

**T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİNİN OKUMA GELİŞİMİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Işıl Şerife KARAKUŞ**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ**

ANKARA-2006

**T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİNİN OKUMA GELİŞİMİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Işıl Şerife KARAKUŞ**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Gıyasettin AYTAS**

ANKARA-2006

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Işıl Şerife KARAKUŞ'a ait "Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

Başkan: Doç. Dr. Hayati AKYOL.....

Danışman Üye: Yard. Doç. Dr. Ciyasettin AYTAS.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜZEK.....

İmza

H. Akyol
C. Aytas
F. Temizyüzek

ÖZET

Okuma, yaşamı renklendiren, insanın bilgi ve kültür kazanmasını sağlayan ve sürekli geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bu beceri ilköğretimin ilk kademesinden başlayarak hayat boyu devam eder. Okuma becerisi küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gereken zihinsel bir etkinliktir. Bu becerinin geliştirilmesinde iyi seçilmiş çocuk edebiyatı ürünleri önemli rol oynar.

Araştırmamızda Ankara'nın Kızılcahamam ilçesindeki farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan (merkez, belde, köy) 9 ilköğretim okulundan 360 öğrencinin karşılaştıkları çocuk edebiyatı metnlerinin okuma becerisine etkisi tespit edilmiştir. Hazırlanan öğrencilere yönelik “Bilgi Toplama Anketi” ile öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, çalışma ortamları ve okuma becerilerine ilişkin bazı verileri elde edilmiştir. Bu verilerden hareketle, öğrencilerin okuma becerileri ile okuduklarını anlama başarıları arasındaki ilişki; karşılaştıkları çocuk edebiyatı metnlerinin okuma becerilerine etkisi değerlendirilmiştir.

Araştırmada çocuk edebiyatı metinleriyle okuma becerisi arasındaki ilişkiyi ölçmek için öğrencilere altı metin sunulmuştur. Bilgilendirici, öyküleyici ve şiir olmak üzere üç tür olan bu metinlerin çocuk edebiyatı ürünlerinin genelini kapsayacağı düşünülmüştür. Bu altı metin kendi içerisinde iki grupta ele alınmıştır. Birinci gruptaki metinlerde çocuk edebiyatı açısından çocukların yaş gruplarına, anlama ve anlatma becerilerine hitap edecek metinler olmasına dikkat edilmemiştir. Bu metinler rastgele seçilmiştir. Diğer grupta yer alan metinlerde ise çocuk edebiyatı açısından çocukların yaş gruplarına, anlama ve anlatma becerilerine hitap edecek metinler olmasına dikkat edilmiştir. Buna göre birinci grup metinlerdeki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının genel başarı ortalaması % 46, ikinci grup metinlerdeki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının genel başarı ortalaması % 80'dir.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin cinsiyetleri, sosyo-ekonomik düzeyleri ve çalışma ortamlarına ilişkin verilere göre okuma becerilerinde anlamlı

farklılıklar oluştuğu gözlenmiştir. Buna benzer şekilde, öğrencinin ders dışında kitap okuması, evinde kitaplık bulunması ve okumaya zaman ayırmasına göre de okuma becerilerinde anlamlı farklılıklar meydana gelmektedir. Öğrencilerin kütüphaneye gidip gitmemelerine göre okuma becerilerinde anlamlı fark meydana gelmemiştir. Bu durum öğrencilerin bir kısmının bulunduğu yerleşim yerinde (köy, belde) kütüphanenin olmamasıyla ilgilidir.

Araştırmanın sonunda “çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisi” değerlendirilmiş ve araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak bazı öneriler dile getirilmiştir.

ABSTRACT

Reading is a skill that enriches life and makes it more colorful, having a fundamental role in the improvement of human culture and awareness, so it must be persistently developed. The development of this skill, as of very early stages of primary school, continues throughout life. Reading skill is an intellectual activity with which children must be equipped as from the early ages. Cautiously selected child literary texts have a fundamental role on developing this reading skill.

In this research project, it is primarily aimed at identifying the effect of the child literary text on the development of reading skills by means of data collected from 360 students from nine primary schools which are located in different socioeconomic ambiances (centre, town or village, etc) of Kızılcahamam District in Ankara. Through prepared “Data Collection Form”, it has been obtained some valuable information related to students’ reading skills, their socioeconomic background and the environment they study in. With the help of these data, the relation between students’ reading skills and their competence in reading comprehension, and the effect of child literary texts on their reading skills have been analyzed.

In the study, students have been presented reading comprehension questions based on six texts in order to measure the relationship between child literary texts and reading skill. Divided into three groups as informative texts, narrative texts and

poetry, these texts are thought to include the majority of child literary products. For three of these six literary texts, it has been attached importance to be suitable and address the children's age, needs, interests, and their understanding and speaking skills in terms of child literature. On the other hand, it hasn't been paid such kind of attention and sensitiveness for the other three texts. As a result of the study, it has been discovered that the average percentage of points students have gotten from the texts suitable to the level of students equals 80 percent while the average they have gotten from badly chosen texts amounts to 46 percent.

The analyses have demonstrated that reading skills of the students significantly diverse according to the data relating to their sexuality, socioeconomic conditions and the environment in which they study. Similarly, factors such as students' reading habits as a leisure time activity and whether there occurs a library at their home or not have also significant effects on the divergence of students' reading and reading comprehension skills. However, students' habit of going to library has unexpectedly no significant effect on the students' ability to read. This situation to a great extent stems from the absence of library in the residential area some students live.

In final part of the research project, the effect of child literary products on the development of reading skill has been evaluated and made some suggestions in the light of the findings obtain from the study.

ÖN SÖZ

İnsanların hayatlarını sürdürebilmeleri için, yeme içme gibi temel ihtiyaçlarının yanında iletişim kurabilmeleri de gerekli bir ihtiyaçtır. Bu iletişim dil sayesinde gerçekleşir. Dil bireyin dış dünyayla iletişimini sağlayan temel bir araçtır. Bu yüzden ana dil eğitimi hem birey için hem de o bireyin oluşturduğu toplum için çok önemlidir.

İnsanları diğer canlılardan ayıran dil, başlangıçta dinleme ve konuşmayla ortaya çıkmıştır. Daha sonra duygu ve düşüncelerin yazılı olarak iletilme ihtiyaçları belirmiştir. Yazılı iletişim beraberinde de okumayı getirmiştir. Gelişmiş ülkelerde hızla değişen dünya şartlarına bağlı olarak insanlar, iletişimlerinin büyük bir kısmını okuma yoluyla gerçekleştirmektedir. Bunun farkına varan ülkeler okuma becerisinin hem birey için hem de o bireyin oluşturduğu toplum için önemli olduğunu görmüşlerdir.

Okuma, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi farklı birleşenlerden oluşan bir zihinsel süreçtir. Okuma eğitimi sürekli ve planlı olarak yapılan bir eğitim sonunda gelişir. Bireyde okuma eğitimi 15 yaşın sonuna kadar planlı ve sürekli biçimde yapıldıktan sonra okuma alışkanlığına dönüşür. Bu yüzden okuma ilgi ve alışkanlıklarının belirginleştiği döneme kadar verilecek eğitim son derece önemlidir. Bu da ancak küçük yaşlardan itibaren bireyi iyi seçilmiş edebî eserlerle karşılaştırmakla olur.

Araştırmamızda ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin karşılaştığı çocuk edebiyatı metinleri ve bu metinlerin okuma gelişimlerine etkisi değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen bazı sosyo-ekonomik faktörler, öğrencilerin çalışma ortamı ve okuma alışkanlığıyla ilgili faktörler ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Araştırmamızın;

1. Bölüm'ünde araştırmadaki “Problem Durumu”, “Problem Cümlesi”, “Alt Problemler”, “Araştırmanın Amacı”, “Araştırmanın Önemi”, “Varsayımlar”, “Sınırlılıklar” anlatılmıştır.

2. Bölüm'ünde araştırmanın “Kuramsal Çerçevesi” ortaya konulup, araştırma ana başlıklar etrafında ele alınmıştır..

3. Bölüm'ünde araştırmadaki “Yöntem”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Yöntemi”, “Verilerin Analizi” belirtilmiştir

4. Bölüm'ünü oluşturan “Bulgular ve Yorum” kısmında örnekleme alınan öğrencilerin kişisel bilgileri, okuma becerilerine yönelik bulgular ve yorumlar anlatılmıştır. Bu değerlendirmeler yapılırken alt problemlere ait bulgular birer başlık altında aktarılmıştır.

5. Bölüm'ünde ise elde ettiğimiz bulgulardan yola çıkarak çocuk edebiyatı ve okuma becerisi ile ilgili dikkate alınması gerektiğine inandığımız önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın başından sonuna kadar her aşamasında katkısını esirgemeyen, fikirleriyle yön veren değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'a, görüş ve önerileriyle çalışmama katkı sağlayan hocam Arş. Gör. Kemalettin DENİZ'e, çalışmamın şekillenmesindeki yardımlarından dolayı Mustafa SARIOĞLU'na, maddi-manevi çok şey borçlu olduğum eşim Veli KARAKUŞ'a ve aileme TEŞEKKÜR EDERİM.

Işıl Şerife KARAKUŞ

Ankara, 2006

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR CETVELİ	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi
GRAFİKLER CETVELİ	xii

I. BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.3. Alt Problemler.....	5
1.4. Araştırmanın Amacı.....	6
1.5. Araştırmanın Önemi.....	6
1.6. Varsayımlar.....	7
1.7. Sınırlılıklar	8
1.8. Tanımlar	8
II. BÖLÜM	9
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Okuma Becerisi.....	9
2.1.1. Okuma Türleri.....	13
2.1.2. Okuduğunu Anlama	17
2.1.3. Okuma Eğitimde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	19
2.1.4. Okuma Becerisinin Kazandırılması	22
2.2. Çocuk Edebiyatı.....	25

2.2.1. Çocuk Edebiyatının Tarihsel Gelişimi	27
2.2.2. Dünyada Çocuk Edebiyatının Tarihsel Gelişimi	28
2.2.3. Türkiye’de Çocuk Edebiyatının Tarihsel Gelişimi	31
2.2.4. Okuyucu Zümreleri Açısından Çocuk Edebiyatı	33
2.2.5. Edebi Türler Açısından Çocuk Edebiyatı	37
2.2.6. Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Nitelikler	38
2.3. Okuma ve Çocuk Edebiyatı İlişkisi	43
III. BÖLÜM.....	46
YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırmanın Modeli	46
3.2. Evren ve Örneklem	46
3.3. Veri Toplama Yöntemi	47
3.4. Toplanan Verilerin Analizi	48
IV. BÖLÜM	49
BULGULAR VE YORUM.....	49
4.1 Kişisel Bilgilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	49
4.2. Öğretmenlere Yönelik Bulgular.....	64
4.3. 4. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Hazırlanan Çocuk Edebiyatı Metinleri ve Bu Metinlerin Okuma Gelişimine Katkısıyla İlgili Bulgular	66
4.4. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	73
V. BÖLÜM.....	85
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	85
5.1. Sonuçlar	85
5.2 Öneriler	90
5.2.1 Öğretmenlere Yönelik Öneriler	90
5.2.2 Anne ve Babalara Yönelik Öneriler.....	92
5.2.3 Çocuk Kitaplarına Yönelik Öneriler	92
KAYNAKÇA	95

EKLER

EK- 1: Öğrenci Bilgi Toplama Formu	104
EK- 2: Öğretmen Tanıma Anketi	107
EK- 3: Araştırmada Kullanılan Çocuk Edebiyatı Açısından Uygun Olmayan Metinler ve Bu Metinlere Ait Okuduğunu Anlama Testi Formları	108
EK 4: Araştırmada Kullanılan Çocuk Edebiyatı Açısından Uygun Olan Metinler ve Bu Metinlere Ait Okuduğunu Anlama Testi Formları.....	115
EK 5: Seviyelerine Uygun Olmayan Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Başarısı Oranları (1. Metin Grubu).....	122
EK 6: Seviyelerine Uygun Olan Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Başarısı Oranları (2. Metin Grubu)	123
EK 7: Ankara İli Kızılcahamam Kaymakamlığı Araştırma İzin Belgesi.....	124
EK 8: Ankara İli Kızılcahamam İlçesi 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılı İlköğretim Okulları ve Öğrenci Sayıları	125

KISALTMALAR CETVELİ

Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
Ens.	: Enstitüsü
f	: Frekans
Fak.	: Fakültesi
G.Ü.	: Gazi Üniversitesi
A.Ü.	: Ankara Üniversitesi
Haz.	: Hazırlayan
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
Ünv.	: Üniversitesi
vb.	: ve benzeri
Yay.	: Yayınları
vs	: vesaire
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLO 1: Örneklemin İçinde Yer Alan Okullar ve Öğrenci Sayıları	49
TABLO 2: Öğretmen Tanıma Anketinin Frekans Dağılımı	64
TABLO 3: İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Edebiyatı Metinlerine İlişkin Okuduğunu Anlama Becerisinin Cinsiyete Göre T Testi Analizi.....	73
TABLO 4: İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Edebiyatı Metinlerine İlişkin Okuduğunu Anlama Becerisinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi	75
TABLO 5: İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Edebiyatı Metinlerine İlişkin Okuduğunu Anlama Becerisinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi	77
TABLO 6: İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisinin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Varyans Analizi	79
TABLO 7: İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisinin Metin Türlerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu	80
TABLO 8: İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisinin Metin Konularına Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu	81
TABLO 9: İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisinin Ders Kitabı Dışında Kitap Okuma Alışkanlığına Göre U Testi Sonucu	82
TABLO 10: İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisinin Kütüphaneye Gidip Gitmeme Durumuna Göre T Testi Analizi	83

GRAFİKLER CETVELİ

Grafik 1. Öğrencilerin Yaş Ortalaması	50
Grafik 2. Öğrencilerin Doğduğu Yerleşim Yeri	50
Grafik 3. Öğrencilerin Oturduğu Ev	51
Grafik 4. Öğrencilerin Kendilerine Ait Odaları	51
Grafik 5. Babanın Öğrenim Durumu	52
Grafik 6. Annenin Öğrenim Durumu	52
Grafik 7. Babanın Mesleği	53
Grafik 8. Annenin Mesleği	53
Grafik 9. Öğrencilerin Kardeş Sayıları	54
Grafik 10. Ailenin Gelir Düzeyi	55
Grafik 11. Öğrencilerin Evine Düzenli Olarak Yayın Girme Durumu.....	55
Grafik 12. Öğrencilerin Ders Kitapları Dışında Kitap Okuma Durumu.....	56
Grafik 13. Öğrencilerin Sevdği Metin Türleri	56
Grafik 14. Erkek Öğrencilerin Sevdği Metin Türleri.....	58
Grafik 15. Kız Öğrencilerin Sevdği Metin Türleri	58
Grafik 16. Öğrencilerin Sevdği Metin Konuları	58
Grafik 17. Erkek Öğrencilerin Sevdği Metin Konuları	59
Grafik 18. Kız Öğrencilerin Sevdği Metin Konuları	59
Grafik 19. Öğrencilerin Kitap Okuma Amaçları	60
Grafik 20. Öğrencilerin Okuduğu Kitapları Temin Etme Durumu.....	60
Grafik 21. Öğrencilerin Evinde Kitaplık Bulunma Durumu.....	61
Grafik 22. Öğrencilerin Okuduğu Kitapların Seçimine Karar Verme Durumu.....	61
Grafik 23. Öğrencilerin Okumaya Zaman Ayırma Durumları	62
Grafik 24. Öğrencilerin Bulunduğu Yerleşim Yerinde Kütüphane Bulunma Durumu	62
Grafik 25. Öğrencilerin Kütüphaneye Gitme Durumu	63
Grafik 26. Öğrencilerin Okuduğu Kitapların Yazarına Dikkat Etme Durumu.....	63
Grafik 27. Çocuk Edebiyatı Açısından Uygun Olmayan Metinlerdeki Başarı Oranı	68

Grafik 28. Çocuk Edebiyatı Açısından Uygun Olan Metinlerdeki Başarı Oranı.....	68
Grafik 29. 1. Öyküleyici Metin Başarı Oranı.....	69
Grafik 30. 2. Öyküleyici Metin Başarı Oranı.....	69
Grafik 31. 1. Bilgilendirici Metin Başarı Oranı.....	70
Grafik 32. 2. Bilgilendirici Metin Başarı Oranı.....	70
Grafik 33. 1. Şiir Metni Başarı Oranı.....	72
Grafik 34. 2. Şiir Metni Metin Başarı Oranı.....	72

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yolu ile algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir.

Okuma kişinin dünyasını aydınlatan, genişleten, kişiliğinin biçimlenmesini sağlayan ve onu gerçek anlamda özgür kılan en önemli etkenlerden biridir. Tüm toplumlar bireylerini okur hâle getirme sorunu üzerinde önemle durmaktadır. Bu gerekçeyle öğretim programlarının ve Türk Millî Eğitimi'nin amaçları arasında “Yetiştirilecek bireyler, Türkçe’yi doğru olarak okur, yazar, konuşur.” ibaresi yer almaktadır (Demirel, 1999:51).

Çocukta ana dilin temelleri kulak dolgunluğuyla atılır. İlk okuma-yazma döneminden sonra, okumaya başlayan çocuk, devamlı okuma isteğiyle dolar. Onun bu ihtiyacını ise edebiyat ürünleri karşılar. Edebiyat ürünleri çocuğa hayal dünyasını zenginleştirebileceği, geliştirebileceği yeni motifler sunabilir. İyi bir edebiyat ürünü, çocuğa güzeli sevmeyi, dilini en iyi şekilde kullanmayı, hayal gücünü çalıştırmayı öğretir. Okuma konusunda ilerledikçe çocukların edebiyat eserlerinden faydalanma isteği artar ve okuma zevki gelişir.

Çocuk, edebî eser ve türlerle ilköğretim devresinin her kademesinde karşılaşmaktadır. Türkçe dersinin bir gayesi de;

“Sözcükleri tanıma ve anlamlarını bulma; okuma materyali kavrama ve yorumlama; materyale ve okuma amacına uygun bir hızda sessiz ve sesli okuma; kitapları etkili kullanma vb. alanlarında temel okuma becerilerini geliştirerek okumadan zevk almaktır.”

Okuma alışkanlığının kazanılmasında çocukluk döneminin çok önemli olduğu varsayılmaktadır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar her ne kadar kesin veriler ortaya koymasa da, özellikle okuma deneme ve imkânlarının hızla yayıldığı, okumada güç ve üstünlüğün elde edildiği dönem olarak 10–12 yaş grubu ifade edilmektedir. Okuma zevkinin ve tercihlerinin netleşmeye başladığı bu dönemde çocuklara yönelik eserlerin konu, içerik, dil ve anlatım yönünden seviyeye uygun olanları tercih edilmelidir. Bu da ancak bu yaş grubu için seçilmiş çocuk edebiyatı ürünleriyle mümkündür. Araştırmamız da çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisini incelemek amacıyla planlanmıştır.

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

“Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir” (Ergin, 1993: 3).

Gencan (1992: 5) ve Kantemir’e (1991: 64) göre “İnsanların duygu, düşünce ve dileklerini anlatmak için kullandıkları işaretlerin -daha çok ses işaretlerinin-hepsine birden dil” denir.

Dil kavramı çok geniş anlamlar içermektedir. Bu anlamlar içerisinde en önemli yeri ana dil kavramı oluşturmaktadır. Bu bakımdan ana dil temel dilimizdir. Hiç kimse ana dilini kendisi yapmamıştır. Özel dillerden öncedir. Hepsini kuşatır. Her insan “benim” dediği bir dili konuşur. Bu, içinde doğduğu, geliştiği, biçim kazandığı topluma özgü dildir. İşte ana dil budur (Uygur, 1989: 12).

“Dil, çocukluktan başlayarak insanın bütün hayatı boyunca duygu, düşünce ve hayal dünyasının gelişmesinde, doğru değerlendirmeler yapabilmesinde, duygularının terbiye edilmesinde estetik zevkinin gelişip olgunlaşmasında, topluma uyum sağlamasında ve daha basit bir ifade ile sosyalleşmesinde etkili bir araçtır. Kazanılan ve olgunlaştırılan birikimlerin gelecek nesillere aktarılması dil ile mümkündür. Bu sebeple bütün eğitim ve öğretim hayatı içinde doğru, eksiksiz ve yaygın bir biçimde öğretilmesi lâzım gelir.” (Karakuş, 2000: 33).

Aksan’a (1992: 6) göre ana dil, bir toplumu ulus yapan öğelerin başında gelir. Ulusun bireyleri arasında bir bağ oluşturur. Ana dilin dış görünümü, belli seslerden ve belli ses eğilimlerinden oluşur. Ayrıca aynı dil birliği içindeki kişilerle ortak bir evreni anlama ve anlatma yolu sağlayarak insan zihninde dış dünyayı biçimlendiren bir düşünme dizgesi olarak da kendini göstermektedir.

Bireyin dış dünyayı anlamlandırmasında bu denli önemi olan ana dilin eğitimi de o denli önemli görülmelidir. Anlama ve anlatma yeteneklerini etkili bir şekilde kazanmış bireyler, hem kendini gerçekleştirme yolunda hem de toplumsal gelişmelere katkı sağlamaları bakımından önemli adımlar atacaktır. Ana dilin yetismekte olan kuşaklara eksiksiz olarak öğretilmesi bir ulusun borcu olarak nitelendirilebilir. Öyle ki ana dilin etkili öğretimi ulusun ilerlemesi, çağdaş bilim teknik ve sanat gelişmelerine ayak uydurabilmesinin başta gelen koşullarından biri olacaktır (Aksan, 1992: 15).

Ana dili öğretimi etkinlik alanları olarak nitelendirilen okuma, dinleme, yazma ve konuşma birbirlerini tamamlayıcı özelliğinden dolayı eğitim ve öğretimde bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bu bakımdan dört dil becerisiyle ana dili öğretimi arasında çok sıkı bir ilişki vardır. Bu yüzden Türkçe öğretiminde bu dört beceriye gerektiği ölçüde ağırlık ve önem verilmelidir.

Türkçe öğretiminde temelde bu dört beceriyi geliştirmek amaçlanmaktadır. Okuduğunu ve dinlediğini anlamakta zorlanmayan, duyduklarını, düşündüklerini, tasarladıklarını karşısındakilere kolayca anlatabilen birey toplumsal yaşamda da başarılı olur.

Yaşadığımız toplumda iyi bir iletişim kurma kendi ana dilimizi iyi kullanmaya bağlıdır. Kişinin bilgi ve yaşantı biçimini zenginleştirebilmesi anlama ve anlatma becerisini iyi kullanmasıyla ölçülür. Türkçe dersi bilgi değil bir beceri dersidir. Amaç öğrenciye yaşamı boyunca gerekli davranışları kazandırmaktır. Ana dili eğitimi belirli bir dönemde yapıp bitirilen bir bilgi dersi değil, aksine hayat boyu sürmesi gereken etkinlikler olarak algılanmalıdır. Bütün derslerin hedefleri genel hedefler doğrultusunda saptanmaktadır. Dolayısıyla Türkçe derslerinin hedeflerini de eğitimin genel hedeflerinden ayrı olarak düşünmek mümkün değildir. Çünkü gerek eğitimin genel hedeflerinin, gerekse diğer tüm derslerin hedeflerinin gerçekleşmesi için öncelikle iyi bir okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin kazanılmış olması gerekmektedir (Dilbaz, 1998: 3).

Okuma faaliyeti, ana dili eğitiminin vazgeçilmez bir parçasıdır. Genel bir tanımla 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 (Akyol, 2005: 1).

Okuma; anlama, kavrama, yorumlama ve düşünciyi içeren karmaşık bir işlemdir. Öyleyse okumanın yalnızca yazılı kelimelerin sözlü tekrarı olmadığı anlaşılmıştır. Okuma etkinliği, sadece kâğıt üzerindeki metnin göz aracılığıyla algılanıp beyne gönderilmesi değildir. Algılanan yazıları zihinsel işlemlere tabi tutarak anlamlandırılması, uzun süreli bellekteki bilgilerle ilişki kurulması ve gelen bilgilerle bellekteki bilgiler yeniden örgütlenerek yeni bir anlam evreni oluşturmasıdır. Bu nedenle okumanın yaratıcı bir eylem olduğu söylenebilir.

Hayatımızın her aşamasında okuma yer almaktadır. Üstelik okuma yalnızca bir kompozisyon bütünlüğü içinde yazılmış metinlerin okunması değildir. Afişler, semboller vb. okuma eğitimi içinde değerlendirilmelidir. Yapılan bütün tanımların ortak sonucu olarak okumanın aynı zamanda bir anlamlandırma süreci olduğu ortaya çıkmaktadır.

Okuma eğitimi ve öğretiminin amacı; okuyan, okuduklarını anlayan, yorumlayıp, eleştirebilen öğrenciler yetiştirmektir. İyi konuşan, düşünerek

dinleyebilen, yaratıcı bir zekâ ile yazı yazabilen kişilerin yetişmesi buna bağlıdır. Bu becerilerin istenen düzeyde geliştirilebilmesi için öncelikle okuma zevki ve alışkanlığının verilmesi gerekir.

Okuma alışkanlığı ilköğretim çağında kazandırılması gereken bir eylemdir. Bu da ancak iyi seçilmiş çocuk edebiyatı ürünleriyle mümkündür. Bu araştırmayla da ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin karşılaştığı çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimlerine etkisinin ne düzeyde olduğunun saptanması öngörülmüştür.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin karşılaştığı çocuk edebiyatı metnlerinin okuma gelişimlerine etkisi var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. İlköğretim 4. sınıfta okuyan öğrencilere yönelik hazırlanan çocuk edebiyatı metnlerinin okuma gelişimine etkisi cinsiyete göre değişmekte midir?

2. İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin ailelerinin sosyal ve ekonomik düzeyleriyle okuma gelişimleri arasında bir ilişki var mıdır?

3. İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin karşılaştığı çocuk edebiyatı metnlerindeki tür ve konuların okuma gelişimlerine etkisi var mıdır?

4. İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin ders kitabı dışında kitap okuma alışkanlıklarının okuma gelişimlerine etkisi var mıdır?

5. İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma gelişimleri ile kütüphaneye gidip gitmeme durumu arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma gelişimlerine çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisini tespit etmek, öğrencilerin bu ürünlerle okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemektir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Okuma, öğrenmenin en temel araçlarından biridir. İnsanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir.

Okuma, yaşamı zenginleştiren, insanın bilgi ve kültür kazanmasında önemli rol oynayan bir beceridir. Kişinin bireyselleşmesi ve içinde yer aldığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, en başta okuma gücü kazanmasına bağlıdır. Bireyin anlam gücünü geliştiren, bilgi dağarcığını zenginleştiren okuma, öğrenmenin de temel amacıdır. Kısaca okuma, bireysel anlamda gelişmiş bir kişiliğin, toplumsal anlamda da verimli bir ekonomi, demokratik bir yaşam ve sağlıklı bir toplumun en önemli şartlarından biridir (Devrimci, 1993: 59).

Okuma gelişimi, bebeklik ve çocukluk dönemlerinde fikirlerin ve kavramların bütünleşmesiyle başlar. Çocuklar öncelikle çevrelerinde konuşulan dili duyarlar; daha sonra kelimelerin yazılı sembollerle (harflerle) temsil edilen ses birimlerinden oluştuğunu sezerler. Çocuğun dikkatini kelimelerin ses birimlerine ve harflerine çekmek gerekir. Çocuğun okuma yazma öğrenmeye karşı istek ve ilgi duymasından, en yakın çevresini oluşturan ailesi büyük ölçüde sorumludur. Gelişiminin çok erken dönemlerinden itibaren annesi ve babasıyla bir kitabın sayfalarını çevirme, resimlerine bakabilme, gördüğü bu yeni şeyler karşısında duyduğu heyecanı onlarla paylaşabilme fırsatına sahip olabilen çocuk için her öğrendiği harf veya kelime, çok sevdiği anne ve babasıyla paylaşabileceği yeni bir deneyimdir (Şirin, 1998: 172).

Çocuğun aileden sonra okumayla karşılaşacağı ikinci yer okul olacaktır. Okul öncesi dönemden başlayarak uyanmaya başlayan okumaya karşı ilgi duyuş, bütün bir

öğrenim boyunca öğretmenin ve yine belirli bir oranda ailenin desteğiyle sürerlik kazanır, çocuğun erişkin yaşamına ulaştığında günlük hayatındaki en önemli uğraşılardan biri haline dönüşür. Bu durumda çocuk edebiyatı karşımıza çıkar. Çocuk edebiyatı; çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce yeteneklerine, zevklerine hitap eden, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı verimlerdir (Yalçın, Aytaş, 2002: 5).

Çocuk edebiyatı metinleri hem dil ve anlatım açısından, hem seçilen konular açısından, hem de seviye açısından çocuğa göre ilkesinden hareket edilerek ortaya çıkarılan eserler olmalıdır.

Bu bakımdan kitaplara seçilip konulan çocuk edebiyatı ürünleri titizlikle seçilmiş ve özenle hazırlanmış metinler olmalıdır. Çocuk, bu edebiyat ürünlerinin ilk örnekleriyle Türkçe dersinde karşılaşacaktır. Buna göre Türkçe eğitimi için hazırlanan ders kitaplarıyla kaynak kitaplardaki metinlerin çocuğun ilgisi, seviyesi ve okuma alışkanlığı gözetilerek hazırlanması gerekir.

Yukarıda açıklamaya çalıştığımız gibi, çocuğun kendisine sunulan okuma metinleri yoluyla hem okuma yeterliliği gelişecek, hem de okumaya karşı ilgisi artacaktır.

Bu çalışmayla; çocuklara yönelik sunulan özellikle ders kitaplarındaki metinlerin önemine ve bu metinlerin çocuğun okuduğunu anlama üzerindeki etkisine dikkat çekilmiş olacaktır.

1.6. Varsayımlar

Araştırmada aşağıdaki temel varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmada kullanılan örneklemin, evreni temsil ettiği kabul edilmektedir.
2. Araştırmada kullanılan anket sorularının kapsam geçerliliği için başvuru uzman görüşleri yeterlidir.
3. Araştırmada kullanılan anket ve test ölçülmek istenen değişkenleri ölçebilecek niteliktedir.

4. Öğrencilere anket ve test için verilen süre yeterlidir.
5. Araştırmaya katılan öğrenciler sorulara samimi ve güvenilir cevaplar vermişlerdir.
6. Araştırmada kullanılan anket ve testin uygulanmasında ilgili okul yöneticileri ve öğretmenler araştırmacıya gerekli yardımı sağlamışlardır.

1.7. Sınırlılıklar

Talim ve Terbiye Kurulu tarafından okutulmasına karar verilen Millî Eğitim Bakanlığı, Harf, A, Özgün yayınlarına ait 4. sınıf ders kitaplarından seçilen metinler ve 4. sınıf öğrencilerinin verdiği anket ve test sonuçları ile sınırlıdır.

Çalışma kapsamı 2005–2006 eğitim-öğretim yılındaki ilçe merkezi, belde, köy okullarındaki 4. sınıf öğrencileri, 4. sınıf öğretmenleri ve 6 metinle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Araştırmada geçen bazı kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

İlköğretim: Kadın, erkek bütün Türk vatandaşlarının milli gayelerine uygun bedeni, zihni, ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir (222 sayılı kanun, madde 4).

Okuma: “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır” (Akyol, 2005: 1).

Çocuk edebiyatı: “Çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce yeteneklerine, zevklerine hitap eden, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı verimlerdir” (Yalçın, Aytaş, 2002: 5).

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusuyla ilgili kuramsal çerçeve hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Okuma Becerisi

Okuma; görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi farklı birleşenlerden oluşan bir zihinsel süreçtir.

Okumanın Türkçe Sözlük'te (1998: 1675), “Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek” şeklinde tanımlanmıştır.

Okumanın kısa tanımını yapan Göğüş, okumayı “...yazıyı görme, anlamı kavrama ve bu kelimeleri seslendirme şeklinde ifade etmektedir (Göğüş, 1968: 15).

Özdemir'e (1990: 11) göre “Okuma, basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp, bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir.”

Okuma; bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir (Oğuzkan, 1987: 37).

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

Binbaşıoğlu'na (1993: 15) göre okumak “Basılı bir sayfadaki yazıdan düşünceyi anlamak, yazıdan anlam çıkarmaktır.

Harris ve Sipay'e (1990: 10) göre "Okuma, yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması"dır.

Demirel'e (1999: 59) göre okuma "Bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir."

Okumada anlama ve kavramanın vurgulanmasının yeterli olmadığını savunan Akyol'a (1997: 26-28) göre

"Okuma karşılıklı etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. Bir başka ifadeyle okumanın karakteri karşılıklı etkileşimdir. Hangi unsurlar arası bir etkileşim? Okuma yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere, anlam ne yalnızca kitabın kendisinde ne de içinde bulunan ortamdadır. Şu halde anlam okuyucunun rehberliği ve diğer unsurların da yardımına dayanan bir etkinliğin, etkileşimin sonucunda oluşturulmaktadır."

Yukarıdaki tanımlar gereğince okuma; anlama, kavrama, yorumlama ve düşünceyi içeren karmaşık bir işlemdir. Öyleyse okuma yalnızca yazılı kelimelerin sözlü tekrarı olmadığı anlaşılmıştır. Okuma etkinliği, sadece kâğıt üzerindeki metnin göz aracılığıyla algılanıp beyne gönderilmesi değildir. Algılanan yazıları zihinsel işlemlere tabi tutularak anlamlandırılması, uzun süreli bellekteki bilgilerle ilişki kurulması ve gelen bilgilerle bellekteki bilgiler yeniden örgütlenerek yeni bir anlam evreni oluşturmasıdır. Bu nedenle okumanın yaratıcı bir eylem olduğu söylenebilir.

"Yazılı bir metnin yorumlanması" olarak tarif edilen okumanın önemini Dökmen (1994: 15) "Okumak demek kelimeleri ya da cümleleri görmek demek değildir; okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için görmenin ötesinde bir takım zihinsel etkinlikler de gereklidir." şeklinde ifade etmektedir.

Andersen ve arkadaşlarına (1985) göre üretime dönük bir okumanın gerçekleşmesinde araştırmalara dayalı olarak ortaya konulan beş temel prensibe dikkat edilmelidir:

- Okuma anlam kurma sürecidir.
- Okuma akıcı olmalıdır.
- Okuma stratejik olmalıdır.
- Çocuk okumaya güdülenmelidir.
- Okuma hayat boyu devam etmelidir. (Akt. Akyol, 2005: 4)

Bilgi toplarken okuyor ve dinliyoruz. Bilgiyi aktarırken de konuşuyor ve yazıyoruz. Bundan hareketle okumanın bir iletişim aracı olduğu söylenebilir. Yapılan bilimsel araştırmalara göre öğrendiklerimizin;

% 1'ini tatma duyusu yoluyla,

% 1,5'unu dokunma duyusu yoluyla,

% 3,5' unu koklama duyusu yoluyla,

% 11'ini işitme duyusu yoluyla,

% 83'ünü görme duyusu yoluyla edinmekteyiz. Buna göre okuma, göze ve kulağa hitap ediyorsa öğrenmenin % 94'ü gibi önemli bir rol oynadığı söylenebilir. O zaman öğrenme büyük oranda okumaya bağlıdır (Aytaş, 2003: 155).

Binbaşıoğlu (1993: 19) okumanın oluşumunu şu basamaklarla izah etmektedir:

1. Okuma parçasından alınan izlenimlerin, izlerini gözün ağ tabakası üzerine bırakması,
2. Sinir akımlarını bu izleri -zorunlu olarak- ağ tabakasından beynin görme merkezine iletmesi,
3. Sinir akımlarına anlam veren zihinsel çağrışımların uyarılması ya da kurulması,

4. Sinir akımlarının beynin görme merkezinden devimsel dil merkezine geçilmesi,

5. Sinir akımlarının, devimsel dil merkezinden dil, dudak, kulak ve sesi oluşturan ses telleri ile diğer yanak ve boğaz kaslarına geçmesi,

6. Dil kaslarının harekete geçmesi ve sözcüklerin söylenmesi.

Yukarıdaki bu altı basamak birbirini takip eder. Bunların ilk üç basamağı hem sesli hem de sessiz okumada, 4, 5 ve 6. basamaklar ise sadece sesli okumada görülür.

Bu basamaklardan hareketle okuma eğitimin unsurlarını fiziksel ve zihinsel unsurlar olmak üzere iki ana başlıkta toplayabiliriz:

Okuma eğitiminin fiziksel unsurları: Okuduğumuz yazıyı gözümüzle görürüz. Okuyan, göz satır üzerinde bakışlarını belli noktalarda durdurarak, sıçrayarak ilerler. Bu bakımdan gözümüz ve onu hareket ettiren göz kaslarımızın okuma eğitiminde önemli bir yer teşkil ettiği söylenebilir.

Hidreth (1960: 69) okumanın fiziksel yönünü şöyle açıklamaktadır:

Okuma sırasında gözler hareketli bir kamera gibi çalışır. Okumaya alışkın olan bir kişinin gözleri her satırda soldan sağa doğru atlamalar yapar ve satır bittikten sonra alt satırın herhangi bir yerine odaklaşır. Okuma sırasında retinada oluşan imge, optik sinirler aracılığıyla beyindeki görme merkezine iletilir. Sonra imgeler görme merkezinde anlamlı hale getirilerek anlamlı bir biçimde okuma eylemi gerçekleşir. Göz yazıya baktığı zaman belli bir genişlikte yazıyı görür. Bu algılama genişliğidir. İki odak arasındaki genişlik iyi okuyan için 13–14 harf aralığıdır. Ayrıca gözün bir de görme aralığı vardır. Göz belli bir odağın dışında da görme eylemine girer. Bu alan görme alanıdır. Bunlardan başka bir de görme açısı vardır. Göz bir objeye baktığı zaman, görüş mutlaka bir açı içinde gerçekleşir. Bu açı yatay olarak 165°, dikey olarak 60° dir.

Göz ile okunan yazı arasında okuma mesafesi vardır. Bu mesafenin 30-40 cm olması gerekir. Çocukların bu mesafeyi ayarlayabilmeleri için küçük yaştan itibaren alışkanlık kazanmaları gerekir. Bu nedenle çocuklara göre hazırlanan kitaplarda aynı mesafenin korunması için yazıların puntolarının büyük olması gereklidir (Yalçın, 2002).

Okuma eğitiminin zihinsel unsurları: Göz ve göz kaslarının oluşturduğu ortam sonucu gözün netlik alanı içine giren kelime grubu beynimizde şu merkezlerde değerlendirilir:

1. Görüntü merkezi
2. Görüntü tanıma merkezi
3. Görüntü yorum alanı
4. Okuma merkezi (Yalçın, 2002: 50).

Görüntü merkezinin görevi tıpkı fotoğraf makinesindeki netlik alanı gibidir. Göz, görüntüyü bu merkeze ulaştırıncaya kadar çalışır. Görüntü merkezinde netlik sağlanmakla birlikte beyin, simgeleri de net ve açıkça algılayabilmektedir. Görüntü netliği tam olursa “tanıma merkezi”ne gönderilir. Tanıma işinde bir sorun çıkmazsa bilgi, “görüntü yorum alanı” merkezine gönderilir. Bundan sonra da bilgi beyin “okuma merkezi” ne gönderilir. Hafızadaki bilgilerle karşılaştırılarak yorumlanan bilgiler son olarak okuma merkezinde okuma işlemine tabi tutulur (Yalçın, 2002).

2.1.1. Okuma Türleri

Okunan yazının özelliğine, okuma ortamına ve okuyucunun amacına göre değişik okuma tekniklerinden söz etmek mümkündür. Bir yazı fizyolojik olarak iki şekilde okunabilir. Bunlar sesli ve sessiz okumadır.

Bu sesli ve sessiz okumanın dışında, okuma etkinliğinin oluşundaki zihinsel süreçlere bağlı olarak değişik okuma türleri vardır. Bu türler fizyolojik olarak değinilen sesli ve sessiz okuma türlerinin herhangi birisiyle birlikte kullanılarak uygulanabilir.

Başlıca okuma türlerini Kantemir (1995: 125) şöyle tasnif etmiştir:

- a) Yapılışına göre:
 - 1. Sesli okuma
 - 2. Sessiz okuma
- b) Okuyucunun davranışına göre:
 - 1. Eğlenmek için okuma
 - 2. Zevk için okuma
 - 3. İnceleyerek okuma
- c) Okuyucunun amacına göre:
 - 1. Metnin ana fikrini bulmak amacıyla okuma
 - 2. Belli bir soruyu cevaplandırmak amacıyla okuma
 - 3. Yazarın amacını göstermek için okuma
 - 4. Metnin zevkine varmak için okuma
- d) Belirli alanlara göre;

Biyoloji, coğrafya, tarih, hukuk vb. alanlarla ilgili olarak okuma.

Genellikle okuma türleri ilköğretim programında ve çeşitli kaynaklarda sesli ve sessiz okuma olarak nitelendirilmektedir. Bu yüzden sadece bu iki türden bahsedilecektir.

Sesli okuma: Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımıyla söylenmesi olarak tanımlanmaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995: 43).

Güneş’e (1997: 56) göre sesli okuma “yazıyı görme, kelimeleri seslendirme ve anlamı kavramadır.”

Bir başka tanıma göre ise Aşillioğlu (1993: 125) sesli okumayı “bir yazının konuşma organlarıyla seslendirilerek okunmasıdır.” şeklinde ifade etmiştir.

Eripek’e (1988: 129) göre sesli okuma “Bir okuma parçasının dinleyenlerinin duyabileceği, zevkle dinleyebilecekleri yükseklikte bir sesle okunmasıdır.” Böylelikle sesli okumanın değişik yönlerini içeren birçok tanımının yapılabileceği görülmektedir.

Dickinson ve Smith’e (1994) göre sesli okuma, çocuğun anlama ve kelime hazinesinin gelişmesini, cümle yapısı hakkında fikir edinmesini ve nihayetinde de tecrübelerinin zenginleşmesini sağlar (Akt. Akyol, 2005: 15).

Sesli okumada, metnin iyi anlaşılması için, içeriğe uygun vurgu ve tonlamanın yapılması, noktalama işaretlerine dikkat edilmesi gerekir. Sesli okumada her sözcük okunur, okuyucunun okuma hızını konuşma hızı sınırlar. Sesli okuma yoluyla bilgi başkalarına kolayca aktarılabilir.

“Sesli okuma, öğrencilerin okumayı öğrenmelerine okuma seviyelerinin tanınmasına yaradığı gibi, dinleyicilerde de bir takım zihinsel etkinliklerin uyanmasını sağlar” Tazebay (1997: 13).

Sesli okuma becerisini geliştirebilmek için şu noktalara özen gösterilmesi gerekir:

- Sözcükleri doğru okumak ve doğru vurgulamak.
- Tamlama, cümlemsi ve cümle gibi sözcük kümelerini doğru vurgulayarak belirtmek.
- Noktalama işaretlerini doğru değerlendirerek seslendirmek.
- Sesin yüksekliğini yazının türüne, konusuna, anlatım özelliğine ve dinleyicilerin işitme duruma göre ayarlamak.
- Doğal bir ses tonuyla ve dinleyicilerin anlamalarını güçleştirmeyecek bir hızda okumak.

Sessiz okuma: “Sessiz okuma, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden gövde ve baş hareketleri yapmadan yalnız gözle yapılan okumadır” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995: 44).

Sessiz okumada konuşma hızı devre dışı kalır. Okuyucunun okuma hızını algılama kapasitesi belirler. Gözle okumada sadece algılama söz konusudur. Konuşma hızına uygun okuyarak zaman kaybedilmez. Sessiz okuma hayatın her anında gerekli bir okuma türüdür.

Sessiz okuma sesli okuma türüne göre daha hızlı ve ekonomik bir okumadır. Fakat tam olarak sesli okuma kazanılmadan sessiz okumada başarılı olmak zordur.

Sessiz okuma etkinliğinin asıl amacı, çocuklara kendi kendilerine okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Sessiz okuma öğrenciyi bağımsızca, kendi kendine çalışmaya alıştıırır. Ne var ki sessiz okumanın istenilen biçimde gerçekleşmesi öğrencilerin okuma tekniğini kavramalarına bağlıdır.

Araştırmalar sessiz okumada anlamanın daha iyi olduğunu ispatladığından, bir okuma işlemine başlamadan önce sessiz okuma uygulamasını yapmak büyük önem taşır. Böylece çocuklar birisinin okuması ve diğerlerinin dinlemesi sırasında olduğundan daha faal bir biçimde çalışabilirler. Sessiz okuma bireysel okuma eğitiminin temelidir (Bamberger, 1990: 12).

Sessiz okuma becerilerini ilerletmek için şu noktalara dikkat edilmesi gerekir (Göğüş, 1978: 70).

- Sessiz okumanın sesini çıkarmayarak sözcükleri içinden söylemek olmadığı anlatılmalıdır; hele mırıldanarak, fısıldayarak okumanın sesli okumadan başka bir şey olmadığı belirtilmelidir.
- Yazıyı parmakla izlemek, önlenmesi gereken bir yanlış alışkanlıktır. Bu, okuma hızını önemli ölçüde keser.
- Sessiz okumada baş ve gövde hareketleri önlenmelidir.
- Özgür okuma etkinliklerine istek uyandırılır.

- Öğrencilere sık sık sessiz okuma çalışması yaptırmak, onlarda bu beceriyi geliştirir.

2.1.2. Okuduğunu Anlama

Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren bu etkinliğin genel nitelikleri şöyle özetlenebilir:

1. Okuma, bir iletişim sürecidir.
2. Okuma, bir algılanma sürecidir.
3. Okuma, bir öğrenme sürecidir.
4. Okuma, bilişsel duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir (Sever, 1997: 12).

Okuma, dinleme becerisiyle birlikte, dil becerileri arasında anlama becerisinin içine girer. Bir bakıma anlama olmadan okumanın gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir.

Güneş (2000: 60-63) okuduğunu anlamayı şu aşamada değerlendirmektedir.

1. Anlamı bulma
 - 1.1. Kelimelerin anlamını bulma
 - 1.2. Cümlelerin, paragrafın ve yazının anlamını bulma
 - 1.3. Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma
 - 1.4. Dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarını rolünü bilme
2. Anlamı kavrama
 - 2.1. Anlamı çevirme (Anlamı şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etme)

2.2. Anlamı yorumlama (Anlamı bireyin kendi kelime ve cümleleriyle yazması, ifade etmesi, açıklaması)

2.3. Öteleme (Anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. çalışmaları)

3. Anlamı değerlendirme

3.1. Anlamı analiz etme

3.2. Anlamın sentezini yapma

3.3. Anlamı değerlendirme

Harris ve Sipay (1990: 583-586) okuduğunu anlama düzeylerini dört aşamada değerlendirmektedir:

a. Kelime Kelime Anlama: Anlamın metinde açıkça ifade edildiği, metnin açıkça ve doğrudan anlaşıldığı durumlardaki anlamadır. Bu tür anlamda bilgi bir cümlede ortaya çıkar.

b. Yorumlayarak Anlama: Fikir, olay ve onların bağlantılarını kavramak için muhakeme yeteneğini kullanmanın gerekli olduğu anlamadır.

Yorumlayarak anlamada şu hususlar bulunur:

- Muhakeme yeteneği,
- Konu bilgisi,
- Kelime bilgisi,
- Sosyal ilişkiler ve insan davranışlarının arkasındaki nedenleri bilmek,
- Yazarın metni düzenleme şeklini bilmek.

c. Eleştirel Okuma: Ne okunduğunu değerlendirmek amacıyla analitik düşünmeyi içerir. Bu düzeyde okuduğunu anlama temel alınmakla birlikte eleştirel düşünme anahtar yetenektir.

Eleştirel okuma çeşitli şekillerde gerçekleşebilir:

1. İki veya daha fazla bilgi kaynağının karşılaştırılması yoluyla gerçekleştirilebilir. Özellikle çocuklar, bir metinde, başka bir metinden öğrendiklerine zıt düşen bilgilerle karşılaştıklarında sıkça bu yola başvururlar.

2. Metinlerdeki yeni fikir ve bilgileri, önceki bilgi ve inançlarımızla birlikte değerlendirmek yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu şekilde okuyan kişiler, okuduklarını “Acaba mantıklı mı?”, “Acaba mümkün mü?” şeklinde değerlendirirler.

3. Zararlı propagandaları fark etmek ve bunlara karşı koymak şeklinde gerçekleşebilir.

d. Yaratıcı Okuma: Metinden hareketle yeni fikir ve sonuçlara ulaşmayı temel alarak okumaktır. Yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi, özellikle son yıllarda önemli bir hedef hâline gelmiştir. Artık psikologlar ve eğitimciler, öğrencilerin belli bir (doğru) cevaba ulaştırmayı amaçlayan düşünce şekliyle yanlış da olsa alternatif cevaplara ulaştırmayı amaçlayan düşünme şeklini karşılaştırmakta ve bunlardan hangisinin daha faydalı olduğunu araştırmaktadır.

2.1.3. Okuma Eğitimde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Bamberger’e (1990: 27-28) göre okuma bir öğrenme biçimi; dil ve kişiliği sistematik olarak geliştiren bir araç; eğitimde fırsat eşitliğinin yaratılmasında yardımcı bir alan; zihinsel ve duygusal yaşamın temel taşı; öğrenimde başarıyı % 30 dolayında artıran bir etken ve mekanik düşünce tarzının oluşumunu engelleyen bir unsurdur.

Kişisel gelişim açısından okuma önemlidir. Çünkü okuma duygusal ve ruhsal ihtiyaçları gidermeye katkı sağlar. Okumayan insanlar sürekli başkaları tarafından bu yetersizliklerinin fark edilebileceği endişesini taşırlar. Okumayan veya okuyamayan insan hem akademik zenginlikten hem de kültürel etkinliklere katılmaktan mahrum kalır ve eğitilmiş insanla iletişim kurmakta zorlanır. İyi okuma bireyin kavramlar oluşturmaya, genellemeler yapabilmesine, sonuçlar çıkarmasına, fikirler arasında ilişkiler kurmasına katkı sağlar ve insanın düşünme şeklini farklılaştırır (Akyol, 2005: 2).

Okuma becerisi planlı ve sürekli yapılan bir çalışma sonunda gelişir. Özellikle okul çağlarında çocukların ilgi ve gereksinimlerini dikkate almayan metinlerin seçimi, öğrenci düzeyine dikkat etmemek gibi nedenler, okumayı zevkle yapılan bir uğraş olmaktan çıkarmaktadır. Bunun sonucu olarak da birey okuldan koptuktan sonra okuma eylemi tamamen ortadan kalkmaktadır.

Okuma eğitimi çocuğun 15 yaşına kadar düzenli ve sürekli olarak yapılmalı, bu sürecin sonunda okuma alışkanlığı ve zevki kazandırılarak; okuyan, düşünen ve eleştiren bireyler ortaya çıkmalıdır (Yalçın, 2002: 54).

Okumanın toplumsal, ekonomik, kültürel ve psikolojik birçok boyutu vardır. İnsanları okumaya yönlendiren çeşitli sebepler vardır. İnsanlar,

- yaptığı işinden, mesleğinden dolayı
- günlük hayatın pratik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla
- güncel olayları takip etmek amacıyla
- entelektüel gelişimlerini artırmak amacıyla
- özel ilgilerini geliştirmek amacıyla
- dini ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla
- boş vakitlerini değerlendirmek, anlık kişisel tatmin ve zevk oluşturma amacıyla kitap okuyabilirler (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990: 25)

Bireyin iyi bir okuma zevkine sahip olmasında psikolojik yapısının da etkisi vardır. Tazebay (1997: 8) okumanın psikolojik yönünü Hildereth'in ifadesiyle şöyle belirtmektedir:

“Okuma otomobil kullanmak gibi karmaşık bir eylemdir. Ancak beyindeki okuma merkezi okuma sistemi içinde yerini alır ve bu işi otomatikleştirir. Okuma eyleminde vardamalar bir takım ipuçlarıyla oluşur. Bunlar; noktalama işaretleri, okunan sözcükler ve okuyan kişinin daha önceki bilgileri, deneyimleri ve birikimleridir. Okuma bilmece çözme gibi bir süreçtir. Bundan ötürü okuma vardama ve açıklama süreçlerini de içerir. Okumada bazı yargılara da varılır. Okudukça bu yargılar test edilir. Bir başka deyişle okumanın psikolojisinde dört boyut vardır. Bunlar: 1-Fikir ve anlamların önemi vardır. 2-Sözcük ve tümceler

arasındaki bağlantılar kurulur. 3-Geçici yargılara varılır. 4-Yargılar test edilip son yargıya ulaşılır.”

Okuma üzerinde psikolojik etkiler kadar çevresel faktörler de önemli ölçüde etkili olur. Okumanın çevresel yönüyle ilgili olarak Kantemir (1995: 45) “Her çocuk kendine özgü ilkeleri, görüşleri ve davranış tarzlarını geliştirmeye önce evden başlar. Sonra okul çocuğun genel gelişiminde evi tamamlayan bir unsur olur. Okuma öğrenen çocuk üzerinde evin ve okulun dışındaki öbür çevresel faktörler de kendini gösterir; fakat ev ile okul bu faktörlerin en önemlisidir.”

(Güneş, 1997: 54) ilkokul öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin okuma seviyelerinin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığını belirtmiştir. Güneş’in bulgularına göre üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin okuma düzeyleri yüksek; orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin okuma düzeyleri ise üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre düşüktür. Bu farklılaşmanın nedenini araştırmacı, üst sosyo-ekonomik öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinin yüksek olmasına bağlamıştır. Güneş’in bulgularına ek olarak, Coşkun (2002) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, bazı sosyo-ekonomik faktörler (öğrencinin ailesinin gelir düzeyi, kardeş sayısı vb.) ve öğrencinin çalışma ortamına ilişkin bazı faktörler (kendine ait bir odanın ve çalışma masasının olup olmaması, oturduğu evin ısıtma biçimi vb.) göz önüne alındığında öğrencilerin okuma hızı ve anlama düzeylerinde anlamlı farklılıklar oluştuğunu belirlemiştir.

Aile içindeki bireylerin okumuş ya da okumamış olmamaları, bunların özel olarak okuma eylemini sürdürmeleri, evde bir kitaplığın olması, evdeki bireylerin kitaplar üzerinde tartışmaları çocuğu olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilir. Çocuğun çevresel etkenlere bağlı olarak iyi ya da kötü bir okuma alışkanlığına neden olabileceği gibi yine çevresel etkenlere bağlı olarak okuma hatalarının da ortaya çıktığı bilinmektedir (Tazebay, 1997).

Çocuklarda görülen fiziki ve zihni bazı sorunlar da okuma öğretimini engelleyen faktörler arasındadır. Bu faktörlerin içinde çeşitli görme kusurları (şaşıklık, renk körlüğü vb.) yer alır.

Bu durumda okumanın çocuğun sosyal, kültürel, ekonomik, fiziksel ve psikolojik durumuna göre farklı bir biçimde gelişmiş olduğu unutulmamalıdır.

2.1.4. Okuma Becerisinin Kazandırılması

Okuma becerisi bir defada kazanılacak bir beceri değil, sürekli gelişen bir beceridir (Akyol, 1997: 26-28). Fakat tüm beceriler gibi alışkanlık hâline getirilmezse okuma becerisi de zayıflar hatta sönebilir. Günlük hayatta kitap, gazete, dergi gibi hiçbir metni okumayan insanlar zamanla okuma yazmayı unutabilmektedir.

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).

Okuma becerilerinin kazandırılmasında ilk sırayı aile almaktadır. Okuma gelişimi bebeklik ve çocukluk dönemlerinde fikirlerin ve kavramların bütünleşmesiyle başlar. Çocuklar öncelikle çevrelerinde konuşulan dili duyarlar, daha sonra kelimeleri yazılı sembollerle temsil edilen ses birimlerinden oluştuğunu sezerler. Anne babaların çocuklarına okuduğu hikâye kitapları onların yeni kelimeler öğrenmelerini ve kelime dağarcıklarını genişletmelerini sağlar. Bu bakımdan okul öncesi dönemde çocukların okuma gelişimlerini artırmaya yönelik tüm etkinlikler, bu çocukların bütün öğrenim yıllarında yetişkin birer birey olarak hayata atıldıklarında başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Evde gazete okuyan ana-baba görüntüsü bile çocuğun okuma eğiliminde etkilidir. Çünkü çocuk için ilk modeller anne ve babasıdır.

Dökmen (1994: 20-21), çocukların ve gençlerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasında anne ve babanın rolünü “modelden öğrenme” ilkesi çerçevesinde değerlendirir. Eğer çocukların ve gençlerin yeterli miktarda ve kalitede okumasını istiyorsak modelden öğrenmelerini sağlayacak ortamı hazırlamalıyız.

Bamberger (1990: 46), çocuklarına okuma becerisi kazandırabilmeleri için ebeveynlere bir takım önerilerde bulunmuştur:

- Ebeveynler çocuklarına olabildiğince sık hikâyeler anlatmalı ve yüksek sesle okumalıdır.
- Ebeveynler çocukları için yaşına, isteklerine, ihtiyaçlarına ve gelişim aşamasına uygun kişisel bir kütüphane kurmalıdırlar.
- Ebeveynler çocuklarını cep harçlıklarından bir kısmını kitaplara harcamak için eğitmelidirler.
- Ebeveynler, olabildiğince akşam vaktinin belli bir süresinin okumaya ayrılmasını sağlamalıdır; bu sürede ailenin her üyesi kendi kitabını okumalıdır.
- Ebeveynler çocuklarının okumasına katılmalıdırlar, yani okudukları şeyler hakkında onlarla konuşmalıdırlar.
- Ebeveynler çocuklarına, okudukları şeyleri uygulayabileceklerini ve kullanabileceklerini; kitapların onların hayatlarını kurtardığını, aydınlattığını ve güzelleştirdiğini anlamalarında yardımcı olmalıdırlar.

Okullar okuma alışkanlığının kazandırıldığı en önemli merkezlerden biridir. Okulun içindeki en önemli pay öğretmene aittir. Çünkü öğretmen eğitimin temel kaynağıdır. Okumayı seven öğretmenler bu sevgiyi çocuklarına aşılayabilmekte, her çocuğun ilgi alanlarını fark edip, onları ilgileri doğrultusunda okumaya yönltebilmektedir.

Çocuk, okuma alışkanlığını okul çağında edinmemişse, yetişkinlik döneminde de bu alışkanlığı edinebilmesi güçleşir. Çocuk okula başlayana kadar anne-babayı, başladıktan sonra da öğretmenini taklit eder. Çok okuyan ve okuduğunu öğrencilerinin gördüğü bir öğretmenin, okumaya teşvik ve yönlendirme konusunda öğrenciler üzerindeki etkisi büyük olur (Maraşlı, 2005: 185).

Okul, çocuğa kitap okumayı sevdirmek ve ona okuma becerisini kazandırma konusunda görevi ve sorumluluğu olan bir kurumdur. Okulun önemli bir ögesi olan öğretmen sadece bilgi veren, ders verip onu değerlendiren bir birey olmamalıdır. Öğrencisinin okuyan, araştıran ve inceleyen bir birey olmasını sağlayan öğretmen

modern eğitim anlayışının içinde yer almalıdır. Hangi kitapları hangi seviyedeki öğrenciler için, hangi açılardan uygun olduğunu bilen bir öğretmen öğrencisine en iyi şekilde rehber olacaktır. Bunun için de öğretmenin edebiyatı özellikle çocuk edebiyatı kavramını iyi bilmesi gerekir.

Çocuklara okuma sevgisi kazandırılmasında Tuncer (1999: 38) şöyle bir yaklaşım sergilemektedir:

“Çocuklarda estetik duygusu doğuştan vardır. Ancak bu duygunun gelişmesinde çevrenin etkisi büyüktür. Bu yüzden çocuklara küçük yaştan edebi yönü kuvvetli, resim yönü de başarılı eserler vermek gerekir. Çocuk, bilinci olmasa bile estetik duygusunu iyi eserler yardımıyla kazanır.”

Bu eserlerle çocuklar en çok Türkçe ders kitaplarında karşılaşır. Bunun için Türkçe ders kitaplarında çocuklarımıza ana dil tadını verecek onların dilini, kültürünü, millî ve manevî değerlerini yansıtacak, okuma alışkanlığı kazandıracak metinlere yer verilmelidir.

Kitap, çocuğun zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminde önemli bir uyarandır. Gelişim süreci içinde çocuk, kendine özgü bir kişiliğe sahip olan bir bireydir. Çocuk, “eksik bir yetişkin” değil, fakat zihinsel, duygusal ve sosyal gereksinimlerini tamamlamak isteyen, kelimenin tam anlamıyla bir kişidir (Yavuzer, 2005: 186). Bundan dolayıdır ki gelişim süreci içinde olan çocuğa okuma becerisini kazandırmak için ona hitap eden nitelikli kitaplara ihtiyaç vardır.

Çocukların kitaplarla tanışacağı, onları karıştıracağı ve nitelikli kitapları bulabileceği en güzel yer kütüphanelerdir. Okuma becerisinin geliştirilmesinde kütüphanelere büyük görevler düşmektedir. Çocukların ilgisini çekecek okuma becerilerini artıracak ve okuma isteğini devamlı kılacak materyali içinde bulunduran kütüphane okuma becerisinin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Çocuk kütüphaneye tanıştırılmalı, özellikle yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci işbirliğinde cazip bir okul kitaplığı kurulmalı, çocuğa kitap sevgisinin bu yolla aşılması sağlanmalıdır. Çocuğa okuma becerisini kazandırabilmek, nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerine kolaylıkla ve doğrudan ulaşabilmesiyle mümkündür.

“Bu anlamda iyi bir çocuk kitabı çocuğun ana dilini geliştirmesine büyük ölçüde yardımcı olur. Türkçenin gücünü ve güzelliğini çocuklarımız, ancak edebi değer taşıyan kitapları okuya okuya kavrayabilir” (Oğuzkan, 1999: 21).

Sonuç olarak çocuklara okuma becerilerinin kazandırılmasında iyi seçilmiş çocuk edebiyatı ürünlerine ihtiyaç vardır.

2.2. Çocuk Edebiyatı

Çocuk edebiyatı kavramını belirlemek için “çocuk” ve “edebiyat” kavramları üzerinde durmamız gerekir.

“Çocuk” bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim özellikleriyle çocuk edebiyatının niteliğini, kapsamını ve içeriğini belirlemektedir. Bu durumda “Çocuk kimdir?”

Çocuk, TDK’nın (1998: 495) hazırladığı Türkçe Sözlük’te “Bebeklik çağı ile ergenlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan insan” olarak tanımlanıyor.

Oğuzkan’a (1987: 11) göre çocuk “İki yaşından ergenlik çağına kadar süren büyüme dönemi içinde bulunan insan yavrusu veya henüz erinlik dönemine erişmemiş kız veya erkek; yahut bebeklik çağı ile ergenlik arasındaki gelişme döneminde bulunan insan” dır.

Edebiyat kavramına baktığımızda ise TDK’nın (1998: 670) hazırladığı Türkçe Sözlük’te edebiyat, “Olay, düşünce, duygu ve imajların dil aracılığı ile biçimlendirilmesi sanatıdır.”

Devellioğlu’na (1996: 203) göre edebiyat “Nazımlı nesirli güzel sözler” diye tanımlanmıştır.

Yukarıdaki tanımlara bakarak “çocuk” ve “edebiyat” kavramlarını bir araya getirirsek çocuk edebiyatı, “çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce yeteneklerine, zevklerine hitap eden, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı verimlerdir. (Yalçın, Aytaş, 2002: 5).

Çocuk edebiyatı deyimi çocukluk çağında bulunan kimselerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsar (Oğuzkan, 1987: 216).

Gökşen'e (1980: 87) göre çocuk edebiyatı “çocuğun fikir ve sanat eğitime katkıda bulunarak çocukta sanat duygusu ve üstünlüğü uyandıran, tekniği, ilkeleri olan, güzel ve etkili ürünlerden oluşan edebiyattır.”

Bir başka tanıma göre “Henüz yetişkin olmayan ve eğitilmesi gereken toplumun en genç üyelerinin düşünce dünyasına seslenebilecek sözlü ve yazılı ürünlerin tümüne çocuk edebiyatı adı verilir” (Ciravoğlu, 1999: 9).

Çocuk edebiyatı, 2-14 yaş arası çocukların ihtiyacını karşılayan, bu yaşlardaki kişilerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsar (Tür, Turla, 1981: 9).

“Okul öncesi ve okul çağında çocuğun ihtiyacını karşılamak için oluşturulan edebiyata çocuk edebiyatı demek mümkündür” (Koçoğlu, 1987: 37).

Bütün bu tanımlara bakarak çocukta dil gelişiminin sağlanmasında en önemli unsurlardan birini çocuk edebiyatı oluşturmaktadır diyebiliriz.

Çocuk edebiyatı kavramı ortaya çıkışından günümüze kadar tartışılmaktadır. Bu durum çocuk edebiyatı kavramının sınırlarını kesin hatlarla çizmenin mümkün olamayacağını gösteriyor. Şirin'e (1998: 10) göre çocuk edebiyatı çocuklara çocukluğunu ya da çocuğu anlatan bir edebiyat değildir. Böyle bir edebiyat kendini sınırlandırır. Çocuk, her şeyden önce, iyi, nitelikli çocuk kitabından ve yazarından kendisini çocukluğundan çıkarmasını ve kendi dünyasına götürmesini bekler.

Enginün (1987: 56) konuyla ilgili olarak “Öteden beri çocuk edebiyatı vb. ayrımlar beni rahatsız etmiştir. Çocuk edebiyatı, salon edebiyatı, kadın edebiyatı vs. gibi tasniflerle kastedilen edebiyat sadece o zümrenin belirli bir dönem için ihtiyacına cevap verir, yani o dönem geçildikten sonra bir kenara bırakılır. Bundan dolayı çocuklar için, sadece onların okuması için ayrı bir edebiyat yaratmanın gerekli olduğunu sanmıyorum” der.

Meriç (1987: 3) ise “Çocuk edebiyatının ne sınırları belli ne mahiyeti. Çocuk edebiyatı, çocuklar için yazılan kitapların bütünü kucaklıyor ama çocuk, büyükler için yazılan kitapları da okur.”

“Çocuk edebiyatı; görmek, düşünmek ve hissetmek yoluyla çocuğun dünyasını geliştirmesine fırsat vermeli ve çocuğun kişiliğine uygun hikâyelerde kendisini araması ve bulmasına yardımcı olmalıdır. Büyümekte olan çocuğun, doğasında bazı duygular ve hareketler vardır. Bunlar; ufuklarını genişletmek, bir gruba üye olmak, tecrübe edinmek, ortak ilgileri paylaşacak arkadaşları seçerek bağlılığı hissetmek, başarıma duygusunu tatmak, gülmek, oynamak, estetik olma yolunu araştırmak, geçmişin yargısını ve geleceğin planını yapmaktır. Çocuk edebiyatı, çocukların bu duygu, hareket ve ihtiyaçlarını karşılamayı amaç edinmelidir” (Georgiou, 1969: 10).

Çocuk edebiyatının niteliğini ve kapsamını iyi anlayabilmek için çocuk edebiyatının ortaya çıkışını ve tarihi seyrini iyi bilmemiz gerekir.

2.2.1. Çocuk Edebiyatının Tarihsel Gelişimi

Çocuk edebiyatı tarihi bakımından sözlü geleneğin sürdürüldüğü dönemlerde bugünkü anlamıyla çocuk edebiyatından söz etmek mümkün değildir. Çocukluğun tarihi süresince çocuksu duyarlık yaşanmış ancak keşfedilememiştir. 18. yüzyıla gelinceye kadar ayrı bir edebiyat yapılması düşünülmemişti. Çocuk edebiyatı kavramının doğuşunu çocuklar 19.yüzyılın ilk yarısında yetişkinlere armağan edecekti. Yetişkinler için olan kitapları çocuk klasiği olarak adlandırmak çocukların zaferidir. Çocukluk tarihi boyunca çocuk edebiyatının temelindeki değişmeyi yansıtan en önemli unsur “çocuksu” kavramıdır. Çocuk edebiyatı kavramı zamanla çocuklar için yapılan edebiyatı ve yayını belirtmek için kullanılmaya başlandı (Şirin,1998).

2.2.2. Dünyada Çocuk Edebiyatının Tarihsel Gelişimi

“Dünya edebiyatına çok değerli düşün ve sanat eserleri kazandıran ülkelere baktığımız zaman, salt çocuklara özgü kitapların yazımına ve yayımına oldukça gecikerek başlanmış olduğu görülür. Bu konuda ilk bilinçli ve önemli girişimlere geçen ülkeler arasında başta İngiltere olmak üzere Fransa, Almanya, ABD ile İskandinav ülkeleri sayılabilir” (Şirin, 1998: 58).

“Dünyada 15. yüzyılın ortaları ile 16. yüzyılın başlarında tutucu düşünürlerin ve din adamlarının geleneksel tutumlarına karşı çocukların ilgilerini çeken birtakım yayınlar ortaya çıkmıştır. Gerek anlatım gerekse resimleme bakımından basit olan bu kitaplar daha çok Robin Hood, Tom Thumbe gibi halk hikâyelerinden esinlenerek yazılan eserlerdir. Bu eserlerin yanında Ezop’un hayvan hikayeleri de çocuklarca çok okunan eserler arasında yer almaktaydı” (Şirin, 1998: 59).

İngiltere’de çocukların serbest okuma ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak 17.yüzyılda eski çağlara ait hikâye, efsane ve peri masallarının basıldığı görülür. “Ali Baba ve Kırk Haramiler, Alaattin ve Lambası, Gemici Simbat” gibi Bin Bir Gece Masalları’nın kopyası olarak karşımıza çıkan küçük hacimli eserlerin basıldığını görüyoruz.

Bu dönemde muhafazakâr bir bakış açısı ile çocuğa ahlaki öğütler vermeyi amaçlayan “Hacıların İlerleyişi” (1678) gibi dine dayalı kuru ve sıkıcı bir üslupla yazılmış eserleri de görüyoruz.

İngiltere’de 18. yüzyılın başlarında küçük okurlara önem verilmesi görüşü yaygınlık kazanmış. Burada başı John Newbery’nin hazırlamış olduğu “Ana Kaz”ı sayabiliriz.

Günümüzde de severek okunan çocuk klasiklerinin 18. yüzyılda yayımlandığı görülür. Robinson Crusoe, İsviçreli Robinson Ailesi, Gulliver’in Gezileri buna örnektir.

Fransa’da ise gerçek çocuk edebiyatı C. Perrault’un (1628-1703) peri masallarıyla başlamıştır. Daha önceleri ise Fransız çocukları La Fontaine’in

fabllarıyla yetinmekteydiler. Bu ülkede J. Jack Rousseau görüşleriyle çocuk edebiyatıyla uğraşanları etkilemiştir. Onun önderliğini çektiği ahlaki-öğretici tutumun etkisi 19. yüzyılda hatta 20. yüzyılın başlarına kadar sürmüştür.

19. yüzyılın sonlarına doğru İngiltere’de yazılan çocuk kitaplarında nicelik bakımından önemli gelişmeler görülür. Çocuklar için basılan kitaplara özen gösterilir. Çocuk şiirlerinin farklı bir anlayışla yazılması gerektiğine dair düşünceleri benimsenmesine başlanır.

19.yüzyılın en büyük çocuk kitabı yazarı geniş hayal gücüyle ve maceralarıyla şüphesiz Fransız Jules Verne (1825–1905)’dir. Bu gün bile zevkle okunan “İki Sene Okul Tatili, Seksen Günde Devri Âlem, Aya Seyahat, Esrarlı Ada, Beş Hafta Balonla Seyahat, Denizler Altında Yirmi Bin Fersah” eserlerinden birkaçıdır.

Almanya’da ise çocuk edebiyatının eski bir geçmişi vardır. Dinî muhtevalı, genellikle de öğretici ve öğüt verici eserlerin varlığı 16. yüzyıla kadar inmektedir. Sonraki yüzyıllarda J. B. Basedow (1723–1790), J.F.Herbart (1776–1841), F.Froebel (1782–1852) gibi eğitimcilerin etkisiyle çocukların özelliklerine ve gelişim süreçlerine uygun eserler kaleme alınmaya başlanmıştır. 19. yüzyılda romantizmin etkisiyle başlayan milli değerlere yönelişle birlikte halk şiiri, halk hikâyeleri ve halk masallarının derlenerek işlendiklerini görüyoruz. Alman Çocuk Edebiyatı’nın ünlü yazarlarından Grimm Kardeşler, dünyaca ünlü masallarını bu devrede kaleme almışlardır.

ABD’de ise yazılan ilk yerli eserlerin çoğu öğretici nitelik taşımaktadır. Özellikle çocuk edebiyatının daha çok, millet olma benliği etrafında biçimlendiği görülmektedir. İç savaştan sonra dini etkiler yüzünden çocuk edebiyatında bir durgunluk dönemi yaşanır. Ancak 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarında çocuk edebiyatı alanında ABD’de büyük gelişme gözükmemektedir.

John Cotton’un 1646’da yayımlanan “Boston’lu Küçük Çocuklar İçin Manevi Süt” ve J. Abbot’un 1850–1853 yılları arasında yayımladığı “Frankoniya Hikayeleri”

ve Peter Perley'in ahlaki hikâyeleri çocuklar için yazılmış ilk Amerikan eserleridir (Oğuzkan, 1987: 21).

Avrupa'da ortaya çıkan çocuk edebiyatı ile ilgili düşünceler ve kaleme alınan eserler Amerikan yazarlarını da etkilemiştir. Bu dönemde Amerikan çocuk klasikleri arasında “Küçük Kadınlar, Tom Sawyer, Huckelberry” yer alır.

İskandinav ülkelerinde de çocuk edebiyatında iz bırakan yazarlara rastlamak mümkündür. İsveç çocuk edebiyatı ürünleri arasında ortaya çıkan ilk eserler piyesler olmuştur. Değişik türdeki eserlerin yayını 18. yüzyılın ortalarını bulmuştur. Bu dönemin güzel örneklerinden birisi İsveçli Selma Lagerlöf'ün 1906'da yayımlanan “Nils Holgerson'un Eşsiz İsveç Yolculuğu” adlı iki ciltlik eserini sayabiliriz.

Norveç çocuk edebiyatında 19. yüzyılın sonlarında en parlak dönemini yaşamıştır. Dikken Zwilgmeyer'in “Inger Johanne” adlı dizisini ve Johan Falkberget'in “Prenses ve Kemancı” adlı oyunu ile peri masallarını bu kapsamda değerlendirebiliriz.

Danimarka'da çocuk edebiyatı alanında en büyük atılım Andersen'in (1805–1875) 1884 yılında yayımlamaya başlayan ocakbaşı hikâyeleriyle gerçekleşmiştir. Asıl ünü masallarla olmuştur. Masallarından en ünlüleri “Kibritçi Kız, Çirkin Bir Ördek Yavrusu, İmparatorun Yeni Elbiseleri ve Cesur Teneke Asker”dir.

Finlandiya'da ise çocuk edebiyatıyla ilgili girişimler İsveç dilindeki halk ve peri masallarından yararlanılarak başlamışsa da daha sonraki millî halk edebiyatı ürünlerine yönelişler görülmüştür. Ünlü Fin destanı Kalevela'dan esinlenerek birtakım çocuk kitapları yazılmıştır.

Rusya çocuk edebiyatı açısından çok zengin sayılmaz. İvan Krilov'un masalları, A. N. Afanasyev'in derlediği halk öyküleri, Tolstoy'un çocuklar için yazdığı bu alanın ürünleri olarak sayılabilir.

1. Dünya Savaşı'ndan sonra dünyanın değişik yerlerinden İngiltere'ye giden ressam ve yazarlar çocuk edebiyatı alanında önemli katkılar yapmışlardır. Hayal ürünü olan kitaplara karşı ilgi artmıştır. Çocukları bu ilgilerini Peter Pan adlı

piyesiyle James M.Barrie, Define Arayıcıları (1900) adlı kitabıyla Edith Nesbit, Söğütlerden Esen Rüzgar (1908) adlı eseriyle Keenth Grame'dir (Oğuzkan, 1987:20).

2. Dünya Savaşı'ndan sonra Fransa'da Mauric Druon, Henri Bosco yeni dönemin ünlüleri arasındadır. Çocuk ve Nehir, Adadaki Tilki önemli eserler arasında sayılabilir.

2.2.3. Türkiye'de Çocuk Edebiyatının Tarihsel Gelişimi

Türkiye'de çocuk edebiyatı uzun süre tekerleme, bilmece, halk hikâyesi gibi genellikle sözlü ürünlerle belirmiştir. Çocuk edebiyatı ifadesi Tanzimat'tan sonra başlamıştır.

Çocuk edebiyatıyla ilgili olarak şair Nabi'nin oğluna öğüt vermek için nazım biçiminde yazdığı “Hayriyye” ve Sünbülzade Vehbi'nin oğluna verdiği ahlak derslerini içeren “Lütfiyye” isimli eserleri çocuklar için yazılmış olsalar bile, içerikleri bakımından büyüklere yönelik olduğundan çocuk edebiyatı içine sokmamız mümkün değildir. Kayserili Doktor Rüştü tarafından 1859 yılında yazılan “Nuhbetü'l Etfal” (Çocukların En Seçkini) adlı alfabe kitabı, içinde öykücüklerin ve fablların bulunması açısından önemlidir (Özkırımlı, 1987).

Çocukların özel ilgileri, okuma güçleri göz önünde tutularak çocuklara yazılan eserlerin hazırlanması Tanzimat'tan sonra başlamıştır. Şinasi, Recaizade Ekrem, Ahmet Mithat ve Muallim Naci gibi o dönemin ünlü yazar ve şairleri Fransızca'dan çevirdikleri birtakım kısa manzumeler ile kendilerinin yazdıkları fabl türünden bazı şiirler çocuk edebiyatımızın ilk önemli ürünleri arasında yer alır (Şirin, 1998: 83).

Bu dönemde dünya çocuk klasiklerinin dilimize çevrilmeye başladığı görülür. Bunlar arasında “Tercüme-i Hikâye-i Robinson (1864), Gulliver'in Seyahatnamesi (1872), Seksen Günde Devr-i Âlem (1880), Merkez-i Arza Seyahat (1883), Beş Haftada Balonla Seyahat (1887)”i sayabiliriz.

Tanzimat döneminde çocuk eğitimi ve psikolojisi üzerinde durulmuş, ayrıca gazeteciliğin hızlı bir gelişim gösterdiği görülmüştür. Bu gelişme ilk çocuk gazete ve dergilerinin çıkmasına da vesile olmuştur.

Çocuk edebiyatıyla ilgili düşünce, görüş ve öneriler 2. Meşrutiyet'ten sonra daha çağdaş bir hâl almıştır. Ali Nusret (1874–1919) ilk kez çocuk edebiyatını konu edinen yazısını Şuray-ı Ümmet gazetesinde 1908 yılında yayımlamıştır. Tanınmış ünlü eğitimcilerden Satı Bey okul çocukları için yazılmış şiir ve şarkılara ihtiyaç duyulduğunu ileri sürmüştür. Masal ve hikaye türünde edebiyat ürünlerinin çocuk eğitimi üzerindeki olumlu katkıları yine bu yıllarda ciddi olarak tartışma konusu yapılmıştır (Şirin, 1998: 83).

Bu tartışmaların sonunda çocuklara yönelik türlerden ilk olarak şiir ortaya çıkmıştır. İbrahim Alaattin Gövsa'nın "Çocuk Şiirleri" (1911), Ali Ulvi Elöve'nin "Çocuklarımıza Neşideler" (1912) ve Tevfik Fikret'in "Şermin" (1914) adlı eserleri dikkati çeker.

Milli Edebiyat Döneminde de çocuklar için şiir yazma çabası sürmüştür. Ziya Gökalp'in "Kızıl Elma"sı, Siracettin Hasırcıoğlu'nun "Çocuk Şiirleri" ve Fuat Köprülü'nün "Mektep Şiirleri" çocuklara yönelik olarak kaleme alınan eserlerdir.

Şiir alanındaki gelişmelere karşın diğer türlere daha az önem verilmiştir. Bu eserler o dönemdeki çocukların serbest okuma ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olmuştur. Ömer Seyfettin, Ahmet Hikmet, Hüseyin Rahmi bu yönde eser veren yazarlarımızdan birkaçıdır.

Cumhuriyetin kurulmasından sonra Türkiye'nin yeniden yapılanması, çocuk ve çocuk eğitiminin ulusal bir politika olarak düşünülmesi çocuk edebiyatının da çeşitlenerek gelişmesini sağlar.

Yeni Türk harflerinin kabulü (1928) özellikle yayın yaşamına bir canlılık kazandırır. Artık kitaplar yeni harflerle yazılır. Çocuklara daha çok önem verilir. Şükrü Enis Regü, Mehmet Necati Öngay, Fazıl Hüsni Dağlarca çocuk şiirlerine yepyeni bir söyleyiş, duygu ve düşünce özgünlüğü sağlar.

Yine bu dönemde çocuk romanı yazmaya karşı ilgi artar. Mahmut Yesari, Rakım Çalapala, Huriye Öñiz, İ.Fahrettin Sertelli, Cahit Uçuk çocuk romanı yazarlarından birkaçıdır.

1940'lı yıllardan bu yana yazdığı üç yüzün üzerindeki kitapla adından sıkça söz ettiren bir çocuk romanı yazarımız da Kemalettin Tuğcu'dur. Çocuk edebiyatı bakımından her zaman tartışılan Kemalettin Tuğcu'nun eserleri çocuklar tarafından inanılmayacak kadar çok sevilip benimsenmiştir.

Bu dönemde masal türünde de önemli gelişmeler olmuştur. Eflatun Cem Güney, Tahir Alangu, Naki Tezel, Ziya Gökalt, Oğuz Tansel, Cahit Uçuk klasik masalın yenilenmesi çalışmalarına öncülük etmişlerdir.

1970'li yıllardan sonra çocuk edebiyatı alanında çok büyük gelişmeler söz konusu olmuştur. Artık çocuklar için edebiyat ve yayın yapılması düşüncesi benimsenmiştir.

Bu gelişmeler ışığında yazarlar bir anlamda “çocuk kitabı yazarlığını” benimsemişlerdir. Günümüzde daha çok çocuklar için şiir, hikâye ve roman yazan yazarlar arasında şu isimleri sayabiliriz: Gülten Dayıoğlu, İpek Ongun, Yalvaç Ural, Muzaffer İzgü, Ayla Çınaroğlu, Mustafa Ruhi Şirin, Üzeyir Gündüz, Hasan Latif Sarıyüce, Hakkı Özkan, Mehmet Güler, Hasan Demir...

Çocuk edebiyatının çocuk işi, hafife alınan bir yazarlık biçimi olmadığı, kendi içinde bir uzmanlık alanı olduğu anlaşılmaya başlanmıştır (Şirin, 1998).

2.2.4. Okuyucu Zümreleri Açısından Çocuk Edebiyatı

Çocuk edebiyatı kavramının iyi anlaşılabilmesi için çocukların yaş gruplarına göre genel özelliklerinin bilinmesi gerekir. Çocukların içinde bulundukları yaşa, döneme göre ihtiyaçları, istekleri, hedefleri ve düşünceleri farklıdır. Bu gelişim dönemlerinin bilinmesi, dönemin ihtiyaçlarına göre hareket edilmesi sayesinde okuma alışkanlığı kazandırılabilir.

Gelişim dönemini inceleyen psikologlar, çocukların geçirdiği gelişim aşamalarını inceleyerek değişik yaklaşımlarda bulunmuşlardır. Bu çalışmamızda dönemler genel olarak ele alınmıştır.

a. 0–5 Yaş Grubu (Okul Öncesi): Çocuğun ilk çevreyi algılaması kulakla, daha sonra gelişen bir hızla gözle olmaktadır. Çocuğun ağlama, badıldama, çağıldama dönemlerinden sonra duygu ve isteklerini anlatabilme çağı, genetik özellikleri ve gördüğü ilgiye bağlı olarak 18 ay ile 2 yaş arasındadır. Konuşma evresinden başlayarak dil gelişimi oluşur. Yaratıcılık bu dönemde başlar. Oyun onlar için vazgeçilmez bir istektir.

Eserlerde kullanılan kelime sayısı, onların anlamını bildiği ve sıkça kullandığı 40 kelimeyi geçmemelidir. 1–2 yaş için hazırlanan eserlerde yazı bulunmamalıdır. Küçük bir olay, yalın ve gerçeğe uygun resimlerle, her sayfada tek resim ilkesiyle anlatılmalıdır. 2–4 yaşında, sayfadaki resimler altında kısa açıklamalar ya da öyküyü anlatan birkaç cümle olmalıdır. 4–5 yaş kitapları ise resimli öykü, resimli bulmaca ve bilmecelerle donatılmış, hacim ve kavram bakımından zenginleşmiş olmalıdır (Alpay, 1991).

Özen'in (2001: 58) de dediği gibi 4-5 yaş dönemi kitapları gerçekçi öykülerden oluşmaya başlar. Bu yaş dönemindeki kitaplarda anlatılan mekân gerçektir. Resimler konuyu anlatır niteliktedir.

Bu yaş dönemi çocuğu için kitap seçerken, bunların çocukların ilgisini çekecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Gerçekle hayal arasındaki farkı kestiremeyen küçük çocuklara cadılı, perili, canavarlı, bol korkulu ve üzüntülü masal veya kitaplar okunması doğru olmaz. Bu, çocuğun gelişmekte olan hayal gücüyle, anlamadığı şeyleri yanlış yorumlayarak birçok korkular ve şüpheler edinebilir (Saygılı, 2002: 62).

Bu dönemde okumaya hazırlık ilgiyi kitabın içindekiler üzerinde toplayarak dil öğretimi ile teşvik edilmelidir. Ebeveynler ve ana okulu öğretmenleri, erken özendirmenin en etkili yol olduğu ve dil eğitiminin özellikle gerekli bulunduğu konusunda bilinçlendirilirse, çocukları resimli kitaplara bakmaya teşvik edecekler,

daha çok hikâye anlatacaklar ve yüksek sesle okuma pratiği yapacaklardır (Bamberger, 1990: 39).

Ninniler, resimli kitaplar, şarkılı ve danslı oyunlar, tekrar kelimelerin çok geçtiği şiirler, tekerlemeler, bilmece, fıkralar, masallar bu yaş grubu çocuklarının vazgeçilmez edebiyat ürünleridir.

b. 6–8 Yaş Grubu (1. Kademe 1. Devre): Bu yaş grubu çocuklarında davranışlar gelgitler oluşur. Kız-erkek ayrımını yaparlar fakat karşı cinsle bedensel farkı tam kavrayamamışlardır. Bu yaş grubunda mantıksal düşünme başlar. Somut nesnelerle problem çözebilirler. Bu dönem çocukları, adalet, özgürlük gibi kavramları kullanmalarına rağmen içeriklerini tam olarak anlayamazlar. Kelime dağarcıkları gelişmiştir.

Bu gruba uygun eserlerde cümlelerdeki kelime sayısı 3–5 kelime olmalı, soyut kavramlar sıkça kullanılmamalıdır. Öğrencilerin evde, okulda ve sokakta öğrendiklerini merkeze alan, onların ilgi alanlarına hitap eden masal, öykü, gülmece ve şiir kitapları zevk alarak okuyacakları eserlerdir. Bu eserler, onların anlamını bildiği 100 kelimeyi geçmemelidir. Anlatım açık olmalı ve değişik anlatım üsluplarından kaçınılmalıdır.

6-8 yaş okula başlangıç yıllarıdır. Artık kitabın resimleriyle beraber yazıları da onu ilgilendirmeye başlar. Bu yazılar kısa olduğu için onu pek zorlamaz. 6 yaş çocuğu yatağa yattıktan sonra yarım saat kadar kendisine kitap okunmasını ve kitaplara bakma fırsatı verilmesini ister. Bu dönem, bir çocuğun okumaya ilgisini kamçılarla üzere en uygun dönemdir (Yavuzer, 2003: 7).

c. 9-12 Yaş Grubu (1. Kademe 2. Devre): Bu dönem çocukları hayatının üçüncü sakin devrelerini yaşarlar. Artık grup ilişkilerine önem vermeye çalışırlar. Temel ve soyut kavramları elde etmeye başlarlar. Sosyal baskılara karşı duyarlıdırlar. Tabiatte meydana gelen olayları daha mantıklı bir şekilde anlarlar. Boy ve ağırlıkları düzgün bir şekilde artmaya başlar.

9-10 yaş dönemde cinsiyet farklılaşması belirginleşmeye başlar. Öykülerde yeni sözcükler yer almaya başlamalı, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine önem verilmelidir.

Erkekler bilim ve buluşlara; kızlar okul ve aile yaşamını içeren konuların yanında sevgi öykülerine ilgi duyarlar (Özen, 2002: 105).

Bu dönemde çocuk masallardan uzaklaşır; gerçekliğe, akılcılığa yönelir. Çevresindeki her şeye ilgi duyar, her şeyi araştırma çabasındadır. Çocuğa merak ettiği konular kuru anlatımlarla değil, yaşanan olaylar biçiminde hikâyeleştirilerek verilmelidir. Peri masallarına ilgi daha sürmektedir; ama gerçeğe geçiş aşaması, macera isteği başlamıştır.

10 yaşındaki çocuklar üzerindeki bir araştırma, savaş ve macera kitaplarının % 40'lık bir oranla en çok okunan kitaplar arasında olduğunu ortaya koymuştur. Bunu sırasıyla % 25'lik bir oranla öykü kitapları, % 12'lik oranla bilgi ve kültür yayınları, % 10'luk oranla masal kitapları, % 5'lik oranla eğitici ve edebi çocuk romanları izlemektedir (Yavuzer, 2001: 191).

Bu yaş grubuna hitap edecek eserler bütünden parçaya gitmelidir. Eleştiri duygusu bu yaş grubundan itibaren gelişmeye başlar. Özendirmeler, kutlamalar ve törenler hoşlandıkları arasındadır. Bu dönemde hayal ve imgelere yeterince yer verilmezse çocukta hayal etme eksikliği başlar. Tarihi olaylara karşı ilgi artar. Olağanüstü bilgilerden çok gerçekçi bilgiler önemlidir onlar için (Yalçın, Aytaş, 2002: 26).

Bu dönemde çocuk okuduğu yazıları hayalinde canlandırabildiği için, artık resimli kitaptan yavaş yavaş ilgisini kesmeye başlar. Artık çocuk, ilgisini çeken ve edebi niteliği olan eserleri okumaya başlar (Alpay, 1991: 78).

Şirin (1998: 200) bu dönemi hayal gücünün en geniş olduğu dönemlerden biri olarak aktarıyor. Bu yüzden klasik fakat uzun masallardan Alice Harikalar Ülkesinde, Peter Pan gibi fantezi romanlara kadar hayal gücünü besleyen bütün eserleri okumaktan hoşlanırlar.

d. 13-15 Yaş (İlk Gençlik Çağı): Bu dönem yaş grubu teorik konulara ilgi duyup uzun ve dikkat isteyen çalışmalardan hoşlanır. Zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişimleri bakımından birbirlerinden hızlı ve farklı bir gelişim süreci geçirirler. Okudukları eserlerde kendilerini görürler, beğenilme istekleri çok fazladır. Okuma ilgi ve becerileri bu yaştan itibaren farklılıklar gösterir. Spor, fen, eğlence ve doğa konulu araştırmalar ve araştırma yazıları ilgilerini çeker. Bazen çocuksu bazen yetişkin rolünü üstlenirler. Ruhsal yönden iniş çıkışlarda ölçüyü tam sağlayamazlar. Öğretmenlerin adil davranışlarına dikkat edip “Ben kimim?” sorusu onlar için önemlidir. Arkadaşlık ilişkileri bu dönemde son derece önemlidir. Uzun vadeli hedefleri yoktur. Çevresindekilerin eksiklerini bulmaya çalışır. Farklı giyim ve davranışlarla kimlik kazanmaya çalışır (Yalçın, Aytaş, 2002: 27).

Bu yaşlarda çocuklar, örnek alacakları bir kahraman ararlar. Bu bakımdan biyografiler ilgilerini çeker. Bu yaş grubuna hitap eden çocuk edebiyatı metinlerinde yalın, sade mecazlar ve benzetmeler, bütün zaman kipleri ve birleşik zamanlı fiiller kullanılabilir.

2.2.5. Edebî Türler Açısından Çocuk Edebiyatı

Okuma becerisinin kazanılmasında ve gelişmesinde edebi türlerin önemi büyüktür. Bu türlerle öğrenciler en çok Türkçe ders kitaplarında tanışıyor. Bu bakımdan okuma alanının en önemli materyalini Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler oluşturuyor.

Millî Eğitim Bakanlığının 1–5. sınıflar için İlköğretim Türkçe Öğretim Programı’nda türler “öyküleyici, bilgilendirici ve şiir” olmak üzere üç başlık altında alınmıştır.

Öyküleyici metinler çeşitli türde öyküler, masallar, biyografiler, anılar, efsaneler, destanlar, fabllar, fıkralar, gezi yazıları, günlükler, çeşitli türde oyunlar (dram, güldürü, Karagöz gibi Türk halk oyunları vb.) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilgilendirici metinlerde ise hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilgisi gibi kitaplarda yer alan metinler; gazetelerde ve dergilerde yer alan haberler, mektuplar,

köşe yazıları ve röportajlar yer almaktadır. Bu edebî türleri birbirinden kesin çizgilerle ayırmak çok zordur. Bir gezi yazısı, mektup, biyografi yazıları bilgi veren tarzda yazılabildiği gibi, öyküleştirilmiş tarzda da karşımıza çıkmaktadır.

İlköğretim Türkçe ders kitaplarına bakıldığında edebi türler arasında şiir de bulunmaktadır. Küçük yaşlardan başlayarak çocuklara şiir dinleme, şiir okuma ve şiir üzerinde tartışma alışkanlıklarının kazandırılması hedeflenmiştir.

2.2.6. Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Nitelikler

“Çocuk kitabı” ve “çocuk edebiyatı” kavramları birbirlerini tamamlayan kavramlardır. Çocuk kitaplarından oluşan bütün, çocuk edebiyatını; çocuk edebiyatından oluşan bütün de çocuk kitabını temsil etmektedir.

Öğrencilerin okumaları, okuduklarını anlamaları, bunlar üzerinde düşünmeleri, eleştiride bulunmaları, dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeleri, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmeleri için bu özellikte çocuk kitaplarının bulunması gerekir. Çocuklar için yazılan her kitabın bu amaçlara uyması gerekir.

Çocuk kitapları okullardaki programları destekleyici, çocuk kitaplarındaki metinler ise yaşanan gerçekle ilgili olmalıdır. Bu ürünler çocuğun duygu, düşünce ve hayal gücünü geliştirici olmalıdır. Çocukta üretme becerisini geliştirmeli, çocuğun girişimci ve katılımcı olmasını sağlamalıdır. Çocuk edebiyatı metinleri, şiddet öğeleri içermemelidir. Çocuklara yönelik yazılan eserlerde estetik duyarlılık geliştirilmeli, çocuğun tercihlerini yaparken bu duygusundan yararlanması sağlanmalıdır. Çocukların kendilerine özgü kişiliklerinin gelişmesine çocuk edebiyatı eserleri katkıda bulunmalı, onların toplumda uyumlu olmasını sağlamalıdır. Çocuk eserlerinde dil becerilerinin gelişip yerleşmesine özen gösterilmelidir (Yalçın, Aytaş, 2002: 35).

Çocuk yayınlarını temel amacı; kitap ve okuma sevgisi, okuma alışkanlığı kazandırmak olmalıdır. Ayrıca çocuğun psiko-sosyal gelişme devirleri göz önüne alınarak eğlendirici ve ilgi çekici bir üslupla bilgi ve kültürün arttırılması, insan ve

yurt sevgisi kazandırılması ve çocuğun eğitilmesi de amaç edinilmelidir (Yüksel, 1987: 91).

Herkes için geçerli olan temel ihtiyaçlar, çoğu zaman ve çoğu insanlar için ortaktır. Çocukların da her yaştaki insan gibi ruhsal ihtiyaçları vardır. Bu ruhsal ihtiyaçların karşılanması, çocuğun kişiliğinin gelişiminde çok önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle çocuk kitaplarının taşıdığı fiziksel ve içerik özellikler de çocuğun ruhsal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmalıdır.

Yörükoğlu'na (2000: 94) göre iyi bir çocuk kitabında bulunması gereken özellikler:

- Çocuk kitapları, çocuğun gelişme düzeyine uygun konuları işlemeli, dili yalın, kavramları açık olmalıdır.
- Konular ilgi çekici biçimde sunulmalı, eğlendirici, öğretici ve düşündürücü olmalıdır.
- Konunun işlenişi bilim verilerine ve insanlık değerlerine uygun olmalıdır. İnsanı ve çevresini gerçekçi açıdan tanıtmalı, yurt sevgisini, insan sevgisini ve yardımlaşma duygusunu güçlendirici olmalıdır.
- Denemeci, araştırmacı, eleştirici, kısacası özgür düşünceli insan yetiştirme amacı göz önüne alınarak yazılmalıdır.
- Çocuğun kendisini tanımasına, kişiliğini geliştirmesine katkıda bulunmalıdır.

Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencilere kazandırılması beklenen temel beceriler;

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme

- İletişim
- Problem çözme
- Araştırma
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik
- Karar verme
- Metinler arası okuma
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme

olduğundan öğrencilerin okuması için seçilecek çocuk kitaplarının bu becerileri geliştirecek özellikte olmasına dikkat edilmelidir. Bunun yanı sıra çocuk kitaplarında şu özelliklere de dikkat etmek gerekir:

a. Dış Yapıyla İlgili Özellikler: Biçimsel özellikler, kitabın ya da okuma nesnesinin dış yapıyla ilgili özelliklerini kapsar. Kâğıdın cinsi, sayfa düzeni, içindeki resimlerin niteliği, yazı puntosu, kitabın büyüklüğü hep dış yapıyla ilgilidir.

Çocuk kitaplarında içeriksel özellikler ile kitabın büyüklüğü arasında belli bir orantı bulunmalıdır. Çocuk kitapları kolaylıkla okunmaya ve taşınmaya elverişli olmalıdır. Ağırlık ve hacim yönünden çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmalıdır.

Çocuk kitaplarında resimler açık, anlaşılır ve konuya uygun olmalı, anlamı bütünlemeli, çocukların hayal gücünü geliştirmelidir. Resimlerin renkleri, konuyu desteklemeli ve metindeki betimlemelere uygun düşmelidir. Çocuk kitaplarındaki resimleri işlevleri bakımından üçe ayırabiliriz:

1. Süsleyici resimler
2. Metni açıklayıcı ve yorumlayıcı resimler
3. Metni tamamlayıcı resimler (Şirin, 1998: 214)

Kitabın kapağı da içeriği kadar önemlidir. Çocukları kendine çekecek, kitabı sevimli kılacak bir kapak oluşturulmalıdır.

Çocuk kitaplarında kullanılan yazıların büyüklükleri ve karakterleri yaşlara göre değişiklik göstermektedir. İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerine hitap eden kitaplarda kullanılan yazı puntosu 12'den daha küçük olmamalıdır. 4. ve 5. sınıf öğrencileri için 12 punto yeterlidir. İlköğretim ikinci kademe için 10 punto büyüklüğü yeterlidir.

Çocuk kitaplarında satır aralarındaki boşluk normal, hatta biraz daha fazla olmalıdır. Yazım ve noktalama işaretlerinin kullanılmasında gereken özen gösterilmelidir.

b. İç Yapıyla İlgili Özellikler: Bir kitabın dış yapı özellikleri ne kadar iyi olursa olsun iç yapı özelliklerinde başarı göstermezse çocuk için herhangi bir yararı olmaz ve çocuk okumayı sevmez.

Kitabın konusu, teması, planı, kahramanları, kullanılan dil ve üslubu kitabın iç yapısını oluşturmaktadır.

Çocuk kitaplarında konu oldukça önemlidir. Çocukların yaşamlarındaki her olay konu olarak ele alınabilir. Önemli olan bu konunun çocuğa uygun bir biçimde aktarılmasıdır. Konu seçiminin; çocukların ilgi alanlarının, ruhsal özelliklerinin, düşüncelerinin ve beklentilerinin bilinerek yapılması uygun olacaktır. Bu belirme çocuğa ulaşmayı kolaylaştıracaktır (Tür, Turla, 1981: 41).

Çocuk kitaplarında konuların ele alınışında onların güvenlerini artırıcı, geleceğe ümitle bakmalarını sağlayan, insan ve doğa sevgisi gibi değerleri geliştiren inançlar yerleştirilmelidir. Millî değerlere önem verilmeli, çocukların demokratik anlayışa sahip ve saygın bir kişiliğe sahip olmasına özen gösterilmelidir (Yalçın, Aytaş, 2002: 32).

Çocuk kitaplarında ana düşünce, kitabın yazılmasına neden olan yazarın okurla paylaşmak istediği temel iletidir. Çocuk edebiyatının asıl hedeflerinden biri olan eğiticiğin, işlenilen ana fikre bağlı olduğu göz ardı edilmemelidir.

Çocuklar için yazılacak olan eserlerde, genellikle şu temalar üzerinde durulmaktadır: Kardeş, anne-baba ve arkadaş sevgisi; aile ve değerlerine, inançlarına bağlılık; doğayı sevmek, korumak ve geliştirmek; başkalarına karşı nazik, dürüst ve saygılı davranmak; girişimci, atılcı ve yaratıcı olmak; başta evcil hayvanlar olmak üzere canlı varlıkların korunmasına, beslenmesine ve bakımına ilgi göstermek (Şirin, 1998: 211).

Çocuk kitaplarında kahramanlar, çocukların gelişim özelliklerine uygun düşmelidir. Çocuk hangi yaşta olursa olsun kendini kitaplarda yer alan kahramanlarla özdeşleştirir. Yazar kahramanlarını seçerken bu özelliği göz ardı etmemelidir. Çocuk kitaplarındaki kahramanların sayısı sınırlı olmalıdır. Çünkü kahraman sayısının çokluğu olayı karmaşık hâle getirir, çocuk olayın bütünü tam olarak kavrayamaz.

Plan; konu, kahraman ve ana fikrin belli bir düzen içerisinde kitaba yerleştirilmesidir. Yazar düşüncelerini ve duygularını belli bir sıra içinde anlatmalıdır. Çocuklar için yazılan eserlerdeki plan, çocuğun bilgi seviyesini, anlama gücünü ve ilgi alanının dikkate alınmasıyla ortaya çıkar. Ana fikir ile konu arasında bütünlük sağlanmalı ve sürekli çocuğun ilgisi canlı tutulmalıdır.

Her yazarın kendine ait bir dili bir anlatım biçimi vardır. Ancak çocuk kitapları söz konusu olduğunda dil ve anlatım daha önemli bir husus hâline gelir. Çocuk kitaplarında dil, yalın ve duru olmalıdır. Uzun ve karmaşık paragraflara yer verilmemeli, yersiz benzetme ve tasvirler yapılmamalıdır. Yüklü ve yoğun bir anlatımdan kaçınılmalıdır.

Çocuk edebiyatı yazarları, cümle ve paragraf kurgusu sırasında sözcük ve deyimleri seçerken çocukların okuma yeteneklerini, kavrayış güçlerini ve sözcük hazinelerini dikkate almalıdır (Oğuzkan, 2000: 370).

Çocuklar için hazırlanan eserlerde az kullanılan sözcükler kadar söylenmesi güç olan sözcükler de bulunmamalıdır. Eserde çocuğun yeni sözcükler öğrenmesine dikkat edilmeli, sözcük dağarcığını geliştirmek için günlük yaşantısında karşısına çıkabilecek sözcükler de öğretilmelidir.

Türkçemizin anlatım gücünü ortaya koyan örneklerle yer vermek gerekir. Çünkü iyi bir çocuk kitabının içerik bakımından üstünlüğünü sağlayan önemli etmenlerin başında dil ve anlatıma gösterilen özen gelir.

2.3. Okuma ve Çocuk Edebiyatı İlişkisi

En geniş anlamda okumayı “yazılı sembollerden anlam çıkarma” diye tanımlayabiliriz. Genellikle okuma etkinliği Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin içerisinde kabul edilir. Oysaki okuma eğitimi süreci bütün dersler için gerekli ve üzerinde durulması gereken bir konudur.

Temel eğitimin ilk aşamasında okumaya başlangıç dönemi vardır. 2. ve 3. sınıflarda öğrencilerin okuma isteği ve alışkanlığı gelişir. Okumada güç ve üstünlüğün elde edildiği dönem 4–5 ve 6. sınıflara rastlamaktadır. Daha sonraki dönemler okuma ilgi ve alışkanlıkların yani okumada zevk almanın ortaya çıktığı dönemdir. Okuma zevkinin ortaya çıkmasıyla okunan edebî eserlerin niteliği arasında doğru bir orantı vardır. O zaman okuma gelişimin her aşamasında bireyi iyi seçilmiş edebî eserlerle buluşturmak gerekir.

Edebiyat ürünleri çocuğun hayal dünyasını zenginleştirir ve geliştirir. Bu ürünler aracılığıyla çocuk kendi hayal dünyasını oluştururken başka zengin dünyalar keşfeder. Bu ürünlerle dilinin en güzel örneklerini seçmeyi ve onun inceliklerini bulmayı öğrenir.

Çocuk, yaşadığı çağda ve içinde bulunduğu toplumda bir yere sahip olduğunu, uygulanacak eğitim ve edebiyat aracılığıyla anlayacaktır. Birçok alışkanlıkların çocukluk ve gençlik çağlarında kazanıldığı gerçeğinden hareket edilerek, çocukların kitaplarla yapacağı olumlu tanışmanın, kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili olacağı sonucunu çıkartabiliriz. Okuma alışkanlığı iyi çocuk kitaplarıyla kazanılır (Dayıoğlu, 1987: 15).

Çocuk, okuduğu kitaplarla sadece okuma alışkanlığı edinmekle kalmaz, pek çok iyi ya da kötü alışkanlıklar da edinir. Kitapla baş başa kaldığında, ona iyi yada kötü konusunda yol gösterecek bir etken bulunmadığı için seçimi kendisi yapmak

durumundadır. Doğasına uygun düşen kitaplardaki kahramanlarla ve konularla özdeşleşir. Bu nedenle kitap çocuk üzerinde etkin izler bırakabilecek güçtedir (Dayıoğlu, 1987: 15).

İnsanların davranış ve alışkanlıklarını belirleyen en önemli faktörlerden birisi de olaylara ve varlıklara gösterdikleri ilgidir. “Bir insanın çevresindeki çok sayıdaki uyarıcılardan hangisine ne ölçüde ilgi duyduğu, onun neyi ve ne şekilde yapacağını büyük ölçüde belirler. Diğer pek çok alanda olduğu gibi okuma alanında da ilgi, kişilerin davranışlarını belirleyen temel faktörlerden birisidir. Kişiler, kitaba ve okumaya olan ilgileri oranında okurlar. Bu yüzden, çocukların, gençlerin hatta yetişkinlerin ilgi alanlarının artırılması, özellikle okuma ilgilerinin geliştirilmesi her zaman önem verilen eğitim hedefleri arasında yer almıştır.” (Dökmen, 1994: 31).

Çocuğun kitaplara duyduğu ilgi okul öncesi dönemde dil ağırlıklı etkinliklerin çeşitliliğince ve zenginleştirilmiş deneyimlerle, yaşamın ilk yıllarında başlar. Ona okunan öyküler, mırıldanılan çocuk şiirlerinin tümü çocuğun konuşma ve yazma diline duyduğu ilginin gelişmesine yardımcı olur. Bu tür etkinlikler de ileriki okuma becerisinin temellerini oluşturur.(Yavuzer, 2001: 45).

Sürekli ve etkin okuma, anlamı kavramak ve anlatma yeteneğini geliştirmek, konuşur gibi okumak, özet çıkarmak, basılı bilgi kaynaklarını kullanmada ustalık kazanmak gibi amaçları da gerçekleştirir. Öğretim programlarında okumanın amaçları arasında öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını, incelikleriyle ve derinlikleriyle kavrama yeteneğinin geliştirilmesine işaret edilmektedir. Bu hususta Türkçe Öğretim Programı’nın genel amaçları arasında aşağıdaki noktalara dikkat etmek gerekir:

1. Türkçeyi sevdirmek, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
2. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
3. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,

4. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
5. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
6. Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,
7. Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
8. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
9. Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamaktır (MEB, 2005).

Yukarıda belirtilen amaçların gerçekleştirilebilmesi için okuma becerisine önem vermek gerekir. Bu bağlamda iyi seçilmiş edebî eserlerin de bu amaca yararlı olacağı muhakkaktır.

Çocuk edebiyatının okuma gelişimine etkisini göz önünde bulundurduğumuzda özellikle çocuklara yönelik hazırlan ders kitaplarından başlamak üzere her türlü yardımcı kaynak ve yayınlarda çocukların gelişim düzeyleri anlama ve algılama kapasiteleri üzerinde önemle durulması gerekir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öncelikle “çocuk edebiyatı” genel bir kavram olarak ele alınmış, çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuklar açısından önemi ortaya konulmuştur. Çalışmada kavramlarla ilgili literatür taraması yapılmış, daha sonra elde edilen bilgi ve bulgulardan yola çıkılarak çalışmanın amacına uygun yöntem belirlemesine gidilmiştir. İlköğretim 4. sınıf öğrencisinin karşılaştığı çocuk edebiyatı metnlerinin okuma becerisine etkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırmamızın modeli “betimleyici, ilişkisel tarama (survey) modeli”dir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Ankara ilinde 2005–2006 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile bu öğrencilerin öğretmenleri, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla kabul edilen 4. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır.

Sosyo-ekonomik düzeyler bakımından ilçe, belde ve köy okullarında farklılık gözükeceği düşünülerek bu yerleşim birimlerindeki okullarda uygulama yapılması düşünülmüş, bu doğrultuda araştırmanın örneklemini Ankara ili Kızılcahamam ilçe sınırları içerisindeki;

a) Çağatay İlköğretim Okulu (Merkez)

b) Kazım Karabekir İlköğretim Okulu (Merkez)

- c) Orhangazi İlköğretim Okulu (Merkez)
- d) Cumhuriyet İlköğretim Okulu (Merkez)
- e) Perihan Erdoğan İlköğretim Okulu (Merkez- Taşımali)
- f) Çeltikçi İlköğretim Okulu (Belde)
- g) Pazar İlköğretim Okulu (Belde)
- h) Güvem İlköğretim Okulu (Belde)
- ı) Akdoğan İlköğretim Okulu (Köy)

okullarındaki 4. sınıf öğrencileri ve öğretmenleri örneklemini oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Yöntemi

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış ders kitaplarından araştırmacı tarafından seçilen metinlerden yararlanılmıştır. Bu metinler 4. sınıf düzeyi için iki tip olarak uygulanmıştır. Araştırmada, Çocuk edebiyatı ve Türkçe öğretimi alanında yazılmış kaynaklar taranmış, ayrıca bu alanda yapılmış doktora ve yüksek lisans tezleri incelenmiştir. Bu kaynaklardan yararlanılarak öğrencilere ve öğretmenlere uygulamak üzere anket geliştirilmiştir. Öğrencilere sunulan anket (kişisel bilgi formu) 23 maddeyi kapsamaktadır. Kişisel bilgi formunda çocuk edebiyatı ve okuma ilişkisini ortaya çıkaracağı düşünülen sorular yöneltilmiştir.

Örneklem grubumuzda yer alan çocuklara yönelik altı metin seçilmiştir. Bu metinler öyküleyici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Metinleri kendi içerisinde iki gruba ayırdık. Birinci grupta yer alan metinler çocuk edebiyatı açısından, çocukların yaş gruplarına, anlama ve anlatma becerilerine hitap etmeyen metinlerdir. İkinci grupta yer alan metinler ise çocukların yaş gruplarına, anlama ve anlatma becerilerine uygun olan metinlerdir. Bu metinlerin çocukların ders kitaplarında yer metinlerden seçilmesine dikkat edilmiştir. Uygulamamızı yaparken örneklem grubumuzda yer alan 360 öğrenciye önce çocuk edebiyatı açısından uygun olmadığını düşündüğümüz metinleri uyguladık. Ardından da çocuk edebiyatı

ölçülerine uygun olarak seçtiğimiz metinleri uyguladık.

Okuduğunu anlama testi 22’şer sorudan oluşup toplam 44 sorudan ibarettir. Okuduğunu anlama testinin güvenirlik analizi sonucunda Cronbach’s Alpha (α)= .8651 olarak bulunmuştur. Tavşancıl’ın (2002: 29) “ $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir” değerlendirme ölçütüne göre okuduğunu anlama testinde kullanılan sorular geçerlik ve güvenirlik test sınavında oldukça güvenilir bulunmuş ve geçerliliği ispatlanmıştır.

Anket ve test uygulaması öğrencilere bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Testin cevaplanması ders saati içinde yapılmıştır. Kişisel bilgi anketi, bizzat araştırmacı tarafından bu ders saatinin dışında yapılmıştır.

3.4. Toplanan Verilerin Analizi

Anket uygulamasında köy, belde ve ilçede yaşayan öğrencilere ait yaş, cinsiyet, sosyo–ekonomik düzey, okul, çevre ve aileyle ilgili bilgiler tespit edilmiştir. Bunlar grafiklerle gösterilmiştir. Öğretmen tanıma anketinin sonuçları tablo şeklinde gösterilmiş ve değerlendirilmiştir. “Çocuk edebiyatı ürünlerinin okuduğunu anlamaya etkisi” testinin sonunda öğrencilerin aldıkları puanlar grafiklerle gösterilmiş ve değerlendirilmiştir. Bunlar yapılırken SPSS 13.0 ve Microsoft Excel programları kullanılarak analiz edilmiştir. Kişisel bilgileri ölçmek amaçlı hazırlanmış soruların analizinde frekans (f), yüzde (%) değerlerinden yararlanılmıştır.

İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerisiyle bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının tespitinde ikili karşılaştırma için T Testi, Kruskal Wallis Testi, U Testi ve karşılaştırmalar için tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öncelikle veri toplama aracının birinci bölümünde yer alan kişisel bilgilerden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Daha sonra ise verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular araştırmanın amacında yer alan alt problemlere dayalı olarak tablolastırılmış ve yorumlanmıştır.

4.1 Kişisel Bilgilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Köy, belde ve ilçe merkezinde yaşayan öğrenciler hakkında bilgi edinmek amacıyla uygulanan ankette, öğrenciye; ailesi, ailesinin sosyo–ekonomik yapısı, kültürel yapısı, öğrencinin okumaya bakışı ve çevre ile ilgili sorular yönetilmiştir. Tesadüfi yöntemle belirlediğimiz örneklem grubumuz içerisindeki çocukların demografik yapıları kendilerine uygulanan anketle tespit edilmiştir. Tespit edilen sonuçlar aşağıda grafikler hâlinde sunulmuştur.

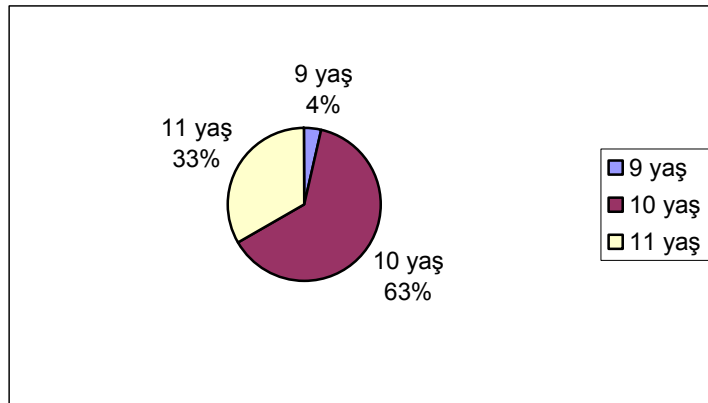
Örneklem grubumuzda yer alan toplam 360 öğrencinin % 50’si erkek, % 50’si de kızdır.

Tablo 1
Örneklemin İçinde Yer Alan Okullar ve Öğrenci Sayıları

Sıra No	Okulun Adı	Öğrenci Sayısı			Yüzde Oranı (%)
		Merkez / Belde / Köy	Taşımali	Toplam	
1	Çağatay İlköğretim Okulu	(Merkez) 110	-	110	% 30,6
2	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	(Merkez) 51	-	51	% 14,2
3	Orhangazi İlköğretim Okulu	(Merkez) 50	-	50	% 13,9
4	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	(Merkez) 49	-	49	% 13,6
5	Perihan Erdoğan İlköğretim Okulu	(Merkez) 38	9	47	% 13,1
6	Çeltikçi İlköğretim Okulu	(Belde) 8	18	26	% 7,2
7	Pazar İlköğretim Okulu	(Belde) 1	5	6	% 3,6
8	Güvem İlköğretim Okulu	(Belde) 2	6	8	% 2,2
9	Akdoğan İlköğretim Okulu	(Köy) 6	7	13	% 1,7

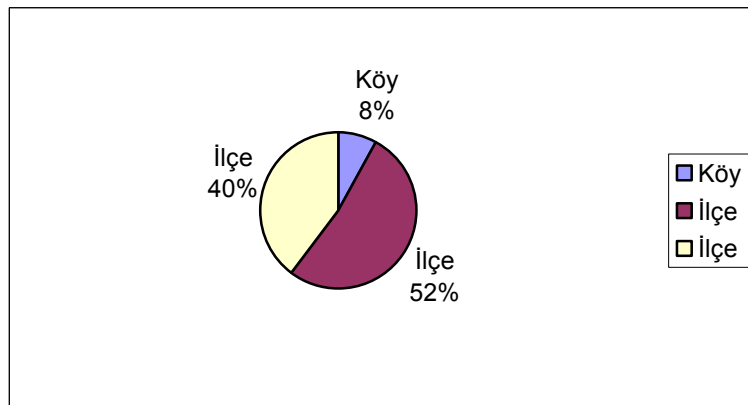
Anket uyguladığımız öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yerlerine göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir. Farklı yerleşim yerlerinden seçtiğimiz örneklem gruplarımız değerlendirmede bizi daha somut sonuçlara götürecektir.

Grafik 1
Öğrencilerin Yaş Ortalaması



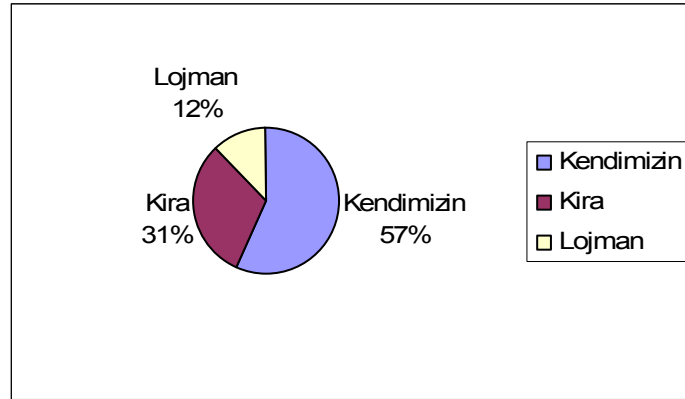
Yukarıdaki grafikte de görüleceği gibi öğrencilerin 227’si (% 63) 10 yaşında, 120’si (% 33) 11 yaşında ve 13’ü (% 4) 9 yaşındadır.

Grafik 2
Öğrencilerin Doğduğu Yerleşim Yeri



Ankete katılan öğrencilerin ilçe merkezi doğumlu olanları 188 (% 52) kişi, il merkezi doğumlu olanları 143 (% 40) ve köy doğumlu olanları 29 (% 8) kişidir.

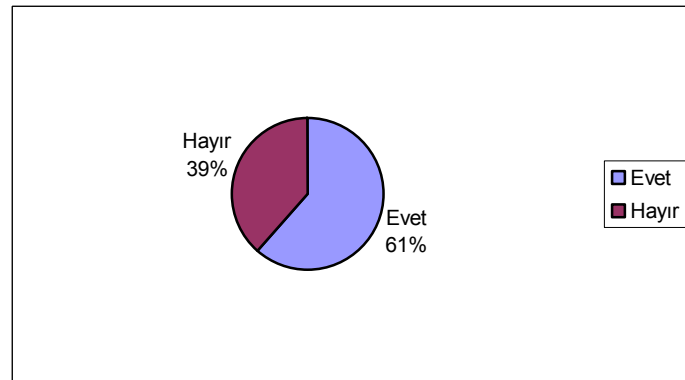
Grafik 3
Öğrencilerin Oturduğu Ev



Grafik 3 incelendiğinde; öğrencilerin 203'ü (% 57) kendi evlerinde, 113'ü (%31) kirada, 44'ü (% 12) lojmanda oturduğu görülmüştür.

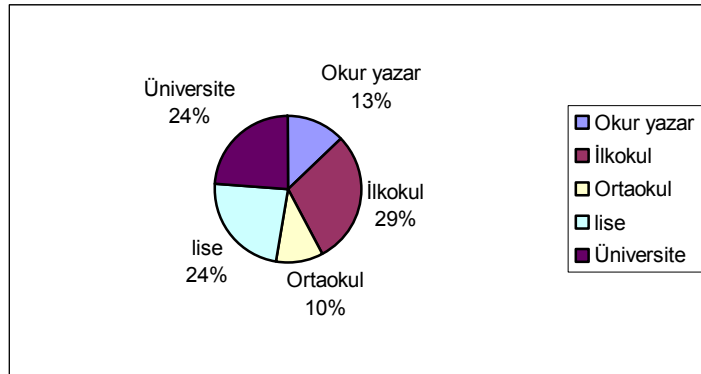
Sosyo-ekonomik düzeyi belirlemede kullanılan faktörlerden biri de oturulan evin türüdür (Özdoğan, 1982; Ögülmüş, 1991; İsmailioğlu, 1991). Oturulan evin kira veya lojman olması ya da kendi evi olması ailenin ekonomik durumunu önemli ölçüde etkileyen bir faktördür.

Grafik 4
Öğrencilerin Kendilerine Ait Odaları



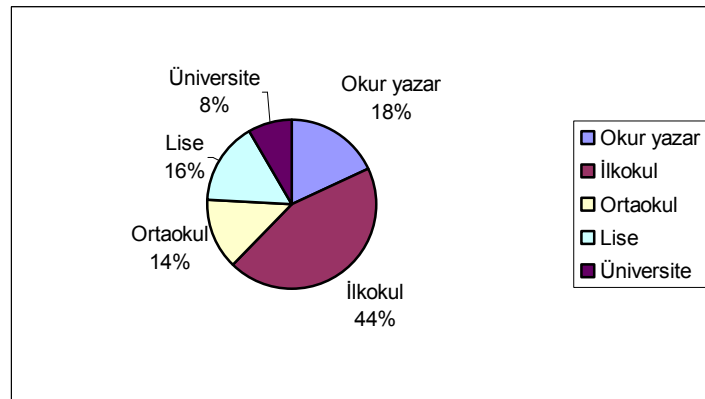
Grafik 4 incelendiğinde evlerinde 221 kişinin (% 61) kendilerine ait odası bulunmaktadır. 139 kişinin (% 39) ise kendine ait odası bulunmamaktadır. Öğrencilerin kendilerine ait bir çalışma odasında daha rahat hareket ettikleri ve istedikleri zaman çalışmayı orada yapabilmeleri nedeniyle bu durumun öğrencilerin eğitimine olumlu bir şekilde yansıtacağı düşünülmektedir.

Grafik 5
Babanın Öğrenim Durumu



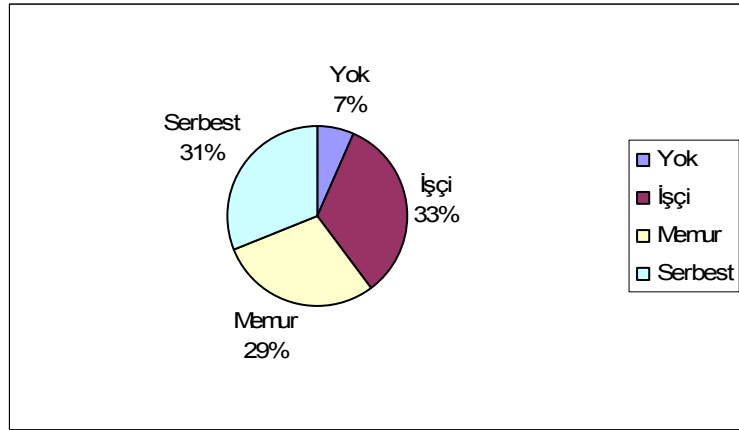
Ankete katılan öğrencilerin babalarının 105'inin (%29) ilkokul mezunu, 86'sının (% 24) üniversite, 85'inin (% 24) lise mezunu, 47'sinin (% 13) okur yazar ve 37'sinin (% 10) ortaokul mezunu olduğu görülmüştür. Grafiğe bakıldığında % 48'lik bir dilimi lise ve üniversite mezunları oluşturmaktadır. Babanın eğitim düzeyi doğal olarak öğrencilerin başarısını etkileyeceği düşünülmektedir.

Grafik 6
Annenin Öğrenim Durumu



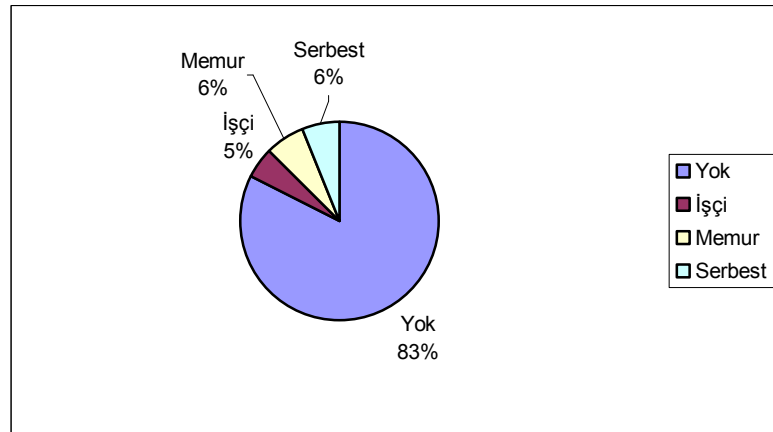
Grafiğe bakıldığında ankete katılan öğrencilerin annelerinin 159'u (% 44) ilkokul mezunu, 165'i (% 18) okuryazar, 57'si (% 16) lise mezunu, 49'u (% 14) ortaokul mezunu ve 30'u (% 8) üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Bir annenin çocuğunun eğitimi üzerinde tartışılmaz bir yeri vardır. Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların başarısının artacağı düşünülmektedir.

Grafik 7
Babanın Mesleği



Grafiğe bakıldığında, 119'unun (% 33) işçi, 112'sinin (%31) serbest, 105'inin (% 29) memur ve 24'ünün (% 7) işsiz olduğu görülmüştür.

Grafik 8
Annenin Mesleği

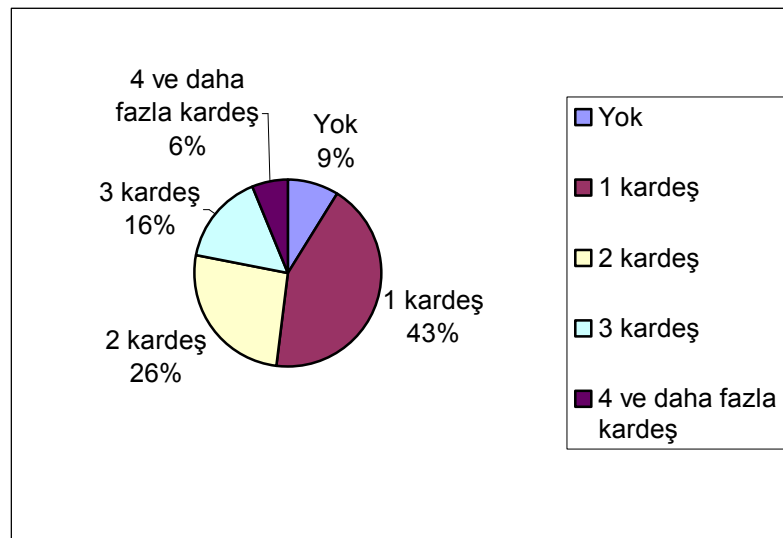


Grafiğe bakıldığında, 297'sinin (% 83) ev hanımı, 23'ünün (% 6) memur, 22'sinin (% 6) serbest ve 18'inin (% 5) işçi olduğu görülmüştür.

Bir öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyini belirlemede etkili olan önemli faktörlerden biri de anne ve babasının meslekleridir. Çünkü öğrencinin anne ve babasının mesleği veya bir işte çalışıp çalışmaması, ailenin sosyal çevresini ve gelir

düzeyini büyük ölçüde etkilemektedir. Grafik 7 ve 8'e bakıldığında babaların düzenli olarak bir işte çalıştığı, annelerin ise büyük bir çoğunluğunun çalışmadığı görülmektedir. Bu nedenle çocukla evde ilgilenme görevi ağırlıklı olarak anneye düşmektedir.

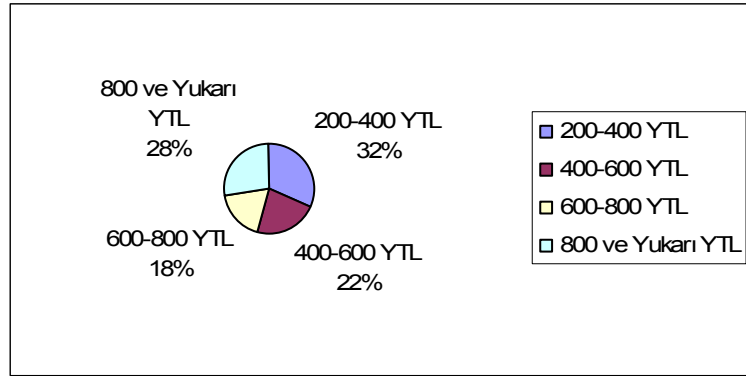
Grafik 9
Öğrencilerin Kardeş Sayıları



Grafik 9'da görüldüğü gibi ankete katılan 360 öğrenciden 155'inin (% 43) 1 kardeşi, 94'ünün (% 26) 2 kardeşi, 57'sinin (% 16) 3 kardeşi, 22'sinin (% 6) 4 ve daha fazla kardeşi vardır. 32'sinin (% 9) ise kardeşi yoktur.

Bir ailedeki çocuk sayısı sosyo-ekonomik bakımdan son derece önemlidir. Örneğin, aynı gelir düzeyine sahip iki aileden tek çocuğu olan aileyle 5 çocuklu bir ailede çocukların yetişme şartları ve sahip olduğu imkânlar açısından büyük farklar oluşabilmektedir. Kardeş sayısının fazla olduğu ailedeki çocuklarla kardeş sayısının az olduğu ailedeki çocuklar arasında okuma materyallerine ulaşma bakımından önemli farklar vardır.

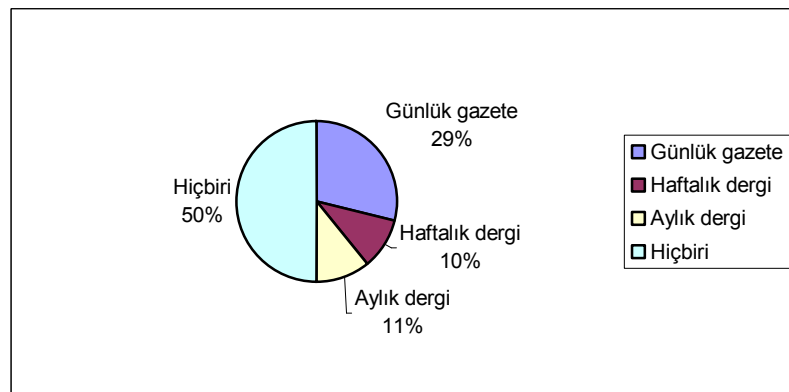
Grafik 10
Ailenin Gelir Düzeyi



Grafik 10’da görüldüğü gibi ankete katılan öğrencilerin ailelerinin 114’nün (% 32) 200–400 YTL, 101’inin (% 28) 800-yukarı YTL, 80’inin (% 22) 400–600 YTL ve 65’inin (% 18) 600–800 YTL geliri vardır.

Gelir düzeyi sosyo-ekonomik düzeyi belirlemede en önemli faktörlerden biridir. Gelir düzeyi kişinin eğitim düzeyi, mesleği, sosyal çevresi gibi birçok sosyo-ekonomik gösterge ile yakından ilgilidir.

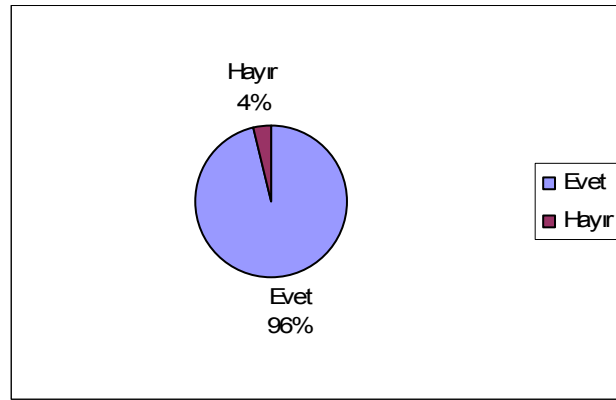
Grafik 11
Öğrencilerin Evine Düzenli Olarak Yayın Girme Durumu



Grafik 11 incelendiğinde evine 180’nin (% 50) düzenli olarak herhangi bir yayın (gazete, dergi) girmektedir. Diğer 180 kişinin (%50) evine düzenli olarak herhangi bir yayın girmemektedir.

Evine süreli yayın giren öğrenciler bu yayınlar aracılığıyla ders kitapları dışında ilgi duyduğu konularda çeşitli yazıları okuma imkânı bulabilir. Eve düzenli olarak yayınlar alan bir aile ortamında büyüyen çocukların kültürel ve sosyal gelişiminin diğer yaşlılarına göre farklı olacağı söylenebilir.

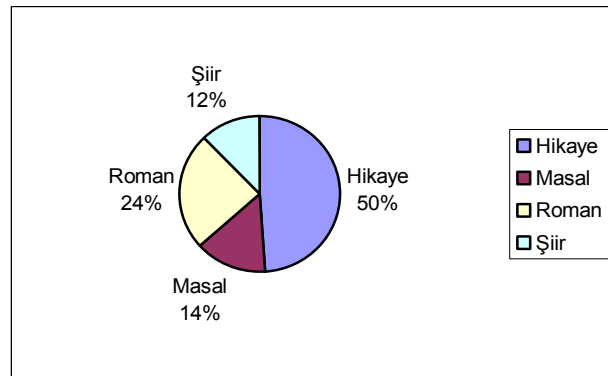
Grafik 12
Öğrencilerin Ders Kitapları Dışında Kitap Okuma Durumu



Grafik 12'ye bakıldığında ders kitapları dışında kitap okuyan öğrenci sayısı 347 ((% 96) dir. Ders kitapları haricinde kitap okumayan öğrenci sayısı ise 13 (% 4) tür.

Grafik incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ders kitapları dışında kitap okuduğu görülmektedir. Kitap okumanın okuma becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olması beklenir.

Grafik 13
Öğrencilerin Sevdiği Metin Türleri



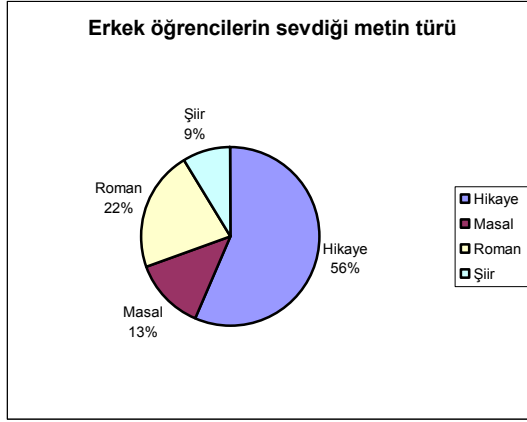
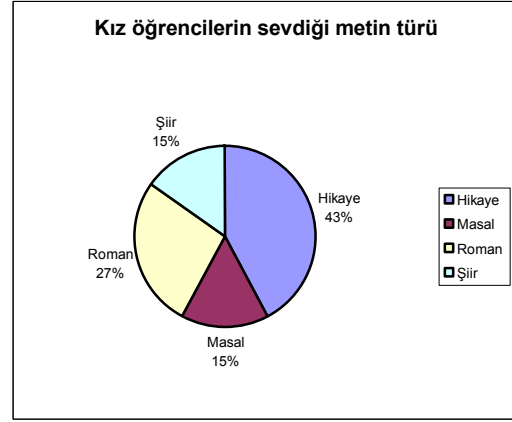
Grafik 13'e bakıldığında 48'nin (% 50) hikaye, 24'ünün (%24) roman, 14'ünün (% 14) masal ve 12'sinin (%12) şiir türünden hoşlandığı görülmüştür.

Bu bulgular öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleriyle ilgilidir. Bu yaş grubundaki çocukların sevdiği türler arasında günlük hayattan alınma hikayeler, vahşi doğayla ilgili hikayeler, başka ülkeler ve ırkların gelenek ve göreneklerini anlatan eserler başta gelir (Şirin, 1998).

Gülyüz'e (2002: 216) göre 9 yaşından başlayıp 12 yaşa kadar süren çağ gerçeklere yönelme çağıdır. Bu dönemin çocuğu masal dönemi ile macera dönemi arasında bir geçiş dönemindedir. Çocukların okuyacağı kitaplar daha çok yaşanmış ya da yaşanabilir özellikleri taşımalıdır. Ankara Demetevler İlköğretim Okulunda "En çok sevdiğiniz edebiyat türü aşağıdakilerden hangisidir?" sorusuna 4. sınıf öğrencilerinin verdikleri cevaplarda % 38 öykü, % 15 masal, % 10 şiir, % 6 roman olduğu görülmüştür.

10 yaşındaki çocuklar üzerinde yapıla bir araştırma, savaş ve macera kitaplarının % 40'lık bir oranda en çok okunan kitaplar olduğunu ortaya koymuştur. Bunu sırasıyla % 25 öykü kitapları, % 12'lik bir oranla bilgi ve kültür yayınları, % 10'luk oranla masal kitapları, % 13'lük bir oranla eğitici kitaplar izlemektedir (Yavuzer, 2001: 191).

Bu dönemdeki çocuğun dikkatini özellikle günlük hayattan alınma realist hikâyeler ve başka ülkelerin geleneklerini anlatan eserler dikkatini çeker (Tuncer, 2000). 10–12 yaş döneminde peri masallarına ve diğer masallara ilgi hâlâ sürmekle beraber artık macera dolu öykülere istek başlamıştır.

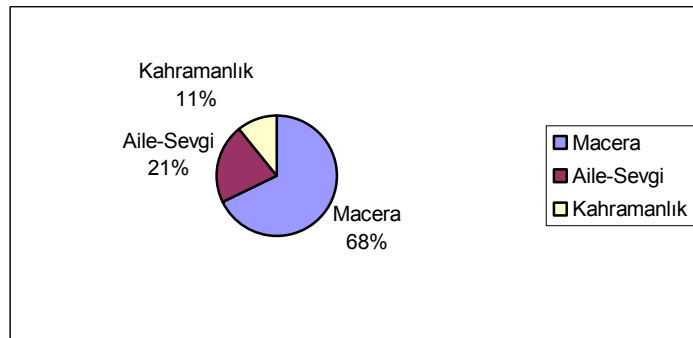
Grafik 14**Grafik 15**

Grafik 14 incelendiğinde, erkek öğrencilerin sevdiği metin türlerinden % 56'sı hikâyeyi, % 22'si romanı, % 13'ü masalı, % 9'u şiiri sevmektedir. Grafik 15'e bakıldığında kız öğrencilerin % 43'ü hikâyeyi, % 27'si romanı, % 15'i masalı, % 15'i şiiri sevdiğini belirtmiştir.

İki grafiğe bakıldığında erkek ve kız öğrencilerin sevdiği tür olarak ilk sırayı hikâye almaktadır. Bu yaş grubu üzerinde yapılan çalışmalar da bu veriyi destekler niteliktedir. 9–10 yaş dönemi gerçeğe yönelme aşamasıyla beraber (masala ilgi de devam etmektedir) macera, savaş kitaplarına ve ünlü kişilerin yaşamlarına ilgi duymaya başlarlar.

Bu yaş grubu çocuklarında cinsiyet ayrımı metin türlerinde kendini göstermeye başlar. Erkek öğrencilerin şiiri sevme oranı %9 iken kız öğrencilerin şiiri sevme oranı %15'tir. Bu da artık ilgi duyduğu konuların değiştiğini gösterebilir.

Grafik 16
Öğrencilerin Sevdiği Metin Konuları



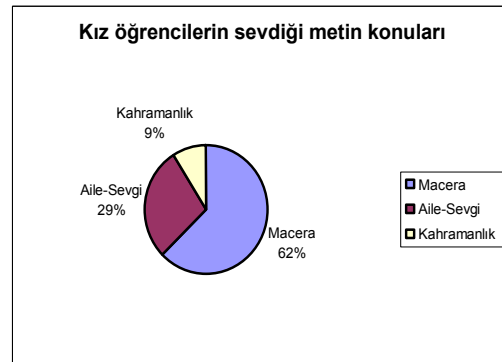
Grafik 16'ya göre öğrencilerin 76'sı (% 68) macera, 24'ü (% 21) aile-sevgi, 12'si (% 11) kahramanlık konularından hoşlanmaktadır.

Bu yaş döneminde çocuk özellikle serüven ve heyecan verici öykülere öncelik tanır. 9-10 yaş çocukları üzerinde yapılan bir araştırma da savaş ve macera kitaplarının % 40'lık bir oranla en çok okunan kitaplar olduğunu ortaya koymuştur (Yavuzer, 2001: 191).

Grafik 17



Grafik 18



Grafik 17 incelendiğinde erkek öğrencilerin % 73'ü macera, % 14'ü aile-sevgi, % 13'ü kahramanlık konularını sevdiğini belirtmiştir.

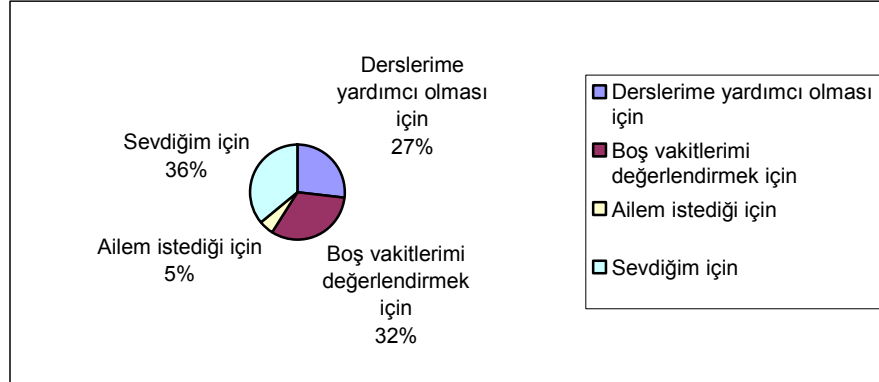
Grafik 18 incelendiğinde kız öğrencilerin, % 62'si macera, % 29'u aile-sevgi, % 9'u kahramanlık konularını sevdiğini belirtmiştir.

Grafik 17 ve Grafik 18 incelendiğinde aile- sevgi konusunu işleyen metinleri, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok sevdiği görülmüştür. Veriler bu dönemde kızların aile yaşamını konu alan metinlere yöneldiğini göstermektedir.

Güngördü' ye (2006: 49) göre, bu yaş döneminde, kız ve erkek çocuklar arasındaki ilgi farkı iyice belirginleşir. Erkek çocukları macera arzusu arttığı için macera türü kitaplara yönelirken kız çocukları daha çok hayalci ve romantiktirler.

Özen'e (2001: 88) göre ise 10-12 yaş dönemindeki kızlar erkeklerden daha çok okul ve aile yaşamını içeren öykülere ilgi duyar.

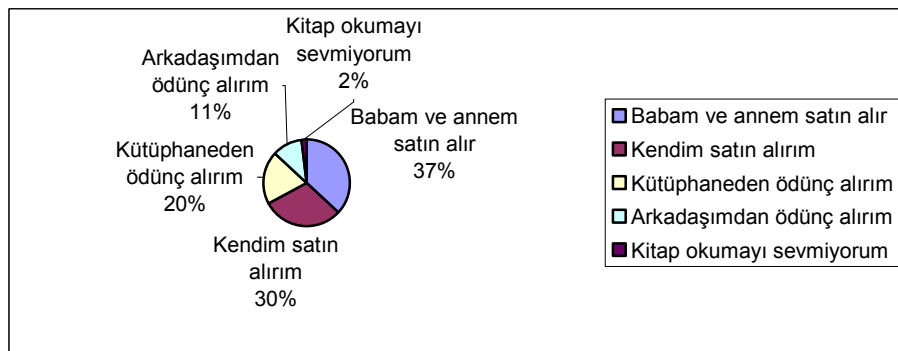
Grafik 19
Öğrencilerin Kitap Okuma Amaçları



Grafik 19’te ankete katılan öğrencilerin kitap okuma amaçlarına baktığımızda 130’u (% 36) sevdiği için, 115’i (% 32) boş vakitlerini değerlendirmek için, 97’si (% 27) derslerine yardımcı olduğu için, 18’i (% 5) ailesi istediği için kitap okuduğu görülmüştür.

Bu bulgu öğrencilerin çoğunun kitap okumayı sevdikleri için tercih ettiklerini göstermektedir. F.D.Cleary’e göre okumanın altın yılı 8 ile 13 yaş arasındadır. Bu dönemde çocuklar okumaya ve kütüphanelere gitmeye büyük ilgi göstermektedirler. 13 yaşından sonra ilgi azalmakta ve kitaplarla ilişki de seyrekleşmektedir (Cleary, 1972’den akt. Bamberger, 1990: 8).

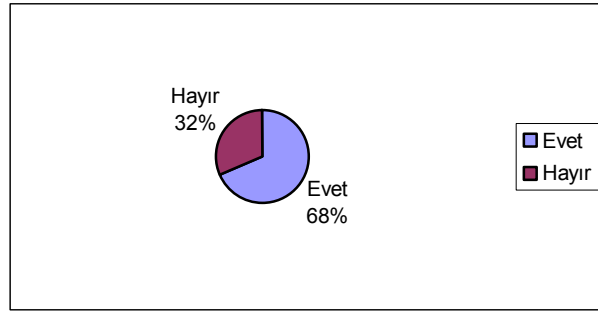
Grafik 20
Öğrencilerin Okuduğu Kitapları Temin Etme Durumu



Grafik 20’de görüldüğü üzere öğrencilerin okuduğu kitapların 133’ünü (% 37), anne-babasının satın aldığı, 108’inin (% 30) kendilerinin aldığı, 72’sinin (% 20), kütüphaneden aldığı, 40’ının (% 11) arkadaşından aldığı görülmüştür. 7’si (% 2) kitap okumayı sevmemektedir.

Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin çoğunun kolaylıkla kitap temin edebilme şartlarına sahip olduğu görülür.

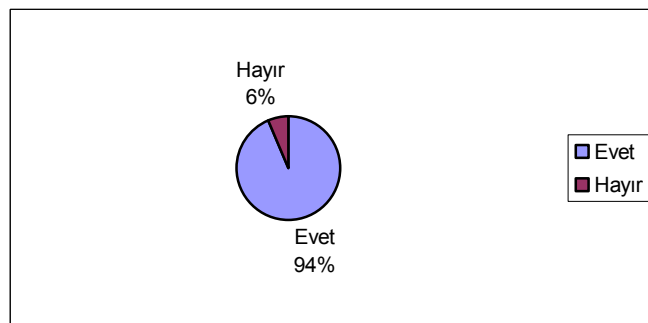
Grafik 21
Öğrencilerin Evinde Kitaplık Bulunma Durumu



Grafik 21’e göre öğrencilerin 246’sının (% 68) evinde kitaplık olduğu, 114’ünün (% 32) evinde kitaplık olmadığı görülmüştür.

Tosunoğlu’nun (2002: 557) 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 350 öğrenciyle yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin % 75.5’nin evlerinde kitap bulunduğu tespit edilmiştir.

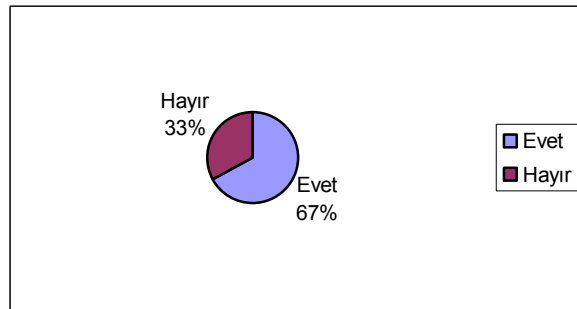
Grafik 22
Öğrencilerin Okuduğu Kitapların Seçimine Karar Verme Durumu



Grafik 22'ye bakıldığında ankete katılan öğrencilerin, 337'sinin (% 94) okudukları kitapların seçimine kendisinin, 23'ünün (% 6) ise kendilerinin karar vermediği görülmüştür.

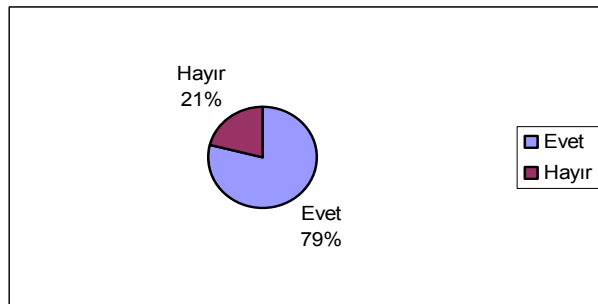
Bu bulguya göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun okudukları kitapların seçimine kendisinin karar verdiği görülmektedir. Bu yüzden okuyacakları kitapların seçimi için iyi bir yönlendirmenin gerekli olduğu söylenebilir. Yönlendirme işi okulda öğretmene, evde ise ebeveynlere düşmektedir.

Grafik 23
Öğrencilerin Okumaya Zaman Ayırma Durumları



Grafik 23'e göre ankete katılan öğrencilerin 241'inin (% 67) her gün okumaya zaman ayırdığı, 119'unun (% 33) ise her gün okumaya zaman ayırmadığı görülmüştür.

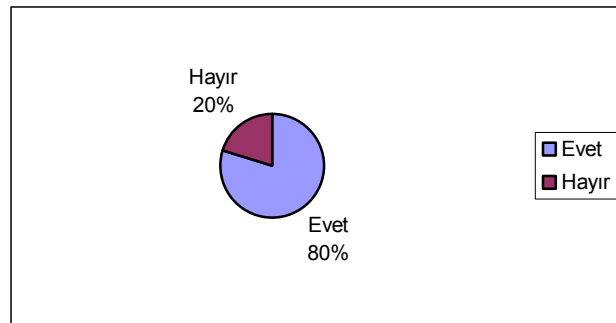
Grafik 24
Öğrencilerin Bulunduğu Yerleşim Yerinde Kütüphane Bulunma Durumu



Ankete katılan öğrencilerin 284'ünün (% 79) bulunduğu yerde kütüphanenin olduğu, 76'sının (% 21) bulunduğu yerde kütüphanenin olmadığı görülmüştür.

Köy ve beldede yaşayan öğrencilerin bulunduğu çevrede kütüphane bulunmamaktadır. Çocuğun yaşadığı çevrede bir kütüphanenin olması onun okuma alışkanlığı kazanması bakımından önemli olduğu söylenebilir.

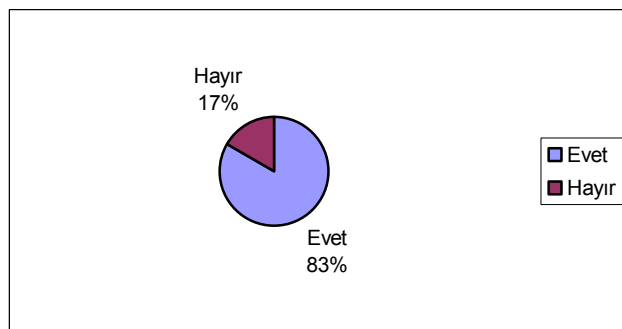
Grafik 25
Öğrencilerin Kütüphaneye Gitme Durumu



Ankete katılan öğrencilerin 287'sinin (% 80) kütüphaneye gittiği, 73'ünün (% 20) kütüphaneye gitmediği görülmüştür.

Kütüphaneye gitmeyen öğrencilerin büyük bir çoğunluğu köy ve beldede yaşayan öğrencilerdir. Kütüphaneler çoğunlukla başvuru kaynağı niteliğinde kullanılmaktadır. Fakat kütüphanelerin ilk işlevi kitap okumaya aracı olmasıdır. Kütüphane hakkında öğrencilere öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından yeterli bilgi verilmelidir. Çocuk kitapla ve kütüphaneye tanıştırılmalıdır.

Grafik 26
Öğrencilerin Okuduğu Kitapların Yazarına Dikkat Etme Durumu



Öğrencilerin 300'ü (% 83) okudukları kitapların yazarına dikkat ettiği, 60'ının (% 17) buna dikkat etmediği görülmüştür.

4.2. Öğretmenlere Yönelik Bulgular

Tablo 2
Öğretmen Tanıma Anketinin Frekans Dağılımı

No	Soru	Cevap	Frekans	Yüzde (%)
1	Eğitim Durumunuz	Eğitim Enstitüsü	9	% 30.0
		Eğitim Fakültesi	8	% 26.7
		Diğer	13	% 43.3
2	Eğitiminiz süresince çocuk edebiyatı dersi aldınız mı?	Evet	13	% 43.3
		Hayır	17	% 56.7
3	Öğrencilerinize ders dışında belli bir süre okuma saati ayırıyor musunuz?	Evet	26	% 86.7
		Hayır	4	% 13.3
4	Öğrencilerinize hangi tür kitapları okutur/okursunuz?	Masal	7	% 23.3
		Diğer	1	% 3.3
		Hikâye	17	% 56.7
		Roman	1	% 3.3
		Şiir	4	% 13.3
5	Öğrencilerinize hangi amaç/amaçlarla kitap okuyorsunuz?	Boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla	1	% 3.3
		Okuma alışkanlığı kazandırmak	15	% 50.0
		Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek	6	% 20.0
		Öğrencilerin eğlenmesi amacıyla	3	% 10.0
		Programdaki konuları desteklemek	5	% 16.7
6	Öğrencilerinize hangi sıklıkla kitap okursunuz?	Ayda bir kez	2	% 6.7
		Günde bir kez	4	% 13.3
		Haftada bir kez	16	% 53.3
		Haftada iki veya daha fazla	8	% 26.7
7	Öğrencilere okuma parçalarını hangi kaynaklardan seçiyorsunuz?	Ders kitaplarından	17	% 56.7
		Diğer	8	% 26.7
		Yardımcı kitaplardan	5	% 16.7

Tablo 2’de görüldüğü üzere ankete katılan öğretmenlerin 9’u (% 30) Eğitim Enstitüsü, 8’i (% 27) Eğitim Fakültesi, 13’ü % (43) diğerlerinden mezun olmuştur.

Ankete katılan öğretmenlerden eğitim süresi boyunca çocuk edebiyatı dersi alanlar 13 (% 43) kişi, çocuk edebiyatı dersi almayanlar ise 17 (% 57) kişidir. Sonuca bakıldığında çocuk edebiyatı dersi almayan öğretmenlerin sayısı daha fazladır. Öğretmenlerin çocuk edebiyatını sınıf içinde nasıl kullanmaları konusunda yeterince bilgi sahibi olduklarını söyleyemeyiz.

Çocuk edebiyatı kavramına yeterince hakim olmayan öğretmenler, çocuk edebiyatının okuma gelişimini yeterince kavrayamazlar. Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının önemli bir rol teşkil ettiği düşünülürse öğretmenlerin bu alanda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Okuma gelişiminde çocuk edebiyatını kullanan öğretmenlerin deneyimleri çocukların okuma-yazma başarı derecesini, yazılı ve sözlü anlatım başarılarını artırmaktadır (Aytaş, 2003: 158).

Ankete katılan öğretmenlerin öğrencilerine ders dışında belli bir süre okuma saati ayıranlar 26 (% 87), ayırmayanlar 4 (% 13) kişidir. Okuma becerisinin kazanılmasında sınıf içinde ders dışında okuma saatinin ayrılması öğrencinin kitapla iç içe olmasını sağlayabilir.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin 17'si (% 57) hikâyeyi, 7'si (% 24) masalı, 4'ü (% 13) şiiri, 1'i (% 3) romanı ve 1'i (% 3) diğer türlerden birini öğrencilerine okuyup/okuttuğunu belirtmiştir. Okuma becerisinin kazandırılmasında metin türlerinin önemi yadsınamaz. Okuma alışkanlığının küçük yaşlarda kazanıldığı düşünülürse çocukların beğenisine uygun, zevkle okuyacağı kitaplarla tanıştırmak gerekmektedir. Öğretmenler bu yaş grubuna hitap eden türleri okumakta ya da okutmaktadırlar. Çocuk kitapları, çocukların kişiliklerinin şekillenmesi ve olgunlaşması sürecini hem hızlandırır hem renklendirir hem de çeşitlendirir.

Ankete katılan öğretmenlerin 15'i (% 50) okuma alışkanlığı kazandırmak için, 6'sı (% 20) öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için, 5'i (% 17) programdaki konuları desteklemek için, 3'ü (% 10) öğrencilerin eğlenmesi için 1'i (% 3) boş zamanlarını değerlendirmek için öğrencilere kitap okuduğunu belirtmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin 16'sı (% 53) haftada bir kez, 8'i (% 27) haftada iki veya daha fazla, 4'ü (% 13) günde bir kez, 2'si (% 7) ayda bir kez öğrencilerine kitap okuduğunu belirtmiştir. Okumaya ayrılan zamanla okuma gelişimi arasında doğru bir ilişki olduğu söylenebilir.

Ankete katılan öğretmenlerin öğrencilerine okuma parçalarını seçtiği kaynaklar bakımından 17'si (% 57) ders kitaplarını, 8'i (% 26) diğer kaynakları ve 5'i (% 17) yardımcı kitapları kullandığını belirtmiştir. Eğitim faaliyetlerinin kalıcı

olmasında önemli görülen unsurlardan biri de öğretmenin derslerinde kullandığı araç-gereçlerdir. İlköğretim öğrencisi için yazılmış bir ders kitabı içerik, biçim, metin seçimi, renk tasarımı ve güncel bilgi gibi konularda yeterli olmalıdır.

Öğretmenlerin Türkçe derslerinde yararlandıkları kaynak bakımından ders kitaplarından % 94.44 oranında kullandığı düşünülürse ders kitapları çok önemli bir yer tutar (Özbay, 2001).

Coşkun'a (1996: 59) göre eğitim ve öğretim kurumlarında en fazla ve etkin kullanılan materyal ders kitaplarıdır.

Yeşildağ'a (2000: 115) göre sorgulayan, eleştiren, neden, niçin, nasıl sorularını amaca uygun sorabilen, neden-sonuç ilişkilerini kavrayabilen bireylerin yetişmesinde metinler önemli bir yer tutmaktadır.

Yukarıdaki araştırmalar sonucunda ders kitaplarının amaca uygun olarak hazırlanması büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden ders kitapları öğrencinin okumaya karşı yaklaşımını etkileyeceğinden metinler çocuğun gelişim dönemlerine, bilgi birikimine ve zevklerine dikkat edilerek hazırlanmalıdır.

4.3. 4. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Hazırlanan Çocuk Edebiyatı Metinleri ve Bu Metinlerin Okuma Gelişimine Katkısıyla İlgili Bulgular

Çocuk edebiyatı, çocuğun ilişkilerini düzenleyen yaş grubuna göre duygu ve düşüncelerini eksiksiz olarak anlatmasını sağlayan bir edebiyattır. Çocukların büyüme ve gelişimlerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlılıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacıyla gerçekleştirilen çocuk edebiyatı özellikle çocukta dil gelişimini sağlayan önemli unsurlardan biridir. Çocuğun hayal dünyasını geliştirip, kendinde ve etrafında olup bitenleri fark etmesini sağlar. İyi bir çocuk edebiyatının eğitici ve öğretici olması, ahlaki değer yargıları içermesi, edebî değer taşıması gerekir (Yalçın, Aytaş, 2002: 5-6).

Yazılı eserler dilin en mükemmel bir şekilde kullanımına aracılık ederler. Çocuk edebiyatı, çocukların dil gelişimini kolaylaştırır. Dil öğreniminin yanında

okuma öğreniminde de çocuk edebiyatı önemlidir. Özellikle çocuklara yönelik ders kitaplarından başlamak üzere her türlü yardımcı kaynak ve destekleyici yayınlarda, çocukların gelişim düzeyleri, anlama ve algılama kapasiteleri göz önünde bulundurulmaya çalışılmalıdır.

Okuma gelişiminde çocuk edebiyatından yararlanmak için tek düze bir yöntem takip etmek mümkün değildir. Araç olarak kullanılacak malzeme önem arz etmektedir (Aytaş, 2003: 158).

Çocukta okuma eğitimi 15 yaşın sonuna kadar planlı ve sürekli yapıldıktan sonra okuma alışkanlığı oluşur (Yalçın, 2002: 54). O zaman birey için en önemli dönem ilköğretim dönemidir. Bu nedenle 10-12 yaş dönemini kapsayan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine verilen okuma desteği önemlidir. Bu süreçte onlar için ders kitaplarında hazırlanmış metinler okuma becerisinin kazanılmasında iyi bir materyaldir. Öğretmenin en fazla kaynak olarak ders kitaplarını kullandığı düşünülürse bu kaynakta yer alan metinlerin özenle ve titizlikle seçilmiş metinler olması gerekir.

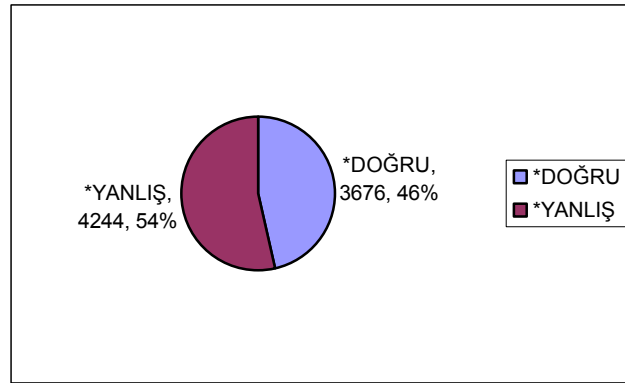
Çocuk edebiyatı araştırmacıları, çocuklara yönelik metinlerde belli başlı özelliklerin bulunması gereğini ifade etmektedirler. Bunlar halk sağlığı, çocuğun kendisi ve çevresinin güvenliğiyle, çocuğun yaşadığı bölgenin yapı özelliklerine bağlı olarak belediye hizmetlerinin yürütülmesiyle ve gruplar arası ilişkilerde öğrenciyi cesaretlendirmeyeyle ilgili olmalıdır. Metinler çocuğun ilgisini çekecek düzeyde, çocuğun dünyasının gelişimine yol açıcı nitelikte ve düşünce üretmeye elverişli metinler olmalıdır.

Örnekleme grubumuzda yer alan çocuklara yönelik altı metin seçilmiştir. Bu metinler bilgilendirici, öyküleyici ve şiir olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Metinlerin bu başlıklar altında seçilmesinin nedeni hem ders programına uygun olması hem de çocuk edebiyatı ürünlerinin genelini kapsadığı içindir.

Metinleri kendi içerisinde iki gruba ayırdık. Birinci grupta yer alan metinler çocuk edebiyatı açısından çocukların yaş gruplarına, anlama ve anlatma becerilerine hitap etmeyen metinlerdir. İkinci grupta yer alan metinler ise çocukların yaş

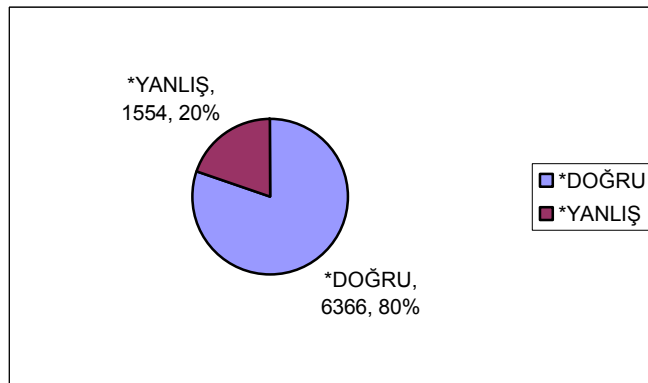
gruplarına, anlama ve anlatma becerilerine uygun olan metinlerdir. Bu metinlerin çocukların ders kitaplarında yer alan metinlerden seçilmesine dikkat edilmiştir. Uygulamamızı yaparken örneklem grubumuzda yer alan 360 öğrenciye önce çocuk edebiyatı açısından uygun olmadığını düşündüğümüz metinleri uyguladık. Ardından da çocuk edebiyatı ölçülerine uygun olarak seçtiğimiz metinleri uyguladık. İki metin grubu arasındaki durum grafiklerle aşağıda gösterilmiştir.

Grafik 27
Çocuk Edebiyatı Açısından Uygun Olmayan Metinlerdeki Başarı Oranı



Grafik 27’de örneklem grubumuzdaki öğrencilerin çocuk edebiyatı açısından uygun olmayan metinlerdeki okuduğunu anlama puanlarının genel başarı ortalaması % 46’dır.

Grafik 28
Çocuk Edebiyatı Açısından Uygun Olan Metinlerdeki Başarı Oranı



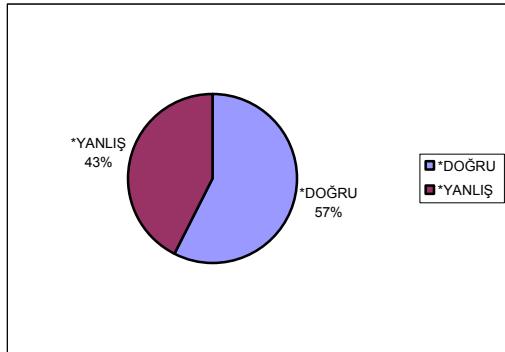
Grafik 28’de örneklem grubumuzdaki öğrencilerin çocuk edebiyatı açısından uygun olan metinlerdeki okuduğunu anlama puanlarının genel başarı ortalaması % 80’dir.

Okuma eğitimi alanındaki eserleriyle tanınan Tinker ve McCullough’a (1966: 245) göre “İyi anlama % 85 civarında; vasat anlama % 70 civarında; düşük anlama ise % 50 ve daha alt düzeydeki anlamadır.”

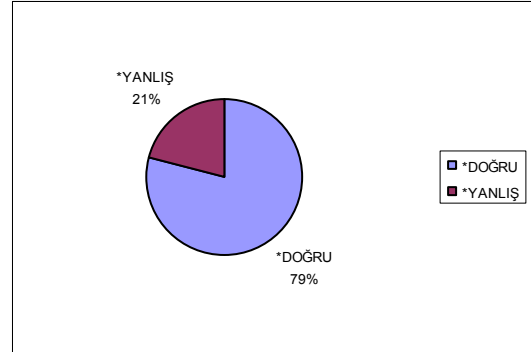
Bu durumda birinci metin grubunun başarısı düşük anlama düzeyinde, ikinci metin grubunun başarısı ise iyiye yakın bir düzeydedir. Bu sonuç da gösteriyor ki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisiyle onların karşılaştıkları çocuk edebiyatı metinleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrencilerin karşılaştığı üç tür metnin (öyküleyici, bilgilendirici, şiir) birinci ve ikinci gruptaki okuduğunu anlama başarı puanları grafiklerle gösterilmiştir.

Grafik 29
1. Öyküleyici Metin



Grafik 30
2. Öyküleyici Metin



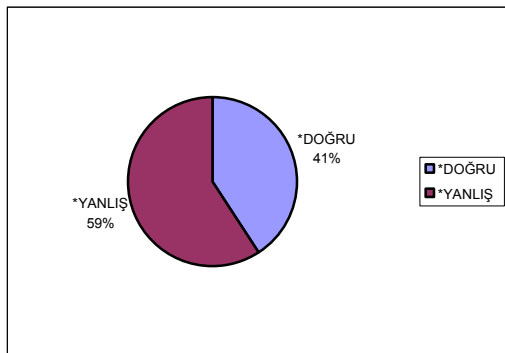
Grafik 29 ve Grafik 30 öğrencilerin öyküleyici metinlerdeki okuduğunu anlama başarısını göstermektedir. Grafik 29’da, öğrencilerin çocuk edebiyatı açısından uygun olmayan öyküleyici metindeki başarı ortalaması % 57’dir. Grafik 30’da ise öğrencilerin çocuk edebiyatı açısından uygun olan öyküleyici metindeki başarı ortalaması % 79’dur. Grafiklerde görüleceği üzere iki öyküleyici metin arasındaki okuduğunu anlama başarısı aynı öğrenciler üzerinde farklılık göstermektedir.

9–12 yaş grubundaki öyküleyici metinler çocukların yaş seviyesine uygun olmakla birlikte kurgusu sağlam olmalı, gereğinden fazla abartılardan uzak durulmalıdır. Eğilimleri içten dışa doğru olan bu yaş grubundaki çocukların, çevreyle daha uyumlu ve onlarla ilişki kurma arzusunda oldukları görülür. Çocuklar okuduğu öykünün kahramanı ile kendini özdeşleştirir. Gerçek dünya ile hayali dünyalar arasındaki farkı kavramaya çalışır (Yalçın, Aytaş, 2002: 126–141).

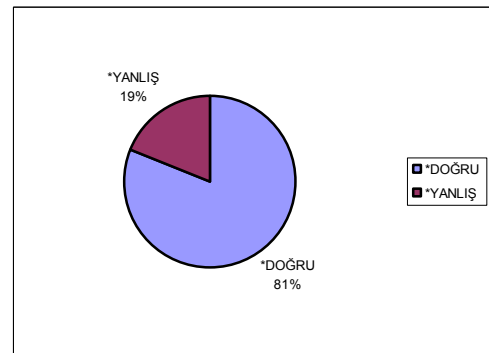
Öyküleyici metinler çocuğun eğitimini sağlamak, onda istenilen davranışları kazandırmak için en kestirme yoldur. Çocuğun ruh ve düşünce dünyasının gelişmesinde yapıcı ve eğitici bir gücü olan öyküleyici metinler çocukların gelişiminde önemli bir rol oynar.

Araştırmamızda seçtiğimiz ikinci öyküleyici metin olan “Köy Yolu” yukarıda saydığımız özellikler dikkate alınarak seçilmiştir. Fakat birinci öyküleyici metin olan “Gordias’ın Kenti Gordion” da ise böyle bir hassasiyet gözetilmemiştir. Metin; her ne kadar dil ve anlatım yönünden anlaşılır olsa da kurgusal yönden zayıftır. Çocuk metinle yaşamı arasında bağ kurmakta zorlanmıştır. Çocuğun öğrendiği bilgileri gerçek hayatta uygulayabilmesi zordur. Bu durum öğrencinin okuduğunu anlama başarısını düşürmüştür. Grafik 29’daki bulgular da görüşümüzü desteklemektedir.

Grafik 31
1. Bilgilendirici Metin



Grafik 32
2. Bilgilendirici Metin



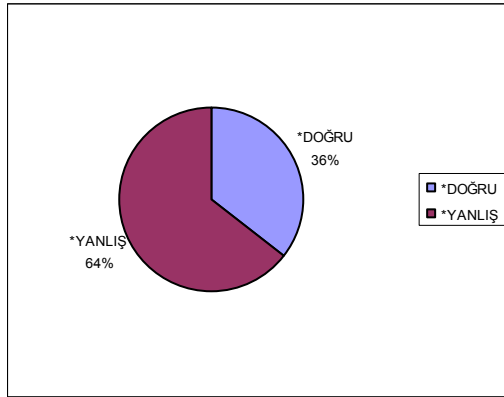
Grafik 31 ve Grafik 32 öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlama başarısını göstermektedir. Grafik 31’de, öğrencilerin çocuk edebiyatı

açısından uygun olmayan bilgilendirici metindeki başarı ortalaması % 41’dir. Grafik 32’de ise öğrencilerin çocuk edebiyatı açısından uygun olan bilgilendirici metindeki başarı ortalaması % 81’dir. Grafiklerde görüleceği üzere iki bilgilendirici metin arasındaki okuduğunu anlama başarısı aynı öğrenciler üzerinde büyük farklılık göstermektedir.

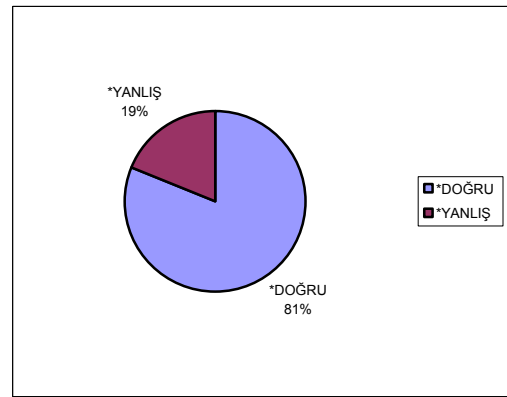
Bilgilendirici metinler sürükleyicilik, ilgi çekicilik ve merak unsurlarının bulunmadığı yazı türleridir. Zevkle okunmasından çok, bilgi edinmek ve genel kültür geliştirmek amacına yönelik bir okumayı gerektirir. Bilgilendirici metinlerde yazılar güncel konular yanında çocuk için gerekli ve hayatında kullanacağı ana temalar üzerine kurulmalıdır. Konu bütünlüğü olan, özel araştırma ve çabaya gerek kalmayacak kadar açık gerçekleri tartışan yazılardan seçilmelidir. Dili ve anlatımı çocuklara dil zevki aşılayabilecek niteliklere sahip olmalıdır. Yoğun ve karmaşık cümle yapısı olan metinler yerine; açık, sade ve anlaşılır cümlelerle yazılmış metinler tercih edilmelidir. Çünkü yazının içinde taşıdığı düşüncelerin derinliği, karmaşıklığı ile cümlelerin karmaşık yapısı bir araya geldiği zaman çocuğun anlama düzeyi düşecektir. Tamamen düşünce yoğunluğu olan değil aldığı düşünceyi örneklerle zenginleştirmeye çalışan metinler seçilmelidir. Soyut kavramları anlama düzeyi yeni gelişmeye başlayan çocuğun bu tarz metinleri anlamasında verilen örnekler, belge ve deneyimler, anlaşılmayı kolaylaştırıcı özellikler taşımaktadır (Yalçın, Aytaş, 2002:180).

Araştırmamızda seçtiğimiz ikinci bilgilendirici metin olan “Sağlıklı Beslenme” yukarıda saydığımız özellikler dikkate alınarak seçilmiştir. Fakat birinci bilgilendirici metin olan “Atatürk’e Göre Dil Kültür İlişkisi”nde ise böyle bir hassasiyet gözetilmemiştir. Metin; içinde taşıdığı düşüncenin derinliğini, cümlelerin karmaşık yapısı içinde aktardığı için çocukların anlama düzeyi düşmüştür. “Dil ve kültür” soyut kavramlar olduğundan metnin anlaşılmasında yeterince somut örneklere yer verilmediği için metnin anlaşılması zorlaşmıştır. Grafik 31’deki bulgular görüşümüzü destekler niteliktedir.

Grafik 33
1. Şiir Metni



Grafik 34
2. Şiir Metni



Grafik 33 ve Grafik 34 öğrencilerin şiir metnindeki okuduğunu anlama başarısını göstermektedir. Grafik 33’de öğrencilerin çocuk edebiyatı açısından uygun olmayan şiir metnindeki başarı ortalaması % 36’dır. Grafik 34’te ise öğrencilerin çocuk edebiyatı açısından uygun olan şiir metnindeki başarı ortalaması % 81’dir. Grafiklerde görüleceği üzere iki şiir metni arasındaki okuduğunu anlama başarısı aynı öğrenciler üzerinde büyük farklılık göstermektedir.

Şiiri meydana getiren duygu, hayal ve düşünce unsurları, çocuk şiirlerinde farklı şekilde yer alması gerekmektedir. Çocuğun ruh ve beden gelişimlerine paralel olarak yazılan şiirlerde yer alan düşünceler yalın olmalıdır. Anlatım sade ve düşünceler bütünlük içinde verilmeli, olabildiğince girift ve yüksek felsefi düşüncelerden kaçınılmalıdır. Aşırı benzetme ve sanatlı anlatımlardan uzak durulmalı, yapılan sanatsal benzemelerde, çocukların birikimleri göz önünde bulundurulmalıdır. Mısralar kısa, cümle düzeni kurallı ve dengeli olmalıdır. Mecaz, söz sanatları, iç içe anlam taşıyan kavramların bulunduğu şiirlerin ileri yaş gruplarında yer alması altı çizilmesi gereken bir noktadır (Yalçın, Aytaş, 2002: 185).

Araştırmamızda seçtiğimiz ikinci şiir metni olan “Türkçemiz” yukarıda saydığımız özellikler dikkate alınarak seçilmiştir. Fakat birinci şiir metni olan “Türkiye” de ise böyle bir hassasiyet gözetilmemiştir. Metinde düşünceler bütünlük içerisinde verilmeden, girift anlatımla sanatlı biçimde anlatılmıştır. Mısralar uzun,

cümle düzeni kuralsız ve dengesizdir. Yalın, açık bir anlatım beklenirken öğrencilerin seviyelerini aşan bir anlatım söz konusudur. Grafik 33'teki bulgular görüşümüzü destekler niteliktedir.

4.4 Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt Problem 1: İlköğretim 4. sınıfta okuyan öğrencilere yönelik hazırlanan çocuk edebiyatı metnlerinin okuma gelişimine etkisi cinsiyete göre değişmekte midir?

Araştırmanın birinci alt probleminde “İlköğretim 4. sınıfta okuyan öğrencilere yönelik hazırlanan çocuk edebiyatı metnlerinin okuma gelişimine etkisi cinsiyete göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmış bu amaçla öğrencilerin teste verdikleri cevaplar cinsiyet değişkenine göre t-testiyle analiz edilerek sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Edebiyatı Metnlerine İlişkin Okuduğunu Anlama Becerisinin Cinsiyete Göre T Testi Analizi

Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	p
Erkek	180	16,38	4,86	358	5,916	,000
Kız	180	18,97	3,29			

*P<.05

Tablo 3'te kızların okuduğunu anlama becerisi puan ortalamaları (X=18,97), erkeklere (X=16,38) göre daha yüksektir. İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi cinsiyete göre, kızların lehine, anlamlı bir fark (P<.05) göstermektedir. Kızların okuduğunu anlama becerisinin erkeklerden daha iyi durumda olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgular ışığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre testlere verdiği doğru cevapların daha fazla olduğu söylenebilir. Bu, kız ve erkek öğrencilerin kişilik özelliklerinin farklılığından kaynaklanmaktadır.

Gömleksiz'in (2005) yaptığı araştırmada okuma alışkanlığında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına t testiyle bakılmış, okuma alışkanlığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşunun (IEA), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) çerçevesinde, 35 ülkenin 4. sınıf öğrencileri arasında yapılan araştırmada da, ülkelerin tamamında, 4. sınıf kız öğrencilerinin okuma yönünden erkek öğrencilerden “anlamlı düzeyde” daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Alt Problem 2: İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin ailelerinin sosyal ve ekonomik düzeyleriyle okuma gelişimleri arasında bir ilişki var mıdır?

Bir öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyini belirlemede etkili olan faktörler arasında anne-babanın eğitim düzeyi ve gelir durumu yer alır. Bu faktörler kendi içerisinde ayrı olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin ailelerinin sosyal ve ekonomik düzeyleriyle okuma gelişimleri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmış, bu amaçla yapılan varyans analizlerinin sonuçları Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 4
İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Edebiyatı Metinlerine İlişkin
Okuduğunu Anlama Becerisinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Varyans
Analizi

Babanın Eğitim Durumu	N	X	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1) Okur-yazar	47	15,04	5,767	4-355	6,891	,000	1-2
2) İlkokul	105	17,44	4,367				1-3
3) Ortaokul	37	17,62	3,174				1-4
4) Lise	85	18,91	3,048				1-5
5) Üniversite	86	18,22	4,377				2-4

*P<.05

Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma becerileri ile babanın eğitim durumu arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Babası okur-yazar olan öğrencilerin puan ortalaması ($X=15,04$), babası ilkokul mezunu ($X=17,44$), ortaokul mezunu ($X=17,62$), lise mezunu ($X=18,91$) ve üniversite mezunu ($X=18,22$) olan öğrencilere göre daha düşüktür. Babası okuryazar olan öğrenciler ile babasının eğitim düzeyi daha yüksek olan diğer öğrencilerin puan ortalamaları arasında, babası ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine, anlamlı fark ($P<.05$) vardır. Ayrıca babası lise mezunu olan öğrencilerin okuma becerisi puan ortalaması ($X=18,91$), babası ilkokul mezunu olan öğrencilere ($X=15,04$) göre daha yüksektir. Babası lise mezunu olan öğrenciler ile babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin okuma becerisi arasında da, babası lise mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark vardır.

Babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin de okuma becerisi puanlarında bir artma olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi iyi olan babalar, çocuklarının eğitim ve öğretimiyle daha yakından ilgilendiği ve bu durumun çocukların okuma becerisini olumlu etkilediği söylenebilir.

Çocuğun doğduğu günden itibaren en çok iletişim kurduğu kişiler anne ve babasıdır. Bu nedenle iyi eğitim almış anne ve babaların çocukların eğitimlerinde daha bilinçli olması ve onlara rehberlik yapması beklenir. İyi düzeyde eğitim almış bireyler, genellikle daha iyi mesleklere, daha iyi toplumsal statü ve gelir düzeyine sahiptir. Bundan hareketle eğitim araştırmalarında sosyo-ekonomik düzeyi belirlemede en çok kullanılan unsurlardan biri de öğrencinin anne ve babasının eğitim düzeyi olmuştur (Özdoğan, 1982; İsmailioğlu, 1991; Bacanlı, 1997; Küçük, 1998).

Üst düzeyde eğitim alan anne ve babaların alt düzeyde eğitim alan anne ve babaya göre çocuklarını okumaya yönlendirmede daha bilinçli davranabilirler. Onların yaş, zekâ ve ilgilerine uygun olarak kitap seçimlerinde rehber olabilirler. Üst düzeyde eğitim alan anne ve babaların evinde daha fazla kitap olması ve çocuklarını daha küçük yaşlarda kitapla tanıştırmaları beklenir. Alt düzey eğitim alan anne ve babaların çocukları, evde çoğunlukla ders kitabının dışında kitap görmeden yetiştikleri söylenebilir. Bundan dolayıdır ki, öğrenciler arasında okuma alışkanlığı bakımından anne ve babasının eğitim düzeyi daha yüksek olanlar avantajlıdır.

Dökmen (1994: 20–21) çocukların ve gençlerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasında anne ve babanın rolünü “modelden öğrenme ilkesi” çevresinde değerlendirir: “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.”

Tazebay’a (1997: 10) göre “Okuma eğitiminin gelişmesinde aile bireylerinin etkisi önemlidir. Aile içinde bireylerin okumuş ya da okumamış olmaları bunların özel olarak okuma eylemini sürdürmeleri çocuğu olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilir.”

Bekar’ın (2005) yaptığı araştırmada anne ve babanın eğitim durumu yükseldikçe ailenin çocuklarını okumaya yönlendirmesinin artmış olduğu gözlenmiştir.

Tablo 5
İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Edebiyatı Metinlerine İlişkin
Okuduğunu Anlama Becerisinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Varyans
Analizi

Annenin Eğitim Durumu	N	X	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1) Okur-yazar	65	15,58	5,564	4-355	7,362	,000	1-2, 1-3
2) İlkokul	159	17,83	4,053				1-4, 1-5.
3) Ortaokul	49	17,24	3,848				2-5.
4) Lise ve Dengi	57	18,96	3,927				3-4, 3-5.
5) Üniversite	30	19,73	1,874				

*P<.05

Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma becerisi puan ortalamaları ile annenin eğitim düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Annesi okur-yazar olan öğrencilerin okuma becerisi puan ortalaması (X=15,58), annesi ilkokul mezunu (X=17,83), ortaokul mezunu (X=17,24), lise mezunu (X=18,96) ve üniversite mezunu (X=19,73) olan öğrencilere göre daha düşüktür. Annesi okuryazar olan öğrenciler ile annesinin eğitim düzeyi ilkokul ve daha yüksek olan diğer öğrencilerin puan ortalamaları arasında, annesi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı fark (P<.05) vardır.

Ayrıca annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması (X=19,73), annesi ilkokul mezunu olan öğrencilere (X=15,04) göre daha yüksektir. Annesi üniversite (X=19,73) ve lise (X=18,96) mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması annesi ortaokul mezunu olan öğrencilere (X=17,24) göre daha yüksektir. Annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler ile annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ve annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler ile annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması arasında da anlamlı bir fark vardır

Elde edilen bulgular neticesinde annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin de okuma becerisi puanlarında bir artma olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi iyi olan annelerin, çocuklarının eğitim ve öğretimiyle babalardan bile daha çok ve yakından ilgilendiği ve bu durumun çocukların okuma becerisini olumlu etkilediği söylenebilir.

Çocuğun okuma becerisinin gelişmesinde üst düzeyde eğitim almış anne ve babalar genellikle daha iyi gelir düzeyine sahiptir. Bu sebeple çocuklara daha iyi bir eğitim ortamı ve daha fazla okuma materyali hazırlayabilir. Bu durum çocuğun okuma becerisini olumlu yönde etkiler. Üst düzeyde eğitim almış kişiler daha çok okurlar ve bu yönüyle çocuklarına kitap okumada örnek ve rehber olurlar.

Tablo 6
İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisinin Ailenin Gelir Düzeyine
Göre Varyans Analizi

Ailenin Gelir Durumu	N	X	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1) 200–400	114	16,78	4,477	3–356	5,131	,002	1–3, 1–4; 2–3, 2–4.
2) 400–600	80	17,00	5,231				
3) 600–800	65	18,53	2,867				
4) 800-Yukarısı	101	18,69	3,923				

*P<.05

Tablo 6'ya göre öğrencilerin puan ortalamalarının ailenin aylık gelir düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Ailesinin aylık gelir düzeyi 200–400 lira arasında olan öğrencilerin puan ortalaması (X=16,78), aylık gelir düzeyi 600–800 lira olanlar (X=18,53) ile 800 liradan fazla olana (X=17,24) göre daha düşüktür. Ailesinin gelir düzeyi 200–400 lira olan öğrencileri ile aylık gelir düzeyi 400–600 ve 800 liradan daha fazla olan öğrencilerin okuma becerisi puan ortalamaları arasında, ailesinin

aylık geliri 400–600 ve 800 liradan daha yüksek olan öğrencilerin lehine anlamlı fark ($P<.05$) vardır.

Aynı şekilde ailesinin aylık geliri 400–600 lira olan öğrencilerin puan ortalaması ($X=17,00$), ailesinin aylık gelir düzeyi 600–800 lira arasında olan öğrenciler ($X=18,53$) ile gelir düzeyi 800 liradan daha yüksek olan öğrencilere ($X=18,69$) göre daha yüksektir. Ailesinin aylık gelir düzeyi 400–600 lira arasında olan öğrencilerin okuma becerisi ile aylık gelir düzeyi 600–800 arasında ve 800 liradan fazla olan öğrencilerin okuma becerisi arasında da anlamlı fark vardır.

Ailenin ekonomik refah düzeyi iyileştikçe öğrencilerin de okuma becerisi puanlarında bir artmanın olduğu görülmektedir. Ekonomik düzeyi iyi olan aile çocuklarının okuma becerisinin iyi olması beklenen bir durumdur. Çünkü ailenin ekonomik durumu, eğitim ve öğretime olan bakış açısını ve eğitime verdiği değeri de etkilemektedir. Okulun ve çocukların ihtiyaçlarına cevap vermede ailelerin gelir düzeyi önemli olduğu bilinen bir gerçektir.

Avcıoğlu'nun (2000: 10–17) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında yaptığı araştırmada, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleriyle; sözcük bilgisi, okuduğunu anlama, yönlendirilmiş okuma ve etkili okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Dökmen'e (1994: 37) göre “Okuma becerisi ne kadar yüksek olursa olsun, bireyler ekonomik sebeplerden dolayı kitap alamıyor ve kitaptan uzak kalıyorsa becerisi sönük kalacaktır.”

Şenol'a (1999: 121–130) göre ise “Okuma, öğrencinin sosyal, kültürel, ekonomik, psikolojik durumuna göre farklı biçimde gelişir. Çocukların kültürel, sosyal ve ailelerin ekonomik düzeyleri çocuğun dil becerilerini kazanmada doğrudan ilgilidir.

Alt Problem 3: İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin karşılaştığı çocuk edebiyatı metnindeki tür ve konuların okuma gelişimlerine etkisi var mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin karşılaştığı çocuk edebiyatı metnindeki tür ve konuların okuma gelişimlerine etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmış, bu amaçla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 7

**İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisinin Metin Türlerine Göre
Kruskal Wallis Testi Sonucu**

Öğrencilerin Metin Türü Tercihleri	N	Sıra Ort.	Sd	χ	P	Anlamlı Fark (K-W)
1) Hikâye	48	49,30	3-98	16,265	,001	1-3, 1-4; 2-4; 3-4.
2) Masal	14	52,32				
3) Roman	24	62,00				
4) Şiir	12	22,00				

*P<.05

Araştırmaya katılan öğrencilerden hangi tür metinleri okumaktan hoşlandıkları sorulmuş, bu soruya cevap veren 98 öğrencinin verdiği cevaplar değerlendirmeye alınmış, cevap vermeyenler ise değerlendirmenin dışında tutulmuştur. Tablo 7’ye göre, öğrencilerin okuma becerisi testinden aldıkları puanların, günlük hayatlarında okuma için tercih ettikleri metinlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ($\chi(3) = 16,265$, $p<.05$) göstermektedir. Bu bulgu çocukların günlük hayattaki okumalarında yaptıkları metin türü tercihlerinin, okuma becerilerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Öğrencilerin metin türüne göre sıra ortalamaları incelendiğinde, roman ($\chi=62,00$) ve masal ($\chi=52,32$) okumayı tercih eden öğrencilerin hikâye ($\chi=49,30$) ve şiir ($\chi=22,00$) okumayı tercih eden öğrencilere göre daha yüksek okuma becerisine sahip olduğu görülür. Tablo 7’de, roman okumayı tercih eden öğrencilerin hikâye okumayı tercih edenlere göre okuma becerisi puanlarının sıra ortalamasının daha yüksek olduğu ve okuma tercihinine göre iki öğrenci grubu arasındaki anlamlı farkın roman okuyanların lehine olduğu

görülmektedir. Aynı değerlendirme, hikâye ile şiir, masal ile şiir ve roman ile şiir okumayı tercih eden öğrenciler arasında da yapılmış, okuma becerisi ortalamasının roman, masal ve hikâye okumayı tercih edenlerin lehine anlamlı farkların olduğu tespit edilmiştir. Buna göre çocuk edebiyatı türlerinden roman, masal ve hikâyenin şiire göre okuma becerisini daha iyi geliştirdiği söylenebilir. Çocukların okuduklarını anlama başarısıyla yaş dönemine hitap eden türler arasında doğrudan bir ilişki vardır.

Tablo 8
İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisinin Metnin Konularına Göre
Kruskal Wallis Testi Sonucu

Öğrencilerin Konu Tercihleri	N	Sıra Ort.	Sd	χ	P	Anlamlı Fark (K-W)
1) Macera	76	59,21	2-112	4,636	,098	
2) Aile-sevgi	24	44,25				
3) Kahramanlık	12	63,83				

*P<.05

Araştırmaya katılan öğrencilerden hangi tür konuları okumaktan hoşlandıkları sorulmuş, bu soruya, cevap veren 112 öğrencinin cevapları değerlendirmeye alınmış, cevap vermeyenler ise değerlendirmenin dışında tutulmuştur. Analiz sonucu, öğrencilerin okuma becerisi testinden aldıkları puanların sıra ortalamaları, günlük hayatlarında okuma için tercih ettikleri konulara göre de anlamlı bir farklılaşma ($\chi(2) = 4,636$, $p>.05$) göstermemektedir. Öğrencilerin metin tercih ederken türüne dikkat ettiklerine karşın metinde işlenen konuya bu yaşlarda henüz tam anlamıyla dikkat etmedikleri ve bundan dolayı metin konusunun okuma becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Çocukların yaşamlarındaki her olay çocuk edebiyatında konu olarak alınabilir. Önemli olan bu konunun çocuğa uygun bir biçimde verilebilmesidir. Konu seçiminin; çocukların ilgi alanlarının, ruhsal özelliklerinin, düşüncelerinin ve

beklentilerinin bilinerek yapılması yararlı olacaktır. Ayrıca; seçilen konunun çocuğun ilgi alanlarına girip girmediğinin de bilinmesi gerekir (Tür, Turla, 1981:41). Bu bağlamda çocuk okuduğu metinlerde ilgi duyduğu konuları daha severek okuyacak ve anlayacaktır.

Alt Problem 4: İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin ders kitabı dışında kitap okuma alışkanlıklarının okuma gelişimlerine etkisi var mıdır?

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin ders kitabı dışında kitap okuma alışkanlıklarının okuma gelişimlerine etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmış, bu amaçla yapılan U testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9
İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisinin Ders Kitabı Dışında Kitap Okuma Alışkanlığına Göre U Testi Sonucu

Okuma Alışkanlığı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Evet	347	181,28	62905,50	1983,500	,456
Hayır	13	159,58	2074,50		

*P<.05

Araştırmaya katılan öğrencilere ders kitabı dışında kitap okuyup okumadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdiği cevaba göre puanlarının sıra ortalamalarına ilişkin analiz sonucuna göre okuma becerisi testinden aldıkları puan sıra ortalamalarının, ders kitabı dışında günlük hayatta kitap okuyup okumama durumlarına göre anlamlı bir fark ($U = 1983,50$, $p > .05$) göstermemektedir. İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bu yaşlarda ders kitabı dışında düzenli bir kitap okuma alışkanlığına sahip olmadığı söylenebilir.

10–12 yaş dönemi okuma ve imkânlarının hızla yayıldığı bir dönemdir. Okuma ilgi ve alışkanlıklarının, okuma zevkinin olduğu dönem temel eğitimin ikinci ve orta öğrenim dönemleriyle yüksek öğrenimin ilk yıllarına rastlamaktadır (Aytaş, 2003: 156).

Esgin ve Karadağ (2000: 19–23) tarafından 250 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırma da ders dışında kitap okuyanların oranı bile %26 olarak bulunmuştur.

Alt Problem 5: İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma gelişimleri ile kütüphaneye gidip gitmeme durumu arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma gelişimleri ile kütüphaneye gidip gitmeme durumu arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmış, bu amaçla yapılan T testi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10
İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisinin Kütüphaneye Gidip Gitmeme Durumuna Göre T Testi Analizi

Ktp.Gitme Durumu	N	X	S	Sd	t	p
Evet	287	17,62	4,357	358	,516	,606
Hayır	73	17,91	4,313			

*P<.05

Tablo 10’da ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kütüphaneye gidip gitmeme durumuna göre okuma becerisi puan ortalamalarının dağılımı verilmiştir. Kütüphaneye giden öğrencilerin okuma becerisi puan ortalamaları (X=17,62), kütüphaneye gitmeyenlere (X=17,91) göre daha düşüktür. İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerisi, kütüphaneye gidip gitmeme durumuna göre anlamlı bir fark (P>.05) göstermemektedir. Bu yaş çocuklarının bilinçli okuyucular olmağı bir gerçektir. Kütüphaneye gitme değişkeni bu yaş çocuklarının okuma becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı düşünülebilir.

Çıkan bu sonuç Demirtaş’ın (1988) ve Coşkun’un (2000) yaptıkları araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Demirtaş’ın araştırmasında

öğrencilerin okuma becerileri ile kütüphaneye gitme sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Aynı sonuç Coşkun'un yapmış olduğu çalışmada da çıkmıştır.

Örneklem grubumuz içine giren köy ve beldede kütüphanenin bulunmaması dolayısıyla böyle bir sonuç çıkması doğaldır. Bunun yanı sıra ilçe merkezinde oturan öğrencilerde de kütüphaneye gitme alışkanlığının tam olarak geliştiği söylenemez. Kütüphaneye giden öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kendi notlarından ders çalışmak veya ödev hazırlamak amacıyla gitmektedir. Bu sebeple, kütüphaneye gidenlerin daha çok kitap okuyan kimseler olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Kütüphanenin ilk ve en önemli işlevi kitap okumaya aracı olmasıdır. Kütüphanelerin bu görevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirdiği durumlarda öğrencilerin okuma becerileriyle kütüphaneye gitme durumu arasında anlamlı bir ilişki beklenebilir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu çalışmanın temel amacı ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma gelişimlerine ocuk edebiyatı ürünlerinin etkisini tespit etmek, öğrencilerin bu ürünlerle okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemektir.

Bu araştırma beş ana bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde problem durumu ve alt problemler üzerinde durulmuş; ikinci bölümde okuma, ocuk edebiyatı, okuma ve ocuk edebiyatı kavramına değinilmiş; üçüncü bölümde Yöntem; dördüncü bölümde Bulgular ve Yorum; Sonuç ve Öneriler ile bitirilmiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 4. sınıf öğrencilerinin gerek kişisel bilgi formunun, gerekse okuduğunu anlama testini içtenlikle cevapladıkları ve metinlerin öğrenci düzeyine uygun olması için geçerlik ve güvenirlik testleri ile uzman kanılarının yeterli olduğu, örnekleme alınan tüm öğrencilere ulaşıldığı varsayılmıştır.

Bu araştırma alan araştırması modelinde hazırlanmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara il merkezi içinde bulunan tüm ilköğretim 4.sınıf öğrencileri ve bu sınıflarda eğitim veren öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise, Ankara ili Kızılcahamam ilçe merkezi, belde ve köy okullarındaki 4.sınıf öğrencileri ve bu sınıflarda eğitim veren öğretmenler oluşturmaktadır.

ocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine ve okuduğunu anlamaya etkisi ile ilgili bulgular “SPSS” bilgisayar programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

ocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine ve okuduğunu anlamaya etkisini amaçlayan bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında şu sonuçlara varılmıştır:

Araştırmanın birinci alt probleminde “İlköğretim 4. sınıfta okuyan öğrencilere yönelik hazırlanan ocuk edebiyatı metnlerinin okuma gelişimine etkisi cinsiyete göre değışmekte midir?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuma becerisi arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Elde edilen bulgular ışığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama testine verdiği doğru cevapların daha fazla olduğu ortaya çıkılmıştır.

Araştırmamızda “İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin ailelerinin sosyal ve ekonomik düzeyleriyle okuma gelişimleri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

Ankete katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumu incelendiğinde; 159’u (% 44) ilkokul mezunu, 165’i (% 18) okuryazar, 57’si (% 16) lise mezunu, 49’u (% 14) ortaokul mezunu ve 30’u (% 8) üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Aynı şekilde ankete katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumu incelendiğinde; 105’inin (%29) ilkokul mezunu, 86’ının (% 24) üniversite, 85’inin (% 24) lise mezunu, 47’sinin (% 13) okuryazar ve 37’sinin (% 10) ortaokul mezunu olduğu görülmüştür.

Yapılan analiz sonucunda çocuk edebiyatı metnlerinin okuma gelişimi üzerine etkisi anne-babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Üst düzeydeki mesleklere sahip olan insanlar, çoğunlukla daha iyi eğitim almışlardır ve daha iyi bir gelire sahiptirler. Üst düzeyde eğitim alan anne ve babaların alt düzeyde eğitim alan anne ve babaya göre çocuklarını okumaya yönlendirmede daha bilinçli davranabilirler. Onların yaş, zekâ ve ilgilerine uygun olarak kitap seçimlerinde rehber olabilirler. Üst düzeyde eğitim alan anne ve babaların evinde daha fazla kitap olması ve çocuklarını daha küçük yaşlarda kitapla tanıştırmaları beklenir. Alt düzey eğitim alan anne ve babaların çocukları, evde çoğunlukla ders kitabının dışında kitap görmeden yetiştikleri söylenebilir. Bundan dolayıdır ki, öğrenciler arasında okuma alışkanlığı bakımından anne ve babasının eğitim düzeyi daha yüksek olanlar avantajlıdır.

Ankete katılan öğrencilerin ailelerinin 114’nün (% 32) 200–400 YTL, 101’inin (% 28) 800-yukarı YTL, 80’inin (% 22) 400–600 YTL ve 65’inin 600–800 YTL geliri vardır.

Analiz sonuçlarına göre ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin karşılaştığı çocuk edebiyatı metnlerinin okuma becerilerine etkisi ile ailelerin gelir düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Öğrenciler arasındaki gelir düzeyi farklılıkları onların okuma materyallerine ulaşma imkânlarında da etkilidir.

Ekonomik durumu iyi olan aileler çocuklarının her türlü eğitim ihtiyaçlarını kolayca karşılayabilmektedir. Böylece, okuma becerilerinde ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocukları lehine bir fark oluşmaktadır.

Araştırmamızda “İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin karşılaştığı çocuk edebiyatı metnindeki tür ve konuların okuma gelişimlerine etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

Örneklem grubumuz içinde yer alan, erkek öğrencilerin sevdiği metin türlerinden % 56’sı hikâyeyi, % 22’si romanı, % 13’ü masalı, % 9’u şiiri sevmektedir. Kız öğrencilerin % 43’ü hikâyeyi, % 27’si romanı, % 15’i masalı, % 15’i şiiri sevmektedir. Bu durumda bu yaş grubuna önereceğimiz çocuk edebiyatı ürünlerinde öyküleyici metinler ağırlıklı olmalıdır

Okunan metnin türüne göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir fark bulunması, öğrencilerin okuduğunu anlamadaki başarısını ölçmeyi isteyen öğretmen veya araştırmacıların ölçme aracı olarak tek bir metin yerine farklı türdeki metinleri kullanmasının ölçümü daha sağlıklı hale getireceğini gösterir. Çünkü öğrencinin bir metin türündeki okuma başarısı başka bir metin türünde değişiklik gösterebilir. Bu yüzden araştırmamızda bilgilendirici, öyküleyici ve şiir olmak üzere üç metin türünü kullandık.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çocuk edebiyatına uygun olan bilgilendirici metindeki başarı ortalaması % 81; öyküleyici metindeki başarı ortalaması % 79; şiir metnindeki başarı ortalaması % 81’dir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çocuk edebiyatı açısından uygun olmayan bilgilendirici metindeki başarı ortalaması % 41; öyküleyici metindeki başarı ortalaması % 57; şiir metnindeki başarı ortalaması % 36’dır.

Okuma eğitimi alanındaki eserleriyle tanınan Tinker ve McCullougha (1966:245)’e göre “İyi anlama % 85 civarında; vasat anlama % 70 civarında; düşük anlama ise % 50 ve daha alt düzeydeki anlamadır.” Genel olarak kabul edilen bu oranlara göre çocuk edebiyatına uygun olmayan metinlerle uygun metinler arasındaki fark açıkça görülmektedir. Bu görüşten yola çıkarak öğrencilerin karşılaştıkları çocuk edebiyatı metinleri ile okuma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu

söyleyebiliriz. Metinlerin seçiminde yaş grubunun dikkate alınması okuduğunu anlama başarısını yükseltecektir.

Araştırmamızda, öğrencilerin okuma becerisi testinden aldıkları puanların sıra ortalamaları, günlük hayatlarında okuma için tercih ettikleri konulara göre anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir. Öğrencilerin metin tercih ederken türüne dikkat ettiklerine karşın metinde işlenen konuya bu yaşlarda henüz tam anlamıyla dikkat etmedikleri ve bundan dolayı metin konusunun okuma becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Araştırmamızda erkek öğrencilerin, %41'i macera, %28'i kahramanlık, %13'ü aile-sevgi, %10 polisiye ve %8'i bilim-kurgu konularını sevdiğini belirtmiştir. Kız öğrencilerinin ise, %37'si macera, %24'ü kahramanlık, %23'ü aile-sevgi, %10'u bilim-kurgu ve %6'sı polisiye konularını sevdiğini belirtmiştir.

Araştırmamızda “İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin ders kitabı dışında kitap okuma alışkanlıklarının okuma gelişimlerine etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmış öğrencilerin bu soruya verdiği cevaba göre puanlarının sıra ortalamalarına ilişkin analiz sonucuna göre okuma becerisi testinden aldıkları puan sıra ortalamalarının, ders kitabı dışında günlük hayatta kitap okuyup okumama durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir. İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bu yaşlarda ders kitabı dışında düzenli bir kitap okuma alışkanlığına sahip olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın “İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma gelişimleri ile kütüphaneye gidip gitmeme durumu arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Analiz sonuçları ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kütüphaneye gitme durumu ile okuma becerisi arasında $p>.05$ olduğundan anlamlı bir farklılık yoktur sonucu çıkmıştır. Kütüphaneye giden öğrencilerin okuma becerileri, gitmeyen öğrencilerin okuma becerisine göre daha yüksek değildir. Örneklem grubumuz içine giren köy ve belde de kütüphanenin bulunmaması böyle bir sonucun çıkmasında etkili bir sebeptir. Bunun yanı sıra ilçe merkezinde oturan öğrencilerde de kütüphaneye gitme alışkanlığının tam olarak geliştiği söylenemez.

Kütüphane denilince ilk akla gelen halk kütüphaneleridir. Oysa öğrencinin çok daha rahat ulaşabileceği okul kütüphaneleri de önem arz etmektedir.

Öğretmenler için hazırlanan öğretmen bilgi formunda öğretmenlerin 9'u (% 30) Eğitim Enstitüsü, 8'i (% 27) Eğitim Fakültesi, 13'ü % (43) diğerlerinden mezun olmuştur.

Ankete katılan öğretmenlerden eğitim süresi boyunca çocuk edebiyatı dersi alanlar 13 (% 43) kişi, çocuk edebiyatı dersi almayanlar ise 17 (% 57) kişidir. Sonuca bakıldığında çocuk edebiyatı dersi almayan öğretmenlerin sayısı daha fazladır. Öğretmenlerin çocuk edebiyatını sınıf içinde nasıl kullanmaları konusunda yeterince bilgi sahibi olduklarını söyleyemeyiz. Çocuk edebiyatının okuma gelişimindeki önemini kavramaları ve başarılı bir şekilde uygulamaları için çocuk edebiyatı kavramını iyi bilmeleri gerekir. Basmakalıp uygulamalar ve okuma etkinlikleri çocuklarda okuma bilincini geliştirmek yerine, kimi zaman okumaya karşı bir direnç oluşturur. Öğretmen, öğrencilerinin özelliklerini ve ihtiyaçlarını yeterince bilirse eğitim ortamını ona göre düzenler.

Ankete katılan öğretmenlerin öğrencilerine okuma parçalarını seçtiği kaynaklar bakımından 17'si (% 57) ders kitaplarını, 8'i (% 26) diğer kaynakları ve 5'i (% 17) yardımcı kitapları kullandığını belirtmiştir. Eğitim faaliyetlerinin kalıcı olmasında önemli görülen unsurlardan biri de öğretmenin derslerinde kullandığı araç-gereçlerdir. Öğretmenin en fazla kullandığı kaynak olan ders kitaplarından yeterince faydalanması için öğrenciye hitap eden, onda okuma zevkini uyandıracak metinlerin yer alması gerekir.

5.2 Öneriler

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak okuma gelişiminde çocuk edebiyatının yeterince etkili olabilmesi için aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

5.2.1 Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenler önemli derece rol oynamaktadır. Öğretmenler çocukta okuma alışkanlığının kazanılması üzerinde ciddi durmalı, bu konuda yeni yaklaşımlar geliştirebilmelidir. Okuma gelişimde çocuk edebiyatının önemli etkisi olduğundan öğretmenlerin bu konuya daha hassas yaklaşımları gerekecektir.

Okuma gelişimi ve okuma gelişimde çocuk edebiyatının yeterince etkili olabilmesi için öğretmenlerin yapabileceği etkinlikler:

- Öncelikle ana sınıfından başlamak üzere, öğretmenlerin çocuk edebiyatı kavramını yeterince hâkim olmaları gerekmektedir. Öğretmen öğrencilerinin özelliklerini ve ihtiyaçlarını iyi bilirse, eğitim ortamını da ona göre hazırlar ve düzenler. Seviyeye uygun olan metinler öğrencilerin okuma gelişimlerini destekler.
- Öğretmenler, okuma çalışmalarında çocuk edebiyatı ürünlerini hangi ölçüde kullanabileceklerini iyi tespit etmeleri gerekir.
- Öğretmenler, ders yılı başında yapacakları planlarında kullanacakları okuma parçalarını öğrencilerin yaş gruplarını, okuma ve anlam düzeylerini dikkate alarak hazırlık yapmaları gerekir.
- Okuma çalışmalarında çocuk edebiyatından yararlanmada dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan biri de kullanılan tekniklerdir. Öğretmenlerin metin seçiminden başlamak üzere bunları sınıf içinde uygulama ve değerlendirme aşamasına kadar geçen bütün süreci iyi değerlendirmesi gerekir. İyi seçilmiş çocuk edebiyatı örneklerinin çocuklarda anlama ve kavrama düzeylerini geliştirdiği görülecektir.
- Öğretmen, okuma gelişiminde çocuk edebiyatından yararlanmak için tek düze bir yöntem takip etmemelidir. Araç olarak kullanılacak malzeme ne kadar çeşitlilik gösterirse, okumaya karşı ilgi de o denli artar.

- Öğretmen, okuma eğitimini çocuğun kişiliğinin gelişmesi yönünde kurmalı ve geliştirmelidir.
- Çocuk edebiyatında öğretmenin kullanacağı metinler belli başlı şu ana konuları kapsayabilir: “Halk sağlığıyla ilgili metinler, çocuğun kendisi ve çevre güvenliğiyle ilgili metinler, gruplar arası ilişkilerde öğrenciyi cesaretlendiren, sosyalleştiren metinler vb.”
- Öğretmenin öğrenciler için seçtiği çocuk edebiyatı metinleri yaş düzeyine göre hayal gücünü beslemeli, öğrencinin yeni düşünceler üretmesine yardımcı olmalıdır.
- Öğretmen çocuğu nitelikli çocuk edebiyatı kitaplarıyla tanıştırmalı ve bu konuda ona rehberlik etmelidir.
- Öğretmen, öğrencisinin düzenli bir okuma alışkanlığı kazanmasını sağlamalıdır. Bu alışkanlığı kazanılmasında kütüphanelerden yardım almalıdır. Halk kütüphanelerinin bulunmadığı yerleşim yerlerinde sınıf kitaplıkları oluşturarak öğrencisini kitapla tanıştırmalıdır.
- Öğretmen, öğrencilerine sürekli yayın takip etme alışkanlığı kazandırabilmek için sınıf veya okul kütüphanesine haftalık veya aylık dergi almalıdır.
- Öğretmen öğrencilerinin okuma ilgilerini tespit etmeli ve onları ilgiyle okuyacağı kitaplara yönlendirmelidir.
- Öğretmenler, öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasında onlara örnek olmalıdır.
- Öğretmen, sınıfta değişik metotlarla (arkası yarın metodu, devamını sen oku metodu...) kitap okuyarak öğrencinin kitaba karşı ilgisini artırabilir.
- Öğretmen, özel günlerde öğrencilerin birbirlerine kitap hediye etmelerini ve daha sonra bu kitapları birbiriyle değişerek okumalarını organize edebilir; kitap okuma yarışmaları düzenleyebilir,

öğrencilerini kitap fuarlarına, kitapevlerine götürebilir; kitap okuyanları ödüllendirerek onları okumaya teşvik edebilir.

5.2.2 Anne ve Babalara Yönelik Öneriler

Çocuğun okuma becerisinin gelişmesinde temeli aile atar. Bu yüzden okuma becerisinin kazandırılmasında aileye büyük görevler düşmektedir. Araştırmamızda, anne ve babaların eğitim düzeyleri, meslekleri ve gelir durumlarının öğrencilerin okuma becerilerinin üzerinde etkili olduğunun tespit edilmiş olması bu durumun bir kanıtıdır.

Ailenin çocuğa okuma becerisini kazandırmak için yapabileceği etkinlikler:

- Anne- baba öncelikle okumanın sürekli bir beceri olduğunu kavramalı ve hedefe ancak çocuklara okumayı sevdirecek varabileceğini unutmamalıdır.
- Aileler, kitap seçiminde dikkatli davranmalı ve çocuklarını okuma etkinliğinde kendi kişisel tercihlerine göre yönlendirmemelidir. Bu durum çocukların okuma ile ilgili zevk dünyalarını sınırlandırmaktır.
- Çocuğuyla sadece ilk okuma-yazmayı öğreninceye kadar ilgilenmemeli, sonraki öğretim kademelerinde de çocuğunun okuma becerisiyle yakından ilgilenmelidir.
- Anne- baba evde kitap okuyarak çocuğa iyi bir model olabilir. Evde günün belli bir zamanını okuma saati olarak ayırmalıdır.
- Okul öncesinden başlamak üzere çocuklara düzeyine uygun kitaplar almalıdır.
- Çocuğun değer verdiği özel günlerinde ona kitap hediye edilebilir.
- Çocuğu kütüphaneye ve kitapevlerine götürerek kitaplara karşı ilgisi artırmalıdır.

- Evde çocuk için bir kütüphane oluşturmalıdır. Bunun yanı sıra çocuğa rahat bir çalışma ortamı hazırlanmalıdır.
- Anne be babalar çocuğun kitaplardan elde ettiği bilgileri kendileriyle paylaşmasını istemelidir.

5.2.3 Çocuk Kitaplarına Yönelik Öneriler

Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde çocuk kitaplarının nitelikleri son derece önemlidir.

Çocuk kitaplarında bulunması gereken nitelikler:

- Çocuk kitapları, her şeyden önce çocukların zevkleri ve ilgileri doğrultusunda yazılmalıdır.
- Çocuk kitapları, çocuğun gelişme düzeyine uygun konuları işlemeli, dili yalın, kavramları açık olmalıdır.
- Konular ilgi çekici biçimde sunulmalı, eğlendirici, öğretici ve düşündürücü olmalıdır.
- Çocuğun kendisini tanımasına, kişiliğini geliştirmesine katkıda bulunmalıdır.
- Her türlü kör inanç ve ön yargıdan arındırılmış olmalıdır.
- Çocuk kitabı katı ahlak kuralları içerisinde sıkışıp kalmamalı, hoşgörü ve esneklik kazanmalıdır.
- Çocuk kitaplarında bulunması gereken resimler açık, anlaşılır ve konuya uygun olmalı ve sanatsal değer taşımalıdır.
- Kitapta kullanılan yazıların büyüklükleri ve karakterleri yaşlara göre değişiklik göstermelidir. İlköğretim çağı çocukları için kullanılabilecek yazı puntoları:

Birinci sınıf için 24 punto

İkinci sınıf için 18 punto

Üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf için 12 punto

Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflar için 10 punto kullanılabilir.

- Çocuk kitaplarının sözcük yapısı anlaşılması bakımından çok önemlidir. Kitap dayanıklı ve mat kâğıda basılmalıdır.
- Çocuk kitaplarında satırların uzunluğu ve sayfa düzeni çok önemlidir. Bu konu okuma becerisinin gelişmesinde oldukça önemlidir.

Okuma becerisinin geliştirilmesinde diğer bir materyal de ders kitaplarıdır. Ülkemizde yapılan bir araştırma (Özbay, 2000) Türkçe öğretmenlerinin derslerini büyük bir oranda ders kitaplarına bağlı kalarak işlediklerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda özellikle ilköğretim döneminde ders kitaplarının nitelikleri son derece önemlidir. Düşük görsel ve eğitsel açıdan yetersiz ders kitaplarını sevmeyen öğrenci okumaya da tepki duyar. Ders kitapları âdeta birer sanat değeri taşımaktadır. Ders kitaplarında yer alan metinler okuma gelişiminde önemli rol oynadığından, kitaba seçilen metinlerin de yaş ve seviyeye uygun olması aranmalıdır. Ders kitaplarında yer metinler öğrencinin günlük hayatta ihtiyaç duyduğu konuları ele almalıdır. Ders kitaplarına seçilecek metin türleri öğrencinin ilgi ve seviyelerine uygun olarak konmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKSAN, Doğan. (1992). **Ana Dili Üzerine Düşünceler Görüşler.** (Derleyen Mehmet ÇAKIR) Schulbuchverlag Anadolu Hückelhaven.
- AKSAN, Doğan. (1998). **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim.** Ankara: TDK Yayınları.
- AKYOL, Hayati. (1997). *Okuma ve Prensipleri. Çağdaş Eğitim* (233, 26-28).
- AKYOL, Hayati. (2005). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi.** Ankara: Pegem A Yayıncılık, 4. Baskı.
- ALPAY, Meral. (1991). **Kütüphane: Dünü Yarına Bağlayan Köprü.** İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği.
- ALPEREN, Nusret. (1991). **Türkçe Öğretim Rehberi.** 3. Baskı, İstanbul: MEB.
- ANILAN, Hüseyin. (1998). **5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlgili Hedef Davranışlarının Gerçekleşme Düzeyleri.** Denizli: Pamukkale Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- AŞILIOĞLU, Bayram. (1993). **Ortaokullarda Türkçe Öğretimi.** Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- AŞILIOĞLU, Bayram. (2000). *İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Çocuk Kitaplarının Yeri. 1.Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.*
- AVCIOĞLU, Hasan. (2000). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi.* 25. Sayı.

AYTAŞ, Gıyasettin. (2003). *Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. Türklük Bilimi Araştırmaları*. Sayı: 13 Niğde.

..... (2005). *Okuma Eğitimi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4. Sayı, 461- 470.

BACANLI, Hasan. (1997). *Sosyal İlişkilerde Benlik Kendini Ayarlamının Psikolojisi*. Ankara: MEB Yayınları.

BAMBERGER, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme* (Çev: Bengü ÇAPAR) Ankara: Kültür Bakanlığı.

BEKAR, Ünlü. (2005). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmalarında Ailenin Rolü*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ens. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (1993). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim Bilgisi*. Ankara.

BROOKS, Towler D. (1936). *Okumanın Tatbik Edilmiş Psikolojisi*. (Çev. Rahmi İ. Kolçak). İstanbul: Şirketi Mürebbiye Basım Evi.

CİRAVOĞLU, Öner. (1999). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Esin Yayınları.

CLEARY, Florence Damon. (1972). *Blueprints for Better Reading. School Programs for Promoting Skill and Interest in Reading*. (2 nd Edition). New York: Wilson Co.

CRAIG, C. (1992). *Describing Persons with Disabilities*. Kennedy Center. N.E.W.S 18:3.

COŞKUN, Eyyup. (2000). *Lise II. Sınıf öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Gazi Ünv. (Yüksek Lisans Tezi).

- COŞKUN, Eyyup. (2002). *Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. Türklük Bilimi Araştırmaları*. Sayı: 11.
- COŞKUN, Hasan (1996). *Eğitim Teknolojisi ve Kùltürler Arası Eğitim Bağlamında İlköğretim İkinci Sınıf Türkçe ve almanca Ders Kitaplarının İçerik Sorunları. Türkiye’de ve Almanya’da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu*. Ankara.
- DAYIOĞLU, Gülten. (1987). *Çocuk Yayınları, Çocuk Yayınları Sempozyumu Bildiriler* (11-13 Kasım 1981). Ankara: Kùtùphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü, 15-31.
- DEMİREL, Özcan. (1999). *Türkçe Öğretimi*. İstanbul : MEB Yayınları.
- DEVELLIOĞLU, Ferit. (1996). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*. Ankara: Aydın Kitabevi. 13.Baskı.
- DEVİRİMCİ, Halise. (1993). *İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*. Ankara: Hacettepe Ün., Sağlık Bilimleri Ens. Bilim Uzmanlığı Tezi.
- DİLBAZ, Belgüzar. (1998). *İlkokul 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Türkçe Dersi Bilişsel Alanla İlgili Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyi*. Ankara: Hacettepe Ün., Sosyal Bilimler Ens. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- DÖKMEN, Üstün. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul : MEB Basımevi.
- ENGİNÜN, İnci. (1987). *Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı, Çocuk Edebiyatı Yıllığı*. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.

- ERGİN, Muharrem. (1993). **Üniversiteler İçin Türk Dili**. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- ERİPEK, Süleyman. (1988). *Alt Özel Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Sınıfları Düzeyinde Sesli Okuma Başarılarının Değerlendirilmesi*. Eskişehir: **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 22.
- ESGİN, Ali, Karadağ, Ö. (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı*. **Popüler Bilim**. Eylül 2000. (19-23).
- GENCAN, Tahir Nejat. (1992). **Dilbilgisi**. İstanbul: Kanaat Yayınları.
- GÖĞÜŞ, Beşir. (1968). **İlk Okullarda Türkçe Öğretim Kılavuzu**. MEB Yayınları.
- GÖĞÜŞ, Beşir. (1978). **Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Yazım Eğitimi**. Ankara: Gül Yayınevi.
- GÖKŞEN, Enver Naci. (1980). **Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız**. İstanbul.
- GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri. (2005) *Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi* **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 1, Sayı 1.
- GÖNEN, Mübeccel, Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). *İlköğretim 5, 6, ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi*. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 164, Güz.
- GÜLERYÜZ, Hasan. (2002). **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- GÜNEŞ, Firdevs. (1997). **Okuma- Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**. Ankara: Ocak Yayınları.

- GÜNEŞ, Metin. (1997). **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Dikkat özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Ankara: Gazi Üniv. Yüksek Lisans Tezi.
- GÜNGÖRDÜ, Erol. (2006). *Okuma Alışkanlığı Edinme Sürecinde Sınıf Öğretmeninin Sorumluluğu*. **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı**, 1. Cilt.
- GÜRCAN, Halil İ. (1999). **Okuma Alışkanlığı İle Kitap Yayıncılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi**. Eskişehir: T.C Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1113.
- GÜRKAN, Tanju ve Gökçe, E. (2000) *İlköğretim İlk Okuma-Yazma Kitaplarının İncelenmesi*. **1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu**. A.Ü. Tömer Dil Öğretim Merkezi.
- HARRİS, Albert J. And SIPAY, E.R. (1990). **How to Increase Reading Ability**. (Ninth Edition). New York: Longman.
- HILDRETH, G.T. (1960). **Teaching Reading**. Hold Rainhard and Winston. New York.
- İSMAİLLİOĞLU, Lütfi. (1991). **Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Meslekleri Algılamaları**. Ankara: A.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- KANTEMİR, Enise. (1991). **Yazılı ve Sözlü Anlatım. I Yazılı Anlatım**. Ankara: A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- KARAKUŞ, İdris. (2000). **Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi (Öğretmen El Kitabı)**. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.

KAVCAR, Cahit, Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınevi.

KÜÇÜK, Salim. (1998). **Şiirleşmenin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Becerisine Etkileri**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora tezi).

MARAŞLI, Ahmet. (2005) **Okumayı Sevdirme Yolları**. İstanbul: Bilge Yayıncılık.

MERİÇ, Cemil. (1987). **Çocuk Edebiyatı, Çocuk Edebiyatı Yıllığı**. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2005). **1-5. Sınıflar İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara: MEB Yayınları.

OĞUZKAN, Ferhan. (1987). **Çocuk Edebiyatı**. 4.Basım İstanbul: Emel Matbaacılık.

OĞUZKAN, Ferhan. (1999). **“İyi Bir Kitabın Çocuğun Ruhsal ve Düşünsel Gelişmesine Katkısı Var mıdır?” İlköğretim Güzel Konuşma ve Yazma**. İstanbul: Ok-yay Yayınları.

OĞUZKAN, Ferhan. (2001). **Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Anı Yayıncılık, 7. Baskı.

ÖĞÜLMÜŞ, Selahattin. (1991). **Eylem Kimlikleme Düzeyine Yaş, Cinsiyet, Sosyo-Ekonomik Düzey ve Okul Türlerinin Etkisi**. Ankara: A.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

ÖZBAY, Murat. (2000). **Öğretmen Görüşlerine Göre Ankara Merkez İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi** (Yayımlanmamış Alan Araştırması). Ankara.

- ÖZÇELEBİ, O. Suat ve Cebecioğlu, N. S. (1990). **Okuma Alışkanlığı ve Türkiye, Türkiye’de Okuma Alışkanlığı Olmaması Sorunu, Nedenleri ve Çözüm Yolları.** İstanbul: Milliyet Yayınları.
- ÖZDEMİR, Emin. (1990). **Okuma Sanatı.** İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÖZDOĞAN, B. (1982). *Dokuz Yaş Çocuklarında Davranış Bozukluklarının Çevresel Nedenleri.* **Psikoloji Dergisi.** 14-15.
- ÖZEN, Ferhat. (2001). **Türkiye’de Okuma Alışkanlığı.** Kültür Bakanlığı Yayınları: 2705, Kültür Eserleri Dizisi 317.
- ÖZKIRIMLI, Atilla. (1987). **Türk Edebiyatı Ansiklopedisi.** İstanbul: Cem Yayınevi.
- ÖZMEN, Rüya. (2001). **Türkçe Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu** Editör: Leyla KÜÇÜKAHMET. Ankara: Nobel Yayınları.
- SAYGILI, Sefa. (2002). *Çocuklarda Okuma Alışkanlığını Nasıl Kazandırmalı? Sağlık Yolu Dergisi,* Sayı 1.
- SEVER, Sedat. (1997). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- ŞENOL, Musa. (1999). *İsmayıl Baltacıoğlu’na Göre Okuma Eğitimi.* **Afyon Kocatepe Üniversitesi sosyal Bilimler Dergisi.** 3. Sayı, 121-130.
- ŞİRİN, Mustafa Ruhi. (1998). **99 Soruda Çocuk Edebiyatı.** İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- TAVŞANCIL, Ezel. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- TAZEBAY, Attila. (1997). **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara: MEB Yayınları.
- TEMUR, Turan. (2002). **İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinler ile Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması**. Ankara: Gazi Üniv. Eğitim Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- TEZCAN, Mahmut. (2005). **Çocuk Sosyolojisi**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- TINKER, Miles A. and McCULLOUGH, C.M. (1968). **Teaching Elementary Reading**. (Third Edition). New York: Appleton-Century-Crofts.
- TOSUNOĞLU, Mesiha. (2002). *Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri, Dil ve Edebiyat Dergisi*, Sayı 609.
- TUNCER, Nilüfer. (1999). **“Çocukların Ruhsal İhtiyaçları ve Kitaplar” İlköğretim Güzel Konuşma ve Yazma**. İstanbul: Ok-yay Yayınları.
- TÜR, Gülseren ve Turla, A. (1981). **Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı ve Kitap**. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- TÜRKÇE SÖZLÜK. (1998). Ankara: TDK Yayınları.
- ÜNAL, İbrahim. (2002). **Kitap Tiryakiliği**. İstanbul: Nesil Yayınları. 4. Baskı.
- YALÇIN, Alemdar. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- YALÇIN, Alemdar ve Aytaş, G. (2002). **Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Akçağ Yayınları.

YAVUZER, Haluk. (2003). **Okuma Alışkanlığının Kazanılmasında Ailenin Rolü, Aileler ve Eğitimcilere Çocuk Kitapları Rehberi.** İstanbul: Erkan Yayınları.

YAVUZER, Haluk. (2005). **Çocuk Psikolojisi.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

YEŞİLDAĞ, Yılmaz. (2000). *Türkiye’de Çocuk Edebiyatı. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu.* A.Ü. Tömer Dil Öğretim Merkezi.

YÖRÜKOĞLU, Atalay. (2000). **Çocuk Ruh Sağlığı.** İstanbul: Özgür Yayınları 24. Basım.

YÜKSEL, Murat. (1987). *Muhteva İtibariyle Çocuk Yayınlarıyla Okul Çağı Çocuklarının Psiko-Sosyal Gelişmeler Arasındaki İlişkiler. (11-13 Kasım 1981) Ankara: Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü, 89-94.*

EKLER

EK-1

ÖĞRENCİ BİLGİ TOPLAMA FORMU

Durumunuza Uygun Olanı İşaretleyiniz

1. Cinsiyetiniz:

Erkek () Kız ()

2. Yaşınız:

9 () 10 () 11 ()

3. Doğduğunuz Yer

Köy () İlçe () İl ()

4. Oturduğunuz Ev

Kendimizin () Kira () Lojman ()

5. Evinizde kendinize ait odanız var mı?

Evet () Hayır ()

6. Babanızın Öğrenim durumu

Okur Yazar ()

İlk Okul () Orta Okul ()

Lise ve Dengi () Üniversite ()

7. Babanızın işi

Yok () İşçi () Memur () Serbest ()

8. Annenizin Öğrenim durumu

Okur Yazar ()

İlk Okul () Orta Okul ()

Lise ve Dengi () Üniversite ()

9. Annenizin işi

Yok () İşçi () Memur () Serbest ()

10. Kaç kardeşiniz var?

Yok () 1 () 2 () 3 () 4 ve daha fazla ()

11. Ailenizin aylık geliri kaç Yeni Türk Lirasıdır (YTL)

200-400 () 400-600 () 600-800 () 800 ve yukarı ()

12. Evinize Düzenli olarak aşağıdaki yayınlardan hangisi alınmaktadır?

Günlük Gazete () Haftalık Dergi () Aylık Dergi () Hiçbiri ()

13. Ders kitapları haricinde kitap okuyor musunuz?

Evet () Hayır ()

14. Hangi tür eseri okumaktan hoşlanıyorsunuz?

Hikaye () Masal () Roman ()

Şiir () Diğer (Belirtiniz)

15. Okuduğunuz eserlerde en çok hoşlandığınız konu hangisidir?

Macera () Bilim-Kurgu () Polisiye ()

Aile-Sevgi () Kahramanlık () Diğer (Belirtiniz)

16. Ne amaçla kitap okursunuz?

Derslerime yardımcı olmak için () Boş vakitlerimi değerlendirmek için ()

Sevdiğim için () Ailem istediği için () Diğer (Belirtiniz)

17. Okuduğunuz kitapları nereden temin ediyorsunuz?

Babam ve Annem satın alır () Kendim satın alırım ()

Kütüphaneden ödünç alırım () Arkadaşımdan Ödünç alırım ()

Kitap okumayı sevmiyorum ()

18. Evinizde kitaplığınız var mı?

Evet () Hayır ()

19. Okuduğunuz kitapların seçimine kendiniz mi karar verirsiniz?

Evet () Hayır ()

20. Her gün okumaya zaman ayırır mısınız?

Evet () Hayır ()

21. Bulunduğunuz yerde kütüphane var mı?

Evet () Hayır ()

22. Kütüphaneye gider misiniz?

Evet () Hayır ()

23. Okuduğunuz kitapların yazarına dikkat eder misiniz?

Evet () Hayır ()

EK- 2**ÖĞRETMEN TANIMA ANKETİ****Durumunuza Uygun Olanı İşaretleyiniz**

1. Eğitim Durumunuz

Eğitim Enstitüsü () Eğitim Bilimleri Fakültesi () Diğer (Belirtiniz)

2. Eğitiminiz süresince çocuk edebiyatı dersi aldınız mı?

Evet () Hayır ()

3. Öğrencilerinize ders dışında belli bir süre okuma saati ayırıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

4. Öğrencilerinize hangi tür kitapları okutur/okursunuz?

Hikaye () Masal () Roman ()

Şiir () Diğer (Belirtiniz)

5. Öğrencilerinize hangi amaç/amaçlarla kitap okuyorsunuz?

Öğrencilerin eğlenmesi amacıyla () Boş zamanları değerlendirmek amacıyla ()

Okuma alışkanlığı kazandırmak () Programdaki konuları desteklemek ()

Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek () Öğrenciler istedikleri için () Diğer (Belirtiniz)

6. Öğrencilerinize hangi sıklıkla kitap okursunuz?

Günde bir kez () Günde iki veya daha fazla () Haftada bir kez ()

Haftada iki veya daha fazla () Ayda bir kez () Diğer (Belirtiniz)

7. Öğrencilere okuma parçalarını hangi kaynaklardan seçiyorsunuz?

Ders kitaplarından () Yardımcı kitaplar () Diğer ()

EK- 3: Araştırmada Kullanılan Çocuk Edebiyatı Açısından Uygun Olmayan Metinler ve Bu Metinlere Ait Okuduğunu Anlama Testi Formları

GORDİAS'IN KENTİ GORDİON

Eskiden Ankara'nın güneybatısında, çiftçilikle uğraşan, çalışkan insanlar yaşıyordu. Bu insanlar toprağı işliyor, bol ürün elde ediyorlardı. Bir zaman geldi, bu toplumda bir takım sıkıntılar başladı. Düzenli bir kent yönetimi için bir kral seçmeye karar verdiler. Fakat nasıl bir seçim yapacaklarını bilemiyorlardı. Çünkü bir kral seçimi yüzünden halk arasında anlaşmazlık çıkabilirdi.

Bunun için halkın sözcüleri, kentin en büyük tapınağının kâhinine başvurdu. Halk zor durumda kalınca gelecek için bu kâhinlere danıştı.

Kâhininin cevabı şöyle oldu:

- Çok erken saatlerde, henüz şafak sökmeden, kim kentin meydanına (Agora'ya) yük arabası ile gelirse kralınız o olacaktır.

Daha sonraki günlerde halk merakla kimin kral olacağını beklemeye başladı.

Birkaç gün sonra, daha şafak sökmemişti ki Gordias adında bir köylü, kentin meydanına girdi. Gordias, iki öküzün çektiğı kağı arabasına doldurduğu yükleri, pazara satmaya götürüyordu.

Halk, sevinç içinde, büyük bir coşkuyla karşıladı Gordias'ı. Onu kral ilan edip başına taç giydirerek saraya götürdüler. Böylece o günden sonra da bu kente GORDİON denildi.

Gordias, kral olduktan sonra, bereketli Anadolu toprakları sayesinde zengin bir devlet kurdu. Tarlalar, altın gibi başak demetleriyle doldu. Böylece, Anadolu uygarlıkları arasına Frigya da katılmış oldu.

Mehmet ÖNDER
(Şehirden Şehire Anadolu)

(Sorular okuduğunuz metne göre cevaplanacaktır.)

SORULAR

S-1) Metinde sözü edilen halk nasıl yaşıyormuş?

- a) Hayvancılıkla uğraşarak
- b) Ticaretle uğraşarak
- c) Çiftçilikle uğraşarak
- d) El sanatlarıyla uğraşarak

S-2) Metne göre halk niçin kral seçmek istiyor?

- a) Düzenli bir kent yönetimi için
- b) Kralları öldüğü için
- c) Kâhinleri dediği için
- d) Anlaşmazlıkları bitirmek için

S-3) Metne göre kâhinlerin görevi aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Geçmişi söylemek b) Halka kral seçmek
- c) Savaşları önlemek d) Gelecekten haber vermek

S-4) Metne göre Gordias kente niçin geliyor?

- a) Kral olmak için
- b) Yüklerini kentteki pazarda satmak için
- c) Kenti gezmek için
- d) Kentteki yakınlarını görmek için

S-5) Metne göre Gordias nasıl kral olmuş?

- a) Kahinler tarafından kral olmuş
- b) Köylüler tarafından kral ilan edilmiş
- c) Seçimle kral olmuş
- d) kentin meydanına gelen ilk insan olarak kral olmuş

S-6) Metne göre Gordias ne zaman kral olmuş?

- a) Sabahın ilk saatlerinde b) Öğleye doğru
c) Akşam üstü d) Gece yarısı

S-7) Okuduğunuz metinde şehre kimin adını vermişlerdir?

- a) Kraliçenin b) Kralın c) Kâhinin d) Köylünün

S-8) Aşağıdakilerden hangisi kralın şehre yaptıkları arasında yer almaz?

- a) Kenti zengin etmiş b) Toprakları işlemiş
c) Büyük bir uygarlık kurmuş d) Ülkeye eşitliği getirmiş

S-9)“Halk zor durumda kalınca gelecek için bu kâhinlere danıştırdı.” cümlesinde ‘danışmak’ sözcüğü yerine aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?

- a) Başvurmak b) Söylemek c) Gizlemek d) Konuşmak

ATATÜRK'E GÖRE DİL KÜLTÜR İLİŞKİSİ

Dil, ulusal kültürün ilerlemesi ve yayılmasında önemli bir araçtır. Ulusal bir duygunun gelişmesinde ve bağımsızlığın korunmasında da önemli bir etkindir. Ayrıca dil, ulusu oluşturan kişilerin birbirini kolayca anlaması ve ulusal bütünlüğün korunması için bir zorunluluktur. Bu nedenle Atatürkçülükte, ulusal kültür, bağımsızlık, ulusal bütünlük ve toplumsal barış korunmalıdır. Ulusu oluşturan kişiler arasında konuşulan dilin, sade, anlaşılır ve zengin olması gereklidir. Türk ulusunu meydana getiren öğelerin başında Türk dili vardır. Türk'üm diyen herkesin Türk dilini bilmesi ve kullanması şarttır. Atatürkçülük, ulusal terbiyeyi, ulusal eğitimin esası olarak görmektedir. Bu nedenle, “**onun dilini, usulünü, araçlarını da ulusal yapmak zorunluluğu**”na inanır. Türk dili her yönü ile ulusal olmalıdır. Ulus için zorunlu olan kültür ve ülkü birliği, dil birliği olmadan gerçekleşemez. Atatürk bu gerçeği şöyle belirtmiştir: “**Ulus; dil, kültür ve ülkü birliği ile birbirlerine bağlı olan vatandaşların oluşturduğu toplumdur.**” Türk ulusunun iki parçadan meydana gelmesi mümkün değildir. Bu temel esas her şeyden çok, dil için geçerlidir. Türk dili tektir ve bütün Türkler tarafından aynı şekilde bilinip kullanılmaktadır.

Atatürkçülükte “Ulusallığın çok belirgin niteliklerinden biri de dildir. Türk ulusundanım diyen insan, her şeyden evvel ve mutlaka Türkçe konuşmalıdır. Türkçe konuşmayan bir insan, Türk kültürüne, topluluğuna bağlılığını iddia edemez. Ederse, buna inanmak doğru olmaz.”

Türk dili ile ilgili olarak göz önünde bulundurulması gereken temel esaslar şunlardır:

Türkçenin güzelliğine, zenginliğine ve gücüne olan güven. Türkçenin büyük bir kültür dili olma yolunda taşıdığı potansiyele olan inanç.

Atatürkçülük
(Üçüncü Kitap)

(Sorular okuduğunuz parçaya göre cevaplanacaktır.)

SORULAR

S-1) Metne göre dil hangi durumlarda önemli bir araç değildir?

- a) Ulusal kültürün ilerlemesinde
- b) Ulusal kültürün yayılmasında
- c) Ulusal duygunun gelişmesinde
- d) Ulusal ekonominin gelişmesinde

S-2) Metne göre aşağıdakilerden hangisi Atatürkçülükte korunması gereken unsurlardan biri değildir?

- a) Ulusal kültür
- b) Evrensel sevgi
- c) Toplumsal barış
- d) Bağımsızlık

S-3) Metne göre aşağıdakilerden hangisi Türk ulusunu meydana getiren unsurların başında gelir?

- a) Dil
- b) Vatan
- c) Tarih
- d) Din

S-4) Metne göre Türk dilinin en önemli özelliği aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Zengin olması
- b) Ulusal olması
- c) Anlaşılır olması
- d) Köklü olması

S-5) Metne göre “Dil, kültür ve ölkü birliğı ile birbirlerine bağı olan vatandaşların oluşturduğu toplum”a ne denir?

- a) Bayrak b) Bağımsızlık c) Ulus d) Tarih

S-6) Metne göre Türk’üm diyen bir kişinin önem verdiği ögelerin başında aşağıdakilerden hangisi gelir?

- a) Dini b) Bayrağı c) Marşı d) Dili

S-7) Okuduğunuz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- a) Türkçeyi herkes güzel konuşmalıdır.
b) Türk dili her yönüyle ulusal olmalıdır.
c) Türk dilini herkes sevmelidir.
d) Türkiye bağımsız bir ölkedir.

S-8) Metnin başlığı aşağıdakilerden hangisi olamaz?

- a) Dil birliğı b) Ulus-dil ilişkisi
c) Türkçe ve diğer diller d) Atatürkçölük ve dil

TÜRKİYE

Sen Türkiye’sin: Ekmeğim, tuzum Türkiye
Omzumda mavzer, koynumda çevresin
Ve kıl heybemde taze lor peyniri.
Batan güneş gibi bakır. Taş kömürü
Ve rüzgara vermiş saçlarınıı neftî ormanlar.
Ve köylere karşı, sarışın harmanlar.
Ferik elmesi, kavun karpuz, dut ve kayısı,
Fındık da sende, ceviz de sende, badem de sende
Alnımın teri, gözümün nuru Türkiye.

Sen Türkiye'sin: Evim barkım, köyüm, obam Türkiye!
 O senin: Çifte çarşılı, harp görmüş şehirlerin
 Sahilde, Mersin. Yayla türküsü: Konya.
 Adana'nın yolları taştan, yola çıkıp Maraş'tan
 Ezanla birlikte vardık, bir akşam Urfa'ya
 Bursa'nın ya Bursa'nın ufak tefek taşları
 Uçan yıldızı dondurur Ardahan'ın kışları

Erzincan'da bir kuş var: Kanadı gümüş, pul pul.
 Şehirler padişahı canım İstanbul.
 Türkiye! Türkiye! Aylı, yıldızlı Türkiye!
 Sen Mehmet'sin. Omuzların Anadolu yaylası
 Aladağlar, Toroslar, dev gibi gövden.
 Sen şehit oğlu, şehit babası
 Sana selam olsun dünyadan, hürriyetten.

(Attilâ İLHAN)

(Sorular okuduğunuz şiire göre cevaplanacaktır.)

SORULAR

S-1) Şair, şiirin birinci bölümünde aşağıdaki hangi özelliklerinden söz etmiyor?

- a) Verimli topraklarından
- b) Çeşitli meyvelerinden
- c) Tarihi özelliklerinden
- d) Yer altı madenlerinden

S-2) Şair, şiirin ikinci bölümünde Mersin ilini hangi özelliğiyle tanıtmaktadır?

- a) Yaylalarıyla
- b) Sahiliyle
- c) Ormanlarıyla
- d) Çarşılarıyla

S-3) “Uçan yıldızı dondurur Ardahan’ın kışları” dizesine anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Ardahan’ın güzel olması
- b) Ardahan’ın tarihi eserlerinin olması
- c) Ardahan’da yıldızların daha güzel görünmesi
- d) Ardahan’ın kışlarının çok soğuk olması

S-4) Şair, “Şehirler padişahı canım İstanbul” dizesinde İstanbul’un hangi özelliğini anlatmak istiyor?

- a) İstanbul’un bütün şehirlerden güzel olmasını
- b) İstanbul’un başkent olmasını
- c) İstanbul’un tarihi bir şehir olmasını
- d) İstanbul’un kalabalık olmasını

S-5) Şiirde anlatılmak istenen ana duygu aşağıdakilerden hangisidir?

- a) İstanbul’un güzel olması
- b) Türkiye sevgisi
- c) Türkiye’nin zenginliği
- d) Türkiye’ye duyulan özlem

**EK 4: Araştırmada Kullanılan Çocuk Edebiyatı Açısından Uygun Olan
Metinler ve Bu Metinlere Ait Okuduğunu Anlama Testi Formları**

KÖY YOLU

İhtiyar çınar ağacı, yapraklarını hışırdattı, yanı başında uzayıp giden yola şöyle dedi:

— Bu akşam canım çok sıkılıyor. Bana bir öykü, güzel bir öykü anlatsana. Senin güzel öykülerin vardır.

Yolun da canı sıkılıyordu. O da birisiyle konuşmak, dertleşmek istiyordu. Çınar ağacının isteğini hemen kabul etti, ona:

— Olur, dedi, sana kendi öykümü anlatayım, ister misin?

— Anlat, anlat, dedi çınar ağacı, istemez olur muyum?

Yol düşündü, eski günlerini anımsadı, sonra anlatmaya başladı:

— Yıllar önce buralar, taşlık kayalıktı. O günleri güçlkle anımsıyorum. Ben daracıktım. İnsanlar üzerimde zorla yürürlerdi. Üzerimden ne at, ne eşek, ne de araba geçebilirdi. Kış geldi mi öyle üzülürdüm ki!.

— Niçin üzülürdün?

— Niçin olacak, günlerce insan yüzü görmezdim. Yalnız, yapayalnız kalırdım. Ama o günlerimi güçlkle anımsıyorum. Bir sabah kazma, kürek sesleriyle uyandım. Ne oluyordu? Az sonra anladım. Köylüler birleşmiş, beni genişletmeye karar vermişler. Günlerce çalıştılar, kayaları, taşları kırdılar. Beni genişlettiler. Üzerimden at arabasının geçtiği günü hiç unutmam, öyle sevindim ki...

Aradan kaç yıl geçti, bilmiyorum. Bir sabah yine insan sesleriyle uyandım. Bir de ne göreyim: Arabalar, kum ve çakıl çekiyor, kenarlarıma yığıyorlardı. Ne yapacaklar diye merak ediyordum. Üzerime asfalt döktüler. O günkü sevincimi görmeliydin. Artık ben de bir asfalt yol olmuştum. Tozdan, çamurdan kurtulmuştum. Üzerimden kamyonlar, traktörler, otobüsler geçtikçe içim içime sığmıyordu. Ama beni asıl sevindiren şeyler daha sonra oldu.

—Haydi onları da anlatsana! Seni sevindiren ne gibi şeyler oldu?

—Anlatayım. Karşıdaki derenin kenarı kayalıktı. O kayalıkları söktüler, düzlediler. Oraya güzel bir fabrika kurdular. Köylüler de orada çalışıyorlar.

Fabrikadan sonra beni asıl sevindiren güzel bir şey daha oldu. Fabrikanın biraz ötesinde küçük bir sığutluk vardı. Sığutlugin yanı başına güzel mi güzel bir okul açtılar. Yakındaki iki köyün çocukları bu okula gelmeye başladılar. Okula giden çocukların ayak seslerini duydukça bir bilsen nasıl seviniyorum. Onlar çalışacaklar, okuyacaklar, bu yurt için yararlı insanlar olacaklar. Bunları düşündükçe öyle seviniyorum ki!..

Çınar ağacı, yapraklarını hışırdattı:

— Haklısın, dedi; okula giden, çalışan, geleceğe hazırlanan çocuklardan daha güzel ne var ki...

(Sorular okuduğunuz parçaya göre cevaplanacaktır.)

SORULAR

- 1) Parçada kimler karşılıklı konuşuyor?
 - a) Çınar ağacı ile kavak
 - b) Çınar ağacı ile yol
 - c) Çınar ağacı ile dalları
 - d) Çınar ağacı ile çocuklar
- 2) Parçaya göre çınar ağacı yoldan ne istiyor?
 - a) Resim yapmasını istiyor.
 - b) Birlikte oyun oynamak istiyor.
 - c) Dertleşmek istiyor.
 - d) Öykü anlatmasını istiyor.
- 3) Okuduğunuz parçaya göre yol eskiden nasıl bir durumdaymış?
 - a) Yol çok tümsekmiş.
 - b) Yol asfaltmış.
 - c) Yol taşlık, kayalıkmiş.
 - d) Yolun her tarafında çiçek varmış.
- 4) Parçaya göre kış geldiği zaman yol neden üzülüyor?
 - a) Kar yağdığı için
 - b) Kimseler geçmediği için
 - c) Çiçekler açmadığı için
 - d) Güneş olmadığı için
- 5) Parçada yolu sevindiren ilk olay nedir?
 - a) Köylülerin kendisini genişletmesi
 - b) Karların erimesi
 - c) Kenarlarına ağaç dikilmesi
 - d) Çiçeklerin açması

6) Parçaya göre yol, asfalt yol olduğunda neye seviniyor?

- a) Üzerindeki tümsekler kaybolduğuna b) Yol çizgileri çizildiğine
c) Kenarları ışıklandırıldığına d) Tozdan, çamurdan kurtulduğuna

7) Parçada geçen “Üzerimden kamyonlar, traktörler, otobüsler geçtikçe içim içime sığmıyordu.” cümlesinde “içi içine sığmamak” deyiminin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Çok sevinmek b) Çok özlemek c) Çok heyecanlanmak d) Çok yorulmak

8) Okuduğunuz parçada yolu hayatı boyunca asıl sevindiren olay nedir?

- a) Üzerine trafik ışıkları konulması b) İlerisine okul yapılması
c) Yeniden asfaltlanması d) Herkesin artık kendi üzerinden geçmesi

9) Okula giden çocuklar ‘köy yolunu’ neden sevindiriyor?

- a) Çocukların el ele okula gitmesi b) Çocukların yolda giderken birbirleriyle konuşması
c) Çocukların gelecekte yararlı insanlar olacağını düşünmesi d) Çocukların güzel olması

SAĞLIKLI BESLENME

Vücudumuz biyolojik bir fabrika gibidir. Çalışabilmek için bazı maddelere ihtiyacı vardır. Bunlara besin maddeleri diyoruz.

Vücudumuz, aldığımız besinlerle enerji üretir. Böylece yeni hücrelerin yapımı sağlanır, diğer hücrelerin de canlılığı korunur. Beslenmenin amacı, vücudumuzun gereksinimlerini karşılamak ve vücuttaki dengeleri korumaktır.

Temel besin maddeleri, yağ, şeker ve proteinlerdir. Şeker enerji kaynağıdır. Yağlar, hem çok yüksek enerji içerirler hem de hücre yapılarında yer alırlar. Proteinler ise vücudumuzun yapı malzemeleridir.

Dengeli beslenmek için, vücudun besin ihtiyacını tam olarak alması gerekir. Herkesin bir hayat tarzı vardır. Yaşadığı çevreye ve hayat tarzına göre insanların besin ihtiyaçları değişiklik gösterir.

Yaz kış vücut sıcaklığının korunması için enerjiye ihtiyaç vardır. Kalbin kan pompalaması, akciğerlerin hava alabilmek için genişlemesi hep enerji gerektirir. Bütün besin maddeleri belli bir enerji değeri taşır. Gelişme ve büyüme dönemi, enerjinin çok gerekli olduğu dönemlerdir.

Sağlıklı bir hayat, sağlıklı beslenme alışkanlıklarına bağlıdır.

Sağlıklı beslenmek için dikkat edilmesi gereken bir konu da besinlerin alınma zamanlarıdır. Bütün besin ihtiyacının bir kerede alınması önemli sorunlara neden olur. Son zamanlarda üç öğün beslenme yerine beş altı küçük öğünle beslenmenin daha sağlıklı olduğu tespit edilmiştir. Toplam kalori, küçük öğünlerde alınmalıdır.

Gün boyu enerji ihtiyacı fazla olduğundan, daha çok enerji sağlayan besin maddelerinin günün erken saatlerinde alınmasında yarar vardır. Vücut, gece boyu kendini tamir eder. Akşam saatlerinde daha az besin alınarak sindirim sisteminin dinlenmesine ve kendini onarmasına fırsat verilmelidir. Sağlıklı beslenme, sağlıklı besinlerin doğru miktarlarda alınması ile sağlanır.

(Sorular okuduğunuz parçaya göre cevaplanacaktır.)

SORULAR

1) Okuduğumuz parçada vücudumuz aldığımız besinlerle ne üretir?

- a) Enerji b) Yağ c) Kilo d) Ter

2) Yukarıdaki parçaya göre beslenmenin amacı nedir?

- a) Kilo almak b) Vücudumuzun gereksinimlerini karşılamak
c) Sevdiği sporu yapmak d) Kilo verdirmek

- 3) Parçaya göre hangisi temel besin maddelerinden biri değildir?
a) Yağ b) şeker c) Protein d)Tuz
- 4) Dengeli beslenmek için ne yapmamız gerekir?
a) Vücudumuzun besin ihtiyaını tam olarak karşılamak
b) Sadece meyve yemek
c) ok şeker yemek
d) Her zaman yemek yemek
- 5)Aşağıdakilerden hangisi enerjinin en çok gerekli olduğu dönemlerdir?
a) Olgunluk dönemi b) İhtiyarlık dönemi
c) Gelişme ve büyüme dönemi d) Orta yaşlılık dönemi
- 6) Parçada geçen ‘hayat’ sözcüğü yerine hangi sözcüğü koyabiliriz?
a)Yaş b) Yaşam c) Zaman d) Uğraş
- 7) Enerji veren besin maddeleri günün erken saatlerinde niçin alınır?
a) Gün boyu enerji ihtiyaını karşılamak için
b) Zamanı iyi kullanmak için
c) Sabah erken kalkıldığı için
d) Akşam erken yemek yendiği için
- 8) Yukarıda parçada üzerinde durulan konu nedir?
a) Bütün besinleri bir kerede almak
b) Sağlıklı beslenme alışkanlığına sahip olmak
c) ok yemek yemek
d) En fazla proteinleri tüketmek

Annenden öğrendiğinle yetinme
 Çocuğum, Türkçeni geliştir.
 Dilimiz öylesine güzel ki
 Durgun göllerimizce duru,
 Akarsularımızca coşkulu...
 Ne var ki çocuğum.
 Güzellik de bakım ister.

Önce türkülerimizi öğren,
 Seni büyüten ninnilerimizi belle,
 Gidenlere akılan ağıtları...
 Her sözün en güzeli Türkçemizde,
 Diline takılanları ayıkla.

Barış, ne güzel
 Danışma, özgürlük...
 Hele bağımsızlık
 En güzeli, sevgi
 Sev Türkçeni, çocuğum.
 Dilini sevenleri sev.

Rıfat ILGAZ

(Bütün Şiirleri)

(Sorular okuduğunuz şiire göre cevaplanacaktır.)

SORULAR

- 1) Şiire göre çocuk ana dilini ilk kimden öğrenir?
 a) Annesinden b) Öğretmeninden c) Arkadaşlarından d) Dedesinden

2) Şiire göre şairin çocuktan istediği nedir?

- a) Annesini sevmesi b) İyi bir birey olması
- c) Dilini geliştirmesi d) Türkü söylemesi

3) Okuduğunuz şiirde Türkçemizin içinde aşağıdakilerden hangisi yoktur?

- a) Türküler b) Ninniler c) Ağıtlar d) Resimler

4) Şiirin teması (ana duygusu) nedir?

- a) Türkçe sevgisi b) Ninnilerin güzelliği
- c) Türkçenin duruluğu d) Annemizi sevmemiz

5. Yukarıdaki şiire en uygun başlık ne olabilir?

- a) Yabancı dil b) Türkçemiz
- c) Anne sevgisi d) Türkülerimiz

EK 5: Seviyelerine Uygun Olmayan Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Başarısı Oranları (1. Metin Grubu)

No	Soru	Cevap	Frekans	Yüzde (%)
1	Metinde sözü edilen halk nasıl yaşıyormuş?	Doğru	302	% 83,9
		Yanlış	58	% 16,1
2	Metne göre halk niçin kral seçmek istiyor?	Doğru	238	% 66,1
		Yanlış	122	% 33,9
3	Metne göre kâhinlerin görevi aşağıdakilerden hangisidir?	Doğru	110	% 30,6
		Yanlış	250	% 69,4
4	Metne göre Gordias kente niçin geliyor?	Doğru	184	% 51,1
		Yanlış	176	% 48,9
5	Metne göre Gordias nasıl kral olmuş?	Doğru	168	% 46,7
		Yanlış	192	% 53,3
6	Metne göre Gordias ne zaman kral olmuş?	Doğru	246	% 68,3
		Yanlış	114	% 31,7
7	Okuduğunuz metinde şehre kimin adını vermişlerdir?	Doğru	230	% 63,9
		Yanlış	130	% 36,1
8	Aşağıdakilerden hangisi kralın şehre yaptıkları arasında yer almaz?	Doğru	166	% 46,1
		Yanlış	194	% 53,9
9	“Halk zor durumda kalınca gelecek için bu kâhinlere danıştı.” cümlesinde ‘danışmak’ sözcüğü yerine aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?	Doğru	218	% 60,6
		Yanlış	142	% 39,4
10	Metne göre dil hangi durumlarda önemli bir araç değildir?	Doğru	144	% 40,0
		Yanlış	216	% 60,0
11	Metne göre aşağıdakilerden hangisi Atatürkçülükte korunması gereken unsurlardan biri değildir?	Doğru	158	% 43,9
		Yanlış	202	% 56,1
12	Metne göre aşağıdakilerden hangisi Türk ulusunu meydana getiren unsurların başında gelir?	Doğru	196	% 54,4
		Yanlış	164	% 45,6
13	Metne göre Türk dilinin en önemli özelliği aşağıdakilerden hangisidir?	Doğru	162	% 45,0
		Yanlış	198	% 55,0
14	Metne göre “Dil, kültür ve ülkü birliği ile birbirlerine bağlı olan vatandaşların oluşturduğu toplum”a ne denir?	Doğru	148	% 41,1
		Yanlış	212	% 58,9
15	Metne göre Türk’üm diyen bir kişinin önem verdiği öğelerin başında aşağıdakilerden hangisi gelir?	Doğru	116	% 32,2
		Yanlış	244	% 67,8
16	Okuduğunuz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir?	Doğru	98	% 27,2
		Yanlış	262	% 72,8
17	Metnin başlığı aşağıdakilerden hangisi olamaz?	Doğru	152	% 42,2
		Yanlış	208	% 57,8
18	Şair, şiirin birinci bölümünde aşağıdaki hangi özelliklerinden söz etmiyor?	Doğru	80	% 22,2
		Yanlış	280	% 77,8
19	Şair, şiirin ikinci bölümünde Mersin ilini hangi özelliğiyle tanıtmaktadır?	Doğru	114	% 31,7
		Yanlış	246	% 68,3
20	“Uçan yıldızı dondurur Ardahan’ın kışları” dizesine anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?	Doğru	110	% 30,6
		Yanlış	250	% 69,4
21	Şair, “Şehirler padişahı canım İstanbul” dizesinde İstanbul’un hangi özelliğini anlatmak istiyor?	Doğru	142	% 39,4
		Yanlış	218	% 60,6
22	Şiirde anlatılmak istenen ana duygu aşağıdakilerden hangisidir?	Doğru	194	% 53,9
		Yanlış	166	% 46,1
	GENEL	Doğru	3676	% 46,41
		Yanlış	4244	% 53,59

EK 6: Seviyelerine Uygun Olan Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Başarısı
Oranları (2. Metin Grubu)

No	Soru	Cevap	Frekans	Yüzde (%)
1	Parçada kimler karşılıklı konuşuyor?	Doğru	340	% 94,4
		Yanlış	20	% 5,6
2	Parçaya göre çınar ağacı yoldan ne istiyor?	Doğru	309	% 85,8
		Yanlış	51	% 14,2
3	Okuduğunuz parçaya göre yol eskiden nasıl bir durumdaymış?	Doğru	323	% 89,7
		Yanlış	37	% 10,3
4	Parçaya göre kış geldiği zaman yol neden üzüyor?	Doğru	311	% 86,4
		Yanlış	49	% 13,6
5	Parçada yolu sevindiren ilk olay nedir?	Doğru	291	% 80,8
		Yanlış	69	% 19,2
6	Parçaya göre yol, asfalt yol olduğunda neye seviniyor?	Doğru	284	% 78,9
		Yanlış	76	% 21,1
7	Parçada geçen “Üzerimden kamyonlar, traktörler, otobüsler geçtikçe içim içime sığmıyordu.” cümlesinde “içi içine sığmamak” deyiminin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?	Doğru	212	% 58,9
		Yanlış	148	% 41,1
8	Okuduğunuz parçada yolu hayatı boyunca asıl sevindiren olay nedir?	Doğru	218	% 60,6
		Yanlış	142	% 39,4
9	Okula giden çocuklar ‘köy yolunu’ neden sevindiriyor?	Doğru	280	% 77,8
		Yanlış	80	% 22,2
10	Okuduğumuz parçada vücudumuz aldığımız besinlerle ne üretir?	Doğru	328	% 91,1
		Yanlış	32	% 8,9
11	Yukarıdaki parçaya göre beslenmenin amacı nedir?	Doğru	298	% 82,8
		Yanlış	62	% 17,2
12	Parçaya göre hangisi temel besin maddelerinden biri değildir?	Doğru	249	% 69,2
		Yanlış	111	% 30,8
13	Dengeli beslenmek için ne yapmamız gerekir?	Doğru	312	% 86,7
		Yanlış	48	% 13,3
14	Aşağıdakilerden hangisi enerjinin en çok gerekli olduğu dönemlerdir?	Doğru	262	% 72,8
		Yanlış	98	% 27,2
15	Parçada geçen ‘hayat’ sözcüğü yerine hangi sözcüğü koyabiliriz?	Doğru	320	% 89,9
		Yanlış	40	% 11,1
16	Enerji veren besin maddeleri günün erken saatlerinde niçin alınır?	Doğru	260	% 72,2
		Yanlış	100	% 27,8
17	Yukarıda parçada üzerinde durulan konu nedir?	Doğru	307	% 85,3
		Yanlış	53	% 14,7
18	Şiire göre çocuk ana dilini ilk kimden öğrenir?	Doğru	330	% 91,7
		Yanlış	30	% 8,3
19	Şiire göre şairin çocuktan istediği nedir?	Doğru	279	% 77,5
		Yanlış	81	% 22,5
20	Okuduğunuz şiirde Türkçemizin içinde aşağıdakilerden hangisi yoktur?	Doğru	289	% 80,3
		Yanlış	71	% 19,7
21	Şiirin teması (ana duygusu) nedir?	Doğru	266	% 73,9
		Yanlış	94	% 26,1
22	Yukarıdaki şiire en uygun başlık ne olabilir?	Doğru	298	% 82,8
		Yanlış	62	% 17,2
	GENEL	Doğru	6366	% 80,4
		Yanlış	1554	% 19,6

EK 7: Ankara İli Kızılcahamam Kaymakamlığı Araştırma İzin Belgesi

**T.C.
KIZILCAHAMAM KAYMAKAMLIĞI
İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ**

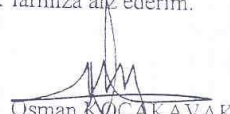
SAYI : B.08.4.MEM.4.06.21.070/1800
KONU : Araştırma İzni.

05/06/2006

**KAYMAKAMLIK MAKAMINA
KIZILCAHAMAM**

İlçemiz Çağatay İlköğretim Okulu Türkçe Öğretmeni ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Yüksek Lisansını yapan Işıl Şerife KARAKUŞ'un ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİNİN OKUMA YAZMA GELİŞİMİNE ETKİSİ konulu teziyle ilgili anket ve test çalışmasını İlçemiz ilköğretim okullarında yapması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR'larınıza arz ederim.


Osman KÖÇAKAĞAK
İlçe Milli Eğt. Müdürü


OLUR

...../06/2006

Mesut YILDIRIM
Kızılcahamam Kaymakamı

**EK 8: Ankara İli Kızılcahamam İlçesi 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılı
İlköğretim Okulları ve Öğrenci Sayıları**

OKULLAR	ÖĞRENCİ SAYILARI																				DERSLİK ŞUBE ÖĞRETİMEN SAYISI																
	ANA SINIFI		1		2		3		4		5		6		7		8		TOPLAM		SAY	SAY	BAY	BYN	TOPLAM												
	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	T																		
ÇAĞATAY İOO	10	30	40	50	34	84	45	48	93	37	51	88	65	53	118	49	50	99	64	61	125	45	65	110	55	60	115	410	422	832	14	25	11	19	30		
ÖRİNGAZI İOO	15	17	32	20	33	53	20	27	47	35	34	69	26	32	58	21	18	39	25	20	45	25	30	55	19	23	42	191	217	408	12	12	7	11	18		
K KARABEKİR İOO	9	16	25	25	35	60	30	27	57	24	18	42	23	30	53	33	33	66	37	45	82	21	31	52	41	35	76	234	254	488	18	17	13	10	23		
CUMHURİYET İOO	8	8	16	30	28	58	22	18	40	22	22	44	19	32	51	20	21	41	29	28	57	23	26	49	19	22	41	184	197	381	14	14	15	22	37		
P PERDOĞAN İOO	7	9	16	28	26	54	26	18	44	26	21	47	18	23	41	26	24	50	27	25	52	27	24	51	28	26	54	206	187	393	18	16	7	12	19		
TAŞMALI	0	0	0	8	2	10	8	5	13	6	5	13	4	7	41	5	7	12	10	4	14	6	8	14	11	4	15	60	42	102	8	3	3	12	15		
AKDOĞAN İOO	0	0	0	1	1	2	3	0	3	1	3	4	3	3	6	1	2	3	3	2	5	2	0	2	0	3	3	14	14	28	8	3	3	12	15		
TAŞMALI	0	0	0	0	0	3	3	6	1	7	5	5	10	4	4	8	2	1	3	5	2	7	5	7	12	8	2	10	35	25	60	8	3	5	8		
ÇELTİKÇİ İOO	0	0	0	1	2	3	8	2	10	6	5	11	4	4	8	2	2	4	4	4	8	4	4	8	4	4	10	35	27	62	8	3	5	8	10		
TAŞMALI	0	0	0	9	8	17	7	5	12	9	8	17	8	13	27	5	8	13	7	6	13	5	11	16	12	10	22	62	69	131	5	5	10	11	10		
GUVEN İOO	0	0	0	2	2	0	2	0	0	0	1	2	3	1	1	2	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	5	5	10	11	10	3	7	10
TAŞMALI	0	0	0	5	5	10	6	9	15	4	9	13	3	5	8	8	4	12	5	3	8	6	7	13	6	10	16	43	52	95	8	9	8	2	10		
PAZAR İOO	0	0	0	1	0	1	0	2	2	0	4	4	0	1	1	1	1	2	1	1	2	0	0	0	0	0	1	1	3	10	13	8	9	8	2	10	
TAŞMALI	0	0	0	4	6	10	6	4	10	2	5	7	5	4	9	5	4	9	4	3	7	3	3	6	2	4	6	31	33	64	14	14	15	22	37		
SEMER İOO	0	0	0	0	2	2	3	2	5	4	5	9	3	3	6	4	6	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	18	32	2	5	1	1	2		
TOPLAM	49	80	129	184	185	369	190	168	356	184	197	381	186	215	401	182	182	364	221	204	425	172	217	389	208	204	412	1527	1572	3099	113	124	71	101	172		
TAŞMALI				26	24	50	33	24	57	28	32	60	24	33	57	25	24	49	31	18	49	25	36	61	39	30	69	231	221	452							
MERKEZ ÖĞRENCİ	2604																																				
MERKEZ DERSLİK	76																																				
KOYLER ÖĞRENCİ	495																																				
KOYLER DERSLİK	37																																				
DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI	27																																				
MERKEZ	34																																				
KOYLER	13																																				
İHTİYAÇ -11																																					

MERKEZ ÖĞRENCİ	2604
MERKEZ DERSLİK	76
KÖYLER ÖĞRENCİ	495
KÖYLER DERSLİK	37
DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI	27
MERKEZ	34
KÖYLER	13

İHTİYAÇ -11