eserleri

80 Günde Devr-i Âlem	Don Kişot	Levent Serisi
Beyaz Diş	Dünya'nın Merkezine Yolculuk	Pollyanna
Bir Genç Kızın Gizli Defteri	Fareler ve İnsanlar	Sakız Sardunya
Bir Küçük Osmancık Vardı	Halime Kaptan	Sol Ayağım
Charlie'nin Çikolata Fabrikası	Küçük Prens	Şeker Portakalı

Tablo 18'e göre; edebiyat eseri okuyan 192 veli ve en son okuduğu eseri söyleyen 54 öğrenci içerisinde hem velilerin hem de öğrencilerin okuduğu 15 eser tespit edilmiştir. Bu eserler Tablo 18'de görüldüğü gibidir.

Tablo 19: Velinin Bildiği/Duyduğu Öğrencisinin ise Okuduğu Eserler

Don Kışot	Üşütük Kızın Günlüğü
-----------	----------------------

Seksen veli ve seksen öğrenci içerisinde hem velinin hem öğrencisinin okuduğu ortak eser tespit edilmemiş bununla birlikte velinin isim olarak bildiği/duyduğu öğrencisinin ise en son okuduğu iki eser tespit edilmiştir ki bu eserler Don Kışot ve Üşütük Kızın Günlüğü'dür.

V. BÖLÜM

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar değerlendirilerek alan yazındaki benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılıp tartışılmıştır. Çalışmanın sonuçları ışığında önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrenci velilerinin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları; eğitim durumu, eğitimin alındığı yer(il, ilçe, belde, köy gibi), cinsiyet, gelir durumu, çocuğunun okuma alışkanlığı, veli ile öğrencinin okuma sıklığı, velinin okuduğu veya hakkında bilgi sahibi olduğu çocuk edebiyatı eserleri ve veli ile öğrencilerin okudukları çocuk edebiyatı eserleri arasındaki benzerliğe ilişkin değişkenler açısından incelenmiştir.

Ortaokul öğrenci velilerinin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları $\bar{X}=3.8056$ 'dır ve bu ortalama aralık değerlerine bakıldığında '*Katılıyorum*'a denk gelmektedir. Bu bulgu ile Gürler'in (1999) bulguları örtüşmemektedir. Nitekim Gürler (1999); ilkokul ikinci sınıf öğrenci velilerinin çocuk kitaplarına yönelik tutumlarını ortaya koymaya çalışmış ve anne babaların çocuk kitaplarına yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar; zaman, çevre ve çocukların yaş aralığı değiştikçe velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarının da olumlu yönde gelişme kaydettiğini göstermektedir.

Velilerin çocuk kitabı seçiminde tercih hakkını çocuğunun ilgisinden yana kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Gürler'in (1999) bulguları ile örtüşmemektedir. Nitekim Gürler (1999); ilkokul ikinci sınıf öğrenci velilerinin çocuk kitaplarına yönelik tutumlarını ortaya koymaya çalışmış ve anne babaların çocuk kitabı seçiminde sadece kitabın konusunu dikkate aldıklarını tespit etmiştir. Bu sonuçlar; velilerin çocuk kitabı seçiminde dikkate aldığı unsurların çocukların yaş aralığı ve zaman değiştikçe, aile içinde çocuğun düşünce ve istekleri önemsendikçe olumlu yönde değişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Velilerin belli aralıklarda veya günlerde (bayram, mezuniyet, doğum günü vb.) çocuklarına kitap alma eyleminde buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu

Gürler'in (1999) bulgusuyla örtüşmektedir. Nitekim Gürler (1999); ilkokul ikinci sınıf öğrenci velilerinin çocuk kitaplarına yönelik tutumlarını ortaya koymaya çalışmış ve anne babaların çocuklarına ayda bir kitap aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Her iki çalışmada da velilerin belli aralıklarla çocuk kitabı aldığı görülmektedir.

Velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Şahin, Çelik ve Çelik'in (2012) bulgularıyla örtüşmektedir. Nitekim Şahin ve diğerleri (2012); anne babaların çocuk edebiyatı kavramına ilişkin görüşlerini tespit etmeye çalışmış ve anne babaların cinsiyetleri ile çocuk edebiyatı kavramı algısına ilişkin alt boyutlar (çocuk kitaplarının biçimsel özelliklerine ilişkin algı düzeyleri, çocuk edebiyatı kavramı ile ilgili düşünce düzeyleri, çocuklarıyla okuma ile ilgili paylaşımlarına ilişkin düzeyleri, çocuklara okumanın kazandırdıklarına ilişkin algı düzeyleri) arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir.

Velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile gelir durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Şahin ve diğerlerinin (2012) bulgularıyla örtüşmektedir. Nitekim Şahin ve diğerleri (2012); anne babaların çocuk edebiyatı kavramına ilişkin görüşlerini tespit etmeye çalışmış ve anne babaların gelir durumları ile çocuk edebiyatı kavramı algısına ilişkin alt boyutlar (çocuk kitaplarının biçimsel özelliklerine ilişkin algı düzeyleri, çocuk edebiyatı kavramı ile ilgili düşünce düzeyleri, çocuklarıyla okuma ile ilgili paylaşımlarına ilişkin düzeyleri, çocuklara okumanın kazandırdıklarına ilişkin algı düzeyleri) arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir.

Velinin çocuk edebiyatına yönelik farkındalığıyla çocuğunun okuma alışkanlığı arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Şahin ve diğerlerinin (2012) bulgularıyla örtüşmektedir. Nitekim Şahin ve diğerleri (2012); anne babaların çocuk edebiyatı kavramına ilişkin görüşlerini tespit etmeye çalışmış ve çocuklarının bir yılda okudukları kitap sayısı ile çocuk edebiyatı kavramı algısına ilişkin alt boyutlar (çocuk edebiyatı kavramı ile ilgili düşünce düzeyleri hariç çocuk kitaplarının biçimsel özelliklerine ilişkin algı düzeyleri, çocuklarıyla okuma ile ilgili paylaşımlarına ilişkin düzeyleri, çocuklara okumanın kazandırdıklarına ilişkin algı düzeyleri) arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Velilerin; bir çocuk kitabının çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması, okuma zevki aşılması, çocuğun sözcük dağarcığını geliştirmesi, dil gelişimini olumlu desteklemesi, çocuğa değer kazandırmada (saygı, sevgi hoşgörü...) kullanılabilir olması, çocuğa korku ve şiddet içeren duyguları hissettirmemesi gerektiği düşünce ve bilgisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin çocuk edebiyatına ait eser bilgisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum velilerin belli bir okuyucu kitlesi ve yaş grubuna hitap eden çocuk edebiyatını bildiklerini ve çocuk edebiyatına önem verdiklerini ortaya koymaktadır. Velilerin çocuk kitabı satın alırken düşük fiyatta olanı tercih etmedikleri yani çocuk kitabı seçiminde ekonomik kaygı taşımadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin çocuk kitabı tercihinde Türkçe öğretmenin görüşünden ziyade çocuğunun ve kendinin seçimine öncelik verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile eğitim aldıkları yer (il, ilçe, belde, köy gibi) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Velilerin öğrencilere göre daha sık kitap okuduğu, velilerin yarıdan fazlasının (%57.5) öğrencilerin ise ancak %22.5'inin haftada bir kitap okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Edebiyat eserlerinden okuyan veli oranı (%47.6) ile okumayan veli oranı (%52.5) arasında çok büyük bir fark olmadığı görülmüş ancak edebiyat eseri okumayan veli oranının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Edebiyat eserlerinden okumayıp edebiyat eseri bilen velilerin oranının (%41.8) eser bilmeyen velilerin oranından(%58.1) daha düşük olduğu ancak oranlar arasında çok büyük bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Velilerin en çok okuduğu edebiyat eserleri ve tekrarlanma sayılarının sırasıyla; Keloğlan Masalları(26), Pinokyo(18), Kaşağı(17), Kırmızı Başlıklı Kız(16), Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler(16), Polyanna(16), Heidi(14), Şeker Portakalı(12), Küçük Prens(12), Çocuk Kalbi(11), Külkedisi Sindirella(11), Nasreddin Hoca Fıkraları(9), Bir Küçük Osmancık Vardı(8), Alice Harikalar Diyarında(7), Define Adası(6), Don Kişot(6), Rapunzel(6) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Velilerin okumadığı fakat isim olarak bildiği/duyduğu kitaplar ve tekrarlanma sayılarının sırasıyla; Küçük Prens(17), Pinokyo(14), Heidi(13), Göl Çocukları(11),

Çocuk Kalbi(9), Keloğlan Masalları(9), Charlie'nin Çikolata Fabrikası(8), Kırmızı Başlıklı Kız(7), Kraliçeyi Kurtarmak(6), Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler(6), Pollyanna(6), Saftirik(6), Sakız Sardunya(6), Yalnız Efe(6), Yankılı Kayalar(6) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Velilerin bir bölümünün okuduğunu bir bölümünün ise okumayıp hakkında bilgi sahibi olduğunu ifade ettiği ortak kitapların 57 tane olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kitapların isimleri alfabetik sıraya göre; 80 Günde Devr-i Âlem, Alice Harikalar Diyarında, Andersen Masalları, Beyaz Diş, Beyaz Gemi, Bir Küçük Osmancık Vardı, Charlie'nin Çikolata Fabrikası, Çanakkale, Çirkin Ördek Yavrusu, Çizmeli Kedi, Çocuk Kalbi, Dede Korkut Hikayeleri, Dedemin Bakkalı, Define Adası, Don Kişot, Dört Kardeşiler, Ezop Masalları, Falaka, Fareli Köyün Kavalcısı, Gulliver'in Gezileri, Halime Kaptan, Hansel ve Gratel, Harry Porter, Heidi, İnsan Ne ile Yaşar?, Kaşığı, Keloğlan Masalları, Kırmızı Başlıklı Kız, Kibritçi Kız, Küçük Kemancı, Küçük Prens, Külkedisi Sindirella, La Fontaine'den Masallar, Lassie, Levent Serisi, Menekşe Kokulu Hikayeler, Nasreddin Hoca Fıkraları, Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler, Parmak Çocuk, Pembe İncili Kaftan, Peter Pan, Pinokyo, Pollyanna, Rapunzel, Robin Hood, Sakız Sradunya, Sefiller, Sergüzeşt, Siyah İnci, Sol Ayağım, Suna'nın Serçeleri, Şeker Portakalı, Tom Sawyer, Uçan Sınıf, Üç Silahşörler, Yalnız Efe, Yankılı Kayalar şeklindedir.

Öğrencilerin en son okuduğu eserler ve yazarları tekrarlanma sayısına göre; Levent Serisi(3)-Mustafa ORAKÇI, Bin Muhteşem Güneş(2)-Halit HÜSEYİNİ, Don Kişot(2)-CERVANTES, Sol Ayağım(2)-Christy BROWN, Şeker Portakalı(2)-VASCONCALES ve Uçurtma Avcısı(2)-Halit HÜSEYİNİ' dir. Bu sıralamaya göre en çok okunan yazar Halit HÜSEYİNİ(4)'dir. Veliler ve öğrencilerin okuduğu kitaplar içerisinde aynı/ortak olan 15 eser tespit edilmiştir. Bu eserler alfabetik sıraya göre; 80 Günde Devr-i Âlem, Beyaz Diş, Bir Genç Kızın Gizli Defteri, Bir Küçük Osmancık Vardı, Charlie'nin Çikolata Fabrikası, Don Kişot, Dünya'nın Merkezine Yolculuk, Fareler ve İnsanlar, Halime Kaptan, Küçük Prens, Levent Serisi, Pollyanna, Sakız Sardunya, Sol Ayağım, Şeker Portakalı şeklindedir. Hem velinin hem öğrencisinin okuduğu ortak eser tespit edilmemiş bununla birlikte velinin isim olarak bildiği/duyduğu öğrencisinin ise en son okuduğu iki eser tespit edilmiştir ki bu eserler Don Kişot ve Üşütük Kızın Günlüğüdür.

5.2.Öneriler

1. Çocukların okumaya karşı ilgilerini artırabilmenin en önemli yolu velilerinin de okumaya karşı ilgilerini artırmaktır. Nitekim bu çalışma sonuçları; okumaya ilgi duyan, okuma sıklığı fazla olan velilerin çocuklarının da okumaya ilgisinin olduğunu ve daha sık kitap okuduğunu desteklemektedir. Bu sonuca bağlı olarak okullardaki kütüphaneler geliştirilmeli ve sadece öğrencilerin yararlanacağı alanlar olarak görülmemeli öğrencilerin velilerinin de yararlanabileceği sosyal alanlar haline getirilmelidir.
2. Okullardaki sosyal kulüplerden biri olan “Kültür Edebiyat ve Kütüphanecilik Kulübü”nün işlevselliği artırılabilir. Bu doğrultuda; veli rehber öğretmen ve öğrencinin içerisinde yer aldığı belli aralıklarla bir araya gelen okuma halkaları oluşturulabilir. Oluşturulan okuma halkası üyelerinin her birinden belirlenen bir çocuk kitabını okuyup değerlendirmesi istenebilir. Okuma halkaları sayesinde her defasında ortak bir çocuk kitap okunacağı için hem velilerin çocuk edebiyatına yönelik eser bilgisi hem de öğrenci ve velisi arasındaki paylaşım ve etkileşim artar.
3. MEB; okullara çocuk edebiyatında tanınmış yazarların, çizerlerin getirilmesini, öğrenci ve velilerle buluşmasını sağlayacak bir kampanya başlatabilir.
4. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) tarafından yetişkinlere ve çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak, yetişkinlerde ve çocuklarda çocuk edebiyatına yönelik farkındalık oluşturmak adına farklı çocuk edebiyatı yazarlarının da çalışmada bulunduğu dikkat çekici kamu spotları yayınlanabilir. Yine bu doğrultuda yazılı basından da yararlanılıp caddelerin, sokakların en işlek yerlerine dikkat çekici afişler asılabilir; reklam tabelalarında çocuk edebiyatına ve okumaya ilişkin farkındalık kazandırıcı resimler, sloganlar bulundurulabilir.
5. RTÜK; çocuk kanallarında, çocuklarda kitap algısı, okuma bilinci, isteği ve sevgisi oluşturabilmek adına çocukların beğenisini kazanacak, nitelikli animasyonlara, çizgi filmlere yer verilmesini zorunlu tutabilir.

6. Öğretmen, öğrenci ve veli iş birliğiyle çocukların ilgisine, beğenisine ve zihinsel gelişimine uygun her öğrenci için ayrı ayrı belirlenecek bilinçli kitap okuma listeleri düzenlenebilir. Velilerden çocuğuyla etkileşim ve paylaşım içerisinde olması ve çocuk edebiyatına yönelik farkındalığını da artırması adına düzenlenen bilinçli kitap okuma listesindeki eserleri okuması istenebilir. Yine öğretmenlerin rehberliğinde velilerin ilgi, ihtiyaç ve beğenilerine uygun olacak şekilde veliler için de ayrı ayrı bilinçli kitap okuma listeleri oluşturulabilir. Hem öğrenciler hem de veliler için ayrı ayrı gerçekleştirilen bu uygulamalar öğretmenler aracılığıyla takip edilebilir.
7. Günümüzde sık sık kullanılan ve insanların özellikle hafta sonu rağbet gösterdiği alışveriş merkezlerinde insanlara okuma bilinci ve alışkanlığı kazandırabilmek adına kütüphaneler oluşturulabilir ve oluşturulan kütüphanelere yazarlar davet edilerek imza günleri düzenlenip kitaplarla ilgili sohbet halkaları oluşturulabilir.
8. Çocuğun; çocuk edebiyatına ve türlerine olan sevgisini artırmak, çocukta çocuk edebiyatı eserinin kendisini de okuma isteği oluşturmak adına çocuk radyosu veya internet üzerinden okul radyosu oluşturulabilir. Okul radyolarında çocuklara da bu eserlerin seslendirilmesiyle ilgili görevler verilebilir. Böylelikle öğrencilerin çocuk edebiyatına ve okumaya olan ilgisi artırılabilir.
9. Çocuklarda okuma isteği ve çocuk edebiyatı eserine yönelik merak uyandırmak adına okullarda belli aralıklarla tiyatrolaştırmaya uygun olan çocuk edebiyatı eserleri tiyatrolaştırılıp sergilenebilir. MEB öğrencilere Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA) vasıtasıyla yine çocuk edebiyatı eserlerinden arkası yarın formatında kısa animasyon filmler sunabilir.
10. Fransa'nın Grenoble şehrinin kütüphanelerinde, sosyal tesislerinde, turizm bürosunda ve belediye binasında olmak üzere şehre yayılmış 8 adet kısa hikâye otomatı bulunmaktadır. İnsanlar vakitlerinin uzunluğuna göre bu kısa hikâye otomatından 1, 3 veya 5 dakikalık kısa öyküler çekip boş vakitlerini değerlendirebilmektedir(İK-23). Böyle bir uygulama ülkemizdeki belediyelerce de hayata geçirilebilir ve böylelikle tüm yetişkinler, çocuklar okuma alışkanlığı kazanmaya teşvik edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akca, Ç.(2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada Türkçe öğretmenlerinin rolü* (Yüksek Lisans Tezi).Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksaçlıoğlu, A. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aksoy, E.(2014).*İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Bolu.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* . (4. Baskı). Ankara : Pegem.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, A.(2011).*2005 ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma*(Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.
- Alaylıoğlu, R., ve Oğuzkan A. F. (1976). *Ansiklopedik eğitim sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp ve Aka.
- Altunbay, M. (2012). Dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatronun kullanımı ve tiyatronun temel dil becerilerine katkısı. *Turkish Studies*, 7(4-II), 747-760.
- Alpay, M. (1991). *Kütüphane dünü yarına bağlayan köprü*. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi Yayınları.
- Alver, B. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerinin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14,19-34.
- Arı, G.(2017).Türkçe dersi öğretim programındaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F., ve Ungan, S. (2011). Çocuk edebiyatı türleri ve çocuk eğitimine katkıları. İçinde T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (ss:215-324). (1.Baskı). Ankara: Grafiker.

- Avcioğlu, H.(2000). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(115), 10-17.
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 155-161.
- Aytekin, H. (2011). *Yabancı dil öğretiminde çocuk ve gençlik edebiyatı*. Samsun: Güven Ofset.
- Babayiğit, Ö.(2017).Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kültürel öğeleri kullanma durumlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 627- 648.
- Banarlı, N. S. (1948). *Edebi bilgiler*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bayram, O. (1990). *İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe kütüphanesi gezici kütüphane hizmet*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bekâr, Ü. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında ailenin rolü(Kastamonu ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Beyatlı, Y. K. (1973). *Çocukluğum, gençliğim, siyasi ve edebi hatıralarım*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yahya Kemal Enstitüsü.
- Bilkan, A. F. (2001). *Masal Estetiği*. İstanbul: Timaş.
- Bircan, İ., ve Tekin, M. (1989). Türkiye'de okuma alışkanlığının azalma sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 22(1), 393-410.
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. (1989). *Çocuk hakları sözleşmesi (Madde 1)*.
- Boratav, P. N. (1973). *100 soruda Türk halk edebiyatı*. İstanbul: Gerçek.
- Boratav, P. N. (1987). *Çocuk edebiyatı yıllığı "masal"*. (Hazırlayan: M. Ruhi şirin). İstanbul: Gökyüzü.
- Bozkurt, M., ve Memiş, A.(2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe eğitimi* (2. Baskı). Konya: Eğitim.

- Candan, B.(2011). Matbaadan internete Türkiye’de yayın hayatı ve kütüphaneler. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(4), 470-493.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. (3. Baskı). İstanbul: Alfa.
- Ciravoğlu, Ö. (2000). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Esin.
- Çelebi, S. ve Cebecioğlu, S.(1990). *Okuma alışkanlığı ve Türkiye*. İstanbul: Milliyet.
- Çelebioğlu, A. (1987).“*Ninnilerimize dair*” *Çocuk edebiyatı yılığı*. İstanbul: Gökyüzü.
- Çetişli, İ. (2004). *Metin tahlillerine giriş/2, hikâye-roman-tiyatro*. Ankara: Akçağ.
- Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çocuk Vakfı.(2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (8.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ş. (2010). *Edebî metinlerle çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi* (Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, A.(2017). *Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının geliştirilmesi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri*(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Durkheim, E.(2010). *Ahlak eğitimi*. (Çev. O. Adanır).İstanbul: Say (Eserin orijinali 1925’te yayımlandı).
- Durmuş, N.(2013).*İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi* (Yüksek Lisans Tezi).Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Bursa.
- Duymaz, A.(2002). *İrfanı arzulayan sözler tekerlemeler*. Ankara: Akçağ.

- Edmunds, K. M. and Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59, 414- 424.
- Elçin, Ş.(1986). *Halk edebiyatına giriş*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Elçin, Ş.(1993).*Halk edebiyatına giriş*. Ankara: Akçağ.
- Elçin, Ş.(2000). *Halk edebiyatına giriş*. (6.Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Esmer, B.(2014). *Çizgi romanların çocuk eğitimi açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Van.
- Fedakâr, S.(2011).*Özbek sözlü geleneğinde masallar*. İzmir: Egetan.
- Fedakâr Dönmez, P. (2008). *Karakalpak efsaneleri inceleme metinler*(Yayınlanmamış Doktora Tezi). İzmir Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gander, M. J. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Çev. A. Dönmez). Ankara: İmge.
- Girgin, Y.(2011).Cumhuriyet dönemi(1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebî ürünlerden yararlanma. *TÜBAR-XXVII-Bahar*, 341-369.
- Gökşen, E. N.(1980). *Örnekleriyle çocuk edebiyatımız*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Göncüoğlu, S. F.(2008). İstanbul'da çocuk olmak. *Kültür Sanat Araştırma Dergisi*, (12).
- Gönen, M., Öncü, Ç. E., ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelemesi. *Millî Eğitim Dergisi* (164), 7-35.
- Greenby, M.O.(2009). *Children's Literature: Edinburgh Critical Guides. (Çocuk Edebiyatı: Edinburg Eleştiri Rehberi)*. Great Britain: Edinburgh University Press.
- Güleç, H. Ç. ve Geçgel, H. (2006). *Çocuk edebiyatı*. (2. Baskı). Ankara: Kök.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A.
- Güleryüz, H.(2004). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.

- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*, Ankara: Pegem A.
- Güleryüz, H. (2013). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Edge.
- Gümüş, H. (1989). *Roman dünyası ve incelemesi*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Günay, D. (2013). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya.
- Güneş, F. (1997). *Okuma- yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma* (1. Baskı).Ankara: Nobel.
- Güngördü, E. (2006). *Okuma alışkanlığı edinme sürecinde sınıf öğretmenin sorumluluğu*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, I.Cilt.
- Gürcan, H. İ. (1999). Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi. *Eskişehir T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları*, s.1113.
- Gürler, Ü.(1999). *Çocuk kitapları ve anne babaların tutumları üzerine bir inceleme*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güzel, A. ve Torun, A. (2005). *Türk halk edebiyatı el kitabı*. Ankara: Akçağ
- Hızlan, D. (2004). *Okuma ve okutma kültürü*. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı. Ankara: MEB.
- Huck, C. S.(1976).*Children's Literature in the Elementary School (İlköğretim Okullarında Çocuk Edebiyatı)*.(3rd Edition). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- İpek, O.(2017).*Çocuk edebiyatı ve çocukluk eğitimi çerçevesinde Numan Kartal'ın eserlerinin incelenmesi*(Yüksek Lisans Tezi).Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa.
- İskender, H.(2013). *Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri üzerine bir araştırma (Trabzon ili örneği)*.Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Trabzon.
- Karaalioğlu, S.K. (2011). *Ortaokullar için yazmak ve konuşmak sanatı*. İstanbul: İnkılâp.
- Karaaslan, S.(2016). Türk eğitim politikasında okuma alışkanlığı. *Bilgi Dünyası*, 17(1), 104-119.

- Karahasanoğlu, T. (2003). Dede Korkut hikâyelerinde iletişim belgeleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi*, (3).
- Kantarcıoğlu, S.(1991).*Eğitimde masalın yeri*. İstanbul: MEB.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*.(28. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karataş, T.(2007). *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. (3. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Karakaş, A. (2009). Anonim Türk halk edebiyatı ürünlerinden bilmecenin çocuk edebiyatına katkıları. *Karadeniz*. (2), 44-52.
- Keleş, Ö.(2006). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*(Yüksek Lisans Tezi).Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Kıbrıs, İ.(2010). *Çocuk edebiyatı*.(4. Baskı). Ankara: Kök.
- Kırkılıç, A. ve Maden, S.(2009).Hızlı okuma için yapılandırıcı bir model önerisi: hızlı okuma ve anlamı yapılandırma (Prof. Dr. Firdevs Güneş).*Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,4(3),1423-1436.
- Korkmaz, Z.(1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Kovacıoğlu Şeflek, N.(2006).*İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*(Yüksek Lisans Tezi).Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları Öğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı (2011). *Türkiye okuma kültürü haritası*.Ankara: KYGM.
- Kuran Büyükkavas Ş. ve Ersözlü, Z.N.(2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-17.
- Luthi, M.(2003). *Masalın efsane, menkıbe, mit, fabl ve fıkra gibi türlerden farkı*.(Çev. Sevgül Sönmez). Ankara: Millî Folklor Yayınları.
- Macit, M. ve Soldan, U. (2005). *Edebiyat bilgi ve teorileri el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Maden, S.(2010).Türkiye’de çocuk tiyatrosu düşüncesi ve öz tiyatro. *e- Journal of New World Sciences Academy*,5(3), 234-246.

- Maden, S. ve Maden, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1305-1309.
- Maraşlı, A. (2005). *Okumayı sevdirmeye yolları*. İstanbul: Bilge.
- Menteşe, H.(2013).*Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre İncelenmesi*(Yüksek Lisans Tezi).Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Aydın.
- Merter, F. (2002).Bilgi toplumuna uygun yeni bir öğretim modeli. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3),50-62.
- Milli Eğitim Bakanlığı.(1981). *İlköğretim okulları Türkçe programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı.(2004).*2004/60 sayılı 100 temel eser genelgesi*. Ankara: Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *2005/70 sayılı 100 temel eser genelgesi*. Ankara: Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı.(2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Mooney, C. G.(2000). *Theories of Childhood: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget, and Vygotsky*, USA: Redleaf Press.
- Mullan, K.(2010).Families that read: A time- diary analysis of young people's and parents' reading[Abstract].*Journal of Research in Reading*, 33(4), 414-430.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi.
- Oğuzkan, A. F. (1979). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı*. Ankara: Kadioğlu.
- Oğuzkan, A. F. (1997). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı*. Ankara: Emel.
- Oğuzkan, A.F.(2010). *Çocuk edebiyatı*. (9.Baskı). Ankara: Anı.

- Oğuzkan, AF.(2013).*Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı.
- Okay, C.(1998).*Osmanlı çocuk hayatında yenileşmeler*. İstanbul: Kırkambar
- Onur, B.(2005). *Türkiye 'de çocukluğun tarihi*. Ankara: İmge.
- Ortaylı, İ. (2006). *Son imparatorluk Osmanlı*. İstanbul: Timaş.
- Öncül, R.(2000).*Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.
- Özarslan, A.(2012). *9. Sınıf öğrencilerinin 6-8.sınıflar Türkçe öğretim programındaki "okuduğu metni anlama ve çözümleme kazanımlarına ulaşma düzeyleri"*(Yüksek Lisans Tezi).İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Malatya.
- Özbay, M., Bağcı, H., ve Uyar, Y.(2008).Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15),117-136.
- Özbay, M. (2009). *Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri I: okuma eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özdemir, E. (1990). *Örnekle - açıklamalı edebiyat bilgileri sözlüğü*. İstanbul: Remzi.
- Özdemir, E.(1995).*Eleştirel okuma*. Ankara: Ümit.
- Özen, F. (2001). *Türkiye 'de okuma alışkanlığı*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Rousseau, J. J. (2013). *Emile ya da çocuk eğitimi üzerine*. (Çev. M. Baştürk ve Y. Kızılcım). Ankara: Kilit.
- Sağlamtunç, T. (1990). Türkiye'de üniversite kütüphanecilik bölümlerinin 4. sınıf öğrencilerinin özgür (boş) zaman-ders dışı okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 4.
- Sakaoğlu, S.(1980). *Anadolu-Türk efsanelerinde taş kesilme motifi ve bu efsanelerin tip katoloğu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sakaoğlu, S.(2002).*Gümüşhane ve Bayburt masalları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa.
- Sever, S. (2007). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.
- Sever, S.(2013).*Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem.

- Seyidoğlu, B.(1992). “*Efsane*” *Türk Dünüyası El Kitabı*.(2. Baskı). Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*(Yüksek Lisans Tezi).Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahin, A. (2007). Çocuk ve çocukluk. İçinde Ö.Yılar, L.Turan (Eds.), *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı* (ss:7). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, A. (2009). Türkçe öğretiminde teknoloji ve materyal kullanımı. İçinde A. Kırkılıç ve H. Akyol (Eds.) *Türkçe öğretiminde teknoloji ve materyal kullanımı* (ss:8-10). Ankara: Pegem A.
- Şahin, A., İşcan, A. ve Maden, S.(2009).İlköğretim öğrencilerinin okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarını kullanma durumları (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 183-196.
- Şahin, E. Y., Çelik, G., ve Çelik, B.(2012). Anne babaların çocuk edebiyatı kavramına ilişkin görüşleri(Çanakkale örneği).*Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı*,10(12), 109-125.
- Şaşmaz, E.(2018). *Devlet tiyatrolarında oynanan çocuk tiyatro oyunlarında değer eğitimi ve bu oyunların Türkçe öğretimine katkısı*(Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Uşak.
- Şeref, İ.(2017).*Etkinliklere dayalı ontolojik metin analizi yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin şiir çözümleme başarılarına ve şiir tutumlarına etkisi*(Doktora Tezi).Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum.
- Şimşek, T., Arslan, A. ve Yakar, Y.M.(2011).Çocuk edebiyatı tarihi.İçinde T.Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (ss:43-66).(1.Baskı). Ankara: Grafiker.
- Şimşek, T.(Editör).(2011). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Şirin, M. R. (2006). *Dersimiz çocuk*. İstanbul: İz.
- Şirin, M. R. (2007a). *Çocuk edebiyatı kültürü*. Ankara: Kök.
- Şirin, M. R. (2007b).*Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. Ankara: Kök.

- Tan, M.(1993). *Çocukluk: dün ve bugün*. Toplumsal Tarihte Çocuk Sempozyumu, Yay. hzl. Bekir Onur. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Temizkan, M.(2011).Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri algılama durumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 339-357.
- Temizyürek, F., Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel.
- Tuchman, W. B.(1978). *A Distant Mirror (Uzak Ayna)*. New York: Alfred A. Knopf.
- Tuncer, N.(1993).*Çizgi roman ve çocuk*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Tüfekçi Can, D.(2012).*Çocuk edebiyatı üzerine bir araştırma: tanımlar, türler ve teoriler*(Yüksek Lisans Tezi).Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tüfekçi Can, D. (2013). Çocuk edebiyatında dilin ideolojisi: anlatı bilimsel yaklaşım. *Dil Araştırmaları*, (12), 191-213.
- Tür, G., ve Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: YA-PA.
- Türkiye Bilimleri Akademisi.(2011). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü*. Sosyal Bilimler.
- Türkmen, F.(1995). *Âşık Garip hikâyesi (İnceleme-Metin)*. Ankara: Akçağ.
- Ungan, S.(2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- Ungan, S.(2011).Çocuklara yönelik dil gereçleri ve çocuk gelişimine katkıları. İçinde T. Şimşek(Ed.),*Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (ss:141-158). (1.Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Uzuner Yurt, S.(2011). Çocuk yayınları. İçinde T. Şimşek(Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (ss:67-76). (1.Baskı). Ankara: Grafiker.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel.
- Yalçın, A., ve Aytaş, G. (2008). *Çocuk edebiyatı*.(4.Baskı). Ankara: Akçağ.
- Yardımcı, M. (2008). Türk Halk Edebiyatında anlatmaya dayalı türler ve halk bilimi. İzmir: Ürün.
- Yavuz, M. H.(1997).*Masallar ve eğitimsel işlevleri*. Ankara: Ürün.

- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2012). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Yazıcı, M.(1970).*Türkiye 'de kitap ve kütüphane meseleleri*. Ankara.
- Yılar, Ö., ve Lokman T.(2007). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Yılmaz, B. (2000). Çok kültürlü toplumlarda etnik azınlık çocuklarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(4), 451-465.
- Yılmaz, B.(2004).Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz, B. (2012).Okumanın nörobiyolojisi.*Türk Kütüphaneciliği*, 26(1),142-147.
- Yochum, N., ve Miller, S.D.(1993).Parents', teachers' and childrens'views of reading problems[Abstract].*Reading Research and Instruction*,33(1),59-71.WEB:<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19388079309558143> (12.02.2019).
- Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür.
- İK1:http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=alışkanlık&guid=TDK.GTS.5c9f891d1ecb87.43059149(12.06.2018).
- İK2:t24.com.tr/haber/tuik-verilerine-gore-turkiyede-kitap-okumaya-ayrilan-zaman-gunde-sadece-1-dakika,370472 (15.09.2018).
- İK3:http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=veli&guid=TDK.GTS.5cace15e0fb6d4.66010014 (09.04.2019).
- İK4:http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=farkındalık&guid=TDK.GTS.5cace2a11cbe63.89393404 (09.04.2019).
- İK5:http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=çocuk&guid=TDK.GTS.5c9f8924a22102.15130790 (06.07.2018).
- İK6:http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=tekerleme&guid=TDK.GTS.5c9f8a75ca27b2.99698766(07.07.2018).
- İK7:http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=bilmece&guid=TDK.GTS.5c9f8b2d3caac9.14475456(10.07.2018).

- İK8:http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=masal&guid=TDK.GTS.5c9f8b3ccf5033.54157756(14.07.2018).
- İK9:http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=fabl&guid=TDK.GTS.5c9f8b733d7fc2.71215819(15.07.2018).
- İK10:http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=efsane&guid=TDK.GTS.5c9f8c5c610682.13675586(25.07.2018).
- İK11:http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=fikra&guid=TDK.GTS.5c9f8c660f5302.59577946(28.07.2018).
- İK12:http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=hikaye&kelime=hik%C3%A2ye&uid=22916&guid=TDK.GTS.5c9f8ccf3c6e88.70394186(31.07.2018).
- İK13:http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=roman&guid=TDK.GTS.5c9f8cdce6c095.42629999(09.08.2018).
- İK14:http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=şiiir&guid=TDK.GTS.5c9f8d16cd6508.71971295(10.08.2018).
- İK15:http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=tiyatro&guid=TDK.GTS.5c9f8d7ddf67b2.28968534(22.08.2018).
- İK16:http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=geziyazısı&guid=TDK.GTS.5c9f8d83766681.69283870(22.08.2018).
- İK17:<https://mehmetyakut.wordpress.com/2016/10/06/osmanli-devleti-ve-turkiyede-okuryazarlik-oranlari/>(02.02.2019).
- İK18:<http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-29/millet-mekteplerinin-yapisi-ve-calismalari-1928-1935>(02.02.2019).
- İK19:<https://www.cnnturk.com/dunya/dw/unesco-turkiye-kitap-okuma-oraninda-86inci-sirada>(06.11.2018).
- İK20:<https://www.cnnturk.com/dunya/dw/unesco-turkiye-kitap-okuma-oraninda-86inci-sirada>(06.11.2018).
- İK21:<https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/90639/emine-erdogan-okuma-yazma-seferberligi-baslatti>(10.01.2019).
- İK22:<http://turkyaybir.org.tr/tyb-byb-ortak-duyuru-kdv-istisnasi-hakkinda-kapsamli-bilgilendirme/#.XJ81mZgzbiU>(26.02.2019).
- İK23:<https://www.denizhummasi.com/fransanın-uccretsiz-olarak-hikaye-dagitan-makineleri/>(07.03.2019)

EKLER

EK-1: Araştırma İznine İlişkin Valilik Oluru



T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29409993-605.01-E.2540042
Konu : Araştırma İzni.
[Nezaket DÜNDAR.]

06.02.2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Gen. Md.'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Giresun Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 17.01.2018 tarih ve 3055 sayılı yazısı.

Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD Türkçe Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Nezaket DÜNDAR, "Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci velilerinin 'Çocuk Edebiyatı' eserlerine yönelik bilgi ve tutumlarının incelenmesi" konulu araştırma yapmak istemektedir. Çalışma; *Gedikkaya Ortaokulu ve Görele Çuvuşlu Ortaokulu 5, 6, 7, 8. sınıf öğrencileri* ile gerçekleştirilecektir. İlgili (b) yazı ile eklerinin ilgi (n) genelge kapsamında incelenmesi sonucu oluşturulan "*Araştırma Değerlendirme Komisyonu Raporu*" ekte sunulmuştur.

Söz konusu çalışmanın yukarıda sözü edilen okullarda 01.03.2018-01.05.2018 tarihleri arasında, Müdürlüğümüzce mühürlenmiş ve ekte sunulan veri toplama araçlarını kullanarak; tüm çalışmaların okul yönetiminin sorumluluğunda/gözetiminde yürütülmesi, yapılacak çalışmaların eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan okul yönetiminin planlayacağı çalışma takvimine göre yapılması, çalışmalara katılımın gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanması, uygulama ile toplanacak verilerin sadece bu araştırma dahilinde kullanılması ve araştırma sonucunun Müdürlüğümüz AR-GE Birimine basılı veya elektronik doküman olarak teslim edilmesi koşulları ile gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ergin AYBAR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
06.02.2018

Necati AKKURT
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

EK-2: Çocuk Edebiyatına Yönelik Veli Görüşme Formu, Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalık Anketi

ÇOCUK EDEBİYATINA YÖNELİK VELİ GÖRÜŞME FORMU

Kişisel Bilgi Formu

Aşağıda kişisel bilgilerinizi içeren maddeler yer almaktadır. Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği (arıp (X) ile işaretleyiniz. Uygun cevap yok ise diğer kısmına açıklama yapabilirsiniz.

1-Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

2-Yaşınız

20-30 30-40 40-50 51 ve üzeri Diğer

3-Medeni durumunuz

Evli Bekâr Diğer

4-Tanıştığınız mezun olduğunuz okul

Okula gitmedim. İlkokul Ortaokul
 Lise Ön Lisans Lisans
 Diğer

5-İlköğretim ve lise eğitiminizi nerede aldınız?

Köy İlde İlçe İl Merkezi

6-Anne ve babanızın eğitim durumu nedir?

Okula gitmedi. İlkokul Ortaokul
 Lise Ön Lisans Lisans
 Diğer

7-Aylık gelir durumunuz

0-350
 350-1500
 1500 ve üzeri
 Diğer

8-Evde kütüphaneler bulunmakta mıdır?

Evet Hayır

9-Hangi sıklıkta kitap okursunuz?

Her gün Haftada bir Ayda bir Akhına geldiğinde Hiç okumam

10-Gazete veya dergi okur musunuz?

Evet Hayır

11-Aşağıdaki eserleri türlerden hangisine ilgi duyarsınız?

Roman Hikâye Masal Makale Köşe yazısı Diğer

12-Çocuk kitaplarından varsa okuduğunuz herhangi bir eseri yazar mısınız?

.....

13-Çocuk kitaplarından okumadığınız ancak isim olarak bildiğiniz/duyduğunuz eserler varsa yazar mısınız?

.....



Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalık Anketi		Keskinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Keskinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum
Bilgi Notu: Çocuklar için yazılmış roman, hikâye, masal, fahi gibi eserler için aşağıda çocuk kitapları ifadesi kullanılmıştır.					
1. Gelişimsel Özellikler	1. Çocuk kitapları çocuklara okuma alışkanlığı kazandırır.				
	2. Çocuk kitaplarının çocuğa okuma zevki aşılması gerektiğini aşılmasıdır.				
	3. Çocuk kitapları çocukların kelime dağarcığını geliştirmelidir.				
	4. Çocuk kitapları çocukların dil gelişimini olumlu desteklemelidir.				
	5. Çocuk kitapları çocuğa değer (saygı, sevgi, hoşgörü...) kazandırmada kullanılabilir.				
	6. Çocuk kitapları çocuğa şiddet ve korku eylemleri içeren duyguları hissettirmemelidir.				
	7. Çocuk kitaplarının çocuğunun gelişim düzeyine uygun olması önemlidir.				
2. Okuma Alışkanlığı	8. Çocuğunu zihinsel gelişimine (anlama, anlamlandırma, problem çözme, eleştirel düşünme, değerlendirme...) uygun eserleri okumaya yönlendiririm.				
	9. Çocuğunun kazanmasını istediğim davranışlarla/değerlerle ilgili içeriğe sahip kitapları biliyorum.				
	10. Çocuğuma belli aralıklarla okuyabileceği kitaplar alırım.				
	11. Çocuk kitaplarından birini satın alırken düşük fiyata olanı tercih ederim.				
	12. Evimdeki kütüphane/dekütüphanede çocuğuma okuyabileceği eserlerden birçoğunun olmasına önem veririm.				
	13. Evimdeki kütüphane/dekütüphanede kaç tane çocuk kitabı olduğunu bilirim.				
	14. Evimdeki kütüphanede hangi türde çocuk kitabı olduğunu bilirim.				
	15. Beğendiğim Çocuk Edebiyatı sanatçılarının eserlerinden çocuğuma okuması için tavsiyede bulunurum.				
	16. Çocuk kitaplarının çocuğumun ilgisine uygun olmasına dikkat ederim.				
	17. Çocuğuma özel günlerde (bayram, mezuniyet, doğum günü vb.) çocuk kitabı hediye etmeye özen gösteririm.				
	18. Çocuğuma kazandırmak istediği davranışlarla/değerlerle ilgili benden kitap tavsiyesi isteyen birine çocuğumun okuyabileceği bir eser önerebilirim.				
	19. MEB'in belirlediği 100 Temel Eser'den çocuğuma okuması için tavsiyede bulunurum.				
3. Okul ile İlişiligi	20. İntermetten veya sosyal paylaşım ağlarından çocuğumun okuyabileceği kitaplara yönelik okuyucu yorumlarına dikkat ederim.				
	21. Yeni çıkan okul kitaplarını takip ederim.				
	22. Çocuğumun okuyacağı eserlerin seçimine Türkçe öğretmenine bırakırım.				
	23. Çocuğumun okuyacağı edebiyat ürünlerinin seçimini kendine bırakırım.				
	24. Çocuğuma öğretmenin tavsiye ettiği eserler dışında farklı kitaplar da alırım/hediye ederim.				
25. Veli toplantılarında ve okul ziyaretlerinde çocuğumun okuduğu kitaplarla ilgili görüş alışverişinde bulunurum.					



EK-3

OKUMA ALIŞKANLIĞINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Aşağıda kişisel bilgilerinizi içeren maddeler yer almaktadır. Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği çarpı (X) ile işaretleyiniz.

1-Cinsiyetiniz

() Kız () Erkek

2-Hangi sıklıkta kitap okursunuz?

() Her gün () Haftada bir () Ayda bir () Aklıma geldiğinde () Hiç okumam

3-En çok okumayı sevdiğiniz metin türü veya türleri nedir?

() Roman () Hikâye () Masal () Fabl () Şiir () Anı () Destan
() Diğer.....

4-En son okuduğunuz eser ve yazarını yazar mısınız?

...

ÖZ GEÇMİŞ

Nezaket DÜNDAR, 1992 yılında Trabzon'da doğdu. İlköğretimi 2005 yılında, liseyi 2009 yılında bitirdi. 2013 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünden bölüm birincisi olarak mezun oldu. 2015 yılında Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yüksek lisansa başladı.

E-posta: nez.gundogdu@hotmail.com