

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

OKUMA KÜLTÜRÜ EDİNDİRME SÜRECİNİ ETKİLEYEN
TEMEL DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serhat Adem Korkuyu

Ankara

Mayıs, 2014

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

OKUMA KÜLTÜRÜ EDİNDİRME SÜRECİNİ ETKİLEYEN
TEMEL DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serhat Adem Korkuyu

Danışman: Prof. Dr. Sedat Sever

Ankara

Mayıs, 2014

JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından **Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Başkan **Prof. Dr. Sedat Sever**

Üye **Doç. Dr. Z. Canan Karababa**

Üye **Doç. Dr. Canan Aslan**

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2014

Prof. Dr. İsmail Güven

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bilim insanları ya da bilimle uğraşanlar, çalıştıkları/ilgilendikleri alanın bilgilerini edinmeye başladıkları ve o alanın önemini duyumsadıkları kimi anlarda bir yanılgıya düşerler. Düştükleri bu yanılgı, çalıştıkları alanının “dünyayı değiştirecek ve insanları kurtaracak özellikte” olduğu düşüncelerine kapılmalarıdır. Bana göre bu yanılgı, bilinenin tersine “kişiyi mutlu ve umutlu kılan”, gerçeğe uygun ve haklı bir yanılgıdır.

Ancak kişi çok geçmeden bu yanılgının ayırdına varır. Biraz daha akılcı düşünerek kendini bu yanılgıdan kurtarmaya çalışır. Ben, uzun bir süredir böyle bir yanılgının içindeyim. Okuma kültürü edinmiş bireylerin daha özgür ve özgün, daha demokratik, daha insancıl; okuma kültürü edinmiş toplumun daha erinçli, daha eşitlikçi, daha hoşgörülü olacağı düşüncesindeyim. Bu bir yanılgı mıdır? Bilmiyorum; ama bu yanılgım hep sürsün, hiç bitmesin istiyorum.

Teşekkür

Öncelikle bu tezin hazırlanmasını destekleyen değerli hocam Prof. Dr. Sedat Sever'e; tezimle ile görüşlerini ve bilimsel araştırma konusunda bilgisini paylaşan değerli hocam Süleyman Çetin Özoğlu'na; düşünce ve yardımlarıyla katkı sunan Arş. Gör. Suna Canlı ve Okt. Metin Akyüz'e; bu tezin kaynaklar bölümünde adı geçen çalışmaların yazarlarına; her zaman sevgi ve emeğiyle yanımda olan yaşam arkadaşım Elif'e içten teşekkür ederim.

ÖZET

OKUMA KÜLTÜRÜ EDİNDİRME SÜRECİNİ ETKİLEYEN TEMEL DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

Körkuyu, Serhat Adem

Yüksek Lisans

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı

Güzel Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sedat Sever

Mayıs 2014, XII + 135 sayfa

Anahtar Sözcükler: okuma, okuma kültürü, okuma kültürü edindirme süreci, aile, okul.

Bu araştırmada okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen aile ve okul değişkeni incelenmiştir. Araştırmanın amacı, aile ve okulun okuma kültürü edindirme sürecini nasıl etkilediğini belirlemektir. Bu araştırma, betimsel bir araştırmadır.

Araştırmada okuma kültürüyle ilgili kavramlar tanımlanmış ve okuma kültürü edindirme sürecinin basamakları açıklanmıştır. Daha sonra okuma kültürü edindirmede aile ve okul değişkenleri süreç, ortam ve uyaranlarıyla ele alınmış; her değişkenin Türkiye'deki durum ve niteliği, yapılmış çalışmalar tanıklığında değerlendirilmiştir. Sonuç olarak bireyin okuma kültürü edinme sürecinde aile ve okulun etkili olduğu; aile ve okulun sahip olduğu ortam ve uyaranların çocuğun okuma kültürü edinme sürecinin niteliğini belirlediği saptanmıştır. Araştırmanın sonunda okuma kültürü edindirmek için aile ve okula dönük öneriler sunulmuştur.

ABSTRACT**INVESTIGATION OF THE FUNDAMENTAL VARIABLES OF THE
PROCESS OF READING CULTURE**

Körkuyu, Serhat Adem

Master

Ankara University, Institute of Educational Sciences

Department of Cultural Foundations of Education

Science of Fine Arts Education

Program of Turkish Language Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Sedat Sever

May 2014, XII + 135 pages

Keywords: reading, reading culture, process of reading culture, family, school.

In this research family and school variables that affect the process of reading culture were investigated. The main purpose of this research is to determine how family and school affect the process of reading culture. This research is a descriptive study.

In this research, concepts related to reading culture were defined and the stages of the process of reading culture were described. Then, family and school process, environment and stimuli were dealt with in while gaining reading culture. Each variable status and quality in Turkey were commentated accordance with studies related. Consequently family and school determined to be effective in process gaining a reading culture in children. And quality of family and school environment and stimuli were determined quality of reading culture process in children. At the end of the research, oriented recommendations to school and family for process of reading culture were presented.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI	I
ÖNSÖZ.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT	IV
ÇİZELGELER.....	VIII
ŞEKİLLER.....	X
KISALTMALAR.....	XI
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar	6
1.6. Yöntem.....	7
1.6.1. Araştırmanın Modeli.....	7
1.6.2. Verilerin Toplanması	7
II. BÖLÜM	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
OKUMA VE OKURYAZARLIKLA İLGİLİ KAVRAMLAR.....	8
2.1. Okuma	8
2.2. Okur	9
2.3. Okuryazar ve Okuryazarlık	10
2.4. Çoklu Okuryazarlık Türleri	11
2.5. Görsel Okuryazarlık.....	12

2.6. Medya Okuryazarlığı	13
2.7. Bilgi Okuryazarlığı	13
2.8. İnternet Okuryazarlığı	14
2.9. Bilgisayar Okuryazarlığı.....	14
OKUMA KÜLTÜRÜ İLE İLGİLİ KAVRAMLAR.....	15
2.10. Okuma Kültürü	15
2.11. Okuma Kültürü Edindirme Süreci	15
2.11.1. Dinleme Becerisi	16
2.11.2. Okuma-Yazma Becerisi	16
2.11.3. Okuma Alışkanlığı.....	17
2.11.4. Eleştirel Okuma	17
2.11.5. Evrensel Okuryazarlık	17
2.12. Okuma İlgisi	19
2.13. Kitap.....	20
2.14. Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitapları.....	21
III. BÖLÜM	22
AİLE VE OKUMA KÜLTÜRÜ	22
3.1. Dil Gelişimi	24
3.1.1. 36-48 Aylık Çocuklarda Dil Gelişimi	25
3.1.2. 48-60 Aylık Çocuklarda Dil Gelişimi	26
3.1.3. 60-72 Aylık Çocuklarda Dil Gelişimi	26
3.2. Kavram Gelişimi	27
3.3. Görsel Okuma	29
3.4. Sorma-Bilme Dürtüsü	30
3.5. Okulöncesi Dönemde Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitapları	32
3.6. Sosyal Öğrenme ve Ailede Okuma Kültürü.....	36
3.7. Türkiye'de Aile-Okuma Kültürü İlişkisi.....	41
3.7.1. Anne ve Babanın Eğitim Düzeyi.....	41
3.7.2. Aile Bireylerinin Kitap Okuması	45
3.7.3. Okulöncesi Dönemde Anne ve Babanın Çocuğa Kitap Okuması	46
3.7.4. Evde Kitaplık Olması.....	48
3.7.5. Ailenin Çocuğa Kitap Alması	51
3.7.6. Aile İçi Okuma Saatleri.....	53
3.7.7. Aile Bireyleriyle Kitaplar Hakkında Konuşma.....	54
3.7.8. Ailenin Diğer Destekleyici Tutum ve Davranışları	55

IV. BÖLÜM	58
OKUL VE OKUMA KÜLTÜRÜ	58
4.1. Öğretim Programları	59
4.2. Ders Kitapları	62
4.3. Öğretmenler	65
4.4. Türkiye'de Okul-Okuma Kültürü İlişkisi	67
4.4.1. MEB Öğretim Programı	67
4.4.1.1. İlköğretim 1-5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı	68
4.4.1.2. İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı	73
4.4.1.3. Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı	77
4.4.1.4. Ortaöğretim Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı	79
4.4.1.5. Ortaokul Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı	81
4.4.2. Ders Programları ile İlgili Genel Değerlendirme	84
4.4.3. MEB Ders Kitapları	86
4.4.4. Okulöncesi, Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri	95
4.4.5. MEB'in Okuma Kültürü Edindirme Sürecini Etkileyen Diğer Çalışmaları	104
4.4.5.1. 100 Eser ve 100 Temel Eser	104
4.4.5.2. "Okuma Becerileri" Seçmeli Dersi	107
4.4.5.3. Z- Kütüphaneler (Zenginleştirilmiş Kütüphaneler)	108
4.4.5.4. 12 Yıllık Zorunlu Eğitim (4+4+4 Eğitim Dizgesi)	109
4.4.5.5. MEB'in Okuma Kültürü ile İlgili Bilimsel Çalışmaları ve Projeleri	111
4.4.5.6. Okuma Kültürü ve Kütüphaneler Grup Başkanlığının Kurulması	111
4.4.5.7. "Okuma Kültürü" Tanıtım Filmi (Kamu Spotu) ve Afişleri	112
V. BÖLÜM	114
SONUÇ VE ÖNERİLER	114
5.1. Sonuç	114
5.2. Öneriler	119
KAYNAKLAR	123

ÇİZELGELER

Çizelge 1. Dil Gelişimi Süreci	24
Çizelge 2. Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları	42
Çizelge 3. Babaların Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları	42
Çizelge 4. Anne-Babanın Çocuklarına Kitap Okumaları	46
Çizelge 5. Ailelerin Çocuklara Kitap Okuma Sıklıkları	46
Çizelge 6. Öğrencilerin İlk Kitap Okuma Yaşları.	47
Çizelge 7. Ailenin Gelir Düzeylerine Göre Evde Kitaplık Olup Olmadığı.	48
Çizelge 8. Evde Bulunan Kitap Sayısı.....	50
Çizelge 9. Evde Bulunan Çocuk Kitabı Sayısı	50
Çizelge 10. Anne ya da Babanın Çocuğuna Kitap Alma Sıklığı	51
Çizelge 11. Anne ya da Babanın Çocuğuna Kitap Alma Amacı	51
Çizelge 12. Ailelerin Kitap Alırken Çocuğun Seçimlerini Önemsemesi	52
Çizelge 13. Anne, Baba, Kardeş ya da Akrabaların Armağan Olarak Kitap Alması	52
Çizelge 14. Çocukların Tercih Ettiği Armağanlar.....	53
Çizelge 15. Aile İçi Okuma Saatlerinin Olması	54
Çizelge 16. Okuduğu Kitaplar Hakkında Çocukla Konuşma	54
Çizelge 17. Aileyle Kütüphane, Kitap Fuarı vb. Yerlere Gitme	56
Çizelge 18. Anne ve Babanın Çocuğa Kitap Alması İçin Para Vermesi	56
Çizelge 19. Okuma ve Görsel Okuma ile İlgili Kazanımların 1-5. Sınıflara Göre Dağılımı	72

Çizelge 20. Okuma ile İlgili Kazanımların 6, 7 ve 8. Sınıflara Göre Dağılımı	75
Çizelge 21. İlköğretim Programlarında Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlığına İlişkin Öğretmen Görüşleri	85
Çizelge 22. Ders Kitaplarında Kazanımların Tamamına Yer Verilmesi ile İlgili Öğretmen Görüşleri.....	90
Çizelge 23. Ders Kitaplarındaki Metinlerin Öğrencilere Okuma Beğenisi ve Alışkanlığı Kazandırması ile İlgili Öğretmen Görüşleri	91
Çizelge 24. Ders Kitaplarındaki Metinlerin Dil ve Anlatım Açısından Çocuğa Göreliliğinin Değerlendirilmesi	92
Çizelge 25. Ders Kitaplarının Genel Yapısı ve Görsel Tasarımı ile İlgili Öğretmen Görüşleri.....	92
Çizelge 26. İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Ders Kitapları ile İlgili Görüşleri	95

ŞEKİLLER

Şekil 1. Okuma Kültürü Edinme Sürecinin Basamakları	16
Şekil 2. Evrensel Okuryazarlık Becerileri	18
Şekil 3. Annelerin Eğitim Düzeylerinin Dağılımı	43
Şekil 4. Babaların Eğitim Düzeylerinin Dağılımı	44
Şekil 5. Okuma Alışkanlığı Kazanılmasında Etkili Kişiler	45
Şekil 6. Ders Kitapları Dışında Evde Bulunan Kitap Sayısı	49

KISALTMALAR

AÖF	Açıköğretim Fakültesi
APKKB	Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı
AÜ	Ankara Üniversitesi
bkz	Bakınız
Çev.	Çeviren
ÇOĞEM	Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi
EARGED	Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı
EBF	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
ERIC	Educational Research for Information Center
Haz.	Hazırlayan
IVLA	International Visual Literacy Association (Uluslararası Görsel Okuryazarlık Derneği)
İGM	Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü
KTB	Kültür ve Turizm Bakanlığı
LYS	Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖBBS	Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı

ÖYGM	Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
PIRSL	Progress in International Reading Literacy Study (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi)
PISA	The Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
RTÜK	Radyo ve Televizyon Üst Kurulu
SBS	Seviye Belirleme Sınavı
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi
TTKB	Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
YGS	Yükseköğretime Geçiş Sınavı

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi açıklanmış, amaçları oluşturulmuş, önemi belirtilmiş, sınırlılıkları ortaya konmuş ve tanımları açıklanmıştır.

1.1. Problem

Okuma ediminin yaygınlık ve kültürel bir nitelik kazanması toplumun hem demokrasi, adalet, aktöre gibi değerler alanlarında hem de bilim, ekonomi, teknoloji gibi bilgi alanlarında ilerlemesini sağlar. Bunun için, okumanın yalnızca kullanmalık ve anlık bir edim ya da bazı bireylere özgü bir davranış olmasının ötesine gidilmelidir. Okuma, süreklilik kazanmış toplumsal ve kültürel bir davranışa dönüştürülmelidir. Böylece okuryazar bireylerden okuma kültürü edinmiş bireylere ve sonra da topluma evrilmek söz konusu olabilir. Peki, nedir okuma kültürü?

“Okuma kültürü, en yalın biçimde, bireylerin okuma eylemiyle ilgili olarak edindikleri becerilerin toplumda bir yaşama biçimine dönüşmesi biçiminde tanımlanabilir. Toplumda edinilmiş yerleşik bir kültürden söz edebilmek için, o kültürün öznesinin birey olmaktan çıkarılıp toplumsal düzeyde temsil yeteneği kazanması gerekir. Çocukluk evresinin ilk yıllarından başlayarak okuma eylemini içselleştirmiş bireylerin yetiştirilebilmesi, toplumsal yaşamda bu yeteneğin kazanılmasının temel koşulu olarak düşünülmelidir. Bunun için dizgesel bir anlayışla eğitsel, ekonomik, kültürel ve siyasal içerikli uygulamaların yaşama geçirilmesi beklenir” (Sever, 2011a: s. 30-31).

Okuma kültürü edindirme süreci; birbiriyle ilişkili, birbirini izleyen, bütünleyen; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışları içeren okuma eylemine dönük bireysel ve toplumsal süreçtir. Bu sürecin her bir evresinde karşılanması beklenen gereksinimler ve gerçekleştirilmesi gereken davranış,

deneyim ve yaşantılar büyük önem taşır. Bu önem bireyin bir evredeki durumunun diğer evrelerdeki edinimini nasıl etkileyeceği göz önüne alınarak belirlenir. Birey(ler)in nitelikli bir okuma kültürü edindirme/edinme süreci yaşaması için bu süreci etkileyen temel değişkenlerin belirlenmesinin ve incelenmesinin önemi açıktır.

Okulöncesi dönemde, aileden çocuğun temel gereksinimlerinin yanında duygusal, düşünsel, dilsel ve kültürel gereksinimlerini karşılaması da beklenir. Aile ve yakın çevre, okuma kültürü edindirme süreçlerini destekleyecek görsel ve dilsel uyaranların çocukların yaşam alanlarına uygunca katılması aşamasında önemli görevler üstlenebilir.

Okulöncesi; çocukların bilişsel, dilsel, toplumsal ve kişilik gelişiminde hızlı değişimler yaşadığı bir dönemdir. Bu dönemde, çocuğun öğrenme gereksinimlerine duyarlı davranılması; gereksinimlerinin, gelişim sürecine katkı sağlayacak uyaranlarla desteklenmesi, sonraki yaşam evrelerinin niteliğini de belirleyen bir çaba olarak görülmelidir (Sever, 2011a: s.31).

Çocuğun çevresini dokunarak, görerek ve sorarak tanıdığı okulöncesi dönemde, görme duyusu temelli bir okuma süreci başlamıştır artık: “Görsel Okuma”. Bu tür okumada dilsel öğelerin yerini renk ve çizgi alır. İçerik, anlatım ve tasarımın çocuğa uygunluğu gözetilerek sanatçılar tarafından hazırlanmış görsel metinler bu evrenin önemli kaynaklarıdır. Bu kaynakların duyarlılıkla ve bilinçle seçilmesinde, çocukların bunlarla buluşturulmasında ailelerin yapması ve bilmesi gerekenler büyük önem taşır.

Çocuk, günlük yaşamda temel gereksinimleri karşılanırken anne-babası ve yakın çevresiyle çeşitli davranış ve ilişkiler ortamında bulunur. Bu ortamlara çocuğu duygusal, düşünsel ve dilsel olarak geliştirecek etkinliklerin katılması önemlidir. Özellikle sorma-bilme isteğinin ve merak duygusunun karşılıksız kalmadığı bir aile ortamı, nitelikli bir anadili edinimi ve kullanımı sürecini destekler. Çocuğun duygu ve düşünce aktarımının gelişeceği, dil bilinci ve duyarlılığı edineceği bu ortamda kitaplar büyük önem taşır. Kitaplar; okuma kültürü edinme, duygu ve düşünce evrenini varsıllaştırma, yaşına

uygun dilsel becerileri edinip anadiline karşı duyarlık kazanma adına çeşitli olanaklar sunar.

“Ailedeki modellerin (anne, baba, kardeş vb.) yazılı kültüre yüklediği anlam, çocuğun kitapla kuracağı ilişkinin niteliğinde de belirleyici olmaktadır” (Sever, 2011a: s.37). **Aile, çocuk için kitabın ve okumanın kültürel altyapısının oluşmaya başladığı ilk kurumdur.** Bu nedenle çocuğa ilk yaşlarında sürekli ve düzenli bir eylem olarak *“okuma”nın ve gerekli ve önemli bir nesne olarak “kitaplar”ın değerinin kavratılması; kendisine kitaplarla çeşitli duyguların duyumsatılması, bilgilerin aktarılması, oyuncak olarak kitapların sunulması* okuma kültürü edindirme için sağlam bir altyapı oluşturacaktır. Yine çocuğun; *kitap seçiminde değerli ve etkin bir özne olarak görülmesi; kitapların temel gereksinimleri arasında bulundurulması; kitabevlerinin, kütüphanenin ve evdeki kitaplığın bir yaşam alanı olarak duyumsatılması* okuma kültürü edindirme sürecinin etkili biçimde yürütülmesini sağlayacaktır.

Okulöncesi ve okul dönemi, okuma kültürü edindirme sürecinde büyük bir zaman dilimini kapsamaktadır. Çocuğun ailede başlayan farklı okuma süreci (görsel ve dilsel) **okul ve öğretmen** eşliğinde sürmektedir. Böylece çocuk temel okuryazarlık eğitimiyle yaşına, ilgisine ve gereksinimlerine uygun görsel, dilsel yazılı kültür ürünleriyle buluşmaktadır.

Bireylerin okuma kültürü edinmelerinde okullar, öğretim programları ve öğretmenler büyük bir etkiye sahiptir. Konuyla ilgili olarak Sever (2011b: s.77) Türkçe derslerinin sorumluluğunu şöyle vurgular:

Çocuklar, genellikle, ilköğretim sürecinin ilk aylarında okuma yazma becerisi edinir. O zamana değin, bireysel olarak yalnızca renk, çizgi ve seslerin oluşturduğu düzenlemeler ve kendisine yapılan okumalarda işitsel yolla iletişim kurabilen çocuk, harf adı verilen simgeleri de tanımaya, seslendirmeye ve anlamlandırmaya başlar. Bu beceri, çocuğa, görsel metinlerle birlikte, simgeler aracılığıyla yeni öğrenme olanakları sunar. Çocuk, artık yaşamı ve insanı anlamak için anadiliyle oluşturulmuş, yeni bir anlam evreniyle karşı karşıyadır. Çocuğun

dille oluşturulmuş bu evrenden yararlanabilmesi için, anadilinin yapısını, kurallarını, anlatım olanaklarını tanıması, kavraması ve uygulamaya geçirmesi gerekir. İlköğretim sürecinde, çocuklara anılan davranışların kazandırılmasında öncelikli sorumluluk Türkçe derslerine düşmektedir.

Öğretmenin okuma kültürü edindirme sürecinde önemli bir rol oynaması için önce kendisinin bu kültürü edinmiş ve süreçle ilgili bilgi ve becerilere sahip olması beklenir. Bu süreçte, çocuğa örnek (model) olmanın yanında çocuğun düzeyine, ilgi ve gereksinimlerine uygun yönlendirmeyi ve desteklemeyi sağlamak öğretmenin deneyim ve bilgisine bağlıdır.

“Öğretmenlerin çocuklarda okuma kültürü yaratma ve geliştirmedeki işlev ve rolleri anaokulu ya da ilköğretim (hatta ortaöğretim) dönemi ile birlikte çocuk için model olma özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bunun dışında örgün öğretimin bilgilenme temelli alışkanlıkların edinildiği en sistematik ve uzun süreli yer olması öğretmenin bu konudaki rolünü ortaya çıkaran bir başka etken olmaktadır” (Yılmaz, 2009: 138).

Bununla birlikte bir dizge ve alan olarak okulun çevresiyle ilişki ve işbirliği içine girerek çocukların yararlanabileceği ortamlar ve etkinlikler sağlaması görevi de öğretmene düşmektedir: Dersliklerin düzenlenmesi (“Dil Derslikleri” için bkz. Sever, 2008b) kütüphanenin zenginleştirilmesi ve kullanımı; yazar-şair imza günleri, ders dışı okuma-yazma etkinlikleri, yazınsal, sanatsal ve kültürel (kitap fuarları, tiyatro gösterimleri vb.) etkinliklere yönlendirme ve katılımı sağlama gibi.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), **“okul, ders programları, ders kitapları ve öğretmen”** konularında görevler üstlenmektedir. Ders programlarının hazırlanması; bu programların uygulanması ve bu programları uygulayacak öğretmenler, MEB sorumluluğu altındadır. MEB'in okuma kültürü edindirme sürecine yönelik doğrudan ya da dolaylı etkisi olan görevlerini değerlendirmek önem taşımaktadır. Bu nedenle Türkçe Eğitimi Programı ile ilgili diğer derslerin programları; Türkçe, Dil ve Anlatım, Edebiyat dersleri kitaplarının okuma kültürü edindirme süreci adına değerlendirilmesi gerekir.

Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen “aile ve okul temel değişkenleri” ile bu değişkenlerin görev ve sorumluluklarının incelenmesi; Türkiye’nin aile ve okul değişkenlerinin yapılan çalışmaların tanıklığında değerlendirilmesi bu araştırmanın temel sorunsalıdır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenleri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen değişkenlerle ilgili aşağıdaki sorular yanıtlanacak ve bu değişkenlere yönelik öneriler oluşturulacaktır.

- a) Okuma kültürü edindirme sürecini, aile ve okul nasıl etkilemektedir?
- b) Okuma kültürü edindirme sürecinde aileye düşen sorumluluklar nelerdir?
- c) Okuma kültürü edindirme sürecinde okula (öğretmenler, ders kitapları, kitaplıklar vb.) düşen görevler nelerdir?
- d) Türkiye’de okuma kültürü edindirme sürecinde aile ve okul nasıl bir niteliğe/özellığe sahiptir?

1.3. Önem

“Demokratik toplumların gereksinim duyduğu düşünen-duyarlı bireylerin kazanması gereken en temel becerilerden (...) biri okuma kültürü[dür]” (Sever, 2011a: 30). Okuma kültürü edinmiş bireylerden oluşan toplumda bireylerarası iletişim, saygı, sevgi ve hoşgörü egemen olur. Bu bireyler doğanın, insanın, bilimin, sanatın, emeğin ve bunlara ilişkin değer anlamını kavrar, çoğaltır ve yüceltir. Bunlarla birlikte haksızlığa, şiddete, boş ve temelsiz inançlara karşı durarak insana ve insanlığa yakışan bir yaşamı kendisi ve toplum için amaçlar. Bu duyarlıkları taşıyan bireyler yetiştirmek,

okuma kültürü edindirme sürecine ve sürecin değişkenlerine önemle yaklaşmayı gerekli kılar.

Okuma kültürünün toplumsal boyuta ulaşmasının amaçlanması ve bu amaca ulaşmanın önündeki engellerin kaldırılması için, bu çalışmada önemli görülen değişkenler değerlendirilecek ve değerlendirmeler doğrultusunda öneriler sunulacaktır. Hem alanyazına hem de topluma konuyla ilgili açıklayıcı ve yararlı bilgiler sunacağı düşünüldüğünden bu çalışma önemli görülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Amaçlar açısından, araştırmada belirtilen problemlere yanıt bulunması ile,

2. Değişkenler açısından; yalnızca aile ve okul değişkenlerinin ele alınması ile,

3. Kapsam açısından, belirlenen değişkenlerin Türkiye'deki nicelik ve niteliğini gösteren çalışmalar ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okuma: Harf, rakam, sözcük tümce ve noktalama imlerinin duyu organları yoluyla algılanmasına, gerekirse seslendirilmesine, anlamlandırılıp yorumlanmasına dayanan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bir süreçtir.

Okuma alışkanlığı: Bireyin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda gerçekleştirdiği düzenli ve sürekli okuma davranışlarıdır.

Okuma kültürü: Bireyin ya da toplumun yazılı ve görsel kültür ürünlerini anlamlandırıp yorumlamasına dayanan okuma eylemiyle ilgili davranış ve değerler bütünüdür.

Okuma kültürü edindirme süreci: Dinleme becerisi ve görsel okumayla başlayan; okuma-yazma becerisi ve okuma alışkanlığı ile geliştirilen; eleştirel okuma ve evrensel okuryazarlıkla ilerleyen aşamalı okuma basamaklarından oluşan süreç (Sever, 2008a: 24).

1.6. Yöntem

1.6.1. Araştırmanın Modeli

Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışma, tarama yönteminin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır.

1.6.2. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler, araştırma modeline uygun olarak “belge inceleme yöntemiyle” toplanmıştır.

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde *okuma ve okuryazarlıkla ilgili kavramlar; okuma kültürü, okuma kültürü edindirme süreci ve basamakları; çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları* kavramları açıklanmıştır.

OKUMA VE OKURYAZARLIKLA İLGİLİ KAVRAMLAR

“Okuma kültürü”nün yeni bir kavram olarak ortaya çıkmasının nedeni, okumayla ilgili yeni bir durum algısının değil; önceden var olan durumla ilgili yeni algıların oluşmasıdır. Son zamanlarda birçok ülkede ve ülkemizde okumanın *yalnızca okuryazarlık için gerekli bir beceri sayılması; yalın bir öğrenme eylemi olarak görülmesi* gibi yanlışlıkların ayırdına varılmıştır. Bu yanlışlıkların ayırdına varılmasını sağlayan ve konunun önemini kavratır gelişmeler arasında, “**uluslararası öğrenci değerlendirme sonuçları** (PISA, PIRSL); **ulusal öğrenci değerlendirmeler ve ölçümler** (SBS, ÖBBS, TEOG, YGS, LYS, okuma haritaları, kitap üretim ve satış rakamları; öğrenci, öğretmen ve bilim insanlarıyla gerçekleştirilen çalışmalar, sormacalar); **tıp, psikoloji, dilbilim ve eğitim alanlarındaki bilimsel çalışmalar; bilişim ve teknolojinin güçlü etkileri**” sayılabilir. Bu nedenle hem alanyazınında hem de toplumda sıkça sözü edilen “okuma kültürü”nün ne olduğu açıklanırken “okuma” ve “okuma ile ilgili kavramlar”a başvurmak yerinde olur.

2.1. Okuma

“Okumak” Türkçe Sözlük’te (Dil Derneği, 2005) şöyle tanımlanmıştır: “1. Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak ya da aynı zamanda seslere çevirmek; 2. Bu biçimde yazılmış olan bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek.”

Dil eğitimi alanında ise dört temel dil becerilerinden biri olarak şöyle tanımlanır: “Okuma; sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp

anlamlandırılmasına, kavranılmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. ... 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 algılama sürecidir.
3. Okuma bir öğrenme sürecidir.
4. Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir” (Sever, 2004: 12-13).

Bu iki tanımdan yararlanarak daha kapsamlı ve bütünsel bir tanım yapılabilir: **Okuma**; harflerin, rakamların, sözcüklerin, tümcelerin, noktalama imlerinin ya da karikatür, resim, fotoğraf gibi görsellerin duyu organları yoluyla algılanmasına -gerekirse seslendirilmesine-, anlamlandırılıp yorumlanmasına dayanan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bir süreçtir. Bu tanıma, dil dışı yapılardan oluşan görsel araçların eklenmesinin nedeni “görsel bir çağ”da yaşanıyor ve bu araçları kullanarak ilgili “okuma”lar gerçekleştiriliyor olunmasıdır. Aynı zamanda okumanın sesli ve sessiz devinişsel boyutu göz önüne alınarak “gerekirse seslendirilmesi” özelliği bu tanıma eklenmiştir. Bu noktada sesli ve sessiz okumayı tanımlamak gerekir: “**Sesli okuma**, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir. **Sessiz okuma**, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan yalnız gözle yapılan okumadır” (Kavcar vd, 2005: 43-44).

2.2. Okur

“Okur” yalın olarak, okuma edimini gerçekleştiren kişi olarak tanımlanabilir. Okuma edimini gerçekleştiren kişinin ilgi ve istekleri, farklı okur

tiplerini yaratır. Bamberger (1990: 19), okurun eğilimine ve okunan gerecin türüne göre dört tip okur belirler: *romantik, gerçekçi, entelektüel ve estetik okur tipi*.

2.3. Okuryazar ve Okuryazarlık

“Okur”dan farklı olarak “okuryazar” ya da “okuryazarlık” ise temel okuma ve yazma becerilerinin ötesinde bir başka tanımı gerekli kılar. Göktürk'e (1989: 45) göre okuryazar, bireyin, kağıt üzerindeki birtakım imleri birbirine çatarak sesbirimler, sözcükler, sözcük dizilerinden anlamlar çıkarabilme, kendi demek istediklerini de o imler aracılığıyla kağıt üstüne dökebilme becerisi[dir].

UNESCO, Haziran 2003'te uzmanların katıldığı uluslararası bir toplantıda **okuryazarlığı** şöyle tanımlamıştır: “Değişik ortamlardaki yazılı ve basılı kaynakları kullanarak tanıma, anlama, yorumlama, yaratma, iletişim kurma ve hesap yapma becerisidir. Okuryazarlık; bireyin amaçlarına ulaşmak için bilgi ve gizilgücünü geliştirmesini, bireylerin daha geniş bir çevre edinip topluma bütünüyle katılmasını sağlayan bir öğrenme sürekliliği içerir (UNESCO, 2004: 13).

Okuryazarlık üzerine yapılan çalışmalarına bakıldığında, kavramın ilk defa 1950'lerde tanımlandığı görülür. Okuma ve yazma becerileriyle açıklanan bu tanımlar, daha sonraki araştırma ve çalışmalar sonucunda yeterli görülmemiştir. Okuma ve yazmanın yalın bir davranış olmadığı, bilgi ve beceri olarak daha üst bilişsel davranışlara dayandığı anlaşılmıştır. Böylece 1960'lı yıllarda okuryazarlık (literacy); okuma (reading) ve yazma (writing) becerisinden ayrı ve üst beceri olarak değerlendirilmiş; okuryazarlığın bilişsel yönü ele alınarak yeni tanımlar ve açıklamalar yapılmıştır. Lankshear'a (akt. Aşıcı 2009: 13) göre okuryazarlığın yeni tanımlarında vurgulanan özellikleri şöyledir:

1. Okuryazarlıkla birlikte, sözel belleğin somut dilinin yerine bilimin soyut dili geçmiştir.

2. Okuryazarlıkla birlikte, analitik düşünme süreçleri başlamış, düşüncelerin tıpkı görsel nesneler gibi düzenlenmesi, kullanılması ve karşılaştırılmasının yolu açılmıştır.
3. Çağdaş bilimi ortaya çıkaran mantıklı ve soyut düşünme becerisi yazmanın gelişimi ile ilişkilidir.
4. Okuryazarlık dilin gizilgücünü geliştirdiği gibi düşünceyi yeniden biçimlendirmiştir.
5. Okuryazarlık, insan ve toplum bilimlerinin etkili bir bağımsız değişkeni olduğu gibi kültürlerin ilkel düzeyden ileri gelişim düzeylerine eriştiren araçtır.

Zaman içinde okuryazarlık kavramına ve algısına dönük değişik açıklamalar yapılmasının nedeni dünya ve toplum yapısının sürekli ve hızlıca değişmesidir. Bu değişim, okuma kültürü edinme sürecinde açıklanacak olan yeni okuryazarlık türlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

2.4. Çoklu Okuryazarlık Türleri

Kellner'e (1998: 103) göre yeni teknolojik gelişmelere uyum sağlamak, öğrencilerin var olan ya da gelecekteki istek ve gereksinimlerini karşılamak, değişen-dönüşen dünyamızı anlamak için **çoklu okuryazarlık (multiple literacy)** becerileri geliştirmek, bunlardan yararlanmak gerekir. Kellner, bu okuryazarlık türlerini de şöyle belirler: *medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, çokluortam (multimedia literacy) okuryazarlığı*.

Çoklu okuryazarlık türleri, çağa özgü farklı iletişim süreçlerinin ortaya çıkardığı bilgi ve becerilerdir. Bireylerin herhangi bir iletişim sürecinde kullandıkları araca, düzgüye (kod), oluğa (kanal) ve bağlama ilişkin bilgi ve beceriler farklı okuryazarlık türlerini yaratmıştır. Başka bir deyişle iletişim sürecinde kullandığımız araca, düzgüye ve oluğa özgü okuryazarlıklar yaratılmıştır. Aşağıda (bkz.Şekil 2) evrensel okuryazarlık becerileri içinde gösterilen okuryazarlık türleri “**çoklu okuryazarlık**” olarak sınıflandırılabilir;

ama **evrensel okuryazarlık** bir sınıflandırma değil, birkaç farklı okuryazarlığı içeren bir **okuryazarlık becerisidir**.

Kavramsal bütünlüğü sağlamak için “görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, internet okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı” türleri de bu bölümde açıklanacaktır.

2.5. Görsel Okuryazarlık

Görsel okuryazarlık, ilk kez 1968 yılında Uluslararası Görsel Okuryazarlık Derneği kurucularından John Debes tarafından tanımlanmıştır.

“Görsel okuryazarlık, bir insanın görerek ve diğer duyuşal izlenimleriyle algılayıp bütünleştirerek geliştirebileceği birtakım görme becerisidir. ... Görsel okuryazarlığı gelişmiş bir kişi, çevresinde gördüğü doğal ya da yapay eylemlerin, nesnelerin, simgelerin ayırımına varır ve bunları yorumlayabilir. Bireyler bu beceriyi yaratıcı bir biçimde kullanılarak başkalarıyla iletişim kurabilir. Yine bu becerinin etkili kullanımı ile bireyler görsel iletişimin başyapıtlarını kavrayabilir ve bunlardan hoşlanabilirler” (IVLA 2012).

Görsel okuryazarlığa sahip bir bireyin nitelikleri şöyle sıralanabilir (İşler, 2002: 159-160):

1. Görsel iletilerin anlamlarını yorumlama, anlama ve değerlendirme,
2. Görsel tasarım temel ilke ve kavramlarını hem uygulayarak hem de çözümleyerek daha etkili bir iletişim gerçekleştirme,
3. Geleneksel yöntemler ile birlikte bilgisayar ve diğer teknolojik araçları kullanarak etkili görsel iletiler üretme,
4. Karşılaşılan sorunlara kavramsal çözümler üretebilmek için görsel düşünme biçimini kullanma.

2.6. Medya Okuryazarlığı

“Medya okuryazarlığı terimi İngilizce “media literacy” sözcüğünden dilimize çevrilmiştir. Bu kavram, yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren biçimlerdeki iletilere ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı gibi medya okuryazarlığı birden çok işlevi içermektedir. Medya okuryazarlığına bu açıdan bakıldığında kavramın; bir yandan medya oluşturarak iletme, diğer yandan da iletilen medya öğelerini alırken çözümleyebilme becerisini içerdiği görülmektedir.

Medya Okuryazarlığı;

1. İzleyicinin medyayı bilinçli okumasına katkı yapmakta, kendini rahat ifade edebilmesi, toplumsal hayata daha etkin ve yapıcı katılımı sağlanmaktadır.
2. Medya iletilerini doğru algılayabilecek donanıma sahip olma ve zamanla iletiler üretebilme yeteneğini kazanmaktır” (RTÜK Medya Okuryazarlığı, 2012).

2.7. Bilgi Okuryazarlığı

“Bilgi okuryazarlığı terimi ilk kez 1974 yılında Paul Zurkowski tarafından kullanılmıştır. Bilgi okuryazarlığı eğitim uzmanlarının dikkatini çekmiş ve 1987 yılında *Educational Research for Information Center (ERIC)* literatürüne girmiştir” (Aldemir, 2003: 273).

“Bilgi okuryazarlığı, bilgiyi etkili kullanabilmek amacı ile gerek yazılı gerekse de farklı medya (internet, görsel, işitsel vb.) türlerini tanıyabilme, istenilen bilgiyi bulabilme, değerlendirebilme ve seçebilme becerisi olarak tanımlanabilir. Bilgi okuryazarlığı temel (geleneksel kabul edilen) okuryazarlığın ve bilgisayar okuryazarlığının kapsamını genişletmekle birlikte, bireylerin bilgi oluşturma süreçlerine etkin katılımlarını sağlayabilmelerinde de önemli bir nitelik olarak önümüze çıkmaktadır” (Altun, 2005: 49).

Bilgi okuryazarlığına sahip kişilerin özellikleri şöyle belirlenmiştir (Gazi, 2011):

1. Doğru sorular sormak ve iyi sorular tasarlayabilmek,
2. Bilgi edinmek ve bilgi kaynaklarını değerlendirmek,
3. Eleştirel olarak araştırmak ve sorun çözebilmek,
4. Çoklu seçenekler arasından seçimler yapabilmek,
5. Bilgiye nasıl erişebileceğini bilmek,
6. Elde edilen bilginin niteliğini değerlendirmek,
7. Bilgiyi düzenlemek,
8. Bilgiyi etkili bir biçimde kullanabilmek,
9. Yeni durumlarda genellemeler yapabilmek.

2.8. İnternet Okuryazarlığı

İnternet okuryazarlığı, internet üzerinden bilgi edinmek ve yaymak için çevrimiçi ağları, iletişim ortam ve araçlarını (sohbet odaları, e-posta), ağ sayfalarını, çokluortam kaynaklarını ve veritabanlarını kullanabilme becerisi olarak tanımlanabilir.

2.9. Bilgisayar Okuryazarlığı

Bilgisayar okuryazarlığı ise bilgi üretmek, saklamak, edinmek ve aktarmak için yazılım, donanım ve uygulama bilgisi ve kullanabilme becerisidir. Gazi (2011) bilgisayar okuryazarlığına sahip kişilerin özelliklerini şöyle belirlemiştir:

1. Bilgisayar kullanımını öğrenmek,
2. Değişim ve gelişmeleri internet aracılığıyla izlemek,

3. Bilgiye ulaşabilme, içeriğin nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusunda ne yapması gerektiğini bilmek,
4. Erişilen bilginin nasıl sunulması gerektiğini bilmek.

Bireylerin edinebileceği okuryazarlık türlerini açıkladıktan sonra okuma kültürü ile ilgili kavramları ve çocuk edebiyatını tanımlamak gerekir.

OKUMA KÜLTÜRÜ İLE İLGİLİ KAVRAMLAR

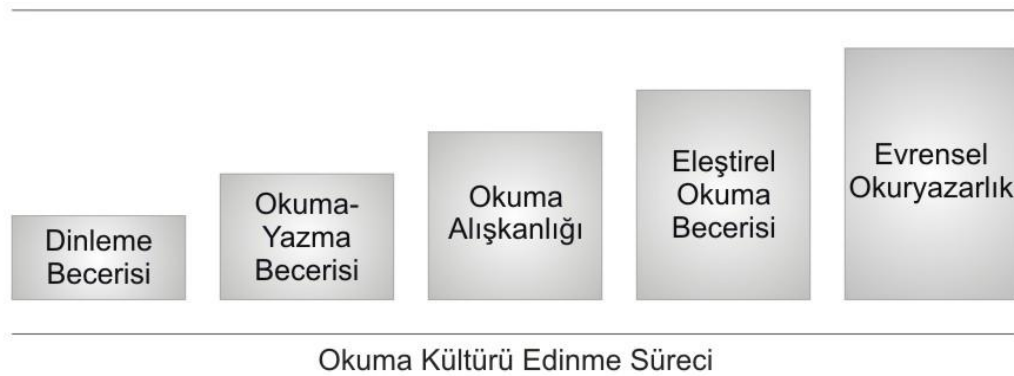
2.10. Okuma Kültürü

“Yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendisine sunduğu iletileri paylaşma, sinama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kültürdür okuma kültürü” (Sever, 2007: 108).

2.11. Okuma Kültürü Edindirme Süreci

“Okuma kültürü edindirme süreci ise aşamalı bir sıra izleyen bu sürecin ilk basamağı (becerisi), “dinleme alışkanlığı” edinmedir. Bu alışkanlığın ardından, “okuma-yazma becerisi” edinilir. Bu beceriyi de “okuma alışkanlığı becerisi”, “eleştirel okuma becerisi” ve “evrensel okuryazarlık becerisi” izler” (Sever, 2008a: 24).

Birbirinden farklı basamaklardan oluşan bu sürecin ileri düzey becerileri “okuma alışkanlığı”, “eleştirel okuma” ve “evrensel okuryazarlık” kavramlarıyla adlandırılmıştır. Sever (2008a: 28)’den uyarlanarak, okuma kültürü edinme sürecinin basamakları şöyle gösterilebilir:



Şekil 1. Okuma Kültürü Edinme Sürecinin Basamakları (Sever, 2008a: 28)

2.11.1. Dinleme Becerisi

Dinleme, duyulanı dikkat ve çaba göstererek anlama becerisidir. “İletişimin ve öğrenmenin en temel yolu olan dinleme, çocuğun yaşamında yer alan **ilk anlama etkinliğidir**. Yaşamın her alanında görülen dinleme etkinliğiyle ilgili beceri ve alışkanlıklar doğal biçimde elde edilir. Ancak doğal biçimde elde edilen bu beceri ve alışkanlıklar bireyin yaşama hazırlanması için yeterli değerlidir. ... Dinleme beceri ve alışkanlığı, öteki becerilerle (okuma, konuşma, yazma dilbilgisi konu alanı) birlikte bir bütün olarak düşünülmelidir” (Sever, Kaya ve Aslan, 2006: 25).

2.11.2. Okuma-Yazma Becerisi

Okuma becerisi, yukarıda “**Okuma ve Okuryazarlıkla ilgili Kavramlar**” başlığı altında tanımlanmıştır. Yazma becerisi ise bir duyguyu, düşünceyi, tasarımı, izlenimi yazı ile anlatma becerisidir. Yazma becerisi sözcük, tümce ve paragraf düzeylerinde farklı yeterlikler gerektirir. Okuma-yazma, sırasıyla dinleme ve konuşma becerilerinden sonra öğrenilen ya da kazandırılan becerilerdir.

Okumanın bir kültüre ya da kültürel bir edime dönüşmesinde “**okuma alışkanlığı, eleştirel okuma ve evrensel okuryazarlık**” becerileri büyük önem taşır.

2.11.3. Okuma Alışkanlığı

“Okuma alışkanlığı, bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okuma eylemini sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir. Okuma alışkanlığı düzeylerini genel olarak şöyle sıralamak olanaklıdır:

Zayıf okuyucu : 2 ayda 1 kitap ve daha az okuyan

Orta düzey okuyucu : 1 ayda 1 kitap okuyan

Güçlü (etkin) okuyucu : 1 ayda 2 kitap ya da fazla okuyan”

(Yılmaz, 2007: 134).

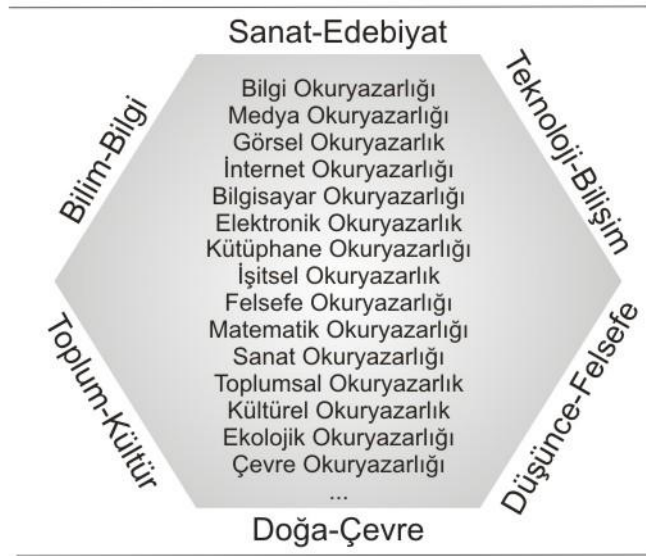
2.11.4. Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma; bilgi edinmek, ilgileri geliştirmek, gereksinimleri karşılamak ve sorunlara çözüm bulmak için yararlanılabilecek yazılı kaynaklara ulaşma, bu kaynaklardaki bilgilerin doğruluğunu sınama, bu bilgileri çözümleme, değerlendirme ve yorumlamadır. **Eleştirel okuma**, okuma ediminin öncesine ve sonrasına ilişkin ileri düzey becerileri gerektirir. Okuma öncesinde neyi, nasıl, ne zaman okuyacağına karar verme, kaynağa ulaşma (kitaplıklar, kütüphaneler, kitabeveleri, bilgisunar ve çevrimiçi ortamlar, veri tabanları kullanabilme vb.); okuma sırasında ya da sonrasında ise çözümleme, değerlendirme ve akıl yürütme gibi bilişsel davranışlardan oluşan bir düşünme ya da duyumsama sürecidir. Eleştirel okumada okur; okuduklarının konusunu ve iletisini metnin öğretici ya da yazınsal niteliğine göre farklı anlamlandırma boyutlarında değerlendirir.

2.11.5. Evrensel Okuryazarlık

Çağa uyum sağlamak, hızlıca değişen-dönüşen dünyayı yakından izlemek ve her türlü bilgiye ulaşmak için farklı iletişim süreçlerine girmek zorunlu bir duruma gelmiştir. “**Küresel iletişim**” diye adlandırılan bu süreçte “**küresel bilgi**”ye ulaşmak için bireylerin farklı bilgi, beceri ve okuryazarlık

türlerine sahip olması gerekmektedir. **Evrensel okuryazarlık** da sahip olunması gereken bu becerilerden biridir. Evrensel okuryazarlık, bilgi toplumunda ve küreselleşen dünyada bilgiye ulaşmak, bilgiyi izlemek ve yeni bilgi üretmek için **iletişim, bilgi, bilgisayar ve internet teknolojilerini** kullanabilmeyi ve bunları gerçekleştirmek için **yabancı bir dile sahip olmayı** gerektiren bir beceridir. Evrensel okuryazarlık, birçok farklı okuryazarlık becerilerinin bütünüdür.



Şekil 2. Evrensel Okuryazarlık Becerileri

Bireyler ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak **bilim-bilgi, sanat-edebiyat, teknoloji-bilişim, düşünce-felsefe, toplum-kültür** ve **doğa-çevre** ile ilgili okuryazarlık becerileri edinebilirler. Evrensel okuryazarlık becerisine sahip olmak için bilgi okuryazarlığı, felsefe okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, kütüphane okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, işitsel okuryazarlık gibi becerilerin birkaçına gereksinim duyulabilir. Bu okuryazarlık becerileriyle birlikte birey, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda daha özel okuryazarlık becerileri de edinebilir. Bu nedenle farklı okuryazarlık türlerini içeren daha kapsamlı bir beceridir evrensel okuryazarlık.

Evrensel okuryazar bir bireyin; temel düzeyde bilgi okuryazarı, bilgisayar okuryazarı ve internet okuryazarı olması, onun bilgi ve iletişim

teknolojilerinden uygunca yararlanmasına olanak sağlar. Aynı zamanda küresel iletişim sürecine katılırken ya da bilgi edinirken kullanabileceği bir yabancı dile sahip olması beklenir (Miller, 1989; Aşıcı, 2009; Oğuz, 2007; Şentürk, 2011).

Günümüzde yeni okuryazarlık becerileri değer kazanırken, “**temel okuryazarlık**” sanayi toplumundan bilgi toplumuna ya da Postman'ın (2010: 76) deyişiyle **Yorum Çağı**'ndan **Gösteri Çağı**'na geçişte bir değer ve anlam yitimine uğramıştı. Artık bu çağda yaşamak, çalışmak, kısacası var olmak için yalnızca okumak, yazmak ve hesap yapmak artık yeterli olmayacaktı.

Yaşamı sürdürmek ve topluma katılabilmek için bireylerin bilgilerinin yanı sıra “**sorun çözebilme becerileri**” de önem kazanmaya başlamıştı. Bu yeni çağda ve toplumda üretim, ekonomi, teknoloji, bilim, eğitim yapısal değişime uğramış; küreselleşmeyle birlikte bilgi ve iletişim teknolojisi hızla gelişmiş; bilinmesi gereken farklı bilgiler ve çözülmesi gereken farklı sorunlar ortaya çıkmıştı. Her yenilik her değişim yeni bir bilgi ve beceriyi zorunlu kılmakla kalmamış; ilgili ve yakın alanların bilgi ve becerisini de gerektirmişti. İşte bu noktada “okuryazarlık” yalnızca abeceye ve sayılara ilişkin bilişsel bir davranış olmaktan çıkmış; çağın yaşamımıza soktuğu ya da farklı algılamamızı sağladığı alanlarda daha üstün bilgi ve becerileri gerektiren - yukarıda sözü edilen- yeni “okuryazarlıklar” olarak çeşitlenmiştir.

2.12. Okuma İlgisi

Tutum, bireyin bir şeye karşı geliştirdiği duygu, düşünce ve davranışları içeren eğilim ve değerler bütünü olarak; **ilgi** ise bir şeye karşı duyulan, beslenen **olumlu tutum** olarak tanımlanabilir. Öyleyse **okuma ilgisi**, okuma eylemine karşı beslenen olumlu duygu, düşünce ve davranışlar bütünüdür. Dökmen'e (1994: 31) göre bir insanın çevresindeki çok sayıdaki uyarıcıdan hangisine ne ölçüde ilgi duyduğu, onun neyi ne şekilde yapacağını büyük ölçüde belirler. Diğer pek çok alanda olduğu gibi okuma alanında da ilgi, kişilerin davranışlarını belirleyen temel etkenlerden biridir. Kişiler, kitaba ve okumaya olan ilgileri oranında okurlar ve ilgi duydukları

alandan okurlar.

Yine Dökmen'e (1994: 32) göre insanların kitaba ve okumaya ilgi duymalarını sağlayan birtakım temel gereksinimler vardır. Bu gereksinimler kısaca şöyle sıralanabilir:

1. Eğlenmek,
2. Ruhsal yönden gelişmek, kendini gerçekleştirmek,
3. Tutumlarını güçlendirmek,
4. Yeni bilgiler edinmek,
5. Eski bilgileri örgütlemek,
6. Psikolojik savunma mekanizması kullanmak.

Gerek ailede gerekse okulda bireylerin ilgi ve gereksinimlerinin bilinmesi ve bunlara uygun uyaranlar sunulması okuma kültürü edindirme ve edinme sürecine kolaylık ve katkı sağlar.

2.13. Kitap

Kitap, ciltli ya da ciltlessiz olarak bir araya getirilmiş, basılı ya da yazılı kâğıt yaprakların tümü[dür] (Dil Derneği, 2005). UNESCO'nun 1964 Genel Toplantı Kararları'nda **kitap**, “bir ülkede halka sunulan kapakları hariç en az 49 sayfadan oluşan süreli olmayan basılı yayın” olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 1965: 144).

Laberre (1998: 4) ise kitabı, çok dar bir kavram içinde sınırlı kalarak tanımlamayı ya da çok geniş bir alana taşırmayı uygun bulmaz. Ona göre kitabı tanımlamak için bir araya gelmesi gereken üç kavramın varlığı gereklidir: **yazı için bir dayanak olmalı** (yazmak için gerekçe), **metnin korunması ve yayılması sağlanmalı** (kalıcılık), sonuncusu ise **kullanışlı olmalı** (işlevsellik).

2.14. Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitapları

Çocuk edebiyatı, bebeklik ile ergenlik çağı arasındaki bireylere seslenen yazınsal ve sanatsal nitelik taşıyan sözlü ve yazılı yapıtları içerir. Sever'e (2008a: s.17; 2013a: 111) göre, çocuk edebiyatı (yazını), erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır.

Çocuk edebiyatı yapıtları, hem edebiyat yapıtı özelliği taşımalı hem de çocuğa görelilik ilkesine uygun olmalıdır. S. Dilidüzgün'e (2003: 41) göre, çocuk kitaplarını yetişkin kitaplarından ayıran temel özellik, edebiyat olma özelliklerine ek olarak, çocuğun özel koşullarının dikkate alınması gerekliliğidir. Bu nitelikleri taşıyan çocuk edebiyatı yapıtlarının Sever'e (2008a: 19) göre en temel işlevlerinden biri çocuklara **okuma sevgisi ve alışkanlığı** kazandırmaktır. Çocuk edebiyatı ürünleri, çocukları nitelikli metinlere yöneltmeyi başarabilen, onlara zamanla okuma kültürü kazandırabilen bir sorumluluk üstlenmelidir. Bir başka söyleyişle, çocuklar adına üretilen nitelikli yayınlar çocuk-edebiyat-sanat etkileşimini başlatan etkili birer uyaran olmalıdır.

Çocuğa çeşitli duygu, düşünce durumları aktaran çocuk edebiyatı yapıtları; onların dilsel, duygusal, bilişsel, toplumsal ve kişilik gelişimlerini olumlu etkiler. Çocuk kitaplarını, çocuğun gelişim sürecinde etkili bir eğitim aracı olarak değerlendiren Aslan (2006a: 42) bu kitapların en önemli işlevlerinden birinin çocukta dil sevgisi, dil bilinci ve dil duyarlılığı oluşturması olduğunu vurgular. Bunun dışında onları eğlendirmek, kendilerini ve yaşamı tanımlarını sağlamak, insan doğasını kavramalarına yardımcı olmak da kitapların öteki önemli işlevlerindendir. Aslan'a (2013a: 18; 2013b: 32) göre yetişkin edebiyatına geçiş niteliğinde olan çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtları çocuklara farklı duygu durumlarını yaşatarak, çeşitli değerlerin önemini duyumsatarak duyarlık onların kazanmasında önemli bir sorumluluk üstlenir; bu işlevlerinin yanı sıra çocukların üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye önemli katkılarda bulunur.

III. BÖLÜM

Bu bölümde aile-okuma kültürü ilişkisi ele alınmıştır. Aile ve okuma kültürü ilişkisi çocuğun gelişim ve öğrenme psikolojisi göz önüne alınarak değerlendirilmiş; çocuğun gelişimine koştut olarak okuma kültürü edinme sürecinin “dil gelişimi, kavram gelişimi, görsel okuma ve sorma-bilme dürtüsü” açısından nasıl örtüştüğü açıklanmış; okulöncesi dönemde etkili bir uyaran olarak çocuk kitaplarının, ortam olarak ailenin ve ailede sosyal öğrenmenin önemi vurgulanmıştır. Son olarak ise aile değişkeninin Türkiye'deki durum ve niteliği yapılmış çalışmalar tanıklığında değerlendirilmiştir.

AİLE VE OKUMA KÜLTÜRÜ

İster ilkel ister uygar toplumda olsun, insan (homo sapiens) yavrusu bir canlı olarak dirimbilimsel açıdan; bir birey olarak ise toplumbilimsel ve ruhbilimsel açıdan başka insanlara gereksinim duyar. İnsan soyundan olan her bireyin var olması (türemesi, doğması), büyümesi, gelişmesi, öğrenmesi kısacası “yaşamasi” **aile ve toplum** denilen yapılara bağlıdır. Doğum öncesi dönemde var olma ve doğum sonrası dönemde ise yaşamı sürdürme aile ve toplum içinde gerçekleşir. Birey için her şeyin başladığı ve topluma katılımın gerçekleştiği **ilk ortam ailedir**. Bu nedenle bireyin gelişim ve öğrenme sürecinde ailenin görevleri, sorumlulukları önemli bir özellik taşımaktadır.

Bebeklik ve çocukluk evresindeki birey, bir aile ve çevre içinde büyür. Birey gelişirken belirli dönemleri izleyen ve bu dönemlerin gelişim görevlerini içeren davranışlar edinir, sergiler. Gelişim dönemlerinden okuma kültürü çalışmalarını ilgilendiren bilişsel gelişim ve dil gelişimi dönemleri **gelişim ve öğrenme psikolojisi**nde önemli bir yere sahiptir. **Bilişsel gelişim**, bebeklikten yetişkinliğe değin bireyin dünyayı anlamasını, öğrenmesini sağlayan zihinsel alan ve etkinliklerdeki gelişimidir. **Dilsel gelişim** ise dil yapılarının edinilmesi ve kullanılmasıyla ilgili doğumla başlayan ve yaşam boyu süren bir gelişimdir.

Gelişim psikologları, aynı yaştaki çocukların bilişsel ve dilsel gelişimlerinin benzer olduklarını, bu iki gelişim alanındaki davranışların birbirini desteklediğini ve dil gelişiminin bilişsel gelişime koşturarak ortaya çıktığı üzerinde durur. Bu nedenle sağlıklı gelişim için bireyin **doğru zamanlarda** ve **uygun ortamlarda, nitelikli uyaranlarla** buluşturulması önemlidir. Belirli zamanlarda düzeyine uygun özgür ortamlar ve çok çeşitli uyaranlarla buluşturulan çocuğun bilişsel, dilsel, toplumsal ve kişilik gelişimi desteklenmiş ve yeni öğrenmelerine olanak tanınmış olunur. Bu noktada gelişim için **zaman, ortam ve uyaranların** ne olduklarını ve bunların önemini açıklamak gerekir.

Gelişim psikolojisinde, bir davranışı edinmek için doğru ve uygun zaman **“kritik dönem”** olarak adlandırılır. Gelişimde kritik dönem “bireyin bazı gelişim alanlarında, öğrenmeye ya da gelişmeye daha hızlı ve duyarlı olduğu belli bir zaman dilimidir”. Örneğin; okulöncesi dönem, bilişsel gelişim ve dil gelişimi için kritik dönemdir. Bu dönemde, çocuk için varsıl uyaranlı bir çevre, onun gelişimini diğer dönemlere göre daha olumlu etkiler (Senemoğlu, 2006: 6-7).

Aydın'a (2006: 33) göre “kritik dönem; eğitim ortamında bireylerin yaş değişkenine göre belirli becerileri kazanma ve öğrenme konusunda avantajlı olduğu bir dönemdir. Yaşa ve kazanılacak beceriye göre değişik öğrenme durumları için farklı kritik dönemler vardır ve her dönem bir önceki evreye göre daha üst düzey bir öğrenmeye hazırlık aşamasıdır. Uyarıcıların en güçlü etkiyi yaratacağı dönem olan kritik dönemde, öğrenmenin gerçekleşmesi önemlidir. ... Kritik dönem belirli bir zaman diliminde belirgin özelliklerin ön planda olduğu ve bu özelliklerin uyarılmasının önemli olduğu bir dönemdir.”

İlgili gelişimin kritik döneminde edinilmeyen bilgi, beceri ve alışkanlıklar bir sonraki gelişim ve öğrenme sürecini zorlaştırabilir, geciktirebilir ya da bütünüyle olanaksız kılabilir. Okuma kültürü edinmeye giden yolda **dil ve kavram gelişimi** süreciyle birlikte bu gelişim alanlarıyla ilgili kritik dönemler dikkate alınmalıdır.

3.1. Dil Gelişimi

Okulöncesi dönemde, okuma kültürü edinme/edindirme sürecini etkileyen kritik dönemler var mıdır? Bu sorunun yanıtını bulmak için okuma becerisini de içeren “**dilin gelişim dönemlerine**” bakmak gerekir. Dil gelişimi dönemlerinin bilinmesi çocuğun dilsel gelişimi için hangi dönemde ne tür ortamlara, araç ve uyaranlara gerek duyulacağını belirlemeyi kolaylaştırır. Gander ve Gardiner (2007: 185-194) ile Küçükkaragöz'den (2006: 105-107) uyarlanarak **dil gelişimi sürecinin ilk beş yılı** şöyle açıklanabilir:

Çizelge 1. Dil Gelişimi Süreci

DİL GELİŞİMİ	Gelişim	Yaş (Aylar)	Evre	Davranışlar
	Dilöncesi Gelişim	0-2 ay	1. Ağlama Evresi	Bu evrede, ağlamanın dışında ileride konuşmalarını sağlayacak sesleri bilinçsizce çıkarırlar. Esnerken ya da çığlık atarken “o, u” gibi ünlü ve “n, g, m” gibi ünsüz sesleri çıkarabilir.
		2-5 ay	2. Babıldama (Agulama)	Bu evrede, ünlü ve ünsüzleri birlikte çıkarırlar: ga, ba, ma, de gibi. Bu evrede çıkarılan ses ve heceler anadiline özgü değil, evrenseldir.
		6-12 ay	3. Cıvıldama (Çağıldama)	Bu evrede, bebeğin konuşma organları olgunlaşmıştır. Anadiline ilişkin ses ve tonlamalarla uzun cıvıdamalar çıkarır. Anadiline özgü ilk heceleri çıkarmaya başlar.
	Dilsel Gelişim	12-18 ay	4. Tek Sözcük	Bu evrede, ilk kez anlamlı sözcükleri çıkarırlar. Konuşma için kritik dönem dir. Kavram gelişimi başlamıştır. Bir sözcük birçok anlama sahiptir ve bir sözcükle çok şey anlatmak isterler (morgem).
		18-24 ay	5. Telgrafik Konuşma	Bu evrede, iki ya da üç sözcükten oluşan ekleri ya da öğeleri eksik yapılar kullanırlar. Bu evrenin sonuna doğru sözcük dağarcıkları 200 sözcüğün üzerindedir.

		24-60 ay	6. İlk Gramer Süreci (Tam Tümceler)	Bu evrede, çok sözcüklü tümcelerde doğru çekimler yapabilir; soru tümceleri kurabilir. Evrenin sonuna doğru iyi bir eğitimle 2000-2500 sözcüğü anlar ve kullanır.
--	--	----------	--	---

Dil gelişimi sürecinde kritik dönem, “tek sözcük evresi”dir. Bu evreden önceki dilöncesi gelişim, **dil gelişiminin** (language development) parçası olmasına rağmen doğrudan bir **dilsel gelişim** (linguistic development) özelliği taşımaz. Bebek, anadilindeki anlamlı en küçük birim olan “sözcükleri” dillendirene dek çıkardığı seslerin bir anlamı olmayacağından dilsel gelişimi başlamış sayılmaz. Başka bir deyişle bebek, dilde anlamı olan bir sözcüğü seslendirmeye başladığında “dilsel gelişimi” başlar.

Çocuğun dilsel gelişim süreci; **tek sözcük, telgrafik konuşma ve ilk gramer süreci** olarak dönemlere ayrılır. Çocuk, ilk gramer sürecine girdikten 12 ay sonra, sürekli artan sözcük dağarcığıyla çok sözcüklü tümcelerde doğru çekimler yapabilir; soru tümceleri kurabilir. Dönemlere göre çocukların dil gelişimleri ve bu dönemlerdeki çocukların gerçekleştirmesi beklenen gelişim görevleri özetle şöyle açıklanabilir:

3.1.1. 36-48 Aylık Çocuklarda Dil Gelişimi

36-48 aylık bir çocuk, 3-5 sözcüklü diziler kurarak konuşur. “Neden, nasıl, kim?” sorularını sorar. Soru cümlesi için “mi” ekini kullanır. Geçmiş zaman anlatımlarını kullanır. Konuşmalarında ad ve eylemleri kullanır. Konuşmalarında kişi adlarını kullanır. Konuşmalarında önadları kullanır. Konuşmalarında çoğul eklerini kullanır. Sohbeta katılır. Duygularını sözel olarak anlatır. Nesnelerin işlevlerini anlar. Nesneleri büyük ve küçük olarak adlandırır. Nesnelerin benzer ve farklı olduğunu söyleyebilir. “İçinde, dışında, arkasında, üstünde” ifadelerini anlar ve ona göre davranır. İfadelerinin çoğu anlaşılır. Konuşmasında bazı ses hataları yapar.

İki ya da üç ardışık yönergeyi yerine getirir (topu al, kitabı ver). Kendi kendine şarkı ve tekerleme söyler. Gelecek ile ilgili olayları anlatır.

(Yapacağım, yapmak istiyorum, yapmam gerek). Yaptığı günlük işlerle ilgili olarak sorulan sorulara yanıt verir. En son yaptığı deneyimleri anlatır. İki olayı oluş sırasına göre anlatır. İstendiğinde adını ve soyadını söyler (Güven ve Bal, 2002: 147-148; MEB TEGM, 2013: 24).

3.1.2. 48-60 Aylık Çocuklarda Dil Gelişimi

48-60 aylık bir çocuk, sesin özelliğini söyler. Sesin kaynağının ne olduğunu söyler. Bir sesin yüksek mi alçak mı olduğunu söyler. Bileşik tümceler kurar. 4-5 sözcüklü tümce kurar. “Kız kardeş, anneanne, dede” gibi sözcükleri kullanır. Konuşmalarında bağlaçları kullanır. Konuşmalarında olumsuz sözcük yapıları kullanır. Konuşmalarında ilgeç kullanır. Karşıt anlamlı sözcükleri kullanır. Sözcüklerin anlamlarını sorar.

Nesnelerin nasıl kullanıldığını bilir. Nesnelerin işlevlerini sorar. Nesnelerin işlevleriyle ilgili soruları yanıtlar. “Neden, nasıl, kim?” gibi sorulara yanıt verir. Üç ya da dört ardışık yönergeyi yerine getirir. Birbirini izleyen üç işi yapabilir. Görüş alanı dışındaki nesnelerle ilgili yönergeleri yerine getirir. Kısa, basit öykülerle ilgili soruları yanıtlar. Az sayıda ses hatasıyla konuşur. Deneyimleriyle ilgili konuşur. Konuşması tam olarak anlaşılır (Güven ve Bal, 2002: 149; MEB TEGM, 2013: 24).

3.1.3. 60-72 Aylık Çocuklarda Dil Gelişimi

60-72 aylık bir çocuk, sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler. Verilen sese benzer sesler çıkarır. Sesinin tonunu, hızını, şiddetini ayarlar. Sıralı ve bileşik tümceler kurar. Tümcelerinde özneye uygun eylem kullanır. Altı ve daha fazla sözcükten oluşan tümceler kurabilir. Yeni ve bilmediği sözcüklerin anlamlarını sorar. Geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanı kullanır. “Kim, ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl?” gibi sorular sorar. “Kim, ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl?” gibi soruları yanıtlar. Tümcelerinde “çünkü, daha sonra” gibi bağlaçlar kullanır. Gösterme ve kişi adılarını kullanır. Konuşmalarında zaman belirteçlerini kullanır. “Dün” ve “yarını” anlamlı olarak

kullanır. “Az, çok, biraz” olan miktarları ve “en çok, az, en az” olan miktarları gösterir.

Çoğunlukla dilbilgisi kurallarını doğru kullanır. Bazı sözcüklerin karşıt, eş ve eşsesli anlamlarını söyler. Sohbeta katılır ve sohbeti sürdürür. Akıcı konuşur. Dinlediği bir öyküyü anlatır. Resim, nesne ya da olaylar arasında ilişki kurarak anlamlı öykü anlatır. Konuşmalarında mizahı kullanır. Çevresindeki yazılı materyalleri tanır. Yazının bir anlam ifade ettiğini bilir. Yetişkinlere duygu ve düşüncelerini anlatır. Okumanın günlük yaşamdaki yeriyile ilgili konuşmalara katılır. Yazının yönünü gösterir. Kitaplarda anlam taşıyan ögenin yazı olduğunu söyler. Kitaptaki resimlere bakarak okuyormuş gibi yapar. Üç ya da beş bölümlük öyküyü birleştirip anlatır (Güven ve Bal, 2002: 150; MEB TEGM, 2013: 24).

3.2. Kavram Gelişimi

Kavram; bir nesnenin, bir duygunun ya da düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı[dır] (Dil Derneği, 2005). Dil yapılarından sözcükler kavramların; tümceler yargıların karşılığıdır. Eğer ki bir bebek sözcükleri kullanmaya başlamışsa bu onun kavram gelişiminin başladığını gösterir. Kavramları edinme ve geliştirme süreci, bilişsel gelişimin dil gelişimiyle örtüşmesini ve koştut gitmesini sağlar. Çünkü dil gelişimi ve bilişsel gelişimle birlikte başlayan anlama, yorumlama ve öğrenme edimleri kavramlaştırmayı gerekli kılar. Bir başka önemli nokta ise bilişsel olarak kavramlar yoluyla öğrenmeye geçiş evresi, dilin kullanılmaya başladığı evredir. Bu evrede çocuğun dili etkin olarak kullanması kavramların gelişmesine bağlıdır.

İki yaşına doğru bebek dış dünyadaki nesne ve olayların **iç temsilcilerini (internal representation)** geliştirmeye çalışır. Nesnelerin sürekli olduğunu ve göz önünden kaldırılınca bile var olmaya devam ettiklerini anlayan çocuk, bu nesneyi bir süreçle temsil etmeye başlar. Böyle bir iç temsil süreci, kavram ve dilsel gelişiminin başlangıcını oluşturur (Küçükkaragöz, 2006: 105-107). Bu süreçte, dış dünya ile bilgi iletişimini sağlarken kullanılan dilin gelişmesinin bilişsel gelişimi destekleyeceğine

vurgu yapan Gander ve Gardiner, kavram gelişimiyle ilgili iki önemli yargıda bulunur:

- a) *Büyük olasılıkla bebeklikteki en önemli görevlerden biri, dünya hakkında yalnızca nesneler ve insanlar açısından değil, şeylerin özellikleri ve aralarındaki ilişkiler açısından da temel kavramların geliştirilmesidir.*
- b) *Bebeklerin önce en sık yaşadıkları ve onlar için önemli olan şeylerin kavramlarını oluşturmaya başladıklarını düşünmek akla yatkın görünüyor (Gander ve Gardiner, 2007: 170-172).*

Uzun'a (2006) göre anlama, yorumlama ve öğrenme eylemlerinin insan için nesnenin kendisinden bağımsızlaşması, yani kavramlaştırmanın başlaması, gelişimdeki en büyük adımlardan biridir. Önce somut kavramlar yoluyla ve giderek imgeler ve simgeler (soyut kavramlar ve soyutlamalar) yoluyla anlama, yorumlama ve öğrenme eylemlerinin gerçekleştirilmesi, bilişsel gelişimin bütün araştırmacılar tarafından ortaya konmaya çalışılan içeriğinin en yalın sunumudur.

Binbaşıoğlu'na (1978:143) göre zihin bir kavram dağarcığıdır ve zihin, kavramları çevreye uyum sağlarken kullanır. Bu uyum sürecinde anlamı bilinerek kullanılan sözcüklere “**etkin sözcük dağarcığı**”; kullanılan fakat söylendiği zaman anlamı anımsanmayan sözcüklere de “**edilgen sözcük dağarcığı**” denir. Okulöncesi dönemde çocuğun edilgen sözcük dağarcığı, etkin sözcük dağarcığından daha çoktur. Çocuk zamanla bunları kullanarak etkin sözcük dağarcığına aktarır.

Çocuk, önce çevresinde gördüğü nesne ve varlıkları görsel kimlikleriyle (özellikleriyle) belleğine yerleştirir, bunları adlandırarak kavramsal gelişimini sürdürür. Çocuk, dilini edinirken aynı zamanda örneğin süt sözcüğüyle birlikte onun içilen beyaz sıvı olduğunu, ekmeğin bir yiyecek, kuşun uçan bir hayvan olduğunu öğrenir. Böylece zamanla çocuğun zihninde birtakım ses bileşimlerine, sözcüklere bağlı biçimde,

deneyimlerin de ürünü olarak kavramlar oluşur. Bardak, kedi, soba, elma gibi somut nesnelerin yanında zamanla kıskançlık, özlem, rüya gibi doğrudan doğruya dile dayanan soyut kavramlar da edinir (Aksan, 1999: 40).

Kavramlar, bireyin düşünmesini sağlayan zihinsel araçlardır. Dilde her sözcük, zihinde bir kavramı çağırır. Düşünme, kavramlar ve onları simgeleyen sözcüklerle gerçekleşir (Sever, 2013b: 6). Bu nedenle kavramlar, 2 yaşına giren çocuğun dili kullanma, düşünme ve akıl yürütme becerisinde önemli bir araç-gereç olarak yer alır. Çocuğun kavram dağarcığının gelişmesi, sözcük dağarcığının ve bilişsel becerilerinin gelişmesini sağlar. Okulöncesi dönemde çocuk, kavramların hatta öğrenmelerin çoğunu varlıkların görsel kimlikleriyle edineceği için “görsel okuma” becerisini kullanmaya başlar.

3.3. Görsel Okuma

Görsel okuma, renk ve çizgi kullanılarak oluşturulan görsel anlatımların anlamlandırılması ve yorumlanmasıdır. Dilsel gelişim ve dil kullanımı çocukların kavram gelişimiyle gerçekleşirken; görsel okuma ise onların imgelem gelişimiyle koşut olarak gerçekleşir.

Jean Piaget’inin bilişsel gelişim dönemlerine göre çocuk, “duyusal-devinim dönemi”nin sonlarında ve “işlem öncesi dönem”in başlarında imgesel düşünme becerileri kazanır. Nesnelerin kalıcılığını kavrar, nesneleri imgeler. Bu beceriler çocuğun görsel okuma yapabileceğini gösterir. Görsel okuma çocuğun dil, kavram ve bilişsel gelişimini de destekler.

Çocuklar öncelikle, nesne ve olayları zihinsel olarak sembolleştirir, resmederler. İşte bu duruma “düşünmenin başlangıcı” adı verilir. Nesne ve olayların içsel temsilcilerinin oluşturulması, kavram ve dil gelişiminin başlangıcını oluşturur. Çocuk gözünün önünde olmayan nesne ve olayları zihninde temsil edebilir. Düşünmenin başlangıcı olarak nesnelerin zihinde

sembolleştirilmesi bilişsel gelişimde önemli bir adımdır (Senemoğlu, 2006: 41).

Sever'e (2011a: 32; 2013a: 96-97) göre okulöncesi dönemde, çocukların yaşamı ve kendilerini tanımaları, gizilgüçlerini devindirmeleri için en etkili uyaran sözel ve görsel dildir. Çocukların duyu algılarını uyarmanın en etkili yolu, onların görsel okuma yapmalarına olanak sağlamaktır. Görsel okuma, görme duyusunun anlam oluşturma sürecine etkilice katılmasıyla nitelik kazanır. Görsel okumada, harflerin yerine, renk ve çizgiyle oluşturulmuş biçimlerle, düzenlemelerle iletişim kurulur. Bu iletişim çocuğun, renk ve çizginin kılavuzluğunda öğrenme gereksinmelerini yanıtlaması için doğal bir öğrenme ortamı yaratır.

Hızla gerçekleşen dil, kavram gelişimi ve görsel okuma becerisi; gün geçtikçe genişleyen çevre ve uyaran dünyası; çocuğun biliş yetilerine bağlı olarak içten gelen bilme, tanıma isteğini, sorma-bilme dürtüsünü harekete geçirecektir.

3.4. Sorma-Bilme Dürtüsü

Sorma-bilme dürtüsü, insanda doğuştan var olan fakat çocukluk çaığında geliştirilebilen ya da söndürülebilen **doğayı anlama, yeni şeyleri tanıma, öğrenme ve bilme dürtüsüdür** (Öztürk, 2004: 6, 14). Çocuğun dilsel ve bilişsel gelişimine katkı sağlayacak uyaranları içeren bir çevre ve bu çevrenin çocukta yarattığı soruları yanıtlayacak anne ve babalar sorma-bilme dürtüsüne sahip bireyler yetişmesini destekler.

2-3 yaşlarında hızla gelişmiş olan dili, devinim dizgesi ve bilişsel yetileri (algılama, dikkat, bellek) ile çocuk, açlık ve susuzluk gibi birincil gereksinimleri doyurulmuş olduğu anlarda, ister istemez çevrede algıladığı uyaranlarla, nesneler ile insanlarla, farklılıklarla ilgilenir, bunları tanımaya, ayırt etmeye çalışır. Çevreyi tanımaya yönelik bu ilgi giderek artar, alanını genişletir ve dört beş yaşlarında sorma-bilme dürtüsü çocuğun ruhsal yaşamında çok önemli bir itici güç olur (Öztürk, 2004: 17).

Çocuğun sorma-bilme dürtüsünü kamçılayan uyarılar çocuğun dikkat, algılama, bilinmeyen bilme, sorun çözme gibi **bilişsel** işlevlerin gelişmesini sağlar. Bir bakıma sorma-bilme dürtüsü büyümenin ve öğrenmenin önemli bir besiy kaynağı olur (Berlyne, Alberti ve Witryol'den akt. Öztürk, 2004: 10).

Erik Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramına göre insanın yaşamında belli başlı sekiz kritik dönem vardır. Erikson'a göre bu dönemlerde atlatılması gereken bir kriz, bir çatışma bulunmaktadır. İnsanların sağlıklı bir kişilik kazanmalarında bu krizlerin ya da çatışmaların başarılı olarak atlatılması önemlidir. Bir evredeki krizin başarılı olarak atlatılması, kendinden sonraki evre için sağlıklı temeller oluşturur (Senemoğlu, 2006: 77). Sorma-bilme dürtüsü Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramının **“girişkenliğe karşı suçluluk duyma”** evresinde ortaya çıkar ve hızla yükselir. Erikson'a (1968 akt. Senemoğlu, 2006: 77) göre bu evre üç yaşından altı yaşına kadar olan bir dönemdir. Çocuğun devinim ve dil gelişimi, onun fiziksel ve toplumsal çevresini daha fazla araştırmasına, daha atılgan olmasına olanak verir. Çocukta girişkenliğin artmasıyla, sorun oluşturan davranışlar da artar. Ancak, gerek ana-baba, gerekse okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenler çocuğun koşmasına, atlamasına, oynamasına, kaymasına, atmasına izin vermelidir ki çocukta girişkenlik duygusu gelişebilsin. Çocuğun kendini keşfedebilmesi için, gerekli yaşantıları kazanmasına olanak sağlamak gerektirmektedir.

Sorma-bilme dürtüsünün bastırılmaması, girişim duygusunun yok edilmemesi; buna karşın bu istek ve tutkunun uyarılması, desteklenmesi çocuğun **“bir bilme yöntemi olarak okuma”**yı ve okuma kültürü edinmesini sağlayacaktır. Sürekli soran, araştıran, bilmek ve anlamak isteyen bir çocuk bu dürtünün yarattığı gerilimi yok etmek için kitaplara ya da yazılı kültür ürünlerine başvurmayı bir alışkanlığa dönüştürecektir.

Çocuklar kendilerine uygulanan karmaşık, uygunsuz, yeni, şaşırtıcı ve belirsiz nitelikteki uyarılarla, örneğin resimlerde, çizimlerde bu nitelikteki uyarılarla karşılaştırılınca bunlarla daha çok ilgileniyor, dikkatlerini bunlara daha çok yöneltiyor ve bu

uyaranlardaki karışıklığı çözmeye, uygunsuzluğu ve belirsizliği gidermeye yeni ya da şaşırtıcı şeyleri tanımaya çalışıyorlar. Böylece, çocuğun sorma-bilme dürtüsünü kamçılayan uyaranlar çocuğun dikkat, algılama, bilinmeyen bilme, sorun çözme gibi bilişsel işlevlerinin gelişmesini sağlıyor (Öztürk, 2004: 10).

Sever (2011a: 32) ise sorma-bilme sürecini desteklemek için şu önerilerde bulunur:

“... erken dönemden başlayarak kendine sunulanları anlamaya, duyumsamaya dönük düşsel ve düşünsel bir çaba içine yöneltilmesi gerekir. Bu çaba için hem ailelere hem de okul türü öğrenmeye önemli sorumluluklar düşmektedir. Erken dönemden başlayarak çocukların, duygu ve düşünce birikimini devindiren-geliştiren uyaranlarla buluşturulması temel bir ilke olarak benimsenmelidir. Bu uyaranların çocuklarda kavramsal gelişime, duyarlık oluşumuna, kültürel bilinçlenmeye katkı sağlaması; en özlü belirlemeyle sanatsal nitelikler taşıması beklenir. Somut bir belirlemeyle çocukların duyu algılarını uyaran, duygu ve düşünce üretmelerine olanak sağlayan, sanatçı duyarlığı ile oluşturulmuş dilsel ve görsel gereçlere, yapıtlara gereksinim vardır.”

Çocuğun sorma-bilme dürtüsünü güçlendirecek ve bu dürtünün olumlu biçimde karşılanmasını sağlayacak, ona geniş bir öğrenme ve deneyim alanı sunacak en önemli uyaran ise çocuk kitaplarıdır. Okuma kültürü edinme ve edindirme sürecinde çocuğun dilsel, kavramsal, bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve kişilik gelişiminde nitelikli uyaranlar/örnekler sunan çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları büyük önem taşımaktadır.

3.5. Okulöncesi Dönemde Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitapları

Okulöncesi dönem; çocuğun bilişsel, duyuşsal, devinişsel, dilsel, toplumsal, kültürel yönden hızla geliştiği bir dönemdir. Bu dönemde karşılaşılan uyaranlar ve gerçekleştirilen etkinlikler çocuğun dilsel, bilişsel,

devinişsel, kişilik ve toplumsal gelişimini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Sözü edilen gelişimleri olumlu etkileyecek; çocuğun dilsel, kavramsal, düşünsel ve devinişsel beceriler kazanmasını sağlayacak ve böylece okuma kültürü edinme sürecini eylemsel olarak başlatacak olan araçlar **nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıdır**.

Çocuk edebiyatı (yazını), erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır. Çocuk kitapları, (öykü, roman, şiir vb.) çocukların olay, olgu ve durumların sanatçı bakış açısıyla yorumlanmasına tanık oldukları görsel ve yazılı araçlardır. Kitaplar, okulöncesi dönemden başlayarak, renk çizgi ve sözcüklerin estetik diliyle tanıştıran, onlara anadilinin güzelliğini duyumsatan ilk araçlardır. Çocuklara dil bilinci ve duyarlılığı edindirilerek edebiyat dünyasının kapısını aralama, okuma isteği ve alışkanlığı kazandırma gibi temel işlevleri de göz önüne alındığında, kitapların çocuğun gelişim sürecinde etkili bir eğitim aracı olduğu gerçeği ortaya çıkar (Sever, 2008: 17, 21; 2013a: 111).

Çocuk edebiyatı yapıtları hem edebiyat yapıtı özelliği taşımaları hem de çocuk gerçekliğine ve çocuğa görelilik ilkesine uygun olmalıdır. S. Dilidüzgün'e (2013: 46) göre **çocuk gerçekliği**, çocukların gerçekmiş gibi alımladıkları ama hiç de nesnel olmayan alımlama ayrımlarının yakalanmasıdır. Bir başka deyişle, çocukların aynı olayı yetiştikten farklı olarak algılamasıdır. **Çocuğa görelilik** ise konu, dil ve kurgu bakımından çocuğun düzeyine uygun olmasıdır.

Aslan'a (2007: 189) göre dilin anlatım olanaklarını, zenginliklerini, inceliklerini; kısaca tüm özelliklerini yansıtan ve çocuğa uygun kurguların yer aldığı, onların gelişim özelliklerine uygun bu kitaplar, okulöncesi dönemden başlayarak ortaöğretim çağına kadar uzanan evrede çocuğun dilsel gelişiminin yanı sıra, bilişsel, duyuşsal, kişilik ve toplumsal gelişiminde de çok

önemli bir etkiye sahiptir. Çocuğa göre yazılmış kitaplardaki kahramanlarla özdeşim kuran çocuk, yazarın sezdirmeyi amaçladığı iletilerle, farkında olmadan, bilişsel ve duyuşsal olarak zenginleşecek, kişiliği gelişecek, toplumsal ve kültürel değerlerin yer aldığı kitaplar yardımıyla da içinde bulunduğu topluma ve dünyaya uyum sağlamayı, bu arada farklılıkları görerek hoşgörölü olmayı öğrenecektir.

Çocuk kitapları, yazılı kurgusuyla dilin etkili, doğru kullanımını, anlatım olanaklarını örneklendirerek çocuğun dilsel ve kavramsal gelişimi sürecine yardımcı olur. Anlatım içeriğiyle çocukların neden-sonuç ilişkisi kurma, karşılaştırma yapma, sorun çözme gibi bilişsel becerilerini geliştirmesine katkı sağlar. Sever'e (2008: 20-21) göre 0-2 yaş dönemindeki çocukların, oyun gereksinmesine yanıt veren oyuncaklar gibi, kitaplar da hem görsel hem de dilsel niteliği ile çocuğun oynama, eğlenme; görme, duyma, dokunma yoluyla tanıma ve bulma (keşfetme) gereksinimini karşılayan araçlardır. 2-4 yaşlarındaki çocuklar için, kitabın bilinen en temel işlevi, onların kavramsal gelişim sürecine ve anlama becerisine katkı sağlamasıdır. Kitaplar, bu dönemdeki çocukların öğrendikleri yeni kavramları adlandırma, bunlar arasında ilişkiler kurma gibi bilişsel süreçlerini işletir. Resmin estetik olanaklarıyla çocukları kendine çekeabilen, dilsel yapıları ve kurgularıyla da çocukların dünyasına girmeyi başarabilen kitaplar, erken çocukluk döneminden başlayarak çocuk - kitap ilişkisini başlatan birer araç olur.

Yazınsal çocuk kitapları, çocuğun duyuşsal olarak gelişmesine, duyguca eğitilmesine de hizmet eder. Edebiyat (yazın), kurgusal gerçeklikte rol alan kahramanların yaşadığı duygular ve bu duyguları yaşayış biçimleri yardımıyla çocuklara, onların duygularının başka çocuklarda da olduğunu, bunların da doğal ve olağan olduğunu, bir duyguyu her bireyin farklı farklı yaşayabileceğini, duyguları ne tür durumlarda ve nasıl yaşamak gerektiğini gösterir. Nefret, öfke, kin, intikam gibi olumsuz ve yıpratıcı duygularla nasıl baş etmeleri gerektiğine ilişkin ipuçları sunar. Bu arada sevgi, acıma, yardımlaşma gibi duyguların da güzelliğini sezdirir (Aslan, 2007: 191; Kepenekçi ve Aslan, 2011:19).

Çocuk kitaplarının farklı duygu ve davranış biçimlerini örneklendiren karakterleri, çocuğun kişilik gelişimine katkı sağlar. Aslan'a (2007: 193) göre yazınsal kitaplardaki karakterlerle karşılaşan çocuk hem kendisini hem de öteki çocukları tanıma olanağı bulur; kendini onlarla karşılaştırarak kendi duygularını ve yaşadıklarını daha rahat anlar, kendi kişilik özelliklerini öğrenir; yeteneklerinin ya da eksikliklerinin farkına varır; olumlu karakterlerle özdeşim kuran çocuklar, kendileri de böyle bir kişilik geliştirmeye özenebilir.

Çocuk edebiyatı yapıtları, çocukların toplumsal konularda bilgi ve deneyim edinmelerini sağlar. Çocuk, kitaplardan içinde yaşadığı toplumun değerlerini öğrenir, benimser; başka toplumları ve kültürleri tanır, bunlara dönük saygı ve hoşgörü duygusu geliştirir. Özetle, çocuk kitapları, çocuğun toplumsal gelişimini de destekler.

Okulöncesi dönemde görsel ve dilsel birer uyaran olarak **resimli çocuk kitapları**; çocuğun öğrenme, eğlenme, oynama gereksinimlerini doğal ve kendiliğinden yaratılan ortamlar içinde yanıtlayan araçlardır. Nitelikli resimli kitaplar, çocukların yaşamında onların bütün gelişim alanlarını etkileyen zenginleştirici birer kaynak özelliği taşır. Okulöncesi dönemdeki çocukların kitaba yönelmesini sağlayabilmek için ailelere, okula ve öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumluluklar, **ilk evrede** çocuğun ilgi ve gereksinimine uygun kitaplarla buluşturulması, çocuğun kitapla tanıştırılması; **ikinci evrede** çocuğun, ilgi ve gereksinmesine uygun kitaplarla iletişime yönlendirilmesi, çocuğun kitapla arkadaşlık kurması; **üçüncü evrede** ise çocukta okunan kitabı dinleme ve kitabın resimlerini izleme, inceleme alışkanlığının yaratılması, çocukta kitap sevgisinin oluşturulması olarak belirtilebilir (Sever, 2013b: 3-4).

Okulöncesi dönemde çocuğa okuma kültürü edindirme sürecinin ilk basamağı sayılan “dinleme becerisi”ni kazandırma ve okuma eylemini örneklendirme, kitap kavramını çocuğa duyumsatma aile bireyleri ya da yetişkinler tarafından sağlanabilir.

“Okulöncesi dönemde bir yetişkin tarafından okunan, çocuk tarafından da resimlerine bakılan kitaplar, yetişkinle (anne, baba vd.) çocuk arasında fiziksel ve duyuşsal bir yakınlık

oluşturur. Çocuk, hem sevdiği bir kimseyle birliktelikten dolayı mutlu olur hem de kitabın kendisine sunduğu dilsel ve görsel olanaklarla yeni yaşantılar edinmeye başlar. Sevdiği bir insanla zaman paylaşımına neden olan, bu paylaşımına katkı sağlayan araca (kitaba) karşı saygı ve sevgi oluşturmaya; okuma-konuşma kurallarına ilişkin ilk deneyimleri edinmeye ve dilin inceliklerini sezmeye başlar. Resimlerde gördüğü canlıların ve nesnelerin adlarını öğrenir. Bu iletişim, çocuğun kavramsal boyutlu gelişim sürecini etkinleştirir. Okuma eyleminde, kitaptaki anlatılanları dinleme ve kitabın resimlerine bakma, çocuğun düş ve düşlem gücü ile imgesel düşünme yetisinin gelişimini destekler. Bu dönemde kurulan çocuk-kitap ilişkisi, çocuğun yaşamının diğer evrelerinde kitapla kuracağı ilişkinin niteliğini de belirleyen ilk önemli etkinliktir (Sever, 2008: 21-22)."

Okulöncesi dönemde kitap ve okuma ile ilgili deneyimleri çocuğun ilerleyen okuma kültürü edinme sürecini olumlu etkileyecektir. Bu dönemde ailenin nitelikli uyaran ve sosyal öğrenme ortamı sağlaması da gerekecektir.

3.6. Sosyal Öğrenme ve Ailede Okuma Kültürü

Okuma kültürünün temellerinin atıldığı ilk ortam ailedir. Çocuğun okumaya ilişkin ilk algısı ve deneyimi aile bireyleri tarafından bu ortamda oluşturulur, biçimlendirilir. Okuma kültürü edindirme sürecinde çocuğu etkileyecek ve ona yardımcı olacak bir ailenin ya okuma kültürüne ya da bu kültüre ilişkin duyarlılığa sahip olması beklenir.

Çocukta ilk etkiyi yaratan olarak çevresindeki modeller ve uyaranlar, dil gelişiminde ve okuma kültürü edinmede büyük bir öneme sahiptir. Okuma kültürü edinmiş bir aile ve modeller çocuk için olumlu bir sosyal öğrenme ortamı sağlar. Çocuk, ailesindeki "okuma"ya ilişkin tutum ve ilgiyi **sosyal öğrenme** yoluyla aynı düzeyde kendisinde gerçekleştirebilir.

Sosyal öğrenmede temel faktör, bireyin başkalarını gözlemleyerek öğrenmesidir. Birlikte öğrenme ortamında

öğrenen ve öğretenlerin etkileşim içinde olması, öğrenene; gözleme, taklit etme ve zihinsel fonksiyonlar geliştirmede gerçek fırsatın sağlanması gereklidir. Öğrenmenin etkililiği, öğrenenin modelden gözlemlediği davranışı taklit edebilme kabiliyetine bağlıdır. Gözlemlenen davranışın sonunda modelin almış olduğu olumlu pekiştireç (ödül) veya ceza gözlemleyen o davranışı taklit edip etmeme kararını etkiler (Korkmaz, 2006: 222).

Öğrenme kuramı olarak “**sosyal öğrenme**” özetle, bireyin diğer bireylerin pekiştirilen ya da cezalandıran davranışlarını model alarak, gözlemleyerek ya da taklit ederek gerçekleştirdiği öğrenmedir. “Vygotsky '**yakınsal gelişim alanı**' (zone of proximal development) kavramını kullanarak öğrenmenin sosyal ortamda, öğrenenin ilgisi dahilinde ve öğretenlerin (öğretmen, arkadaş, aile vs.) rehberliğinde gerçekleştiğini savunur. Biz öğrendiklerimizin çoğunu başkalarından öğreniriz. İnsanlar topluluk içindeki iletişimlerini etkili bir şekilde sağlarken kavramlar, semboller, işaretler, numaralar ve kelimeler kullanmaktadırlar ve bütün bunlara 'psikolojik araç' denmektedir. Dil, insanın en üst sistem olarak kullandığı psikolojik araçtır (Philips ve Soltis'ten akt. Korkmaz 2006: 219).”

Bu noktada okuma kültürü edinmenin, üstün bir psikolojik araç olan dili kullanan aile ve topluma bağlı olduğuna dikkat çekmek gerekir.

Anne, baba ve diğer yetişkinler, çocuğun yaşamında sevgiyi paylaşan, gereksinmelerini karşılayan, anadilinin kullanılışını örnekleyen modeller olarak ilk uyaranlardır. Bu uyaranların, çocuğun yaşına ve gelişimine koşut olarak sürekli çeşitlendirilmesi; başka bir söyleyişle yaşam çevresinin nitelikli işitsel, görsel ve dilsel uyaranlarla desteklenmesi gerekmektedir. Bilinmelidir ki çocukların duyma ve düşünme yetilerini kullanmalarına olanak sağlayacak, onları tepki vermeye itecek, isteklendirecek, sezinletici her uyarıcı; onların bilişsel, dilsel ve toplumsal gelişimi için de yeni öğrenme olanakları yaratacaktır (Sever, 2013a: 42).

Hem duyarlılık hem de sorumluk içinde hareket ederek **kitabı değerli bir nesne** ve **okumayı anlamlı eylem** olarak gösteren bir aile modeli, okuma kültürü için uygun bir altyapı oluşturabilir. Sever'e (2011a: 37) göre

“Ailedeki modellerin (anne, baba, kardeş vb.) yazılı kültüre yüklediği anlam, çocuğun kitapla kuracağı ilişkinin niteliğinde de belirleyici olmaktadır. Bu nedenle öykünmenin etkili olduğu bu yaşam evresinde, yetişkinlerin gündelik yaşamına kitabı, gazeteyi, dergiyi katması gerekir. Çocuğun yaşam alanında, çevresindekilerin kitap vb. okuduğuna, bunun için zaman ayırdığına tanık olması; onun da benzer eylemleri yinelemesinde önemli bir etken olacaktır. ... Özellikle, seçilen/alınan kitapların, çocukların yaş ve ilgilerine göre sanatçılar tarafından yazılmış/ çizilmiş olmasına özen gösterilmesi; ailelerin çocukların kitaplarını koyma, bulma ve düzenleme için küçük bir kitaplık yaptırmaları/düzenlemeleri, çocuğun kitapla kuracağı iletişime önemli katkılar sağlayacaktır.”

Çocuklar çabucak büyümek ve hemencecik yetişkinlerin dünyasına katılmak isterler ki bu isteklerini sanıldığı kadar erken gerçekleştiremedikleri için yalnızca taklit etmekle yetinirler. Tanık olduğu davranışların benzerlerini oyun oynarken, konuşurken, beslenirken ya da giyinirken gerçekleştirirler.

... üç yaşında bir çocuk, eğer ayak ayak üstüne atıp eline bir gazete alıyorsa, muhtemelen babasını taklit ediyordur. Bu noktada önemle vurgulanması gereken şudur: Eğer çocukların ve gençlerin yeterli miktarda ve gerekli kalitede kitap okumalarını istiyorsak, modelden öğrenmelerini sağlayacak ortamı hazırlamalıyız. Çocukların okumayı modelden öğrenebilecekleri ilk ve en önemli ortam ailedir. Ana baba, çocuğuna “oku” demek yerine, oturup kendisi okumalıdır. Bir evde büyükler kitap okuyorlarsa, çocukları onları model alarak, önceleri belki şeklen fakat büyüdükçe gerçekten taklit etmeye başlarlar. Kendisi şu ya da bu sebepten kitap okumayan, fakat bol bol televizyon

seyreden bir yetişkinin, çocuğa “kitap oku” demesinin pratikte pek fazla bir yararı olmasa gerek (Dökmen, 1994: 20).

Okuma isteğinin büyük ölçüde çocuğun evindeki kitap ve dil atmosferiyle belirlendiğine vurgu yapan Bamberger (1990: 45) ailenin ve çevrenin etkilerini şöyle değerlendirir:

... Çocukların dokunacağı ve göreceği ilk şeylerden biri resimli kitaplar olmalıdır. Çocuk metni anlamasa bile, ebeveynler çocuk ile resimlere bakma ve onlardaki nesneleri adlandırmak suretiyle, resimli kitabı çocuğa anlatmalı ve yüksek sesle okumalıdır. Böylece çocuğun dili, kitaplara ilgisi ile birlikte gelişir. Eğer ebeveynler resimli kitapları açıklayan kelimeleri gösterirlerse, okumaya ilgi uyandırılacak ve okuma için iyi bir hazırlık olan ilk “göz sözlüğü” gelişecektir.

Okuma isteği, bu şekilde ve sözcük dağarcığı geliştirme yoluyla uyandırılarak, çocuğun okumaya başlaması daha kolaylaştırılır. Çocuk başarılı olacaktır, başarı deneyimi de ilgiyi geliştirmek için en iyi güdüdür. Çocuğun okumayı öğrenmesinden sonra da ebeveynlerin yardımı aynı şekilde gereklidir. Kendisi ebeveynlerinin okuduğu şeylere olan ilgisini hissedebilmelidir, fakat bu hiçbir zaman ebeveynlerin çocuklara okudukları hakkında soru sormaları ve sınamaları biçiminde olmamalıdır.

Armağan ve kendi cep harçlığıyla alınmış kitaplarla çocuk için küçük bir kişisel kütüphane kurma, onun okuma gelişimini ilerletmenin en iyi araçlarından biridir (Bamberger, 1990: 45).

3-6 yaş çocukları için aile içinde gerçekleşen okumaya ilişkin öğrenme, tüm öğrenmelerde olduğu gibi kolaydan zora, yalından karmaşığa doğru bir sıra izler. Watson (2004: 24), okuryazarlığa doğru alınan yolda bir dinleyici olarak çocukların yetişkinlerden neler öğrendiğini şu sırayla aktarır: *“İlk olarak sayfaları doğru sırayla soldan sağa çevirmek, sözcükleri oluşturan harfleri bilmek, metinle ilgili grafik ve resimleri fark etmek ve anlamak gibi okumayı yönlendiren kuralları öğrenirler. Daha sonra yazı diliyle konuşma dilinin farklı*

olduğunu, yazılı dilinin daha farklı bir dilbilgisi yapısına ve sözdizimine sahip olduğunu anlarlar. Son olarak çocuklar, kitapların bilgileri farklı biçimde düzenleyip sunduğunu ayırt eder; böylece çeşitli duygu ve durumları anlatan kurgusal ve kurgusal olmayan farklı anlatım biçimleri ilgilerini çeker.”

Okuma kültürü edindirme süreci için başarılı ve destekleyici ailelerde çocuklar okumaya yönelik olumlu tutum ve davranışlar edinirler. Okurken *mutlu olunması, eğlenilmesi; birlikte yapılan okumanın aile bireyleri arasında önemli bir etkinliğe ve zaman geçirmeye dönüşmesi; bireylerin okuduklarını aktarırken anlamlı, değerli bir iletişim ve paylaşım ortamı yaratması; sorun çözmede okumanın kullanılması* gibi deneyimler çocuğun okuma ve kitapla ilgili olumlu tutum ve davranışlar edinmesini sağlar.

Bazı ailelerde ise okuma ve kitapla ilgili olumsuz tutum ve davranışlar gözlenebilir. Özen'e (2001: 131) göre aynı şekilde anne-baba çocuğu, okuma eyleminden çeşitli yollardan soğutarak okuma alışkanlığı kazanmasına bilinçsiz olarak engel olabilmektedir:

1. *Okuma zevkini engelleyerek:*
 - a) *Çocuğa çok fazla okuduğunu söyleyerek,*
 - b) *Çocuk okumak istediği halde oyun oynamasının daha sağlıklı olduğunu söyleyerek,*
2. *Okuma denetim altına alınarak (Sansür) :*
 - a) *Çocuğun okumaktan zevk aldığı kitap, dergi vb. yasaklanarak,*
 - b) *Çocuğa okuma zevki vermeyecek ama ebeveynin uygun bulduğu kitaplar verilerek,*
3. *Çocuğa baskı yapılarak:*
 - a) *Çocuğa daha çok okuması gerektiğini söyleyerek,*
4. *İlgisiz davranarak:*
 - a) *Çocuğun okuyup okumadığıyla aile ilgilenmeyerek.*

Okuma kültürü edindirme sürecinde edilgen bir aileden daha olumsuz, okumanın anlam ve önemini kavramamış, çocuğun okumasına yönelik bilinçsiz, yanlış tutum ve davranışlar sergileyen ailedir. Bu durumdaki

aileler, okuma kültürü edinme sürecinde çocuğu yalnız ve desteksiz bırakmakla kalmaz; çocuğun içinden gelen okuma isteğini yok eder ve okumak için gösterdiği çabaları engeller.

3.7. Türkiye'de Aile-Okuma Kültürü İlişkisi

Türkiye'de okuma kültürünü ilgilendiren 2000-2011 yılları arasında yapılmış sormacaya (ankete) dayalı bazı çalışmalara bakıldığında aile-okuma ilişkisiyle ilgili sorulara sıkça rastlanılmaktadır. Bu çalışmalarda aile ve okumaya yönelik aynı ölçümü yapan ortak sorular yer almaktadır. Genel olarak bu çalışmalarda *anne ve babanın eğitim durumlarının, ailenin sosyoekonomik düzeyinin, anne ve babanın kitap alması ve okumasının, evde kitaplık bulunmasının, çocuğun okuma alışkanlığı edinmesinde aile bireylerinden etkilenmesinin, çocuğun kitap seçmesi ve almasında ailenin yardımcı olması* gibi davranışların “bireyin okuma alışkanlıklarını nasıl etkilediği” ölçülmüştür.

Türkiye'de aile-okuma kültürü ilişkisi aşağıda belirli başlıklar altında aktarılıp değerlendirilecektir. Konuyla ilgili Türkiye'deki genel durumu sunmak için farklı zamanlarda ve farklı kentlerde yapılan ilgili araştırmaların sonuçlarına başvurulacaktır.

3.7.1. Anne ve Babanın Eğitim Düzeyi

Güngör'ün (2009: 70, 74) 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili ile Silvan ilçesi ve bu ilçeye bağlı köylerdeki ilköğretim okullarının 5.sınıf öğrencileri ile yaptığı; Can'ın (ve diğerleri 2010: 9-10) Kırşehir il merkezindeki farklı sosyoekonomik düzeyden ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile yaptığı; Bayis'in (2010: 99, 100) Ankara'daki dört merkez ilçede bulunan ilköğretim okullarının 4. 5. 6. ve 7. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmalar anne ve babanın eğitim durumlarının yükseldikçe çocuklarının okuma alışkanlığı edinmede ve kitap okuma sıklıklarında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Okuma kültürüne doğru alınan yolun ne olduğunu belirlemek için daha ileri yaş düzeyindeki üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına da bakmak gerekir. Bu anlamlı ilişki yükseköğretim öğrencileri ile yapılan çalışmalarda da gözlenmiştir. Odabaş'ın (ve diğerleri 2008: 450-451) üniversite öğrencileri ile yaptığı sormaca uygulamasının “anne ve babanın eğitim durumları ile çocukların okuma alışkanlığı arasındaki ilişki” durumları şöyledir:

Çizelge 2. Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları

(Odabaş ve diğerleri 2008: 450)

<i>Okunan kitap sayısı</i>	Annelerin eğitim düzeyi							
	İlköğretim		Ortaöğretim		Üniversite		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Hiç	8	5,3	5	3,7	1	5,0	14	4,6
1-5	90	59,2	43	32,6	5	25,0	138	46,1
6-11	45	29,6	57	46	12	60,0	114	38,5
12'den çok	9	5,9	22	17,6	2	10,0	33	10,9
Toplam	152	100	110	100	20	100	299	100

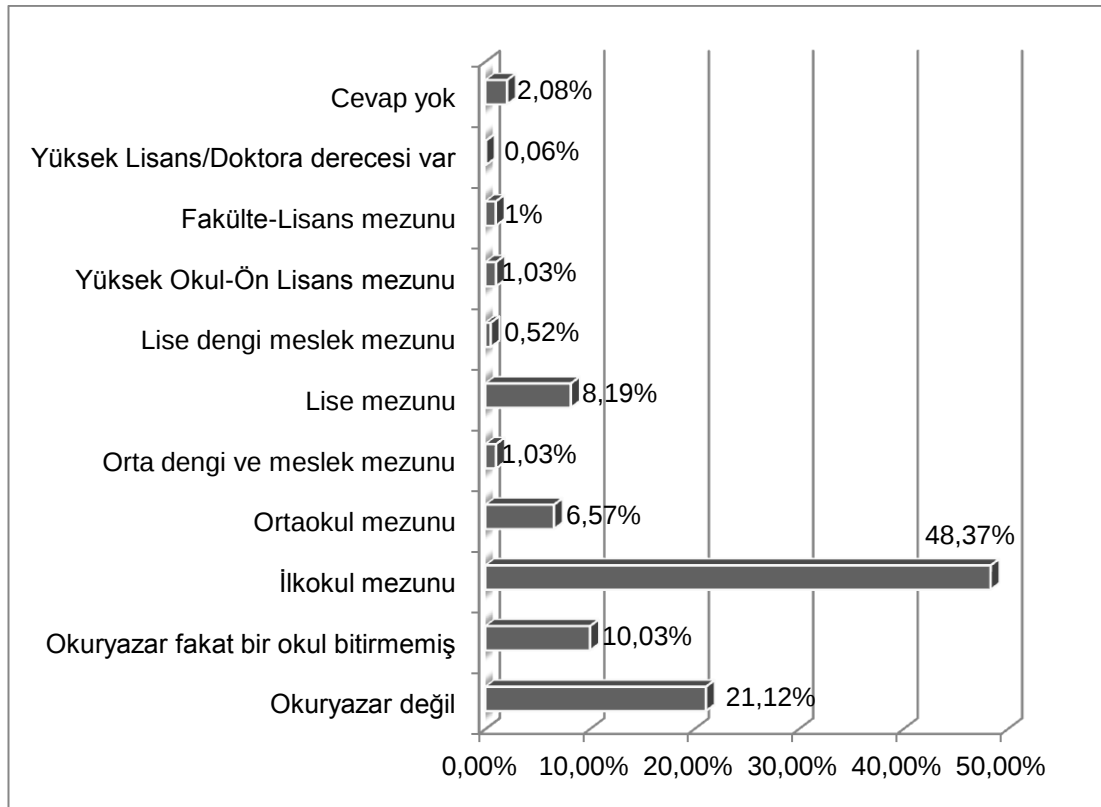
Eğitim düzeyi yüksek annelerin, çocukların okuma alışkanlığı edinmelerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında hiç kitap okumayan çocukların çoğunun annesinin eğitim düzeyinin ilköğretim olduğu; üniversite mezunu annelerin çocuklarının ise okuma alışkanlıklarının ileri değil de orta düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyleri ilköğretim ve ortaöğretim olan babaların çocuklarının çoğunun düşük okuma alışkanlığına sahip olduğu görülmektedir. Oran olarak, orta düzey okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin babaları ilköğretim ve orta öğretim mezunu; ileri düzey okuma alışkanlığına sahip çocukların babalarının eğitim düzeyleri ise üniversite mezunu olarak belirlenmiştir (Odabaş ve diğerleri 2008: 451).

Çizelge 3. Babaların Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları

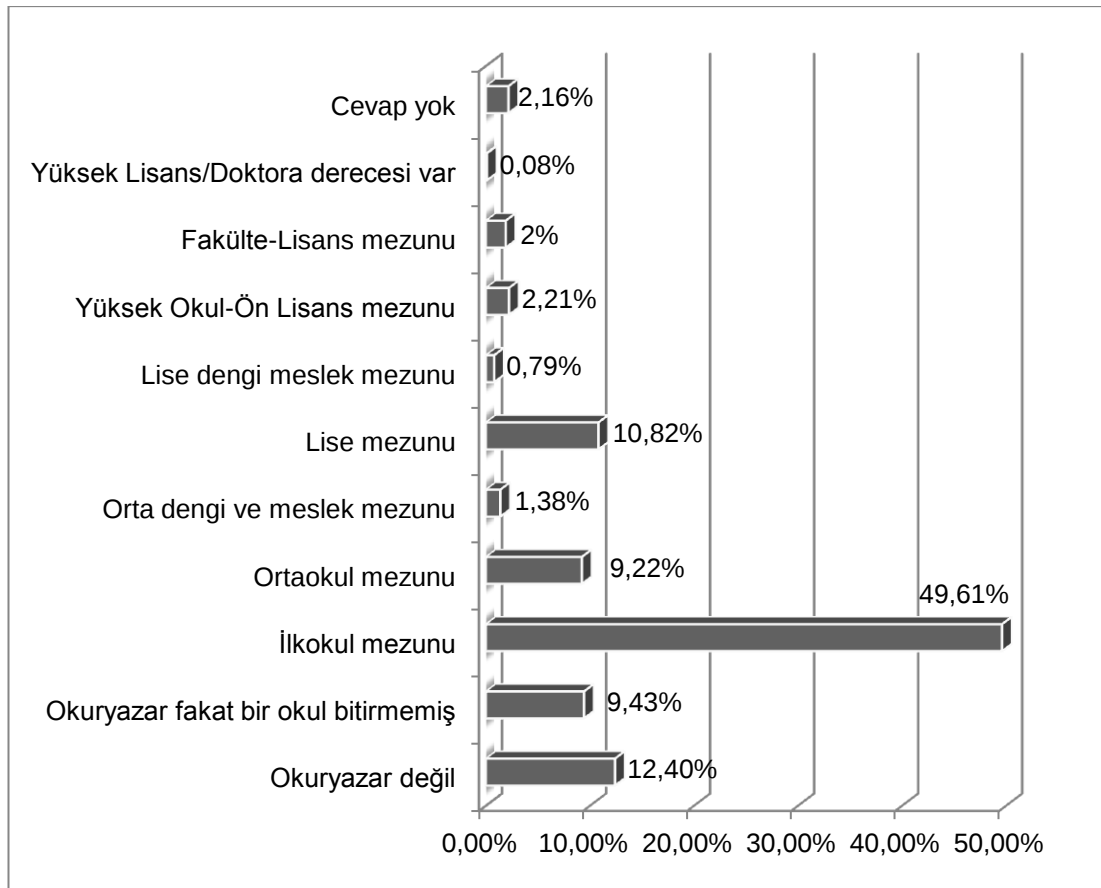
<i>Okunan kitap sayısı</i>	Babaların eğitim düzeyi							
	İlköğretim		Ortaöğretim		Üniversite		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Hiç	0	0	12	4,6	2	3,3	14	4,6
1-5	5	50,0	122	49,7	13	21,7	140	46,1
6-11	4	40,0	83	38,1	29	48,3	116	38,5
12'den çok	1	10,0	16	7,6	16	26,7	33	10,9
Toplam	10	100	233	100	60	100	303	100

Araştırmalar, anne-babanın eğitim düzeylerinin okuma kültürü edindirme sürecinde etkili olduğunu göstermektedir. TÜİK (2012: 21) verilerine göre Türkiye, 6 ve daha yukarı yaştaki nüfusunun okuryazarlık (okuma yazma bilme) oranı kadınlarda %91,94, erkeklerde ise %98,30'dır. Bu oranlar göz önüne alındığında, okuryazar olmayan kadınların (% 8) anne ya da geleceğin anneleri olarak okuma kültürü edindirme sürecini olumsuz etkileyeceği öngörülebilir.

2011 yılında Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü tarafından 26 ilde 6212 kişi ile görüşülerek **“Türkiye Okuma Kültürü Haritası Projesi”** gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada görüşülen anne ve babaların eğitim dağılımları “Şekil3 ve Şekil4”deki gibidir.



Şekil 3. Annelerin Eğitim Düzeylerinin Dağılımı (KTB Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü, 2011: 19)



Şekil 4. Babaların Eğitim Düzeylerinin Dağılımı (KTB Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü, 2011: 20)

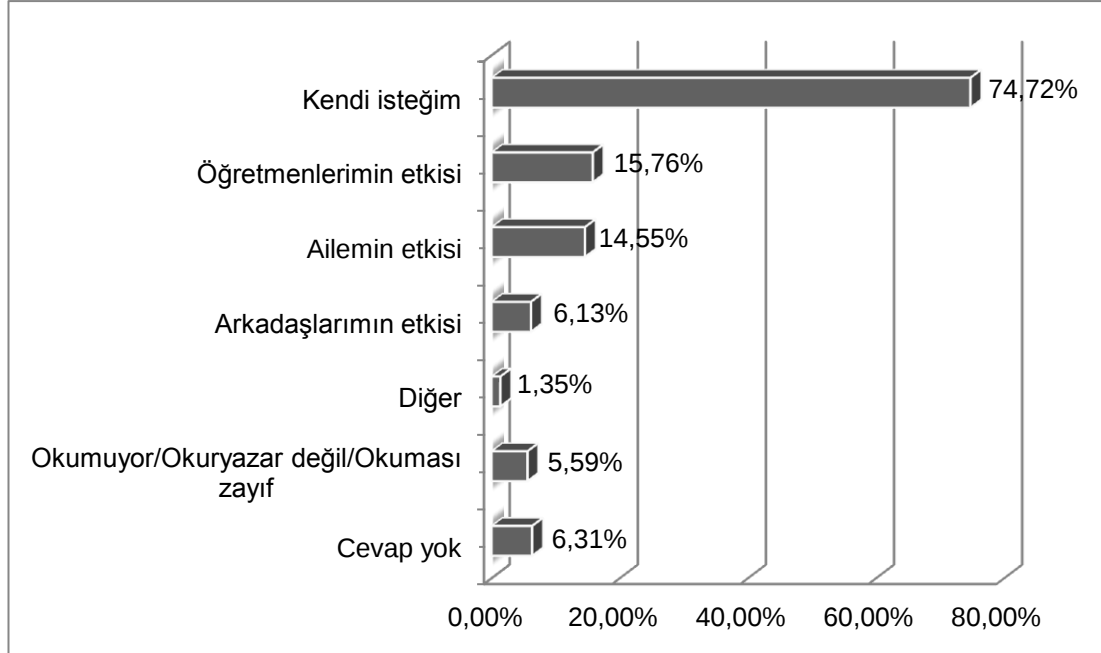
“Türkiye Okuma Kültürü Haritası Projesi”nin veri ve sonuçlarına göre katılımcı annelerin yarısına yakını ilkokul mezunudur. En az beş anneden biri okuryazar değildir; okuryazar olmayan anne oranı ortaokul ve lise mezunu anne oranından daha fazladır. Yükseköğretim düzeylerindeki annelerin oranı %2'nin altındadır. Okuma kültürü edindirmede annenin etkisi göz önüne alındığında, annelerin eğitim düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

Babaların eğitim durumları incelendiğinde, annelerde olduğu gibi babaların da yarısına yakınının ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Yükseköğretim mezunlarının oranı ise %4-5'tir. Anne-babaların böyle bir eğitim düzeyi dağılımına sahip olduğu örneklerden okuma kültürüyle ilgili diğer sonuçlar arasında önemli bağlar kurulabilir. Örneğin katılımcılardan kadınların yalnızca %29.1'i, erkeklerin %22.8'i; 7-14 yaş grubundaki bireylerin ise %35.4'ünün seçici ve düzenli okuduğu sonucu çıkmıştır. Bu sonuçlar

bireylerin eğitim düzeyleriyle seçici ve düzenli okuma alışkanlıkları arasındaki oranların koşut olduğunu göstermektedir.

3.7.2. Aile Bireylerinin Kitap Okuması

Sosyal öğrenme bakımından çevresindeki okuyan kişiler çocuğa “iyi bir örnek” olabilir. Nitelikli bir okuma ilgisi ve okuma alışkanlığı “çok okuyan birçok örnek kişi” ile daha etkili olarak kazandırılabilir. Gönen'in (2007: 88-89) araştırmasına göre çocuğun çevresinde en çok kitap okuyan kişiler, sırasıyla **anne-baba, kardeş ve arkadaş** olmaktadır. Anne-babanın boş zamanlarında kitap okuma sıklıkları ise şöyledir: hiç okumama oranı ortalama %20, ara sıra okuma oranı ortalama %30, genellikle okuma oranı ortalama %25, sürekli okuma oranı ise ortalama %20'dir (Bayis, 2010: 84; Keleş, 2006: 57). Bu araştırma sonucuna göre anne-baba ve kardeşlerin okuma sıklıklarının düşük oranlara sahip olması çocuğun okuma kültürü edinmesinde aile etkisinin düşük olacağına gösterir.



Şekil 5. Okuma Alışkanlığı Kazanılmasında Etkili Kişiler (KTB Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü, 2011: 67)

Yakın bir zamanda gerçekleştirildiği için “Türkiye Okuma Kültürü Haritası” araştırmasının “okuma alışkanlığı kazanılmasında etkili kişiler” ile

ilgili verilerine bakılabilir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre bireylerin kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında öğretmenlerin, aile ve arkadaşlarının etkisinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır (bkz. Şekil5).

3.7.3. Okulöncesi Dönemde Anne ve Babanın Çocuğa Kitap Okuması

Okuma kültürü edindirme sürecinde okulöncesi dönem, duyarlılık gerektiren önemli bir zaman dilimini kapsar. Bu dönemde çocuğu kitap ve okumayla tanıştıran, okumayı önemli ve eğlenceli bir etkinliğe dönüştüren, hem kendi okuyan hem çocuğu için okuyan bir anne-baba iyi bir örnek olarak kabul edilir. Çalışmalarda okulöncesine yönelik sonuçlar zamanla ailelerin okuma ve okuma kültürü konusunda daha duyarlı davrandığını göstermektedir. Yılmaz'ın (2004: 123) araştırmasında çocuğa kitap okuma oranlarının son derece düşük görünmesine karşın annelerin babalara göre çocuğa daha çok kitap okuduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4. Anne-Babanın Çocuklarına Kitap Okumaları (Yılmaz, 2004:123)

<i>Anne ve babanın çocuklarına kitap okumaları</i>	Anne		Baba	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Evet	71	20,6	18	5,2
Hayır	203	59,1	244	70,9
Bazen	70	20,3	82	23,9
Toplam	344	100,0	344	100,0

Çakmak ve Yılmaz'ın (2009: 500) araştırmasında ise anne-babaların %92'si çocuklarına kitap okumaktadır. Özellikle anne-babaların %64'ü bu etkinliği haftada birkaç kez yapmaktadır.

Çizelge 5. Ailelerin Çocuklara Kitap Okuma Sıklıkları (Çakmak ve Yılmaz, 2009: 500)

<i>Ailelerin çocuklarına kitap okuma sıklıkları</i>	Sayı	%
Her gün	12	24
Haftada birkaç kez	32	64
Ayda ikiden az	2	4
Hiç okumuyor	4	8
Toplam	50	100

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından 2006-2007 öğretim yılında, 13 il merkezinde ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 1053 öğrenci ile gerçekleştirilen “**Öğrencilerin Okuma Düzeyleri**” adlı araştırmasının “öğrencilerin ilk kitap okuma yaşları” ile ilgili sonuçları ve yorumu ilgi çekicidir. Bu araştırmada öğrencilerin yaklaşık %63’ünün 13 ve 14 yaşlarında ilk kez kitap okumaya başladıkları belirlenmiştir.

“Öğrencilerin yaklaşık %63’ünün 13 ve 14 yaşlarında ilk kez kitap okumaya başlamaları oldukça düşündürücü bir bulgu olarak değerlendirilmelidir. Ortalama 7 yaşında okuma ve yazmayı öğrenen bir öğrencinin ilk kitap okuma yaşı 13-14 yaşları olmamalıdır. Okumayı öğrenme ile okumaya başlama arasındaki kaybedilen zaman 6-7 yıldır. Öğrencilerin okuma düzeylerinin gelişimi, okuma kültürlerinin oluşumu açısından çok önemli bir zaman kaybı olduğu görülmektedir” (EARGED, 2007: 26).

Bu araştırmanın diğer sonuçlarına göre öğrencilerin yalnızca %3’ü erken yaşlarda (6, 7, 8); %48,3’ü ise 13 yaşında; %35’i ise 13 yaşından sonra ilk kez kitap okumaktadır.

Çizelge 6. Öğrencilerin İlk Kitap Okuma Yaşları (EARGED, 2007: 26).

Öğrencilerin İlk Kitap Okuma Yaşları	Sayı	%
6 yaş	15	1,43
7 yaş	9	0,86
8 yaş	2	0,19
10 yaş	7	0,67
11 yaş	42	4,02
12 yaş	100	9,6
13 yaş	504	48,3
14 yaş	181	17,3
15 yaş	97	9,3
16 yaş	85	8,1
18 yaş	1	0,09
Toplam	1043	100

Okulöncesi dönemde aile bireylerinin çocuğa kitap okumaması; çocuğun kitap okuma alışkanlığı kazanmasını geciktirdiği ve çocuğun ilk kitap okuma yaşını da daha büyük yaşlara çektiği söylenebilir.

3.7.4. Evde Kitaplık Olması

Günlük gereksinimleri karşılamak için kullandığımız yaşam alanlarımız o gereksinimlerimize uygun ortamı, araçları ve gereçleri içerir. Ev içinde okuma gereksiniminin karşılandığı kitaplık, çocuğa okuma kültürü edindirme sürecinde evin diğer alanları kadar önemli bir ortam olarak sunulduğunda okuma gerçekliği ve gerekliliği büyük bir anlam kazanır. Bilme, öğrenme ve eğlenme kaynağı olan kitapların yer aldığı bir kitaplık, çocuk için bir oyun alanı ya da parkı kadar anlam taşır.

Yapılan çalışmalarda ailelerin ekonomik durumları ile evlerinde kitaplık olup olmaması arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Bayis, 2010: 78; Topçu, 2007: 44; Gönen, 2007: 71-72; Şahin, 2009a: 223). Bayis'in (2010: 78) araştırmasında yüksek gelir düzeyindeki öğrencilerin %95'inin, orta gelir düzeyindeki öğrencilerin %80'inin, düşük gelir düzeyindeki öğrencilerin ise %77,2'sinin evlerinde kitaplık vardır (bkz. Çizelge7).

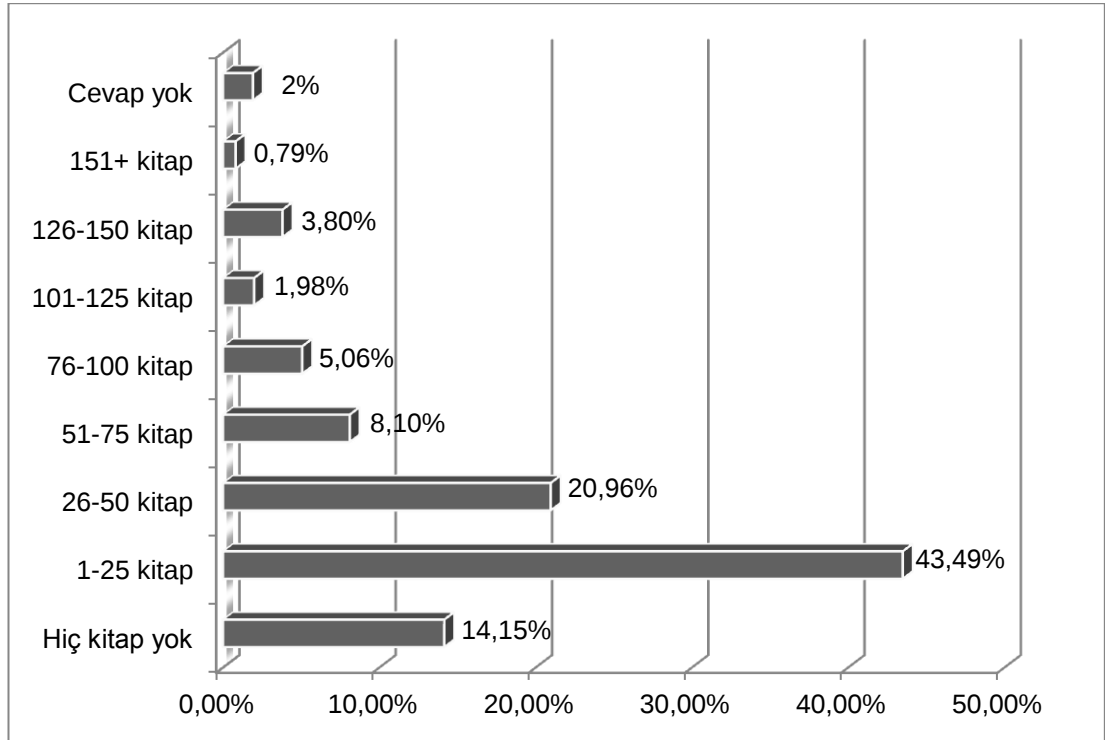
Çizelge 7. Ailenin Gelir Düzeylerine Göre Evde Kitaplık Olup Olmadığı (Bayis, 2010: 78).

Gelir Düzeyi	Evde Kitaplık Olması				Toplam	
	Evet		Hayır			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Yüksek	606	95,0	32	5,0	638	100,0
Orta	152	80,0	38	20,0	190	100,0
Düşük	193	77,2	57	22,8	250	100,0
Toplam	951	88,2	127	11,8	1078	100,0

Yılmaz'ın (2004: 122) Ankara'daki 8 merkez ilçede okuyan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında anne-baba duyarlılıklarına yönelik 344 öğrenciyle yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin yalnızca %29,7'sinin evinde kitaplık bulunmaktadır.

“Öğrencilerin üçte ikisinden fazlasının evinde bir kitaplığın olmaması ruhsal ve davranışsal güdülenme açısından öğrenciler için olumsuz bir durum iken, ebeveynler açısından da bu konuda bir bilinçsizlik ve duyarsızlığın göstergesi anlamına geldiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Evde bir kitaplık bulunmasının önemi hakkında ebeveynlerin bilinçli olduklarını söylemek güç görünmektedir” (Yılmaz, 2004: 122).

“Türkiye Okuma Kültürü Haritası Projesi”nin veri ve sonuçlarına göre, evde ders kitaplarının dışında bulundurulanan kitap sayısı 25'ten azdır. 65 ve üzeri yaş grubu ile yaşamının büyük bir kısmını köyde geçirenlerin evinde hiç kitap bulunmadığı belirlenmiştir (bkz. Şekil6). Bu sonuçlar doğrultusunda evde kitaplığın olmaması kitabın yokluğunu ya da evdeki kitabın az sayıda olmasına bağlanabilir.



Şekil 6. Ders Kitapları Dışında Evde Bulunan Kitap Sayısı (KTB Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü, 2011: 11)

Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) 2001 yılında Türkiye'nin de için bulunduğu 35 ülkede gerçekleştirilmiştir. “Bu proje ile ilköğretim 4. sınıf (9 yaş grubu) öğrencilerinin *okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için öğretmenlerimizin uyguladıkları öğretim yöntemleri, öğretim araç-gereçlerinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin okuma becerilerini kazanmalarında ailelerinin katkıları* gibi konular uluslararası standart test ve sormacalarla belirlenmekte ve projeye katılan ülkelerin verileri ile karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmaktadır (EARGED, 2003: 1)”. 2001 yılında projede 62 ilden 154 ilköğretim okulunda okuyan toplam 5390 öğrenciye ve öğrencilerin ailelerine, sınıf öğretmenlerine, okul müdürlerine sormacalar uygulanmıştır. Projenin aile ile ilgili araştırma boyutu, evdeki olanakları belirlemekte ve bu olanakların çocuğun okuma isteği kazanması üzerindeki etkisini ölçmektedir.

Çizelge 8. Evde Bulunan Kitap Sayısı (EARGED, 2003: 24)

<i>Evde bulunan kitap sayısı</i>	200'den fazla kitap	101-200 kitap	26-100 kitap	11-25 kitap	0-10 kitap
Türkiye Ortalaması	%5	%5	%23	%28	%40
Uluslararası Ortalama	%20	%15	%32	%17	%16

Evde bulunan kitap sayısında Türkiye ortalaması, uluslararası ortalamanın altındadır. Türkiye genel olarak (%40 oranla) evde bulunan kitap sayısı 1-10 arasındadır. Bu araştırma, evde bulunan kitaplar içindeki çocuk kitaplarının oranını da ölçmüştür:

Çizelge 9. Evde Bulunan Çocuk Kitabı Sayısı (EARGED, 2003: 24)

<i>Evde bulunan çocuk kitabı sayısı</i>	100'den fazla kitap	51-100 kitap	26-50 kitap	11-25 kitap	1-10 kitap
Türkiye Ortalaması	%2	%4	%13	%26	%56
Uluslararası Ortalama	%14	%19	%25	%20	%23

Evde bulunan kitap sayısında olduğu gibi evde bulunan çocuk kitabı sayısının Türkiye ortalaması da uluslararası ortalamanın altındadır. Türkiye'deki evlerin yarısından fazlasında 1-10 sayıda çocuk kitabı bulunduğu belirlenmiştir.

3.7.5. Ailenin Çocuğa Kitap Alması

Araştırmalarda aile bireylerinin çocuğa ne sıklıkta ve hangi amaçla kitap aldığını gösteren sonuçlar ailelerin konuyla ilgili duyarlıklarını göstermektedir. Çocuğun temel gereksinim listesine kitabı ekleyen, belirli aralıklarla bu gereksinimi karşılayan aile, okuma kültürü edindirme süreci için uygun bir modeldir. 2005-2006 yılında Ankara ilinde bulunan ilköğretim okullarından rastgele seçilen il, ilçe ve köy okullarının ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada ailelerin çocukları için ara sıra (%34) ve genellikle (%32.8) kitap aldıkları belirlenmiştir:

Çizelge 10. Anne ya da Babanın Çocuğuna Kitap Alma Sıklığı (Keleş, 2006: 57)

<i>Anne ya da babanın çocuğuna kitap alma sıklığı</i>	Sayı	%
Hiç	31	5,2
Ara sıra	203	34
Genellikle	196	32,8
Her zaman	167	28
Toplam	597	100

Güngör'ün (2009: 50) yaptığı araştırmaya göre anne-babaların çocuklarına kitap alma amaçları ve oranları şöyledir: *öğretmen istediği için %18.9, ailem kitap okumamı istediği için %26.0, çocuğun kendisi kitap okumak istediği için %52.4, doğum günü, yılbaşı gibi özel günlerde hediye etmek için %1.5, anne ve babamız bize hiçbir amaçla kitap almaz %1.2.*

Çizelge 11. Anne ya da Babanın Çocuğuna Kitap Alma Amacı (Güngör, 2009: 50)

<i>Anne ya da babanın çocuğuna kitap alma amacı</i>	Sayı	%
Öğretmen istediği için	142	18,9
Aile kitap okumasını istediği için	195	26
Çocuğun kendisi kitap okumak istediği için	393	52,4
Özel günlerde hediye etmek için	11	1,5
Hiçbir amaçla kitap almaz	9	1,2
Toplam	750	100

Ailenin kitap alma amaçları arasında en çok “çocuğun kendisi kitap okumak istediği için” yer almaktadır. Çocuğun isteğine karşılık kitap alan

anne-babalar çocuklarının seçim ve beğenilerini önemsediklerinde okuma ilgisinin artacağı öngörülebilir.

Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ilköğretim okullarına devam eden öğrenciler ile yapılan araştırmada ise ailenin kitap alırken çocuğun seçimlerine önem vermesi ile ilgili sonuçlar şöyledir:

Çizelge 12. Ailelerin Kitap Alırken Çocuğun Seçimlerini Önemsemesi (Suna, 2006: 63)

<i>Ailelerin kitap alırken çocuğun seçimlerini önemsemesi</i>	Sayı	%
Evet	552	72
Bazen	149	19,4
Hayır	66	8,6
Toplam	767	100

Bu çalışmada, ailelerin %72'sinin kitap alırken çocuğun seçimlerini önemsemenin okuma ilgisini olumlu etkilediği bulgulanmıştır (Suna, 2006: 66). Okuma ilgisini artıracak bir başka davranış ise çocuğa armağan olarak kitap almaktır.

Çizelge 13. Anne, Baba, Kardeş ya da Akrabaların Armağan Olarak Kitap Alması (Suna, 2006: 64)

<i>Anne, baba, kardeş ya da akrabaların armağan olarak kitap alması</i>	Sayı	%
Evet	218	28,4
Bazen	374	48,8
Hayır	175	22,8
Toplam	767	100

Suna'nın (2006: 64) araştırmasına göre öğrencilerin %48,8'i, kendisine "bazen" armağan olarak kitap verildiğini, %22,8'i ise kendisine "hiç" armağan kitap verilmediğini belirtmiştir. Yaklaşık olarak dört çocuktan birine armağan olarak kitap verilmektedir. Bu soruyu yanıtlayan öğrencilerin okuma ilgileriyle ilgili sonuçlar ise şöyledir: "Evet" yanıtı veren öğrencilerin yüzde 18,1'i orta düzey, yüzde 7,6'sı yüksek düzey ve yüzde 2,7'si düşük düzey okuma ilgisine sahiptir. Aynı soruya "bazen" yanıtı veren öğrencilerin yüzde 32,1'i orta düzey, yüzde 8,6'sı düşük düzey ve yüzde 8,1'i yüksek düzey okuma

ilgisine sahiptir. Bu soruya “hayır” yanıtı veren öğrencilerin yüzde 14,5’i orta düzey, yüzde 7’si düşük düzey ve yüzde 1,3’ü yüksek düzey okuma ilgisine sahiptir. Bu çalışmada armağan olarak kitap alma ile öğrencilerin okuma ilgisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Suna 2006: 67-68).

Şahin (2009a: 227) tarafından 2008-2009 öğretim yılında Kırşehir il merkezinde bulunan 13 okulun 6, 7 ve 8. sınıflarda okuyan 1323 öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmanın “çocukların armağan olarak neyi tercih ettiği” ile ilgili sonuçları şöyledir:

Çizelge 14. Çocukların Tercih Ettiği Armağanlar (Şahin, 2009a: 227)

<i>Çocukların tercih ettiği armağanlar</i>	Sayı	%
Kitap	653	49,4
Oyuncak	91	6,9
Giysi	323	24,4
Diğer	256	19,3
Toplam	1323	100

Bu araştırmada çocukların % 49,4 oranıyla armağan olarak en çok “kitabı” tercih ettikleri belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar bütünsel olarak değerlendirildiğinde her iki çocuktan biri kendisine armağan olarak kitap verilmesini istese de ancak çocukların dörtte birine armağan olarak kitap verilmektedir.

3.7.6. Aile İçi Okuma Saatleri

Çocuk için anne-baba ile gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin okuma kültürü edindirmede önemli bir etki ve değer taşıması beklenir. Anne-babanın çocuğa kitap okumasının ardından zamanla yaşı ve okuma becerisi ilerleyen çocuk, bir kitabı tek başına okuyabilir. Okuma eylemini tek başına ama aile bireyleriyle birlikte aynı anda yapmaya başlaması ise aile içi okuma kültürünün gelişmesine katkı sağlar. Bu tür bir okuma, aile bireylerinin ortak kararları ile belirlenen uygun bir saatte gerçekleşir ve sürekliliği için çaba gösterilirse çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olunur. Aile içi okuma saati, çocuğun okuma kültürü edinmesine ve aile içi iletişiminin

güçlenmesine ayrılan bir zaman dilimi olarak düşünülmelidir. Aile-okuma ilişkisini ele alan çalışmalarda “aile içi okuma saatleri” de değerlendirmeye alınmıştır.

Çizelge 15. Aile İçi Okuma Saatlerinin Olması (Suna, 2006: 64)

<i>Aile içi okuma saatlerinin olması</i>	Sayı	%
Evet	116	15,1
Hayır	651	84,9
Toplam	767	100

Genel olarak sonuçlar aile içinde okuma saatlerinin olmadığını göstermektedir. Yedi çocuktan yalnızca birinin ailesinde okuma saatinin olması hem çocukların okuma alışkanlığı kazanmasını hem de aile içi okuma kültürü yaratmayı olumsuz etkileyecektir.

3.7.7. Aile Bireyleriyle Kitaplar Hakkında Konuşma

“Çocukta hem okumaya karşı ilgiyi artıran hem de ona eleştirel okuma becerisi kazandıran ebeveyn duyarlılığının odaklanması gereken noktalardan birisi de çocuk ile ebeveynin okunan kitap hakkında konuşmasıdır” (Yılmaz, 2004: 125).

Okuduğu kitapla ilgili konuşmalar, çocuğun yeniden düşünmesine ve düşüncelerini aktarmasına olanak sağlayacaktır. Okuma sırasında anlamlandıramadığı noktaları ya da çözemediği sorunları bir kez daha değerlendirme olanağı bulacaktır. Anne-babanın bu duyarlılığı aynı zamanda çocuğun konuşma becerisini de geliştirecektir.

Çizelge 16. Okuduğu Kitaplar Hakkında Çocukla Konuşma (Yılmaz, 2004: 125)

<i>Okuduğu kitaplar hakkında çocukla konuşma</i>	Anne		Baba	
	N	%	N	%
Evet	60	17,4	83	24,1
Hayır	232	67,5	203	59,0
Bazen	52	15,1	58	16,9
Toplam	344	100	344	100

Anne-babaların %64,25'i çocuklarının okuduğu kitapla ilgili onlarla konuşmadıkları; yalnızca %20,52'si çocuklarının okudukları kitaplar hakkında kendileriyle konuştukları belirlenmiştir. Bu oranların okuma kültürü edindirme sürecinde çocuklara destek olmak ve onları daha çok kitap okumaya yönlendirmek için yetersiz olduğu söylenebilir.

Aile bireylerinin yalnızca çocuğun okuduğu kitapla ilgili konuşması tek başına yeterli değildir. Aile ve çevredeki diğer bireylerle kendi okudukları, okunanları, okuyacakları kitapları konuşma konusu etmeleri de örnek bir davranış oluşturur. Böylece kitabın ve okumanın bir toplumsallaşma, paylaşma ve iletişim kurma işlevi olduğu çocuğa sezdirilebilir.

3.7.8. Ailenin Diğer Destekleyici Tutum ve Davranışları

Okuma kültürü edindirme sürecinde ailenin tutum ve davranışları yukarıda belirlenen başlıklarla sınırlanamaz. Çocuk, bu kültürü edinirken kazandığı bazı alışkanlıklar, ailenin yeni tutum ve davranışlar içine girmesini gerektirir. Yukarıda sözü edilenler dışında, ailenin diğer destekleyici tutum ve davranışlarından bazıları şöyle belirtilebilir:

- Çocuğun kendi isteğiyle okumasına olumlu tepki verme, bu nedenle onu ödüllendirme,
- Çocuğuna kitap alırken onun isteklerini sorma, bu konuda düşüncelerini önemseme,
- Çocuğa kitap seçerken yardımcı olma,
- Çocuğa kitap alması için bütçe ayırma ve para verme,
- Çocukla birlikte kitabevlerine, kitap fuarlarına ve sanatçıların imza günlerine gitme,
- Çocuğa kütüphane kullanmayı öğretme ve kullanma alışkanlığı kazandırma.

Bu belirlemeler doğrultusunda Yılmaz (2004: 121-133) ve Suna'nın (2006: 63-64) araştırma sonuçlarına bakıldığında anne-babaların destekleyici tutum ve davranışlar konusunda bilinçli ve duyarlı davranmadıkları gözlenmiştir.

Çizelge 17. Aileyle Kütüphane, Kitap Fuarı vb. Yerlere Gitme (Suna, 2006: 64)

<i>Aileyle kütüphane, kitap fuarı vb. yerlere gitme</i>	Sayı	%
Evet	93	12,1
Bazen	289	37,7
Hayır	385	50,2
Toplam	767	100

Kitaplar ve sanatçılarla sıcak bir iletişimin kurulduğu kitabevleri ve kitap fuarları çocuğun okuma heyecanını artıracak ve okuma gereksinimleri karşılayacak yapıtların bulunduğu alanlardır. Özellikle de kitap çeşitliliği ve kitabı daha kolay yoldan elde etme olanağı sunması nedeniyle ailenin ve çocuğun *kütüphaneyi* kullanması beklenir. Oysa ailelerin yalnızca %12.1'inin çocuklarını kütüphaneye, kitabevlerine ya da kitap fuarlarına götürdükleri; yarısından fazlasının ise bu tür etkinlikleri hiç gerçekleştirmedikleri belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalarda, aile bireylerinin çocukla birlikte yaptığı okuma/kitap etkinliklerin azlığına karşın çocuğun okumaya yönelik bireysel istek ve ilgisini nasıl desteklediğiyle ilgili diğer sonuçlar da ortaya konulmuştur:

Çizelge 18. Anne ve Babanın Çocuğa Kitap Alması İçin Para Vermesi (Yılmaz, 2004: 126)

<i>Anne ve babanın çocuğa kitap alması için para vermesi</i>	Sayı	%
Her zaman	99	28,8
Bazen	239	69,5
Hiçbir zaman	6	1,7
Toplam	344	100

Genel olarak ailelerin çocuklarına kitap almaları için para verdiği sonucu çıkarken yine de ailelerin büyük çoğunluğunun (%69,5'i) bunu sürekli ve düzenli olarak yapmadığı belirlenmiştir.

Çocuğun gelişimine, eğitim düzeyine, ilgi ve gereksinimlerine uygun olan destekleyici etkinliklerin aile bireyleriyle birlikte yapılması okuma kültürü edindirme sürecini ocuk için daha yalın ve anlamlı kılacaktır. Okuma ve kitaba yönelik birlikte gerçekleştirilen etkinlikler hem aile içi okuma kültürünü geliştirecek hem de çocuğa okuması için buyuran, baskı yapan değil onunla birlikte yol alan ve kendisine yol gösteren birileri olduğunu kavratacaktır. Diğer yandan çocuğun ilgilerine/isteklerine psikolojik ve ekonomik olarak destek vermek, onun okumayla ilgili sergilediği davranışın onaylanıp beğenildiğini gösterecektir.

IV. BÖLÜM

Bu bölümde okuma kültürü edinme sürecinin okul değişkeniyle olan ilişkisi ele alınmıştır. Temel bir değişken olarak okulun (öğretmenlerin, derslerin, ders programlarının ve ders kitaplarının) okuma kültürü edindirme sürecindeki etkisine değinilmiş; bu değişkenlerin Türkiye'deki durumu yapılmış çalışmaların tanıklığında değerlendirilmiştir.

OKUL VE OKUMA KÜLTÜRÜ

Okullar, bireylerde istendik öğrenme ve davranışları gerçekleştirmeyi amaçlayan dizgeli ve örgütlü eğitim kurumlarıdır. Okulöncesinden yükseköğretime kadar özel ve devlet kurumları olarak okullar, amaçlanan yurttaşın yetiştirilmesi ve bireylerin bir yeterliğe/uzmanlığa sahip olması için eğitim-öğretim etkinliklerini yürütür.

Okullar, bireyin yaşamında uzun bir zaman dilimini geçirdiği kurum (yapı) olarak yer alır. Türkiye'de 20-24 yaşındaki üniversite mezunu bir bireyin 14 ile 18 yılını okul yaşamı kapsar. Bu kadar uzun bir zaman dilimi içinde okul, istendik öğrenmelerin gerçekleşmesi için kendi düzen ve dizgesini işletir. İşleyen bir kurum olarak okul, kendi dizgesi içinde amaçlar belirler; araçlar kullanır ve özneler yaratır. Okuma kültürü edindirme süreci bakımından bu öznelerin, amaçların ve araçların belirlenmesi, değerlendirilmesi büyük önem taşır.

Okul, okuma kültürü edindirme sürecinde aile kadar etkili olan ve ailenin bu süreçteki sorumluluğunu görev bilinciyle sürdüren, bu kültürün oluşması ve gelişmesinde önemli olan bir başka değişkendir. Okuma kültürü edindirmede okul, çoğu birey için temel okuryazarlığın kazandırıldığı yerdir. Okul değişkeni, çocuğun ailede başlayan okuma kültürü edinme sürecini; öğretim programları (izlenceleri), öğretmen, ders kitapları gibi çeşitli alt değişkenlerle sürdürür.

Adı anılan alt değişkenler her öğretimde olduğu gibi dil ve edebiyat öğretiminde de bir bütünlük içinde olmalıdır. Öğretim amaçlarına ve toplumun gereksinimlerine uygun olarak hazırlanmış eğitim-öğretim öğeleri, okuma kültürü edindirme sürecini kolaylaştırır, bu sürece katkı sağlar. Aşağıda, okulla ilgili **öğretim programlarının, ders kitaplarının ve öğretmenlerin** önemi ve etkileri ele alınacak, daha sonra bu değişkenlerin Türkiye'deki durumu değerlendirilecektir.

4.1. Öğretim Programları

“Öğretim programları”nı tanımlamadan önce daha kapsamlı bir yapı olan “eğitim programı”na değinmek gerekir. Varış (1998: 5), eğitim programının özelliklerini şöyle belirler:

“Eğitim programı daha kapsamlıdır; çocuklar, gençler ve yetişkinler için düzenlenen, milli eğitim politikasına ters düşmeyen bütün etkinlikleri ve yaşantıları kapsar. Öğretim programları, yönetmeliklerle düzenlenen sosyal kol etkinlikleri, özel günlerin kutlanması, rehberlik hizmetleri, sağlık etkinlikleri, geziler, yetiştirme kursları, sanatsal etkinlikler, kültürel çalışmalar vb. bu çerçeveye girer”.

Daha kapsamlı olması nedeniyle eğitim programları, öğretim programlarının oluşturulmasında/tasarlanmasında bağlayıcı bir özelliğe sahiptir. Başka deyişle bir öğretim programı, eğitim programındaki ulusal eğitimin politika ve amaçlarına uygun olarak oluşturulur.

Öğretim programı “okul ya da okul dışında bireylere kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili olan tüm etkinlikleri içine alan yaşantılar düzeneği” (Demirel, 2003: 6) olarak tanımlanmıştır. Senemoğlu'na (2006: XXVI) göre öğretim programı,

“... bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri, hedeflerin kapsadığı davranışları, davranışları kazandırmak üzere düzenlenecek eğitim durumlarını ve davranışların ne derece

kazanıldığını ortaya koyabilecek sınama durumlarını kapsayan gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünüdür. Öğretim programının kapsamı gereken üç temel öğe hedefler, eğitim durumları ve değerlendirmedir.”

Öğretim programlarının bir alt düzenlemesi “ders programları”dır. Ders programları ise belirli bir süre içinde bir dersin amaçlarına yönelik düzenlenmiş, tasarlanmış etkinliklerin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini gösteren programdır.

Öğretim programlarının yukarıda değinilen temel öğeleri olan **amaçlar**, **eğitim durumları** ve **değerlendirme** şöyle açıklanabilir:

Amaçlar, öğrenciye kazandırılmak ya da öğrencide değiştirilmek istenen davranışlardır. Bu davranışlar, bilgi, beceri, ilgi, tutum, değer ve alışkanlıklarla ilgili olabilir. Bir öğretim programındaki amaçların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel davranışları olarak anlatımına **“kazanım”** denir.

Eğitim durumları, belirlenen amaçlar doğrultusunda ders içeriğinin, öğretim yöntemlerinin ve ders araç-gereçlerinin belirlenmesi ve düzenlemesidir. Eğitim durumları öğretmenler tarafından hazırlanır ve “neler, nasıl öğretilir, belirlenen amaçlara nasıl ulaşılabilir?” sorularına yanıt olacak düzeni ve bilgiyi içerir.

Değerlendirme ise belirlenen amaçlara ne düzeyde ulaşıldığını, program öğelerinin ne kadar yeterli ya da etkili olduğunu belirleme, ölçme ve yargılama sürecidir.

Öğretim programları; öğrencilerin ön bilgileri, deneyimleri ve gereksinimleri dikkate alınarak geliştirilir. Bu programların amaçları ve içerikleri öğrencilerin toplumsal, ruhsal ve bilişsel farklılıkları göz önünü alınarak belirlenir. Bununla birlikte programlarda bir dersin ya da bilim dalının diğer derslerle olan bağları üzerinden disiplinlerarası ilişki kurulur.

Okuma kültürü edindirmenin okulla ilgili süreci, anadili ya da resmi dil derslerindeki **“temel okuryazarlık becerisi”** kazandırma amacıyla yapılan

etkinliklerle başlar. Bireyin ilköğretimden yükseköğretime, yani okuma-yazma becerisinden eleştirel ve evrensel okuryazarlığa olan yolculuğunda, “okuma kültürü” edindirmeyi amaçlayan çeşitli dersler ve bu derslerin öğretim programları oluşturulur/oluşturulabilir. Dil ve dil ürünü yapıtları konu edinen anlatım ve edebiyat dersleri bu amaçları içeren programlara sahiptir. Genellikle okumayla ilgili olarak dil ve edebiyat derslerinin öğretim programları, üst başlıklarıyla şu amaçları içerir:

- Sesli ya da sessiz okuma kurallarını uygulayabilme,
- Sözcük, deyim, atasözü, özdeyiş, tamlama, terim ve tümceleri anlayabilme,
- Sözvarlığını varsıllaştırabilme,
- Okuduğunu kavrayabilme, çözümleyebilme, değerlendirebilme ve yorumlayabilme,
- Metnin türüne göre uygun okuyabilme,
- Evrensel ve ulusal yazılı kültür mirasına; basılı/yazılı bilgi kaynaklarına ulaşabilme, bunlardan yararlanabilme,
- Okuma beğenisi ve alışkanlığı kazanabilme.

Bu amaçlar öğretim düzeyine (basamak ve sınıf), dersin içeriğine, dersin amaçladığı davranışların toplumdaki yaygınlığına göre değişebilir, geliştirilebilir. Toplumların okuma kültürü edinmiş bireyler yetiştirmeleri; eğitim dizgesi içindeki amaçları, özneleri, ortam ve araçları doğru olarak belirlemesini bağlıdır. Eğitim ve öğretim programlarının amaçları belirlenirken yaratılacak eğitim ortamları ve kullanılacak araçlar da belirlenmelidir. Böylece eğitim dizgesinde bir bütünlük ve ardılık kurularak bireyin okuma kültürü edinme sürecinde kolay ilerlemesi sağlanabilir. Öğrenciye bu kolaylığı sağlayan öğretim programları; öğretmenlere *neyi, nasıl ve neden yapacağı* konusunda bilgi verir, onlara kılavuzluk eder.

Program geliştirme sürecinde yanıtlanması gereken soruların aynısı, okuma kültürü edindirmek amacıyla hazırlanacak bir öğretim programı için de sorulabilir. Okuma kültürü edindirme amacı güden bir programın hazırlanması, uygulanması ve geliştirilmesi sırasında şu sorulara yanıtlar aranmalıdır:

1. Öğrencilere, okuma kültürüne ilişkin hangi davranış ve davranış örüntüleri kazandırılmalıdır?
2. Okuma kültürüne ilişkin belirlenen davranışları öğrencilere kazandırmak için hangi eğitimsel yaşantılar, hangi eğitim durumları düzenlenmelidir?
3. Belirlenen eğitimsel yaşantılar ve eğitim durumları, amaçlanan davranışları kazandırmak için nasıl örgütlenmelidir?
4. Okuma kültürü edindirmede amaçlanan davranışlar için gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin ve eğitim durumlarının etkili olma derecesi nedir?
5. Yapılan değerlendirmeler sonucunda var olan programda hangi değişiklikler, düzeltmeler gereklidir?

Yukarıdaki sorulara tatmin edici yanıtlar veren bir öğretim programı, okuma kültürü edindirme süreci için uygun olabilir; ama tek başına yeterli değildir. Bu süreçte ve programda, araç-gereç olarak kullanılacak **ders kitaplarıyla** birlikte bu süreci ve programı nitelikli bir biçimde uygulayacak **öğretmenler** önemli bir etkindir.

4.2. Ders Kitapları

Ders kitapları “örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulması bir kurulca uygun bulunan içeriği öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış basılı kaynak” olarak tanımlanabilir (MEB, 1995; MEB, 2012; MEB EARGED, 2008: 10). Bir başka anlatımla ders kitapları; bir okul, sınıf ve dersin öğretim

programindeki kazanımlara, eğitim durumlarına ve ölçme-değerlendirme yapısına uygun olarak hazırlanmış basılı öğretim aracıdır. “Ders kitabı, öğretimde öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasına, öğretmek istediklerini daha dizgesel bir biçimde vermesine, öğrencinin de öğretmenin anlattıklarını, istediği zaman ve yerde, istediği hızda yinelemesine olanak veren temel gereçtir (Kepenekçi ve Aslan, 2011; 478).”

İşeri (2007:62) ders kitaplarının temel amaç ve işlevlerini şöyle belirler:

1. *Ders kitapları öğretim programının amaçlarına ulaşılabilmesi için öğretimin en temel araçlarından biridir ve bu anlamda önemli bir işleve sahiptir.*
2. *Eğitim hizmetlerinin vazgeçilmez araçları olarak insan kaynaklarının niteliğinin geliştirilmesi açısından ders kitapları; öğretmenler, fiziksel olanaklar ve eğitim programları kadar önemli bir yere sahiptir.*
3. *Ders kitapları, öğretim programının amaçlarının gerçekleşmesinde öğrencilerin ve öğretmenlerin temel başvuru kaynağı ve kılavuzu olma niteliği taşımaktadır.*
4. *Ders kitapları öğretimin gerçekleşmesinde öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasını sağlamaktadır.*
5. *Ders kitapları öğretimin niteliğini doğrudan etkileyen etmenlerin başında yer almaktadır.*
6. *Ders kitabı, biçim ve içerik açısından bilgi yüklü grafiksel tasarım ürünüdür. Seçilen metinlerin resimlenmesi ve eğitsel açıdan tasarlanması da önem kazanmaktadır.*
7. *Ders kitabı, öğretim araç gereçlerinden en yaygın kullanılan ve en kolay ulaşılabilir olan bir araç olma niteliğine sahiptir. Bu nitelik onun özenle hazırlanmasını gerekli kılmaktadır.*

Okuma kültürü edindirme sürecinde, ilk başta dil ve edebiyat derslerinin amaç ve gereksinimlerine uygun hazırlanmış bir öğretim programı;

sonra da bu programın gerçekleşmesini sağlayacak ders kitapları önemli bir değişkendir. Dil ve edebiyat öğretiminin amaçları, ders kitaplarındaki metinlerle ve bu metinler üzerinden yürütülen etkinliklerle gerçekleştirilir. Bu nedenle okuma eyleminin nesnesi olacak metin ya da kitaplar büyük bir özen ve duyarlılıkla seçilmelidir/hazırlanmalıdır.

Hazırlanan her ders kitabı temel ölçütler denilen ***bilimsel içerik, dil ve anlatım, görünüm (biçimsel özellikler)*** yönünden değerlendirilir. Dil ve edebiyat öğretiminin ders kitaplarını yalnızca içerik, görünüm, dil ve anlatım yönünden değerlendirmek yeterli değildir. Söz konusu okuma kültürü edindirme olunca *seçilecek metin, kitap ya da yazarların bireylerin ilgilerine, gereksinimlerine ve düzeylerine uygun olması, yazınsal ve güzelduyusal değerinin olması, dilin zenginliğini ve kullanım olanaklarını sunması, evrensel değerlere ve insan haklarına saygılı olması; cinsiyet, ırk, din, dil, renk, inanç, mezhep vb. ayrımcılık içermemesi* gibi diğer ölçütlere de uyması beklenmelidir. Bu ölçütler; hem okuma kültürü edinme sürecini daha anlamlı kılacak hem de okuma kültürüyle birlikte demokrasi kültürünü benimsemiş, edebiyat-sanat beğenisi kazanmış ve dil duyarlığı edinmiş bireylerin yetişmesine olanak sağlayacaktır.

Öğrencilerin sıkça kullandığı -çoğu kez tek kaynak olarak kullandığı- ders kitaplarının okuma beğenisi ve alışkanlığı kazandırması için bu kitaplara konulacak metinlerin belirli **“metin olma ölçütlerine”** uyması gerekir. Metin olma ölçütleri Beaugrande ve Dressler (Akt. Ş. Dilidüzgün, 2010: 107) tarafından ***bağlaşıklık, bağdaşıklık, amaca uygunluk, geçerlilik, bilgilendiricilik, durumsallık ve metinlerarasılık*** olarak belirlenmiştir. Metinlerin, metin olma ölçütlerine ve ulusal eğitim dizgesinin temel amaçlarına uygun olmasının yanında okuma kültürü edindirmeye katkı sağlaması için ***dilin kullanım gücünü gösteren, yazınsal ve güzelduyusal beğeni kazandıran, benzerlerini okuma isteği uyandıran, okumayı anlamlı bir uğraş ve alışkanlığa dönüştüren*** özelliklere de sahip olması gerekir. Aynı zamanda metinler; etkinlikleri ve dilbilgisi konu alanı çalışmalarını gerçekleştirmeye olanak sağlayacak nitelikte olmalıdır.

Ders kitaplarında, metinler üzerinden gerçekleştirilen etkinliklerin belirlenmesi metin seçimi kadar önemlidir. Etkinlikler, programdaki bir beceri alanındaki kazanımların edindirilmesini sağlar. Derslerdeki okuma etkinliklerinin ***okuma türleri ve farklı türleri okuma bilgisi kazandıracak, işlevsel ve derin yüzeyde okuma alışkanlığını geliştirecek, bilgi kaynaklarını kullanma becerisi edindirecek*** nitelikte olması beklenir.

4.3. Öğretmenler

Öğretmen; bir eğitim kurumunda ve belli bir alanda (bilim, sanat, teknik) bireylerin yetişmesi için öğrenme süreçlerini yürüten, bu süreçte kılavuzluk eden görevli ve yetkin kimsedir. Bu tanımdaki “yetkin” olma durumu, öğretmenlik mesleği için yeterlik ve yetki elde etmiş olmasını vurgular. Eğitim Terimleri Sözlüğü'nde “**öğretmen**” şöyle tanımlanmıştır: “1. *Resmî ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse. 2. Bilgi, görgü ve yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse. 3- Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterlikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş olan kimse.* (Oğuzkan, 1974: 135)”.

Eğitim dizgesinin en önemli ve etkili ögesi **öğretmendir**. Ulusal eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde, toplumun değişip dönüşmesinde büyük bir rol oynar öğretmen. Bir eğitim dizgesinin başarısı, o dizgenin işlemlerini sağlayan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Bu nedenle öğretmenlerin yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi süreci, okuma kültürü edinme sürecinde okulun etkisini doğrudan arttıracaktır.

Öğrencilerin karşısında, amaçlanan davranış ve yeterliklere sahip bir öğretmenin olması **sosyal öğrenme için “etkili bir örnek”** sağlar. Okuma kültürü edinmiş bireyler yetiştirecek bir öğretmenin, öncelikle kendisinin bu kültüre sahip olması öğretim sürecinin daha etkili ve kolay işlemesine yardımcı olacaktır. Okuma kültürüne ilişkin bilgi ve deneyime sahip öğretmen,

öğrencilerde okumaya karşı bir ilgi uyandırır; öğrencinin okumayla ilgili olumlu bir tutum geliştirmesini sağlar.

Öğretmenlerin okuma kültürü edinmiş olmaları, öğrencilerine örnek olmalarını ve kendilerini mesleki açıdan geliştirmelerini olumlu etkileyecektir. Okumayı bir beğeni ve alışkanlığa dönüştürmüş, sürekli kendini geliştiren, araştıran, sorgulayan, bilimi ve bilimselliği önceleyen, dilini doğru ve etkili kullanan bir öğretmenin öğrenciler üzerinde etkili olması kaçınılmazdır.

Avusturya'da okuma davranışlarındaki farklılıklar üzerine yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre çok fazla okuyan öğrencilerin *“öğretmenleri ile yakın ilişki içerisinde bulunduğunu, öğretmenlerin ise öğrencilerinin de okumaktan kendileri ile aynı derecede zevk almasını sağlayan istekli okuyucular olduğu”, “ilgili ve bilgili öğretmenler tarafından yönetilen derslere devam ettiklerini ve kendilerine okuma materyallerinin (sınıf kütüphanelerinin) en iyi biçimde sağlanmış bulunduğu, sürekli kitaplarla ilişki kurmaları sağlanarak ve modern okuma eğitiminin özel metotları ile okumaya cezbedildikleri”* görülmüştür (Bamberger, 1990: 9).

Öğretmenlerin mesleki eğitim ve yeterlikleri, okuma kültürü edindirme sürecinin eğitim ve kültür boyutunu oluşturur. Okuma kültürünün toplumsal olarak yaygınlaşması, bu kültürü edindirme süreci için uzun bir zamanı ve bu sürekliliği gerektirir. Alanıyla ilgili eğitim almış ve bu kültürü edinmiş öğretmenlerin yetiştireceği kuşaklarla, bireysel düzeyden toplumsal düzeye doğru yaygınlaşan kalıcı bir kültür yaratmak mümkün olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin okumaya ilişkin ilgi ve tutumlarının -en geç- öğretmenlik eğitimleri sırasında oluşması/oluşturulması gerekir.

Okuma kültürü edinmiş bir öğretmen adayına, öğretmenliğin temel bilgileri olan **“genel kültür, alan ve meslek bilgisi”** daha kolay kazandırılır. Bu bilgilere sahip öğretmenler çalıştıkları okulları, nitelikli eğitim-öğretim hizmeti sunan başarılı kurumlara dönüştürür. Kavcar'a (1986; 33) göre, *“Bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletip uygulayacak öğretmenlerin ve diğer personellerin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin*

niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Bu nedenle 'Bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir' denilebilir.”

Bütün dallardaki öğretmenlerin okuma kültürüne sahip olmalarına yönelik beklenti, eğitim kadrosunun ve dizgesinin daha üstün bir niteliğe kavuşmasını sağlar. Özellikle okuma kültürü edindirme sürecinde dil ve edebiyat öğretmenlerine dönük daha farklı ve önemli yeterlik beklentileri vardır. Okulöncesi, sınıf, dil ve edebiyat öğretmeni adaylarının *temel okuryazarlık eğitimi, çocuk edebiyatı ve okuma kültürü süreciyle* ilgili eğitim almaları bu süreci yürütecek bilgili ve deneyimli eğitimcilerin yetişmesine katkı sağlayacaktır.

4.4. Türkiye'de Okul-Okuma Kültürü İlişkisi

Türkiye'nin okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen okul değişkeniyle ilgili öğeleri değerlendirip gözler önüne sermek, bu kültürü edindirmek için yapılması gerekenler hakkında görüş kazandırabilir. Çoğunlukla okumayı okulda öğrenen, ilk kitabını okulda okuyan, okul dışında kitap okumayan, evinde yalnızca ders kitabı bulunan bir toplumun okuma kültürüyle ilgili sorunlarının nedeni ve bu sorunların çözümü en çok “okul”da aranmalıdır. Bu nedenle öğretim programları, ders kitapları ve öğretmenleri ile Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) okuma kültürü edindirme sürecine etkisini, okul-okuma kültürü ilişkisi aşağıdaki başlıklar altında değerlendirilecektir.

4.4.1. MEB Öğretim Programı

Bu başlık altında okuma becerisi ile doğrudan ilgili olan “**Türkçe**”, “**Türk Edebiyatı**” ve “**Dil ve Anlatım**” derslerinin programları yalnızca okuma kültürü edindirme süreci açısından ele alınıp incelenecektir. Öğretim basamaklarındaki sıra izlenerek ilk önce “Türkçe” daha sonra ise “Türk Edebiyatı” ve “Dil ve Anlatım” derslerinin programları ele alınacaktır.

4.4.1.1. İlköğretim 1-5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı

Burada “İlköğretim 1-5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın **amaçları, içeriği ve ölçme-değerlendirme** boyutu incelenecektir. 2004'te hazırlanan ve içeriğinde 2005 ve 2009'da olmak üzere iki değişiklik yapılan “İlköğretim 1-5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı”, yapılandırıcı yaklaşım başta olmak üzere, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, izleksel ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından yararlanılarak; öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dilsel ve bilişsel beceriler kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve toplumsal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, öğrenmeleri, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır (MEB TTKB, 2009: 10). Sever'e (2005, 178) göre,

“... yapılandırmacılık, öğrenmenin daha çok bilişsel boyutuyla ilgilidir. Anadili öğretimi ise (Türkçe, İngilizce, Fransızca öğretimi...) bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenmelerin bileşkesi olan bir beceri dersidir; bilgiden daha çok becerilerin edindirilmesi ve uygulanmasıyla amacına ulaşılır. Öğretimde, yapılandırmacılığın bir gereği olarak zihinsel içerikli bilgilenme süreçlerinin ön plana çıkarılması, dersin özellikle bilgi boyutuna vurgu yapılması hem öğretimin kurgulanmasında hem de dersin amacına ulaşılmasında sorunların yaşanmasına neden olabilir.”

“Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, öğrenmeleri, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır” (MEB TTKB, 2009: 10). İlköğretimin ilk basamağını ilgilendiren bu programın önemli bir özelliği “görsel okuma”nın bir beceri olarak ilk kez ele alınması ve bu beceriyle ilgili kazanımlar belirlenmesidir. Öğretimin ilk basamağındaki bu programı okuma kültürü

edindirme sürecinin ilk basamaklarına (*dinleme becerisi, okuma-yazma becerisi ve okuma alışkanlığı*) göre incelemek; dinleme, okuma ve görsel okuma becerileri açısından değerlendirmek doğru bir yaklaşım olacaktır.

Programın yapısındaki Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak hazırlanan 13 genel amacından okuma kültürüyle yakından ilgili olanlar şunlardır:

- *Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,*
- *Metinlerarası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,*
- *Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,*
- *Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,*
- *Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinlerarası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,*
- *Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,*
- *Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır (MEB TTKB, 2009: 12).*

Bu programın yapısında yer alan ve öğrencilere kazandırılması amaçlanan okuma kültürüyle ilgili temel beceriler arasında *eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma ve metinlerarası okuma* yer almaktadır. Okuma becerisiyle ilgili iki öğrenme alanı belirlenmiştir: **okuma** ve **görsel okuma**. İlk okuma-yazma eğitimini başlatan bir program olduğu için “*sözcükleri tanıma ve anlama*”, “*okuma becerisi geliştirme*” ve “*söz dağarcığını varsıllaştırma*” çalışmaları yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları genellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. Bu nedenle ilköğretim birinci sınıftan itibaren okuma becerilerini geliştirmeye gereken önem verilmelidir. Sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin okuma becerileri de gelişmektedir. Okuma becerileri öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır. Bu becerilerin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını, günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak, televizyonda izlenen bir programı anlamak, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma ve anlama becerilerini kullanmayı gerektirmektedir. Bu nedenle okuma becerilerinin geliştirilmesine ve hayat boyu kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır (MEB TTKB, 2009: 16-17).

Görsel okuma ile ilgili yapılan açıklama ve öneri şöyledir:

Bu öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde yapılandırmayı kapsamaktadır. Öğrenciler görsel okuma yoluyla çeşitli duygu, düşünce ve bilgileri öğrenirler. Görsel okuma, anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerini kolaylaştırır. Görsellerle zihinsel görüntüler oluşturmak, anlamak, bazı kavram ve olayları zihinde canlandırmak daha kolay olmaktadır. Bu nedenle öğrencilere çeşitli görselleri inceleme, yorumlama, ilişkilendirme ve sorgulama çalışmaları yaptırılmalıdır. (MEB TTKB, 2009: 18).

Öğrencilerin okuma becerilerinin devinışsel, bilişsel ve duyuşsal olarak gelişimine dönük davranışlar hem sınıflararası hem de sınıf içinde bir sıra gözetilerek belirli kazanım başlıkları altında verilmiştir. Yapılan sıralama ve içerik şöyle açıklanmıştır:

Programda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla önce okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu

çerçevede okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli anlama ve zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca metin içi ve metinlerarası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirme ile ilgili kazanımlar da verilmektedir. Bunlara ek olarak eğlendirici, bilgilendirici, sorgulayıcı ve serbest okuma gibi tür, yöntem ve teknikleri geliştirmeye dönük kazanımlar da yer almaktadır (MEB TTKB, 2009: 17).

Program, izleksel (tematik) yaklaşıma göre tasarlanmış ve bir eğitim-öğretim yılı içerisinde sekiz izleğin ele alınması belirlenmiştir. Bunlardan dördü zorunlu diğer dördü ise seçmeli izleklerdir:

Zorunlu izlekler “Atatürk”, “Değerlerimiz”, “Sağlık ve Çevre”, “Birey ve Toplum”;

Seçmeli izlekler ise “Güzel Ülkem Türkiye”, “Yenilikler ve Gelişmeler”, “Oyun ve Spor”, “Dünya’mız ve Uzay”, “Üretim, Tüketim ve Verimlilik”, “Hayal Gücü”, “Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler”, “Kurumlar ve Sosyal Örgütler”, “Doğal Afetler”, “Güzel Sanatlar” olarak belirlenmiştir.

Belirlenen bu izleklerin içerik önerileri ayrıca açıklanmıştır. Bu izlekler yerine farklı izlekler seçilmesine de olanak tanınmıştır. İzleklere ve izleklerin içeriklerine bakıldığında okuma ya da okuma kültürü ile ilgili bir konunun ele alınması önerilmemiştir.

Programda okuma öğrenme alanındaki kazanımlar beş alt başlıkla; görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanındakiler ise görsel okuma başlığında sıralanmıştır. Bu başlıklardaki kazanımların sayısı sınıf düzeyine göre artmaktadır. Bir alt öğrenme alanındaki toplam kazanım sayısının bir üst

sınıfta azalmasının nedeni, birden çok kazanımın bir kazanımla açıklanması olduğu gözlenmektedir:

Çizelge 19. Okuma ve Görsel Okuma ile İlgili Kazanımların 1-5. Sınıflara Göre Dağılımı

<i>Kazanımların Sınıflara Dağılımı</i>					
Öğrenme ve Alt Öğrenme Alanları	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Okuma Kurallarını Uygulama	7	9	9	9	9
Okuduğunu Anlama	16	25	35	41	42
Anlam Kurma	1	1	2	3	3
Söz Varlığını Geliştirme	3	4	5	6	6
Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma	9	12	12	11	11
Görsel Okuma	12	13	15	14	15
Toplam	48	64	78	84	86

Programda öğrenme alanlarına yönelik etkinlik örnekleri verilmiştir. Bunlardan okuma becerisiyle ilgili olanlar *anlam ilişkileri kurma, sözcük dağarcığını geliştirme, metnin öğelerini belirleme* ile ilgili etkinliklerdir. Görsel okuma etkinlikleri ise *resim, fotoğraf, grafik ve tablo yorumlama* ile ilgilidir.

Programdaki amaçları gerçekleştirmek için öğrenme tür, yöntem ve teknikleri belirlenmiştir. Belirlenen öğrenme türlerinden okuma ile ilgili olanlar şunlardır: **sesli okuma, sessiz okuma ve sorgulayıcı okuma**. Sorgulayıcı okuma şöyle tanımlanmıştır:

“Okuma sırasında, okuyucunun metinde işlenen düşüncelerdeki tutarlılık ya da tutarsızlıkları, çelişkileri, metnin yazılma nedenleri, verilen örneklerin uygunluğu ya da yeterliği hakkında kendine sorular sorarak okumasıdır. Sorgulayıcı okuma, bir dizi soruyla olguların neden-sonuç ilişkilerini araştırma, analiz etme, düşünce üretme, düşünceleri düzenleme, görüşleri karşılaştırma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme gibi işlemleri gerektirmektedir. Sorgulayıcı okuma; aynı zamanda bilgiyi edinme, açıklama ve

kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırma biçimidir” (MEB TTKB, 2009: 354).

Öğrencilerin bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde *çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin yanı sıra süreci değerlendirmeye yönelik gözlem formları, görüşmeler, öz değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları vb. araç ve yöntemlerin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.*

Programda, okuma becerisini ilgilendiren ve öğretim sürecinde oluşturulması amaçlanan *“Okuma Dosyası”na kapsamlı olarak aynı adı taşıyan bir bölümde değinilmiştir. Bu bölümde “öğrencilere okumayı sevdirmek, okuma alışkanlığı kazandırmak ve söz varlığını zenginleştirmek amacıyla ... 1, 2 ve 3. sınıflarda 2 ders saati, 4 ve 5. sınıflarda 1 ders saati serbest okuma saati”* (MEB, 2009: 392) olarak belirlenen saatlerde okumak için seçilecek kitapların eğitim, toplumsal, dil, basım yönünden özellikleri; öğrencilerin okuma ilgisinin türü ve niteliğinin önemi; kitapların nasıl inceleneceği; gerçekleştirilebilecek kitap ve şiir okuma etkinlikleri açıklanmıştır.

4.4.1.2. İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı

Bu başlık altında *“İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın amaç, içerik ve ölçme-değerlendirme* boyutu incelenecektir. *“İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı” 2005'te hazırlanmış ve içeriğinde 2008 ve 2009'da olmak üzere iki değişiklik yapılmıştır. Programın hazırlanma amacı şöyle açıklanmıştır: “Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır”* (MEB TTKB, 2006: 3).

Programın yapısındaki Türk Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak hazırlanan 11 genel amacından okuma kültürüyle yakından ilgili olanlar şunlardır:

- *Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,*
- *Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,*
- *Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,*
- *Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,*
- *Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları (MEB TTKB, 2006: 4).*

Programda öğrencilere kazandırılması amaçlanan okuma kültürüyle ilgili temel beceriler *eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma ve metinlerarası okuma*'dır. Bu programda, 1-5. Sınıf programında olan “görsel okuma” öğrenme alanı yer almamaktadır. “Okuma” öğrenme alanıyla ilgili amaçlar ise genel olarak şöyle açıklanmıştır:

Programda okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır.

... Programda yer alan okuma öğrenme alanında; okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve

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

Programda, dilbilgisi alanındaki kazanımlar her sınıf düzeyinde değişiklik gösterirken; dinleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarında aynı kazanımlar bütün sınıflar için amaçlanmaktadır. Bunlardan okuma öğrenme alanındaki kazanımlar beş alt başlıkta sıralanmıştır:

Çizelge 20. Okuma ile İlgili Kazanımların 6, 7 ve 8. Sınıflara Göre Dağılımı

Kazanımların Sınıflara Dağılımı	
Alt Öğrenme Alanları	6, 7 ve 8. Sınıf
Okuma Kurallarını Uygulama	5
Okuduğunu Metni Anlama ve Çözümleme	31
Okuduğu Metni Değerlendirme	2
Söz Varlığını Zenginleştirme	4
Okuma Alışkanlığı Kazanma	9
Toplam	51

Okuma kültürü edindirme sürecini destekleyecek kazanımlar “Okuma Alışkanlığı Kazanma” başlığında verilmiştir. Bu başlıkta yer alan kazanımlar şunlardır:

1. Okuma planı yapar.
2. Farklı türlerde metinler okur.
3. Süreli yayınları takip eder.
4. Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur.
5. Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır.
6. Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.

7. Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.
8. Ailesi ile okuma saatleri düzenler.
9. Beğendiği kısa yazıları ezberler (MEB TTKB, 2006: 29).

Program, izleksel yaklaşıma göre tasarlanmış ve her sınıfta biri zorunlu *Atatürk* izleği olmak üzere altı ana izleğin ele alınması belirlenmiştir. *Atatürk* izleğinin yanında 6. sınıfta “*Sevgi*”, 7. sınıfta “*Milli Kültür*”, 8. sınıfta “*Toplum Hayatı*” zorunlu ana izleklerdir. Ana izleklerden biri de “*Okuma Kültürü*”dür ve bu izleğin alt izlekleri “*okuma sevgisi*”, “*okuma alışkanlığı*”, “*kitaplar*”, “*sürelî yayınlar*” ve “*kütüphaneler*” olarak verilmiştir. “*Okuma Kültürü*” hiçbir sınıfta zorunlu izlek olarak belirlenmemiştir.

Programdaki amaçları gerçekleştirmek için öğrenme yöntem ve teknikleri belirlenmiştir. Belirlenen öğrenme yöntem ve tekniklerinden okuma ile ilgili olanları şunlardır: *sessiz okuma, sesli okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme [metinlerarası okuma], tartışarak okuma ve eleştirel okuma*. Programda, öğrenme alanlarına yönelik etkinlik örnekleri verilmiştir. Bunlardan okuma becerisiyle ilgili olarak *okuduğu metni anlama ve çözümleme, söz varlığını zenginleştirme, okuma alışkanlığı kazanma ve okuma kurallarını uygulama* etkinlikleri yer almaktadır.

1-5. sınıf Türkçe öğretim programında olmayan ama 6-8. sınıflarda öğrenciler tarafından doldurulan ve dönem sonunda öğretmenlerce değerlendirilen “**Okuma Gelişim Dosyası**” okuma alışkanlığı kazandırılması amacıyla oluşturulmuş. Okuma Gelişim Dosyası'nda *öğrencinin kimlik bilgisi, öğrencinin düzeyini gösteren bilgi formu, öğretmen değerlendirme formları, öğrenci değerlendirme formları, okunan her kitabı tanıtıcı bilgi, okunan her kitapla ilgili duygu ve düşünceler* yer almaktadır.

Programda, Okuma Gelişim Dosyası'nın içerik bilgilerine, değerlendirilmesine; okuma alışkanlığı kazandırmak için öğretmenlerin yapması gerekenlere; ilgili form örneklerine yer verilmiştir.

4.4.1.3. Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı

“Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9-12. Sınıflar Öğretim Programı” 2005'te hazırlanmış ve 2011'de üzerinde bir kez değişiklik yapılmıştır. Programın hazırlanma amacı şöyle açıklanmıştır: *“Bu program; öğrencilere, başta sanat metinleri olmak üzere, her türlü metni zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım, anlam, yorum, gelenek, metin ve yazar/şair bakımlarından çözümleme becerisi ve alışkanlığı kazandırmayı; güzel sanat eserinden anlayarak ve onunla bütünleşerek zevklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır”* (MEB TTKB, 2011a: 3).

Programın genel amaçlarından okuma kültürüyle yakından ilgili olanlar şunlardır:

- *Yeni düşünceler üretebilme yeteneğini geliştirmeleri,*
- *Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmeleri,*
- *Araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini geliştirmeleri,*
- *Öğrencilerin sanat zevki ve anlayışlarını geliştirmeleri,*
- *Dille gerçekleştirilen sanat etkinliklerini anlayabilecek zevk ve bilgi birikimini kazanmaları amaçlanmaktadır* (MEB TTKB, 2011a: 3).

Bunlardan *okuma zevki ve alışkanlığı* ile *sanat zevki ve anlayışını geliştirme* amaçları, dersin içeriğinde ve sunumunda izlenen zamandizimsel (kronolojik) yaklaşımla göz ardı edilmektedir. Yine bu yaklaşım öğretimin basitten karmaşığa, kolaydan zora ve yakından uzağa (zaman olarak günümüzden geçmişe) ilkelerine de uymamaktadır. Programa göre 9. sınıf öğrencisi çağdaş edebiyatın yazar ve yapıtlarıyla tanışmadan, bunların beğenisini duyumsamadan eski edebiyatın uzak ve zorlu anlam evreniyle tanışacaktır. 12. sınıfta çağdaş edebiyatla karşılaşınca kadar kitaplara ve okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmesi olası görünmemektedir. Bu

nedenle okuma kültürü edindirme sürecinde önemli bir zaman dilimi yitirilmiş ve bu sürecin bir sonraki basamağına geç kalınmış olunacaktır.

Programın genel ve hazırlanma amaçlarında, okuma ve okuma kültürüne yönelik vurgu yapılmasına rağmen, kazanım ve içerik tasarımı okuma yüzeysel bir beceri olarak yer almıştır. Okuma becerisi; bir metnin yazar, dönem, akım, dil, konu ve yapı bakımından çözümlenmesi, anlaşılması ve yorumlanması olarak ders kitapları üzerinden sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinlik olarak ele alınmıştır. Buna karşılık programın yapısında ve kazanımları arasında yer almayan davranışlar, dersin işlenişiyle ilgili yöntem ve teknikler konusunda öğretmenin dikkat etmesi gerekenler arasında sıralanmıştır:

- *Öğrencilerin metinleri anlamaları, yorumlamaları ve ondan estetik zevk almaları için; problem çözme, tartışma, açıklama, canlandırma, yeniden yapılandırma gibi teknikler kullanılmalıdır.*
- *Edebiyat eğitimi sınıf ortamıyla sınırlanmamalı, öğrencilerin kütüphaneler ve kültür merkezleri başta olmak üzere birçok kaynaktan yararlanmasına imkân hazırlanmalıdır.*
- *Edebiyat eğitiminin bir yönüyle zevk eğitimi olduğu unutulmamalı, öğrencilerin zevklerinin yücelmesi ve gelişmesi yolunda çevrenin şartları dikkate alınarak etkinlikler düzenlenmelidir.*
- *Öğrencilerin okuma zevk ve alışkanlığı kazanabilmeleri için her dönemde seviyelerine uygun kitapları okumaları, incelemeleri ve arkadaşlarına tanıtmaları sağlanmalıdır.*
- *MEB'in belirlediği listede yer alan kitaplar okunmalı, değerlendirilmelidir (MEB TTKB, 2011a: 11).*

Okuma becerisiyle ilgili kazanımlar, *anlatmaya bağlı metinleri okuma, öğretici metinleri okuma, şiir okuma, metin inceleme ve yorumlama* başlıkları altında verilmiştir. Eğitim-öğretim sürecindeki okuma etkinliklerinin ölçme ve

değerlendirmeleri *kitap okuma öz değerlendirme ölçeği, hikâye ve roman okuma gözlem formu, öğretici metinleri okuma ve değerlendirme gözlem formu, şiir kitabı okuma gözlem formu, olay çevresinde oluşan metinleri değerlendirme gözlem formu* ile gerçekleştirilmektedir.

4.4.1.4. Ortaöğretim Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı

“Ortaöğretim Dil ve Anlatım Dersi 9-12. Sınıflar Öğretim Programı” 2005'te hazırlanmış ve üzerinde 2011'de bir kez değişiklik yapılmıştır. Ders programının amacı şöyle açıklanmıştır: *“Bu derste öğrencilerin Türkçenin ifade gücü ve imkânlarını; dinleme, konuşma, okuma, anlama ve yazma becerilerini geliştirerek anlamaları; programda yer alan ünitelerde sıralanan kazanımlar, verilen etkinlikler ve açıklamalar doğrultusunda Türkçeyi kullanma becerilerini olgunlaştırmaları; yine bu dille bireysel ve toplumsal düzeylerde kültür zenginliklerinin bilincine ulaşmaları amaçlanmıştır”* (MEB TTKB, 2011b: 1).

Programın genel amaçlarından okuma kültürüyle yakından ilgili olanlar şunlardır:

- *Metin ve metin parçalarını doğru ve güzel okuma, doğru anlama ve yorumlama becerileri kavramaları,*
- *Anlatım türlerinin özelliklerini kavramaları,*
- *Metin türlerinin özelliklerini kavramaları,*
- *Dinlediklerini ve okuduklarını doğru inceleme ve anlama becerisi kazanmaları,*
- *Sanat metinlerini anlama, inceleme ve değerlendirme becerisi kazanmaları,*
- *Tartışma, değerlendirme becerisi kazanmaları,*
- *Türk diliyle edebî zevk ve estetik değerler taşıyan eserler verildiğini kavramaları,*

- *Dinleme, konuşma, okuma ve yazma faaliyetlerinde Türkçenin yazım kurallarına, söyleyiş özelliklerine ve inceliklerine özen göstermeleri,*
- *Edebî metinlerin zamanın getirdiği değişmelerle zenginleştiğini ve geliştiğini kavramaları amaçlanmaktadır* (MEB TTKB, 2011b: 2-3).

Genel olarak program Dil ve Anlatım dersini bir beceri dersi olmaktan öte bir bilgi dersi olarak ele almıştır. Bu dersin dil ile ilgili bölümünü “diller ve Türkçe, ses bilgisi, sözcük bilgisi, tümce bilgisi, paragraf bilgisi”; anlatım ile ilgili bölümünü ise “anlatım ve özellikleri, anlatım biçimleri, yazılı anlatım türleri, sözlü anlatım türleri, yazınsal metinler, öğretici metinler” oluşturmaktadır. Bu bilgilerin, metinler ya da metin parçaları üzerinden verilmesi amaçlanmıştır. Metinleri doğrudan bu amaçla kullanmak ya da yalnızca bir türün örneği olarak ele almak, dersin ilgili amaçlarının göz ardı edilmesine neden olacaktır.

Dil derslerinin etkinlik alanlarının (anlama ve anlatım) bölünmesi ve öğretim sürecinde bir alanın öne çıkarılması ya da geride tutulması öğrencilerin dil becerilerinin bütünsel olarak gelişmesine engel olabilir. Dersin “anlatım” bölümünü “anlama” alanı (dinleme ve okuma) kadar öğretim sürecine katmamak -anlama olmadan anlatım yapılamayacağına göre- dersin amaçlarının tamamıyla gerçekleşmeyeceğini gösterir. *Roman, öykü ve şiir türüyle ilgili anlama* dönük kazanımlarının sayısı *bu türlerin ortak özellikleri, yapı, dil ve anlatımlarıyla ilgili kazanımlarının* sayısına göre çok azdır. Bu durum okuma eylemini yüzeysel ve yalnızca devinimsel bir davranışa dönüştürmeye neden olabilir.

“Programın Uygulanmasıyla İlgili Esaslar” başlığının 10. sınıfla ilgili açıklamalarında geçen *“Her ünite de dinleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarında öğrencilerin gerekli beceri ve alışkanlıkları kazanmalarına özen gösterilmelidir”* (MEB TTKB, 2011b: 7). yargısı bir amaç olarak kazanım dizelgesinde yer almamıştır.

Programda dersin amacına tam olarak ulaşılması için belirlenen ders işleniş yöntem ve tekniklerinden okuma kültürü edinme sürecini destekleyecek olanlar şunlardır:

- *Konular basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora giden bir sıra ile ele alınmalıdır.*
- *Öğrencilerin metinleri anlamaları, yorumlamaları ve ondan estetik zevk almaları için; problem çözme, tartışma, açıklama, canlandırma, beyin fırtınası gibi teknikler kullanılmalıdır.*
- *Öğrencilerin okuma zevk ve alışkanlığı kazanabilmeleri için her dönemde seviyelerine uygun kitapları okumaları, incelemeleri ve arkadaşlarına tanıtmaları sağlanmalıdır (Bu konuda MEB tarafından tavsiye edilen 100 Eser'den yararlanılabilir.) (MEB TTKB, 2011b: 8).*

Eğitim-öğretim sürecindeki ölçme ve değerlendirme çalışmalarının okuma etkinlikleriyle ilgili olanları *okumayı gözlemleme (anlatmaya bağlı metinleri okuma, öğretici metinleri okuma, şiir okuma), anlamayı gözlemleme (metni anlama), metin inceleme ve yorumlamayı gözlemleme* olarak belirlenmiştir. Okuma ile ilgili diğer değerlendirmeler ise *kitap okuma öz değerlendirme ölçeği, şiir kitabı okuma gözlem formu* ve *olay çevresinde oluşan metinleri değerlendirme formu* ile gerçekleştirilmektedir.

4.4.1.5. Ortaokul Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı

2012-2013 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflara seçmeli olarak konulmuş olan “Okuma Becerileri” dersi, 2013-2014 eğitim-öğretim yılından başlayarak haftada iki ders saati olmak üzere 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda yine seçmeli olarak okutulması planlanmaktadır. Okuma Becerileri dersi,

“... genel olarak metni merkeze alarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda bu dersi alan öğrencilerin;

- *Akıcı okuyabilen,*
- *Okuduğunu hatırlayan, anlayan, yorumlayan, değerlendiren,*
- *Tüm okuma ortamlarına eleştirel bakabilen,*
- *Paragraf ve metin düzeyinde çözümlemeler yapabilen,*
- *Basılı ve elektronik ortamlarda amacına uygun okumalar yapabilen,*
- *Reklam, haber vb. medya metinlerine sorgulayıcı bakabilen,*
- *Ön bilgilerin ve deneyimlerinin okuduğunu anlamada etkili olduğunun farkına varan,*
- *Okudukları (öykü, deneme, gazete, dergi vb.) arasında karşılaştırmalar yapabilen,*
- *Okuma sırasında kendini değerlendirebilen, daha başarılı bir okuma yapabilmek için yapması gerekenleri belirleyen ve uygulayan,*
- *Anlamakta zorlandığı metinlerden kaçınmak yerine metni çözümlemek için çabalayan,*
- *Kendi okuma eğilimini belirleyerek okumayı bir kültür hâline getiren,*
- *Okuma kültürü geliştirmek amacıyla kütüphane ve bilişim teknolojilerini etkin kullanabilen bireyler olması hedeflenmektedir” (MEB TTKB, 2012: 11).*

Dersin kazandırmayı amaçladığı beceriler; **ön okuma çalışmaları yapma, okuma sürecinde anlam kurma, eleştirel okuma, okuma kültürünü geliştirme, e-okuma** başlıklarındaki kazanımlarla açıklanmıştır. Bu başlıklar metin işleme sürecinin basamakları olarak da belirlenmiştir. Bunlardan “okuma kültürünü geliştirme becerisi”nin kazanımları şunlardır:

- *Kendine ait okuma hedefleri koyar ve bu hedeflere ulaşma düzeyini değerlendirir.*
- *Okumaktan hoşlandığı yazar, şair, konu ve türlerden hareketle kendi okuma eğilimini belirler.*
- *Kendisine ait bir kitaplık oluşturur.*
- *Okuma alışkanlığını geliştirmek amacıyla kütüphanelerden yararlanır.*
- *İlgisini çeken konulardaki süreli yayınları takip eder.*
- *Araştırma yaptığı bir konuyla ilgili elektronik ve basılı kaynaklara ulaşma yollarını bilir (MEB TTKB, 2012: 14).*

Programın kavramlar sözlüğündeki “**okuma kültürü**” tanımı, “okuma kültürünü geliştirme becerisi”nin kazanım yargıları bir araya getirilerek oluşturulmuştur. Bu tanımda eleştirel okumanın bilişsel davranışları ve çoklu okuryazarlık türleri yer almamıştır. Okuma kültürü, okuma becerisinin bir parçası ya da basamağı olarak ele alınmış; **eleştirel okuma** ve “**e-okuma**” ise okuma kültürünü geliştirme becerisi olarak değerlendirilmemiştir. Oysa okuma kültürü, okuma becerilerinden daha kapsayıcıdır; okuma becerisi bu kültürün yalnızca bir basamağıdır. Okuma becerileri ve türleri, okuma kültürü içinde bir yeterlik olarak yer almalıdır.

Programda özellikle e-okuma (elektronik okuma) üzerine odaklanmış bir bakış olduğu görülmektedir. Programın “E-okuma ve Bilgiye Erişim” bölümünde, internet ortamını verimli kullanmak, olası tehlike ve zararlardan korunmak için bilgiler verilmiştir. Bunlar *e-metinlerde okuma akışı, bilgiye erişim, bilgiye erişim sürecinde biçim ve içerik özellikleri, e-okuma sürecinde dikkat edilmesi gerekenler* olarak örneklerle açıklanmıştır.

Programda metin işleme süreçleri öyküleyici, bilgilendirici ve şiir metinleri üzerinden birer örnekle açıklanmış; metin işleme sürecinde

yapılabilecek *eleştirel okuma ve okuma kültürünü geliştirme çalışmalarına* yer verilmiştir.

Ders kapsamında yapılacak ölçme değerlendirme çalışmalarının, metin işleme süreci ile eş zamanlı ve sürecin tamamına yayılarak gerçekleştirilmesi istenilmiştir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin, metin işleme süreci aşamalarında çeşitli ***bilgi soruları, çıkarım soruları, eleştirel düşünme soruları*** ile gerçekleştirilmesi ve aynı anda geri bildirimde bulunulması uygun görülmüştür.

4.4.2. Ders Programları ile İlgili Genel Değerlendirme

MEB'in "Türkçe", "Dil ve Anlatım" ve "Türk Edebiyatı" ders programları birçok çalışmaya konu edilmiştir. Bu çalışmaların çoğunda programlarla ilgili öğretmen görüşlerine başvurulmuş; bir bölümünde ise programlar alan uzmanlarınca eğitim bilim açısından değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında genel olarak programların eksiklikleri ile ilgili şunlar söylenebilir:

- Programların öğrencilerin hazırbulunuşluk ve yeterlik düzeylerini gözetmemesi; ders etkinliklerinin öğrencinin ilgisi çekmemesi.
- İlköğretim Türkçe dersi programları ile ortaöğretim Dil ve Anlatım ve Türk Edebiyatı derslerinin programları arasında bütünlüğün ve sürerliğin olmaması.
- Çocuk ve gençlik edebiyatından yararlanmak amacıyla hazırlanmış bir programın olmaması;
- Programlarda belirtilmiş olmasına rağmen, ders kitaplarında çocuk ve gençlik edebiyatının seçkin örnekleri sınırlı ölçüde yer alması; program dışı okuma etkinliklerine çok az yer veriliyor olması (Çocuk Vakfı, 2006: 7-8).
- Türkçe dersi programındaki etkinlik yoğunluğunun yarattığı zaman sıkıntısı nedeniyle çalışma kitabında yer alan

etkinliklerin dışında herhangi bir etkinlik yapılamaması (Kırmızı ve Akkaya, 2010: 42).

- Programların, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının gelişmesine katkı sağlamaması; öykü, roman, şiir gibi yazınsal türlerin okuma beğenisi kazandırmaması (Epçaçan ve Erzen, 2008: 188, 190).
- Programlarda okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının beceri, kazanım ve etkinlik olarak yeterince yer almaması (Dengiz ve Yılmaz, 2007: 216-219). Konuyla ilgili olarak ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri şöyledir:

Çizelge 21. İlköğretim Programlarında Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlığına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Dengiz ve Yılmaz, 2007: 216-219)

İlköğretim Programlarında Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlığı						
	Beceri Olarak		Kazanım Olarak		Etkinlik Olarak	
	Yer Almalıdır	Yer Almaktadır	Yer Almalıdır	Yer Almaktadır	Yer Almalıdır	Yer Almaktadır
Evet	% 98,3	% 18,6	% 99,2	% 17,8	% 97,5	% 20,3
Hayır	% 1,7	% 20,3	% 0,8	% 30,5	% 2,5	% 20,3
Kısmen	% -	% 61	% -	% 51,7	% -	% 59,3
Toplam	100	100	100	100	100	100

- Kazanım yargılarının belirsizlik içermesi (örnek: Gazete ve dergi okur.); kazanım-etkinlik uyumunun sağlanamaması (Berberoğlu ve diğerleri, 2009: 15-16).
- Türkçe dersi programında ölçme ve değerlendirme bölümünün açıkça anlaşılıyor olmaması (MEB EARGED, 2005: 4).
- Sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı ve öğretmenlerin yeni programlarla ilgili yetersizliği nedeniyle Türk Edebiyatı derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının doğru ve tam olarak uygulanamaması (Kurudayıoğlu ve Çelik, 2008: 99).
- “Okuma Becerileri” dersi öğretim programının yeni hazırlanmış olması nedeniyle bu dersin henüz bir ders kitabının ya da metin seçkisinin olmaması.

- “Okuma Becerileri” dersinin kitaplar üzerinden değil de yalnızca ders kitaplarındaki ya da öğretmenin seçeceği metinler üzerinden yürütülmesi ve yalnızca yazılı kültür yapıtlarının kullanılması; okuma ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının yalnızca sınıf içinde olması; Türkçe derslerine koşut olacak ve sonraki öğretim basamağına hazırlayacak “okuma dosyası”; “metinleri değerlendirme formları”, “kitap okuma öz değerlendirme ölçeği” gibi değerlendirme araçlarının olmaması eksiklik olarak gözlenmiştir.

4.4.3. MEB Ders Kitapları

Türkiye’de ders kitapları ve eğitim araçları MEB tarafından düzenlenen ilgili yönetmeliğe göre yayımlanır ve yine MEB tarafından belirlenen ilgili yönergelerle göre incelenir, değerlendirilir. Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği’nin 6. maddesinde ders kitaplarının özellikleri şöyle belirlenmiştir:

MADDE 6 – (1) Ders kitapları;

a) Anayasa ve kanunlara aykırı hususları içermez.

b) Bilimsel hata içermez.

c) Temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunar.

ç) Reklam niteliğinde öğeler içermez.

d) Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsar.

e) Görsel tasarım ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılır.

Tebliğler Dergisi’nde (Haziran 2007 tarihli 2597 sayılı) yayımlanan ve 07/12/2011 tarihli ve 82202 sayılı makam onayı ile yürürlükten kaldırılan “Ders Kitapları ile Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine

İlişkin Yönerge”nin 6. maddesinde ders kitaplarının nasıl hazırlanması gerektiği açıklanmıştır. Bu maddede,

Bakanlık ve özel kesim tarafından hazırlanacak ders kitabı, temel ders kitabı, alan uzmanı/uzmanları, editör, dil uzmanı, görsel tasarımcı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, program geliştirme uzmanı, rehberlik veya gelişim uzmanlarından oluşan ekipçe;

a) İçerik,

b) Dil, Anlatım ve Üslup,

c) Öğrenme, Öğretme ve Ölçme-Değerlendirme,

ç) Teknik, Tasarım ve Düzenleme

yönlerinden hangi özellikleri taşıması gerektiği ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Türkçe, Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım derslerinin kitaplarında yer alacak metinlerin seçimi ve özellikleri, kitapların forma sayıları, ünite içerikleriyle ilgili bilgiler derslerin öğretim programlarında belirtilmiştir (MEB TTBK, 2009: 20, 169-170; MEB TTBK, 2006: 10, 56-57; MEB TTBK, 2011a: 9; MEB TTBK, 2011b: 12). Bunlardan 6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerde bulunması gereken özelliklerden “**okuma**” beceri alanı, “**okuma kültürü**” ve “**metinsellik**” ile ilgili olanlar şunlardır:

Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler

- *Metinlerde insan hak ve özgürlüklerine, demokratik değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır.*
- *Metinler kitapların yanı sıra, dergi, gazete, ansiklopedi, ansiklopedik sözlük, resmî İnternet siteleri ile basılı materyallerin çevrim içi sunumlarından seçilebilir. Aynı kaynaktan ikiden fazla metin alınmamalıdır.*
- *Metinler, öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır.*

- *Metinler, işlenecek süreye uygun uzunlukta olmalıdır.*
- *Metinler, Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtan eserlerden seçilmelidir.*
- *Metinler; dil, anlatım ve içerik açısından türünün güzel örneklerinden seçilmelidir.*
- *Şiir türündeki metinler öğrenci seviyesine uygun, şiir dilinin özelliklerini yansıtan, söz varlığını zenginleştiren, türünün güzel örneklerinden seçilmelidir.*
- *Metinlerde tutarlılık ve bütünlük olmalıdır.*
- *Dünya edebiyatından seçilen metinlerin çevirilerinde, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılmış olmasına özen gösterilmelidir.*
- *Metinler, öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.*
- *Metinler, öğrenciye eleştirel bir bakış açısı kazandıracak özellikler taşımalıdır.*
- *Metinler, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır.*
- *Metinler, öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla yönelik olarak farklı yazar ve şairlerden seçilmelidir.*
- *Metinler, yazar ve şairlerin yalnızca edebî yönlerini ön plana çıkarmalıdır.*
- *Metinler, öğrenciye okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak nitelikte olmalıdır.*
- *Yıl boyunca işlenecek okuma metinlerinin 1/2'si bütün hâlinde alınmalıdır. Şiirlerin bütün hâlinde alınması esastır. Şiir*

dışında bütün hâlinde alınan metinlerde eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler varsa -metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla en fazla bir cümle, cümlelerin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla en fazla beş kelime- çıkarılmalıdır.

- *Yıl boyunca işlenecek okuma metinlerinin 1/3'ünde metnin özünü ve anlam bütünlüğünü bozmamak kaydıyla kısaltma ya da düzenlemeye gidilebilir. Düzenleme sırasında metne cümle ya da paragraf düzeyinde ekleme yapılamaz.*
- *Her metin, öğrencinin söz varlığını zenginleştirecek yeni öğrenilecek söz ve söz gruplarına yer vermeli; ancak bu oran metni oluşturan kelimelerin yüzde beşini geçmemelidir. Ders kitabındaki metinler, içeriğe uygun çeşitli görsel materyaller (fotoğraf, resim, afiş, grafik, karikatür, çizgi film kahramanları vb.) in yanı sıra atasözü, özdeyiş, duvar yazısı veya sloganlarla desteklenebilir.*
- *Ders kitabında temaları destekleyen serbest okuma metinlerine yer verilebilir.*
- *Romandan, tiyatro metninden, biyografik ve otobiyografik eserlerden alınan bölüm kendi içinde bütünlük taşımalıdır (MEB TTBK, 2006: 56-57).*

Türk eğitim dizgesinde ders kitapları büyük önem taşımaktadır. Genel olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları tek kaynak olarak kullanılmakta; ders kitapları dışında okuma etkinlikleri yapılmamakta; köy çocuklarının yarısından fazlası ders kitabı ve kaynak kitap dışında kitap okumadan mezun olmakta; lise öğrencileri ise üniversiteye giriş hazırlıkları nedeni ile ders ve kaynak kitaplardan başka kitap okumamakta, okudukları bu kitaplar arasında ise Türk çocuk ve gençlik edebiyatının nitelikli örnekleri sınırlı ölçüde yer almakta; ders kitaplarında çoğunlukla öğretici (didaktik), Türkçe ve yazınsal gücü zayıf metinlere yer verilmektedir (Sever, 2007: 115-116; Çocuk Vakfı, 2006. 7-8).

MEB'in ders kitaplarıyla ilgili yapılan çalışmalarda öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulmuş; bu çalışmalarda kitaplar *içerik, dil, anlatım öğrenme, öğretme ve ölçme-değerlendirme, teknik, tasarım ve düzenleme* yönünden değerlendirilmiştir.

MEB ders kitaplarının öğretim programlarına uygunluğu ve programların uygulanması için yeterli olması konusunda yapılan çalışmalar; ders kitaplarının bu yönden çok başarılı olmadığını göstermiştir. Ders kitaplarının *programların amaçlarına uygunluk, programları uygulamak için yeterliği, programın kazanımlarına dönük içeriğe sahip olması* bakımından en fazla %65 düzeyinde başarılı olduğu gözlenmiştir (MEB EARGED, 2008: 276, 288; Şahin, 2009: 6; Şahin, 2010: 55; Epçapan ve Erzen, 2008: 187; İşeri, 2007: 64). MEB EARGED (2008) tarafından gerçekleştirilen “**İlköğretim Okulu Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi**” çalışmasında 104.519 öğretmen ders kitaplarına ilişkin sormaca uygulamasına katılmıştır. Bu çalışmanın, ders kitaplarında kazanımların yer almasıyla ilgili soruya yanıt veren öğretmenlerin görüşleri şöyle bir dağılıma sahiptir:

Çizelge 22. Ders Kitaplarında Kazanımların Tamamına Yer Verilmesi ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Kazanımların Tamamına Yer Verilmesiyle İlgili Görüşler				
Kitabın Yayınevi		Yeterli	Geliştirilmeli	Toplam
MEB Yayınları	f	39026	28677	67703
	%	57,6	42,4	100
Özel Yayınevi	f	12889	9928	22817
	%	56,5	43,5	100
Toplam	f	51915	38605	90520
	%	57,4	42,6	100

Öğretmenlerin %40'ından fazlası hem MEB kitaplarında hem de özel yayınevlerinin kitaplarında kazanımlara bütünüyle yer verilmediği ve bu konuyla ilgili kitapların geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Gün'ün (2012: 14) ilköğretim ikinci basamak Türkçe dersi okuma metinleriyle ilgi yaptığı çalışmada, öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilere okuma beğenisi ve alışkanlığı kazandırma konusunda %53,6'lık çoğunluk biraz uygun, %19,3'ü çok az uygun bulmakta; %5,7'si ise

hiç uygun bulmamaktadır. Sonuçlara göre öğretmenlerin %80'i Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilere okuma beğenisi ve alışkanlığı kazandırma konusunda yeterli görmemektedir:

Çizelge 23. Ders Kitaplarındaki Metinlerin Öğrencilere Okuma Beğenisi ve Alışkanlığı Kazandırması ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Metinlerin Öğrencilere Okuma Beğenisi ve Alışkanlığı Kazandırması		
Öğretmen Görüşleri	f	%
Hiç	8	5,7
Çok az	27	19,3
Biraz	75	53,6
Çoğunlukla	25	17,9
Tamamen	5	3,6
Toplam	140	100

Aslan (2006b: 16), “Türkçe ders kitaplarında Türkçe olmayan sözcükler” üzerine yaptığı çalışmada, ders kitaplarındaki dil kullanımı ile “Türkçe Öğretimi Programları” arasında önemli bir çelişki bulunduğunu belirlemiştir:

Milli Eğitim Bakanlığı’nca hazırlanan ve çalışma kapsamında incelenen bu kitaplarla, öğrencilere Türkçeyi “doğru, etkili ve güzel” kullanma becerisinin kazandırılması, onlara Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığının verilmesi pek olanaklı görünmemektedir. Türkçe ders kitapları, amacına, işlevine ve özel görevine uygun bir anlayışla hazırlanmamıştır (Aslan, 2006b: 16).

Ortaöğretim edebiyat ders kitaplarını edebiyat eğitimi açısından değerlendiren Çalışkan'a (2006: 9) göre “ ... belli bir inceleme sürecinden geçerek “ders kitabı” onayı alan kitaplarda da birtakım hatalar ve eksiklikler bulunabilmektedir. Bunların bir kısmı doğrudan kitap yazarlarıyla ilgiliyken bir kısmı da özellikle yazım ve noktalama gibi konulardaki çeşitli belirsizliklerden kaynaklanmaktadır.” Yine öğretmenlerin ders kitaplarındaki “yaşayan Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımı” ile ilgili görüşlerinde; % 62.4 evet, % 32.7 kısmen ve % 5 hayır dağılımı gözlenmiştir (Şahin, 2010: 56).

Solar'ın (2010) 3, 5, ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin çocuğa göreliğini dil ve anlatım özellikleri açısından değerlendirmesi ise şöyledir:

Çizelge 24. Ders Kitaplarındaki Metinlerin Dil ve Anlatım Açısından Çocuğa Göreliğinin Değerlendirilmesi (Solar, 2010: 109, 176, 226)

Ders Kitaplarındaki Metinlerin Dil ve Anlatım Açısından Çocuğa Göreliği				
Sınıf		Çocuğa göre metinler	Çocuğa göre olmayan metinler	Toplam
3. sınıf	f	1	7	8
	%	12,5	87,5	100
5. sınıf	f	1	4	5
	%	20	80	100
8. sınıf	f	0	4	4
	%	0	100	100
Toplam	f	2	15	15
	%	11.7	88.3	100

EARGED'in (2008: 274-279) yaptığı araştırmada ders kitaplarının genel yapısı ve görsel tasarımıyla ilgili olarak öğretmen görüşleri; *kitapların baskı ve dizgi kalitesinin, görsellerin metin ile uyumu ve görsel-metin orantısının ortalamanın biraz üstünde, görsellerin ilgi çekiciliği ile kitapların cilt sağlamlığının ise ortalamanın altında* kaldığı yönündedir.

Çizelge 25. Ders Kitaplarının Genel Yapısı ve Görsel Tasarımı ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Ders Kitaplarının Genel Yapısı ve Görsel Tasarımı				
Ders Kitabının		Yeterli	Geliştirilmeli	Toplam
Kitabın baskı kalitesi	f	54854	41857	96711
	%	56,7	43,3	100
Kitabın dizgi yönünden kalitesi	f	58362	38124	96486
	%	60,5	39,5	100
Cildin sağlamlığı	f	44463	52088	96551
	%	46,1	53,9	100
Kitabın öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde tasarlanması	f	47576	48938	96514
	%	49,3	50,7	100
Görsellerin metinlerle uyumu	f	62107	35661	97768
	%	63,5	36,5	100
Görsellerin öğrencilerin ilgisini çekme	f	52276	45403	97679

düzeyi	%	53,5	46,5	100
	f	57137	40422	97559
Görsellerin anlatımlarla orantısı	%	58,6	41,4	100

Ders kitaplarındaki metinlerin uzunluğunun ve dil kullanımının öğrenci düzeylerine uygun olmadığı öğretmenlerce vurgulanmıştır (MEB EARGED, 2008: 284-285; Kırmızı ve Akkaya, 2010: 39, Gün, 2012: 17). Bu konuda “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı”nda (1981) *metinlerin uzunluğunun öğrenci düzeyine uygunluğu, dinleme metinleri için dakika, okuma metinleri için sözcük sayısı* olarak sınıflara göre belirlenmiştir. Günümüzde uygulanan öğretim programlarında ise kesin belirlemeler yapılmamış, metinlerde gerçekleştirilecek düzeltme ve kısaltma ile ilgili aşağıdaki bilgiler verilmiştir:

1-5. sınıflar

Her yazardan en fazla üç metin seçilmelidir. Seçilen metinlerde sadeleştirme, kısaltma ve düzenleme yapılabilir. Metin seçiminde kazanımların gerçekleştirilmesi göz önüne alınarak hareket edilmelidir

Metinlerde düzenleme metnin özünü, anlam bütünlüğünü ve verilmek istenen mesajı bozmayacak şekilde yapılmalıdır (MEB TTBK, 2009: 170).

6-8. sınıflar

Yıl boyunca işlenecek okuma metinlerinin 1/2’si bütün hâlinde alınmalıdır. Şiirlerin bütün hâlinde alınması esastır. Şiir dışında bütün hâlinde alınan metinlerde eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler varsa -metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla en fazla bir cümle, cümlelerin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla en fazla beş kelime-çıkarılmalıdır.

Yıl boyunca işlenecek okuma metinlerinin 1/3’ünde metnin özünü ve anlam bütünlüğünü bozmamak kaydıyla kısaltma ya da

düzenlemeye gidilebilir. Düzenleme sırasında metne cümle ya da paragraf düzeyinde ekleme yapılamaz (MEB TTBK, 2006: 56).

Ders kitaplarındaki metinlerde gerçekleştirilen düzeltme ve kısaltmalar metinselliği bozulan, okuma isteği uyandırmayan ve ders etkinliklerini için elverişli olmayan metinler yığını oluşturmaktadır. Ş. Dilidüzgün'e (2010: 107) göre

“... metinlerin metinselliğini bozan en büyük tehlike de özgün metnin kısaltılması ya da yeniden düzenlenmesidir. Çünkü böyle bir işlem hele de bilinçsizce yapılırsa metnin bütünlüğünü ve anlamını bozacaktır. Bu nedenle, dil öğretiminde özellikle özgün metinlerin kullanılması gerekmektedir. Bu koşullar yerine getirilmediği sürece, diğer deyişle, amaçlar doğru olsa da bu amaçları gerçekleştirmek için yanlış araçlar kullanıldığı sürece emek, zaman, para ve en önemlisi nesiller yok olacaktır.”

Düzeltilme ve kısaltma dışında ders kitaplarında kırpma, sansürleme ve yasaklama örnekleri de görülmektedir. Konuyla ilgili basın-yayın organlarına yansıyan kimi haberlerin başlıkları şöyledir: Eğitim-öğretim Kurumlarında Kitap Sansürleri ve Soruşturmalar” *Türkiye Yayıncılar Birliği, Haziran 2013*; “Şeker Portakalı müstehcen, Fareler ve İnsanlar sakıncalı bulundu!” *t24.com.tr 02 Ocak 2013*; “Ders Kitaplarında Edip Cansever Şiirine Sansür” *SabitFikir Dergisi 12 Şubat 2013*; “Bir Sansür de Cemal Süreya Şiirine” *SabitFikir Dergisi 11 Nisan 2013*; “Milli Eğitim'den Melih Cevdet Şiirine 'Ufak' Bir Dokunuş” *SabitFikir Dergisi 20 Şubat 2013*; “Milli Eğitim Bakanlığı: Kırpma var, Sansür Yok” *BirGün Gazetesi 08 Temmuz 2013*; “Orhan Kemal'e de Talim Terbiye” *Radikal Gazetesi 23 Aralık 2012*, “Yunus Emre'ye Sansür!” *Radikal Gazetesi 17 Aralık 2012*.

Düzeltilme ve kısaltmaların ötesinde gerçekleştirilen sözcük ve tümce kırpma, sansürleme; kimi yazarı, şairi ya da yapıtlarını engelleme, yasaklama davranışları ise okur olarak öğrencilerin kitaplara bakışını ve okuma kültürü edinme sürecini olumsuz etkileyecektir.

Ders kitaplarındaki kullanılan metinlerin türlerine bakıldığında birinci sırada “şiir” yer almaktadır. Bu türü öykü ve deneme izlemektedir (Özbay ve Çeçen: 2012: 72-73).

Son olarak, öğrenci gözüyle değerlendirildiğinde, ders kitaplarının başarılı sayılamayacak özelliklere sahip olduğu gözlenmiştir (MEB EARGED, 2008: 16, 17, 21, 25).

Çizelge 26. İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Ders Kitapları ile İlgili Görüşleri

Ders Kitapları ile İlgili Öğrenci Görüşleri					
Öğrenci Görüşleri		Yanıtız	Evet	Hayır	Toplam
Ders kitaplarını okumakta zorlanıyorum	f	34.267	13.1251	637.647	803.165
	%	4,3	16,3	79,4	100
Ders kitaplarını anlamakta zorlanıyorum	f	35.405	229.983	537.777	803.165
	%	4,4	28,6	67	100
Ders kitaplarım öğrenme isteğimi artırıyor	f	36.613	569.176	197.376	803.165
	%	4,6	70,9	24,6	100
Ders kitaplarım çok sıkıcı	f	37.975	203.124	562.066	803.165
	%	4,7	25,3	70	100

İlköğretim okulu öğrencilerinin ders kitapları ile ilgili görüşlerine göre öğrencilerin %25,3'ü ders kitaplarını sıkıcı bulmaktadır; %28,6 ise ders kitaplarını anlamakta zorlanmaktadır.

4.4.4. Okulöncesi, Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri

MEB Talim Terbiye Kurulu “öğretmeni”, *yükseköğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş olan, her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini yürüten kişiler* olarak tanımlamıştır (MEB TTK, 2012: 80 nolu karar). Türkiye’de öğretmen olarak görev yapacaklar; *eğitim/eğitim bilimleri fakültesinin ilgili bölümlerinden mezun olmak ya da fen-edebiyat fakültesi mezunu olarak eğitim/eğitim bilimleri fakültesinden meslek bilgisi ve eğitbilimsel yetişim (pedagojik formasyon) eğitimi almak* zorundadır.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, öğretmenlik mesleğinin etkili ve verimli biçimde yerine getirilmesi için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren **“Öğretmenlik Genel Meslek Yeterlikleri”**ni 2006'da, **“Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri”**ni ise 2008'de belirlemiş ve yayımlamıştır.

“Öğretmenlik Genel Meslek Yeterlikleri”, A Yeterlik Alanı (8 Alt Yeterlik), B Yeterlik Alanı (4 Alt Yeterlik), C Yeterlik Alanı (7 Alt Yeterlik), D Yeterlik Alanı (4 Alt Yeterlik), E Yeterlik Alanı (5 Alt Yeterlik), F Yeterlik Alanı (3 Alt Yeterlik) olmak üzere 6 yeterlik alanına, 31 alt yeterliğe ayrılmıştır. Belirlenmiş bu yeterlikler eğitim-öğretim sürecini yürütecek yetkin ve başarılı öğretmeni yetiştirmek, seçmek, değerlendirmek; öğretmenin niteliğini ve başarımını, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artırmak; öğretmenin mesleki ve kişisel gelişimini sağlamak için amaç ve ölçütlerin belirlendiği önemli bir çalışmadır.

Öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, belirlenen genel meslek yeterliklerinin tamamı, öğretmenin okuma kültürü edindirme sürecinde etkili bir rol üstlenmesini sağlayacaktır. Öğretmenlerin okuma kültürü edinmiş bireyler olarak sosyal öğrenmeyi sağlayacak model kimlikleriyle; okuma kültürü edindirme sürecinde öğrenciye öğretmenlik bilgisi, birikimi ve deneyimiyle yaklaşması önemlidir. Bu açıdan bakıldığında, belirlenen genel meslek yeterliklerinin tümü önemli olmakla birlikte özellikle **“A Yeterlik Alanı: Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim”** yeterliklerinden okuma kültürü edindirme sürecinde etkili olacak başarım (performans) göstergeleri şunlardır:

A2.8. *Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmeleri için onlara sınıf içi ve dışında çeşitli etkinlikler ve olanaklar sunar.*

A5.10. *Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir biçimde kullanır.*

A5.12. *Teknoloji okur-yazarıdır (teknoloji ile ilgili kavram ve uygulamaların bilgi ve becerisine sahiptir).*

A5.14. *Kişisel ve mesleki duyarlılıklarını artırmak için kültür ve sanat etkinliklerine katılır.*

A5.15. *Bilimsel araştırma yapmaya isteklidir.*

A6.2. *Mesleki gelişimini desteklemek ve verimliliğini artırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanır.*

A6.3. *Mesleki bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla, hizmet içi eğitim, toplantı ve seminerlere katılır.*

A6.4. *Mesleki gelişimine yönelik yayınları izler.*

A6.5. *Öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmek için eylem araştırmaları yapar.*

A6.9. *Bilgi ve iletişim teknolojilerinden (on-line dergi, paket yazılımlar, e-posta, v.b) bilgiyi paylaşma amacıyla yararlanır (MEB ÖYEGM, 2008: 8-15).*

Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri ise öğretmenlerin kendi alanlarına özgü nitelik, gelişim ve başarımlarını gösteren göstergelerini içerir. Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri, her ders için ayrı yeterlik alanlarını içerse de bir yeterlik alanına ilişkin A1, A2 ve A3 düzeylerinde başarımlarını gösteren göstergelerinden oluşmaktadır. **A1 düzeyi**, öğretmenin öğretim programlarına ve öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu temel bilgi, beceri ve tutumları gösteren başarımlarını; **A2 düzeyi**, öğretmenin A1 düzeyindeki başarımlarını gösteren göstergeleriyle birlikte, deneyimleriyle öğretim programının amaçlarını gerçekleştirdiği, uygulamalarını çeşitlendirdiği, öğrenci ilgi ve gereksinimlerini dikkate aldığı başarımlarını; **A3 düzeyi**, öğretmenin A2 düzeyinde geliştirdiği uygulamalarını, öğretimin farklı değişkenlerini de göz önünde bulundurarak özgün bir biçimde çeşitlendirmesini gerektiren başarımlarını gösteren göstergelerini içerir. A3 düzeyi, A2 ve A1 düzeylerini; A2 düzeyi de A1 düzeyini kapsar (MEB ÖYEGM, 2008: 42).

MEB'in öğretim programlarında belirttiği ders öğretmenlerinin rolü, öğretmenlik mesleğinin genel ve özel yeterliklerine benzer ya da yakın anlamlı yargılardır. Burada önemli olduğu düşünülen okulöncesi, sınıf, Türkçe

ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri, okuma kültürü edindirme süreci bakımından ele alınacaktır.

“Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”nden, gelişim alanlarını desteklemek için eğitim sürecini ve eğitim ortamını düzenleyebilme; ders araç-gereci seçebilme ve kullanabilme için belirlenmiş yeterliklerde öğrencinin dilsel ve bilişsel gelişimi destekleyecek çocuk edebiyatı yapıtlarına, görsel okumaya ve kitaplara ilişkin doğrudan tanımlanmış bir yeterlik yoktur. Buna karşın **“İletişim”** yeterlik alanında *etkin dinleme becerisini geliştirebilme, kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme, bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme*; **“Yaratıcılık ve Estetik”** yeterlik alanında *araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirme, estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme*; **“Mesleki Gelişimi Sağlama”** yeterlik alanında ise *mesleki gelişimini belirleyebilme* yeterliklerinin bütün düzeylerindeki (A1, A2 ve A3) başarımlarını göstermeleri okuma kültürü edindirme sürecinde etkili bir öğretmen için önemli özelliklerdir.

“Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”ndeki, **“Öğrenme-öğretme Ortamı ve Gelişim”** yeterlik alanında *uygulamalarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini benimseyebilme, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilme, öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirebilme*; **“Bireysel ve Mesleki Gelişim-Toplum ile İlişkiler”** yeterlik alanında *mesleki gelişimini sağlayabilme, bilişim teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilme*; **“Sanat ve Estetik”** yeterlik alanında *güzel sanatlarla ilgili genel bilgilere sahip olabilme, sanatsal etkinlikleri öğrenme sürecinde kullanabilme, öğrenme ve öğretme ortamlarını düzenlerken estetik bakış açısını dikkate alabilme*; **“Dil Becerilerini Geliştirme”** öğrencilerin *Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerini geliştirebilme, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme, Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme*; **“Bilimsel ve Teknolojik Gelişim”** yeterlik alanında *öğrencilerin bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmalarını sağlayabilme, öğrencilere, bilimin gelişimi hakkında genel bilgi kazandırabilme*; **“Bireysel Sorumluluklar ve Sosyalleşme”** yeterlik alanında *öğrencilerin demokratik*

davranma ve sorumluluk bilincini kazanmalarını sağlayabilme, öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını sağlayabilme yeterliklerinin bütün düzeylerinde (A1, A2 ve A3) başarımlarına sahip bir sınıf öğretmenin okuma kültürü edindirme sürecinde etkili olması beklenebilir.

“Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”nden, “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” yeterlik alanında *Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme, Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme;* **“Dil Becerilerini Geliştirme”** yeterlik alanında *öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme, Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme;* **“Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”** yeterlik alanında *öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilme, okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme;* **“Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama”** yeterlik alanında *Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme, mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanma yeterliklerinin bütün düzeylerindeki (A1, A2 ve A3) başarımlarına sahip bir sınıf öğretmenin okuma kültürü edindirme sürecinde etkili bir Türkçe öğretmeni için önem taşımaktadır.*

“Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”nde, “Edebiyat Alan Bilgisi” yeterli alanında *metinleri kavramlar, akımlar, sanatlar ve kuramlar çerçevesinde çözümleyebilme;* **“Dil ve Anlatım Alan Bilgisi”** yeterlik alanında *metinleri yapı, plan ve dil bileşenleri bakımından çözümleyebilme;* **“Türk Dili ve Edebiyatı Bilgisi Eğitimi”** yeterlik alanında *dil ve edebiyat öğretimine ilişkin çeşitli materyal ve kaynaklardan yararlanabilme, öğrenme ortamları düzenleyebilme, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirebilme, iletişim becerisini geliştirebilme, öğrencilerin sanat eserlerinden zevk almalarını sağlayabilme;* **“Tutum ve Değerler”** yeterlik alanında ise *Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımında öncülük edebilme, okuma kültürü oluşturabilme ve geliştirebilme, dil ve edebiyat alanındaki gelişmeleri izleyebilme, okul ve kurumlar arasında iş birliği sağlayabilme, ulusal ve evrensel değerlerin*

korunmasına ve estetik anlayışın geliştirilmesine duyarlı olabilme başarımlarını göstermeleri belirlenmiştir. Bu başarımların göstergelerine sahip Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri, okuma kültürü edindirme sürecinde iyi bir model ve nitelikli bir kılavuz olarak büyük etki yaratabilir.

Yukarıda değinilen yeterliklerle donanmış öğretmenler yetiştirmek, eğitim ve eğitim bilimleri fakültelerinin görevidir. Bu fakültelerin ilgili bölümlerinde öğretmen adaylarına **“öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür”** içerikli öğretim programlarıyla amaçlanan yeterlikler kazandırılır. 4 ya da 5 yıllık eğitim-öğretim sonunda öğretmenlik yetkisi alanlar için, tamamlanan bir meslek edinme süreci değil yalnızca bir aşamadır. Bir öğretmen, görevini sürdürürken değişen-dönüşen eğitim dizgesinin öğelerini, bilimin, teknolojinin, toplumun ve çağın yenilikleriyle ilgili bilgi, beceri ve tutumlarını güncellemesi ve geliştirmesi beklenir. Bu beklenti, öğretmenin kendi isteği ve çabası doğrultusunda bireysel gelişimi; bağlı olduğu kurum, kuruluş ve sivil toplum örgütlerinin gerçekleştirdiği hizmetiçi eğitimle de mesleki gelişimini sağlama amaçlıdır. Bu nedenle bu gelişimleri sağlama; öğretmen adayı iken üniversitelerin, öğretmen iken MEB'in görev ve sorumluluğundadır.

Yapılan çalışmalara göre, eğitim dizgesinde gerçekleştirilen yenilikler sonucunda öğretmenlerin uygulama yetersizlikleri yaşamasının önemli nedenleri arasında **“hizmetiçi eğitimin yetersiz oluşu”** gelmektedir. Yeni Türkçe dersi öğretim programının uygulamasına ilişkin öğretmenlerinin görüşlerine başvuran Kırmızı ve Akkaya şu sonuçları elde etmiştir:

... öğretmenler programı uygulamak için gerekli bilgi birikimine sahip değildir. Bunun temel nedeni ise programa yönelik olarak düzenlenen hizmetiçi eğitim programının hem süre hem de içerik açısından yetersiz oluşudur. Diğer taraftan Eğitim Fakültelerindeki öğretmen adaylarının da yeni Türkçe programına yönelik bir eğitim sürecinden geçtiği pek söylenemez. Bu iki durum öğretmenlerin uygulamalarda birçok sıkıntı yaşamasına neden olmaktadır. Hizmetiçi eğitim sürecinin yetersizliğine ilişkin olarak bir öğretmenimiz tarafından ortaya

konulan düşünceler ilgi çekicidir: “(...)Tüm Türkçe öğretmenlerinin yeni programa yönelik hizmetiçi eğitim seminerlerine alınması şart. Bu programı uygulamaya koyanların ilk önce bunu düşünmesi gerekirdi. Seminere katılan arkadaşlar bile program hakkında pek fazla bilgiye sahip değiller. Bu program kademeli olarak 7. ve 8. sınıflara da uygulanacak. En kısa sürede seminer yapılması lazım (Kırmızı ve Akkaya: 2010: 39).

Öğretmen yetersizliklerinin çoğunun temelinde öğretmenlik eğitimi sürecindeki eksikler ve yanlışlar yatmaktadır. Bu durumun okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen en önemli örneği lisans programlardaki derslerin yanlış yapılanması ya da eksikliğidir. Gültekin (2008: 97), okuma kültürü edindirme sürecinde etkili olacak öğretmenin yetiştirilmesi, bu öğretmenlere çocuk ve gençlik edebiyatı eğitimi verilmesinin önemini ve ilgili derslerin Türkiye'deki geçmişi şöyle açıklar:

... anaokulundan başlayarak ortaöğretimin son dönemine kadar çocuk ve gençlerin yaşamında önemli eğitim ve öğretim görevini üstlenen okul yöneticileri ile bilhassa onları şekillendiren ve onlara her zaman rol-model olan öğretmenleridir. ... 1960'lı yılların başından 2002 yılına kadar geçen sürede eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin hiçbiri maalesef öğrenimleri esnasında çocuk ve gençlik edebiyatı dersi almadılar ve bu konuda da bilgilendirilmediler. Bu öğretmen ve okul yöneticilerinin suçu değil, bu ülkeyi yönetenlerin ihmalkârlığıdır. 1998 yılından itibaren Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanmasından sonra, söz konusu fakültelerin ilköğretim bölümlerinin okul öncesi, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlik programları ile Türkçe öğretmenliği programlarına çocuk edebiyatı derslerinin yerleştirilmesini takdirle karşılamamak olası mı? Ancak söz konusu dersleri verecek öğretim elemanlarının yetiştirildiği ya da yetiştirileceği bir programın Türk yükseköğretim sistemi içerisinde açılmamış olması ise, gerçekten düşündürücüdür. Bu durumda okul öncesinden başlayarak

ortaöğretim kurumlarının son kademesine kadar geniş bir yelpazede görev yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerine çocuk ve gençlik edebiyatı ile çocuk ve gençler için üretilen kitapları tanımamaları ya da bilmemeleri hususunda olumsuz bir şeyler söylemek ve onları acımasızca eleştirmek sanırım pek doğru olmaz. Bu konuda birinci derecede olumsuz şekilde eleştiriyi hak eden devlet kurumlarının başında Milli Eğitim Bakanlığı gelmektedir (Gültekin, 2008: 97).

1998-1999 yılında uygulamaya konan Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları'ndaki çocuk edebiyatı derslerinin yarıyılı, kuramsal ve uygulama ders saati ve kredi dağılımı 21 Temmuz 2006'daki YÖK Genel Kurul kararıyla değiştirilmiştir. Sosyal Bilgiler ve İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programları'ndan çıkarılan çocuk edebiyatı dersi; Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda iki dönemden bir döneme, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Lisans Programları'nda ise ders saati üçten ikiye düşürülmüştür. Bununla birlikte Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki dersin iki saatlik uygulaması kaldırılmıştır.

Öğretmen adaylarının hem alan eğitimi hem de meslek bilgisi edinmeleri bakımından yaşamsal öneme sahip bir dersin, güncellenen lisans programlarında niteliğine uygun biçimde yer almaması bilimsel bir yaklaşımla incelenmesi gereken önemli bir eğitim sorunudur (Sever, 2013a: 114-115).

Öğretmen adaylarının yeterliklerini; eğitim aldıkları fakültenin olanakları, programlarının içerikleri ve akademik kadronun yetkinliği etkilemekte ve belirlemektedir. Bununla birlikte, öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi edinme alışkanlığı kazanması ve bilgi edinmenin yollarını öğrenmesi gerekmektedir; okuma alışkanlıkları ve kitapla olan ilişkileri önem taşımaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmen adaylarının okuma amaçları bilgi edinmek, genel kültürünü arttırmak, zaman geçirmek, eğlenmek, mesleki gelişimini sağlamak olarak belirlenmiştir (Canlı ve Önal, 2011: 45; Kuş ve Türkyılmaz, 2010: 20-21). Öğretmen adaylarının yarısından fazlası ayda bir kitap ya okuyor ya da okumuyor; öğretmen adaylarının yılda

ortalama 10 kitap okuduğu belirlemesine göre birçok öğretmen adayının okuma alışkanlığının “zayıf okur” düzeyinde olduğu görülmektedir (Kuş ve Türkyılmaz, 2010: 17).

Öğretmen adaylarının yarısı kütüphaneye araştırma yapmak, ders çalışmak için; üçte biri ise kitap, dergi, gazete okumak için gitmektedir (Canlı ve Önal, 2011: 45; Sevmez, 2009: 45). Adayların kütüphane kullanma alışkanlıklarının son sınıfa doğru azaldığı ve çoğunlukla yalnızca ders kitaplarını ödünç aldıkları gözlenmiştir (Sevmez ve Yıldız, 2012: 235).

Öğretmen adaylarının okumama ya da az okuma nedenlerinin ilk sıralarında derslerin yoğunluğu ve sınavlar yer almaktadır. Bu nedenleri kitapların pahalı olması, bilgisayar ve internette zaman geçirme, arkadaşlarla gezme izlemektedir (Kuş ve Türkyılmaz, 2010: 17).

MEB EARGED (Haz. Mustafa Karaşahin) tarafından 14 ilde, 4038 öğretmen ile gerçekleştirilen öğretmenlerin okuma kültürlerini değerlendiren çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin okuma amaçları arasında **“bilgi edinmek, mesleğinde kendini geliştirmek, kendini yetiştirmek, dinlenmek, yazınsal ve estetik zevk almak”** ilk sıralarda yer almaktadır. Öğretmenlerin üçte biri yeterince okumadığını düşünmektedir (Karaşahin, 2009: 30, 37). Yapılan çalışmalar her üç öğretmenden birinin zayıf okur olduğunu ve öğretmenlerin %3-4'nün hiç okumadığını göstermektedir (Şahiner, 2005: 29; Akça, 2008: 49; Karaşahin, 2009: 41). Çocuk Vakfı'nın 2006'da yayımladığı **“Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi”** de bu sonuçları doğrulamaktadır: Öğretmenlerin %33.4'ü düzenli, %63.3'ü bazen kitap okumakta, %3.3'ü ise hiç kitap okumamaktadır (Çocuk Vakfı, 2006: 11).

Öğretmenlerin okumama nedenlerinin başında zaman bulamama ve parasal yetersizlikler gelmektedir. Öğretmenlerin % 10'u ise böyle bir gereksinimi ve önceliği olmadığını ya da okumaktan hoşlanmadığını dile getirmektedir (Karaşahin, 2009: 31; Yılmaz, 2002: 451). Öğretmenlerin kütüphane kullanma alışkanlıklarını inceleyen Yılmaz (2002: 452-453), %95.3'nün halk kütüphanelerini hiç kullanmadığını ve öğretmenlerin bu durumu **“gereksinim duyulmaması, zaman azlığı ve kütüphanelerin uzak olması”** gibi nedenlere bağladığını belirlemiştir.

4.4.5. MEB'in Okuma Kültürü Edindirme Sürecini Etkileyen Diğer Çalışmaları

4.4.5.1. 100 Eser ve 100 Temel Eser

MEB Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı¹, 19/08/2004 tarihli ve “**100 Eser**” konulu genelgeyle ortaöğretimde okutulması önerilen kitapların yer aldığı bir liste yayımlamıştır. Bu listede kitaplar “**Türk Edebiyatı**” ve “**Dünya Edebiyatı**” başlıkları altında verilmiş; tartışmalara neden olmaması için Türk edebiyatından yaşayan yazarların yapıtlarına yer verilmemiştir.

Genelgede “100 Eser”in “*öğrenci ve gençlerin önüne, yaşlarına ve mizaçlarına uygun kitapları getirdiğimiz ve bu eserlerin Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri rehberliğinde okunmalarını sağladığımız takdirde, yakın gelecekte okuma alışkanlığı ve okuma zevki kazanmış, kültür birikimi zengin bir toplum haline gelmek*” amacıyla ve “*bu amaca dönük olarak, eğitim kurumlarımızdaki öğrencilerin okumaları için çeşitli sivil toplum kuruluşları, kültür ve bilim adamları ve gazetecilerin katkıları ile Bakanlıkça*” belirlendiği vurgulanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılması gerekenler ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

1. Belirlenen 100 Eserin sosyal ve kültürel etkinliklerde yararlanmak, boş zamanlarını olumlu uğraşlarla değerlendirmek üzere, öğrencilerin öncelikle başvurabilecekleri kaynak eserler olarak tavsiye edilmesi,
2. Bu eserlerin tavsiyesinin, öğrencilerin sınıf seviyeleri ve öğretim programları dikkate alınarak zümre öğretmenler kurulunca yapılması,

¹ Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında 5436 sayılı Kanun'un 17'nci maddesi ile adı geçen başkanlık kaldırılarak yerine "Strateji Geliştirme Başkanlığı" kurulmuştur (24/12/2005 tarih ve 26033 sayılı Resmî Gazete).

3. *Bu 100 Eserin ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi müfredat programı ile ilişkilendirilip okutulması,*
4. *Bu 100 Eserden en çok kitap okuyan öğrencinin Bayrak Törenlerinde bütün öğrenciler önünde ödüllendirilmesi,*
5. *Bu 100 Eserin tanıtımı ile bu eserlerin konularını içeren münazara ve dinleti programlarının düzenlenmesi, dramalar hazırlanması ve başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi,*
6. *Okul kütüphanelerinin öğrencilerin seyerek, isteyerek, kendiliklerinden gelebilecekleri sıcak bir ortama kavuşturulması gereklidir (MEB APKKB, 19/08/2004 tarihli genelge).*

MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü ise 04/08/2005 tarihli ve “**100 Temel Eser**” konulu genelgeyle ilköğretimde okutulacak yapıtları “Türk Edebiyatı”, “Dünya Edebiyatı” ve “Hazırlatılacak Eserler” başlıkları altında yayımlamıştır. “Hazırlatılacak Eserler” başlığında tekerleme, deyim, atasözleri, bilmece, türkü, ninni ve mani seçmelerinden oluşan kitaplar listesi yer almıştır. Ortaöğretim için belirlenen yapıtlarda olduğu gibi ilköğretim için “belirlenen yapıtlar listesi”nin tartışmalara neden olmaması için bu listede Türk edebiyatının yaşayan yazarlarının yapıtlarına yer verilmemiştir. Bu liste 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için geçerli sayılmış; alt sınıflar için sayısız yayın olması ve bu sınıflar için bir liste hazırlamanın zorluğu belirtilmiştir. 100 Temel Eser konusunda ortak duygu ve bilinç oluşturmak için yapılması gerekenler genelgede açıklanmıştır:

1. *Öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklerde faydalanmaları, boş zamanlarını değerlendirmek üzere öncelikle başvurabilecekleri kaynak eserler olarak-tavsiye edilmesi,*
2. *Tavsiyesinin öğrencilerin sınıf seviyeleri ve öğretim programları dikkate alınarak zümre öğretmenler kurulunca yapılması,*
3. *Türkçe dersi müfredatı ile ilişkilendirilip okutulması,*

4. *Çoğunu okuyan öğrencilere Bayrak Törenlerinde ödül verilmesi,*
5. *Tanıtımları için konularım içeren münazara ve dinleti programlarının düzenlenmesi, dramaların hazırlanması hususlarına özen gösterilecektir.*
6. *Ayrıca öğrencilerimize okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla okul idaresince hafta içi belirlenecek bir günde 30 dakikalık “Okuma Saati” uygulaması yapılacak, okul kütüphaneleri öğrencilerin severek ve isteyerek gidecekleri sıcak ve sevimli mekânlar hâline dönüştürülecektir (MEB İGM, 04/08/2005 tarihli genelge).*

Amacı “öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak; bu yolla onları düşünen, düşündüğünü doğru ve açık bir şekilde ifade eden, algılama gücü yüksek, yorum yapan, analitik düşünen, sentez yapan, tartışan, doğruların; tek noktadan değil, çeşitli bakış açılarıyla bakmak suretiyle ortaya çıkacağını kavramış, güzellik duygusu ve estetik anlayışı gelişmiş, kültürlü, milli ve manevi değerlere sahip yüksek karakterli bireyler yetiştirmek” olarak açıklanan 100 Temel Eser uygulamaları, yapılan araştırma ve incelemeler ışığında değerlendirilmelidir. Araştırmalar, uygulamaların amaçlarına ulaşılmadığını ve uygulamaların yanlış doğurgulara neden olduğunu göstermektedir. Araştırma ve inceleme sonuçlarına göre genel olarak 100 Temel Eser uygulamasının eksikleri ve yanlışları şunlardır:

100 Temel Eser listeleri sayılarla ve yazarların yaşamda olup olmamasıyla sınırlandırılmıştır. Bu listedeki kitapların okunması “zorunlu” kılınarak öğrencilerin kitap seçme özgürlüğü yok sayılmıştır. Çocuk ve gençlik edebiyatının nitelikli örnek yapıtları bu listelerde yer almamış; seçilen birçok yapıtın çocuğa görelilik ilkesine uymadığı belirlenmiştir (Eğitim Sen, 2009: 5-9).

100 Temel Eser listesi, bir okuma programıyla ilişkilendirilerek hazırlanmamış; “seçmeler” olarak hazırlanacak kitaplara hangi metinlerin alınacağı belirlenmemiştir (Çocuk Vakfı, 2009: 6-12).

Dünya edebiyatından seçilen kitapların yayınevi ve çevirmeninin adı belirtilmemiş, bu nedenle piyasada aynı adı taşıyan yapıtlarda sayfa sayısı farkı; gerçek bir çeviri yerine toplama/derleme çeviri; kısaltma ve uyarlama nedeniyle metin olma ölçütlerinden yoksunluk ve anlam sapmaları; ölçütsüzlükten ve denetimsizlikten kaynaklanan bir inanç söylemine dönük uyarlama örnekleri görülmüştür (Neydim, 2006; Çocuk Vakfı, 2009: 10).

Öğretmenler ise 100 Temel Eser listesindeki kitapların okutulmasının zorunlu tutulmasını doğru bulmamaktadır. Öğretmenlere göre 100 Temel Eser listesindeki kitaplar genel olarak öğrenciler için yeterince uygun değildir; öğrencilerin büyük bölümü bu kitapları zevk ve istekle okumamaktadır (Yılmaz ve Arıcan 2012: 874-875).

Öğrenciler ise uygulamalardaki kitaplarla ilgili bilgiye sahip ama uygulamanın amaçları konusunda bilgiye sahip değiller; listedeki yapıtlar arasında güncel örneklerin de yer alması gerektiğini özellikle dile getirmektedirler. Ailelerin çoğu da uygulama ve uygulamanın içeriğine dönük bir bilgiye sahip olmadıklarını aktarmışlardır (Özer Alemdar ve Akkaya, 2012: 800; Çocuk Vakfı, 2009: 7, 11).

4.4.5.2. “Okuma Becerileri” Seçmeli Dersi

2012-2013 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflarda seçmeli ders olarak konulan olan “Okuma Becerileri” dersinin 2013-2014 eğitim-öğretim yılından başlayarak “Dil ve Anlatım” alanında haftada iki ders saati olmak üzere 5 ve 6. sınıflarda okutulması kararlaştırılmıştır². Dersin kazandırmayı amaçladığı beceriler; **ön okuma çalışmaları yapma, okuma sürecinde anlam kurma, eleştirel okuma, okuma kültürünü geliştirme, e-okuma** kazanımlarıyla açıklanmıştır. Dersin içerik ve kazanımlarından söz eden bir tanıtım filmi Eğitim Bilişim Ağı'nda yayımlanmıştır (EBA Seçmeli Ders Tanıtım Videoları,

2 Dersle ilgili ayrıntılı bilgi için bu bölümdeki “Ortaokul Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı” başlığına bakınız.

Okuma Becerileri, ağ sayfası: <http://www.eba.gov.tr/video/secmeli-ders-tanitim-videolari>).

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bu dersin kitabının hazırlanmasını ve yine Başkanlıkları tarafından hazırlanıp dağıtımı yapılacak öğretim araç-gereçlerin kullanılmasını 14/09/2012'de kararlaştırmıştır (MEB TTKB 2012: 2). 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Okuma Becerileri dersinin okulların ders programlarında yer almasına ve öğrenciler tarafından seçilmesine rağmen bu dersin “ders kitabı” henüz hazırlanmamıştır. Bu ders, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında seçilen dersler arasında yaklaşık %7,5 oranla 6. sırada yer almıştır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılındaki seçmeli derslerle ilgili Bakanlıkça yapılmış bir açıklama ve çalışma olmadığı için Okuma Becerileri dersinin bu yıla ilişkin verileri bilinmemektedir.

“**Okuma Becerileri**” ve benzer içerikteki derslerin sayıca çoğaltılması; bu derslerin zorunlu ve seçmeli olarak çeşitlendirilmesi; öğrencilerin bu dersleri seçmeleri için özendirici koşulların yaratılması öğrencilerin okuma kültürü edinmesine katkı sağlayacaktır.

4.4.5.3. Z- Kütüphaneler (Zenginleştirilmiş Kütüphaneler)

Z-kütüphaneler; Milli Eğitim Bakanlığı, Orman ve Su İşleri Bakanlığı, ve Türkiye Belediyeler Birliği tarafından 13/12/2011'de imzalanan “**Okullar Hayat Olsun Projesi**”nin bir parçasıdır (işbirliği alanıdır). Projenin diğer işbirliği alanları “**Salonlar ve Derslikler**” ve “**Okul Bahçeleri ve Oyun Alanları**”dır. Bu projenin amaçları özetle,

1. *Okulların toplum hizmetine açılması,*
2. *Okul bahçelerinin düzenlenmesi ve ağaçlandırılması,*
3. *Okulların eğitim-öğretim saatleri dışında, hafta sonlarında ve yaz aylarında dersliklerinin, kütüphanelerinin, bilgi teknolojileri sınıflarının, çok amaçlı salonlarının, konferans salonlarının, spor salonlarının ve okul bahçelerinin belediyelerle işbirliği içinde velilerin ve mahallelinin hizmetine açılması,*

4. *Okul bahçelerinin fiziki yapılarına uygun projelere göre yeniden düzenlenerek Orman ve Su İşleri Bakanlığı, belediyeler ve ilgili sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içinde peyzaj ve tasarımının yapılması ve ağaçlandırılması,*
5. *Okulların öğrenciler ve yetişkinler için birer “hayat boyu öğrenme merkezi” ve eğlenme, dinlenme aktivitelerine imkân veren “yaşayan güvenli alanlar” haline dönüştürülmesi olarak belirlenmiştir.*

Z-kütüphaneler, bilgi teknolojisi sınıflarının kütüphanelerle birleştirilip *bilgisayar, bilgisunar, basılı ve e-kitaplar, filmler, oyuncaklar, öğrenme ve zeka oyunları, CD, DVD, bilgisayar oyunları* gibi kaynak ve olanakların sunulduğu yerler olarak tasarlanmıştır. Yerel durumlara göre okul saatleri dışında ve hafta sonlarında saat 20.00 ya da 21.00'e kadar açık olması planlanmıştır. Proje kapsamında 67 il ve 638 ilçede anlaşma tutanağı (protokol) imzalanmıştır.

Belirlenen amaçlar ve sunduğu olanak doğrultusunda z-kütüphanelerin yaygınlaşmasının öğrenciler ve halk için yararlı olabileceği düşünülmektedir. İçindeki donanımlarla çağın gereksinimlerini karşılayan, farklı bilgi ve beceriler edinme olanağı sunan, ilgi çekici ve çağdaş tasarımlı kütüphaneler okuma kültürü edindirme sürecini destekleyecektir.

4.4.5.4. 12 Yıllık Zorunlu Eğitim (4+4+4 Eğitim Dizgesi)

11/4/2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren **12 Yıllık Zorunlu Eğitim Yasası** ile zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış ve 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Yasa kabul edilmeden önce gündemde önemli bir yer bulmuş; içinde bilim insanların, eğitimcilerin, sivil toplum kuruluşlarının ve siyasilerin yer aldığı büyük tartışmalara neden olmuştur.

Bu yasaya göre 12 yıllık zorunlu eğitim; 4 yıl süreli ilköğretim, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsamaktadır. Öğrencilerin öğrenim

gördüğü birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4. sınıflar) **ilkokul**, ikinci 4 yıl (5, 6, 7, 8. sınıflar) **ortaokul** ve üçüncü 4 yıl (9, 10, 11, 12. sınıflar) ise **lise** olarak adlandırılmıştır. Uygulamaya göre 66 ayını tamamlayan tüm çocukların okul kayıt işlemleri e-okul dizgesi üzerinden yapılmış; 60-66 ay arasındaki çocukların ise anne-babasının isteği üzerine hazır bulunuşluğunun uygun olduğu belirlenerek ilkokula kaydedilmiştir. 48-60 ay arası çocuklar ise okulöncesi eğitime yönlendirilmiştir.

12 yıllık zorunlu eğitimin başlamasının üzerinden aylar geçtikçe yayımlanan raporlarda uygulamanın sorunlarına ve yetersizliklerine dönük sonuçlar ortaya çıkmıştır. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün ve eğitim sendikalarının yaptığı çalışmalara bakıldığında uygulamanın “**okuma kültürü edindirme sürecini olumsuz etkileyen**” sonuçları şöyle sıralanabilir.

1. *60-66 aylık çocuklarda 40 dakikalık ders süresi dikkat dağınıklığına ve dinleme bozukluğuna neden olmuştur.*
2. *Her 5 çocuktan 4'ü belirlenen dönemde okumaya geçememiştir. Nisan ayında üst yaş gruplarındaki öğrencilerin tamamı; 66 ay altındaki öğrencilerin ise yalnızca %18'i okumaya geçebilmiştir.*
3. *Sınıflarda 60-80 (yaklaşık iki yaş) ay aralığındaki çocuklar bulunması nedeniyle programlar bireysel ve düzeyysel farklılıklara uyartanamamıştır.*
4. *Öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin bu yaş grubu (60-66 aylık) için yetersiz olduğu anlaşılmıştır (Eğitim Sen, 2013: 2, 5, 8; Anadolu Eğitim Sendikası, 2013; El, 30 Haziran 2013; Uçar, 29 Haziran 2013).*

Okuma kültürü edindirme sürecinin ilk basamakları olan “dinleme becerisi” ve “okuma-yazma becerisi”nin okulun ilk yıllarında geliştirilmesi beklenir. 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasının “dinleme bozukluğuna” neden olması ve “ilk okuma becerisi” edindirme sürecinde başarısız olması çocuğun okuma kültürü edinme/edindirme sürecini olumsuz etkileyecektir. Bu uygulamanın çocuğun “**okuma konusunda kendisini yetersiz görmesine,**

okuma ile ilgili zorlu ve sorunlu deneyimler yaşamasına, olumsuz tutumlar edinmesine” neden olacağı düşünülmektedir.

4.4.5.5. MEB'in Okuma Kültürü ile İlgili Bilimsel Çalışmaları ve Projeleri

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından 06/12/2004'te **“Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları”** toplantısı gerçekleştirilmiştir. Toplantının amacı *“Dilimiz Türkçenin doğru kullanılmasını sağlamak, toplumumuzda okuma alışkanlığının geliştirilmesine katkıda bulunmak ve okuma kültürünü yaygınlaştırmak”* olarak belirtilmiştir. Toplantıda sanatçı, yazar, eleştirmen ve bilim insanları tarafından konuşmalar yapılmış, bu konuşmalar 2007'de kitap olarak basılmıştır.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2010'da **“Şimdi Okuma Zamanı-Okuma Kültürü ve Etkili Dil Kullanımı Projesi”**ni başlatmıştır. Bu projenin amacı “öğrencilerin okuma kültürünü geliştirmek, öğrencilerde okuma bilinci oluşturmak, metinlerdeki söz varlığının öğrencilere katkısını belirlemek”tir. Projenin ilk ayağı “Okuma Kültürü ve Söz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı” 19-23 Ekim 2010'da Kızılcahamam'da (Ankara); ikinci ayağı olan “Şimdi Okuma Zamanı Çalıştayı” ise 13-17 Aralık 2010'da Çeşme'de (İzmir) gerçekleştirilmiştir.

Okuma Kültürü ve Söz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı'na yazarlar, şairler, çizerler, gazeteciler ve bilim insanları katılmış; çalıştayda 23 konuşma yapılmış ve 15 bildiri sunulmuştur. Çalıştayı'nın sonuç bildirgesinde “Okulöncesi, İlköğretim Dönemi ve Yetişkinlik Dönemi (Ortaöğretim ve Sonrası)” başlıkları ve “Aile Boyutu, Kurumlar Boyutu, Okuma Materyalleri ve Medya Boyutu” alt başlıkları altında yapılması gerekenler yayımlanmıştır. Konuşmalar ve bildiriler 2011'de kitap olarak basılmıştır.

Şimdi Okuma Zamanı Çalıştayı'nın sonuç bildirgesi açıklanmamış; çalıştaydaki konuşmaların ve bildirilerin yer aldığı bir kitap yayımlanmamıştır.

4.4.5.6. Okuma Kültürü ve Kütüphaneler Grup Başkanlığının Kurulması

14/09/2011 tarihinde yürürlüğe giren 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Milli Eğitim Bakanlığının yönetim yapısı gözden geçirilmiş ve yeniden yapılandırılmıştır. Yapılandırma kapsamında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı yapısında **“Okuma Kültürü ve Kütüphaneler Grup Başkanlığı”** kurulmuştur. Bu grup başkanlığının görevleri şöyle açıklanmıştır:

1. *Okuma kültürünün gelişmesine yönelik ilgili birimlerle stratejiler belirlemek, projeler geliştirmek ve işbirliği içinde uygulamak,*
2. *Okul ve kurumlarda kütüphane açma ve geliştirmenin ilke ve standartlarını belirlemek,*
3. *Okul ve kurum kütüphanelerini zenginleştirmeye yönelik ilke ve standartları belirlemek,*
4. *Kütüphanelerden öğretmen, öğrenci, veli ve vatandaşların faydalanması için stratejiler geliştirmek,*
5. *Başkan tarafından verilen diğer görevleri yapmak.*

Okuma Kültürü ve Kütüphaneler Grup Başkanlığı, görevleri doğrultusunda yapacağı çalışmalarla öğrencilerin okuma kültürü edinme sürecine katkı sağlayabilir.

4.4.5.7. “Okuma Kültürü” Tanıtım Filmi (Kamu Spotu) ve Afişleri

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Okuma Kültürü ve Kütüphaneler Grup Başkanlığı tarafından, 22-28 Nisan arasında kutlanan Dünya Kitap Günü ve Kütüphaneler Haftası dolayısıyla ve okuma kültürünü geliştirmek, kütüphanelerden yararlanma oranını artırmak amacıyla 34 saniyelik bir tanıtım filmi (kamu spotu) ile 4 ayrı afiş yayımlamıştır. Tanıtım filminde “Okuduğumuz her kitap bizi başka dünyalara taşır” ve “Okuyun

dünyanız zenginleşsin” savsözü (sloganı) eşliğinde farklı yaşlardaki bireylerin kitap okuma anları sunulmuştur.

V. BÖLÜM

Bu bölümde çalışmanın sonuç yargıları olarak, okuma kültürü edindirme sürecinde aile ve okul değişkenlerinin önemi vurgulanmış; bu değişkenlerin Türkiye'deki durumu değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin ardından okuma kültürü edindirme süreci için öneriler sunulmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Okuma kültürü edinme süreci; okumayla ilgili beceri, alışkanlık ve yeterliklerin edinildiği birbirini izleyen basamaklardan oluşur. Bu sürecin başlangıcı, “bilişsel olarak okumayı öğrenme” olarak görünmesine karşın; gerçekte bu öğrenmeden önce yaşanmış gelişim dönemlerine ve edinilmiş becerilere dayalıdır. Daha açık bir anlatımla, okuma kültürü edinme süreci dinleme becerisiyle başlar; dilsel ve kavramsal gelişimle devam eder. Daha sonra “bilişsel olarak okuma”yı öğrenmeyle hız kazanır; bireyin çaba ve seçimleriyle üst basamaklara doğru ilerler.

Okuma kültürü, yazılı kültür ürünlerinden etkilice yararlanmayı gerektirir. Bu kültür, yalın bir okuryazarlık becerisinin ötesine geçilerek **anlama, yorumlama, sorgulama, eleştirme, yaratma becerileri** edindirmeyi amaçlar. Böylece yazılı kültür ürünleriyle kurulan iletişimin daha etkili olması; bu ürünlerin aktardığı bilginin tam ve doğru anlaşılması sağlanır. Bununla birlikte okuma kültürü yalnızca yazılı ve basılı yapıtlardan yararlanmakla yetinmez; çizilmiş, kurgulanmış, tasarlanmış, yaratılmış açık ya da örtük iletişiyle bir bütün (kompozisyon) oluşturan görsel ve işitsel yapıtlardan da yararlanmayı amaçlar. Bir görsel ya da işitsel bütünlüğün **anlamını çözmek ve kavramak**³ da bir tür okuma sayılabilir ve bu tür bir okuma, aynı zamanda okuma kültürünün bir becerisi olarak kabul edilebilir.

³ "okumak" kavramının sözlüklerdeki 5, 6 ve 7. sırada yer alan tanımları.

Çünkü okuma kültürü edinme sürecinin **eleştirel okuma** ile **evrensel okuryazarlık becerileri** farklı okuryazarlık türlerine (görsel okuryazarlık, işitsel okuryazarlık, elektronik okuryazarlık, sanat okuryazarlığı, medya okuryazarlığı vb.) sahip olmayı gerektirir.

Okuma kültürü, yalnızca okuma becerisine, okuma alışkanlığına ve diğer okuryazarlık türlerine özgü davranışlar bütünü değildir. Bu kültür; bilişsel, duyuşsal, toplumsal davranış, beceri ve tutumları gerekli kılar. Bunlar:

- *araştırma, anlama, düşünme, sorgulama, sorun çözme gibi bilişsel davranışlar,*
- *sanat aracılığıyla rahatlama ve arınma (katarsis), güzelduyusal zevk ve beğeni edinme gibi duyuşsal tutumlar,*
- *iletişim kurma, işbirliği yapma, toplum için üretme, dayanışma, hoşgörü ve demokrasi gibi toplumsal bilinç ve duyarlılıklardır.*

Okuma kültürü edinmiş birey yetiştirmenin ya da toplum yaratmanın amacı, okuryazar bir toplum yaratmak değildir. Bu sürecin; okuma kültürü edinerek **“öğrenmeyi öğrenmek”;** **özgür ve bilimsel düşünmek;** **çağa uyum sağlamak;** **araştırmak ve üretmek;** **demokrasi bilinci edinmek;** **insanlara, doğaya karşı hoşgörü ve duyarlı olmak** gibi daha kapsamlı ve ileri amaçları vardır. Öte yandan bu amaçlar, okuma kültürünün bireyler düzeyinde değil, toplum boyutunda edindirilmesi gerektiğini de vurgular.

Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenler **aile ve okuldur**. Bu değişkenler; bireyin doğumuyla birlikte içinde var olduğu, yaşamını sürdürdüğü, kendisini geliştirdiği-gerçekleştirdiği, toplumun bir öznesi olarak kimlik kazandığı yapılardır. Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen bu yapıların niteliği, sahip olduğu **ortam ve uyaranların** niteliğine bağlıdır. Ortam ve uyaranlar ise çocuğun içinde bulunduğu gelişim ve okuma kültürü edinme evresindeki gereksinimine/ilgisine göre belirlenir. Sağlıklı bir gelişim ve nitelikli bir okuma kültürü edindirme süreci için, hazırlanan ortamlar, seçilen uyaranlar ölçünlenmiş belirli özellikleri taşımak zorundadır. Uygun olmayan ortam ve uyaranlar bireyin okuma kültürü edinme sürecini

olumsuz etkileyebilir ya da olanaksız kılabilir. Bu nedenle ortam ve uyaranları yaratan, bunları çocuklara sunan **aile ve okul**, okuma kültürü edindirme/edinme sürecini etkileyen temel değişkenlerdir.

Okuma kültürü edinme sürecini etkileyen ilk değişken, bireyin bir varlık kazandığı toplumsal yapı olan “**aile**”dir. Okulöncesi döneme ilişkin okuma kültürü edinme aşamasında bireyin gereken davranışları edinmesinden aile sorumludur. Bu sorumluluk, okulöncesi dönemle sınırlı değildir; bireyin okuma alışkanlığı edinip özgür iradesiyle seçip okumaya başlamasına kadar sürebilir. Çocuğun okuma kültürü edinme sürecinde aile; bir sosyal öğrenme ortamı, aile bireyleri ise örnek (rol model) uyaranlar olarak önemlidir. Çocuk için okuma eyleminin ve kitap nesnesinin değerli görüldüğü bir aile ortamı ve okuyan aile bireyleri, okuma kültürü edinme sürecini olumlu etkiler.

Çocuğun birçok **gelişimsel kritik dönem** geçirdiği ve köklü kişilik özellikleri edindiği okulöncesi dönemde aile, kimi yeterliklere sahip olmalı ve uygun koşulları sağlamalıdır. Çocuğun gelişim evreleri ile ilgili bilgilere sahip, onun dilsel ve kavramsal gelişiminin önemini kavrayan, görsel okuma becerisini geliştirmesine olanak sağlayan, sorma-bilme dürtüsünü olumlu karşılayan ve bu dürtüyü kamçılayan, onu nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşturan bir aile, okuma kültürü edinme süreci için kuşkusuz önemli bir değişkendir. Aile bireylerinin okuma alışkanlığı edinmiş olması, çocuklarına kitap alması ya da armağan etmesi, onlara kitap okuması, evde kitapların ve kitaplıkların olması, aile içi okuma saatlerinin olması, aile bireyleriyle kitaplar hakkında konuşulması, okuma eylemi için destekleyici tutum ve davranışlar sergilemesi **aile ortamının ve uyaranlarının nitelikli olduğu** anlamına gelir. Bu niteliklere sahip bir aile, okuma kültürü edinme sürecini olumlu etkiler.

Aile, çocuğun okuma-yazma becerisi edinmesine değin okuma kültürü edinme sürecinin **dinleme ve görsel okuma becerilerinin** edindirilmesi ve geliştirilmesi sorumluluğunu üstlenir. Daha sonra aile, çocuğun okul dönemine başlaması ile sorumluluklarını “okul” değişkenine koşturarak sürdürür.

Okul, ortam ve uyaranlarıyla okuma kültürü edinme sürecini etkileyen bir diğer değişkendir. Bu değişkenin bireyin okul döneminde okuma kültürü

edinme sürecini sürdürmesiyle ilgili görevleri vardır. Okul döneminde de aile sorumluluklarını sürdürür; ancak okul, bu dönemin ve okuma kültürü edinme sürecinin temel değişkeni olarak önemli ve farklı bir görev üstlenir. Çocuğun ailede başlayan okuma kültürü edinme süreci okul ile ayrı bir boyut ve hız kazanır.

Okuma kültürü edinme sürecinin ikinci basamağı olan “**okuma-yazma becerisi**” -eğer çocuğa daha önceden ailece edindirilmemişse- okulda edinilir. Okuma-yazma becerisiyle çocuk daha özerk ve özgür bir okur kimliğine kavuşmaya başlar. Çocuk, okuma kültürü edinme yolunda hızla ilerlerken okul değişkeninin ortam ve uyaranlarının sürecin niteliğini nasıl etkileyeceği ve sürece ne kadar katkı sağlayacağı büyük önem taşır.

Okuma kültürü edinme süreci açısından “okul” değişkeni; **öğretmenler, öğretim programları, dersler ve ders kitapları** gibi alt değişkenlerin yer aldığı bir ortamı ve uyaranları içerir. Okuma becerisini ileriye götürerek okuma alışkanlığı kazandıracak bu ortam ve uyaranlar bütünü bilimsellikle ele alınmalı, özenle hazırlanıp/seçilip çocuğa sunulmalıdır. Bu gerekliliklerden ötürü, okuma ile ilgili dersler, *okuma kültürü edindirme amaçlarına ve çocuğun gereksinimlerine uygun* olarak hazırlanmış öğretim programlarına sahip olması gerekir. Ders kitaplarındaki *metinlerin yazınsal-güzelduyusal değere ve bilimsel içeriğe; dil ve anlatım kurallarına uygun* olması gerekir. Öğretim programlarını uygulayacak ve kitapları işlevsel olarak kullanacak öğretmenlerin ise *genel kültür, alan ve meslek bilgisine; örnek olabilmesi için de okuma kültürüne* sahip olması beklenir.

Türkiye'deki okuma kültürünün aile ve okul değişkenleriyle ilişkisi; *okuma alışkanlıkları, ailenin etkisi, çocuk kitapları, çocuk edebiyatı, ders programları, ders kitapları ve öğretmenlerin etkisi, kütüphane kullanımı* açılarından birçok çalışmada ele alınmıştır. Genel olarak çalışmalar; *okuma alışkanlığının yaygın olmadığı, evlerde kitap ya da kitaplığın olmadığı, ders kitaplarının dışında çok az kitabın satın alındığı, kütüphanelerin kullanılmadığı* konusunda birleşmektedir.

Türkiye'nin okuma kültürünü ayrıntılı olarak inceleyen bir çalışma Kültür ve Turizm Bakanlığına bağlı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel

Müdürlüğü tarafından “Türkiye Okuma Kültürü Haritası” adıyla 2011’de yapılmıştır (KTB KYGM, 2011). Bu çalışmanın sonuçları, Türkiye’nin okuma kültürünü daha açık ve kapsamlı olarak gözler önüne sermiştir. Çalışmanın aile ve okul değişkeniyle ilgili sonuçları özetle şöyledir:

- *Her dört kişiden yalnızca birinin okuma alışkanlığı vardır. Hiç kitap okumayanların oranı yüzde otuzun üzerindedir. Hiç kitap okumama ve yılda 10 kitaptan az okuma oranları dikkate alındığında katılımcıların ortalama %75’i kitap okumamaktadır.*
- *Bireylerin okuma alışkanlığı kazanmasında aile (%14,55) ve öğretmenlerin (%15,76) etkisi düşük düzeydedir.*
- *Aile bireyleri boş zamanlarında kitap, gazete dergi okumak yerine televizyon izlemektedir.*
- *Ders kitapları dışında kitap alımı çok azdır; hatta ders kitapları dışında hiç kitap almayanlar (%21,4) bulunmaktadır.*
- *Evlerde az sayıda kitap bulunmaktadır; evinde hiç kitap olmayan %14,15; 1-25 kitabı olan %43,49’dur. (KTB KYGM, 2011: 41, 60, 67, 104, 110).*

Sonuç olarak, okuma kültürü edinme ve edindirmeyle ilgili çalışmalara bakıldığında toplumsal düzeyde bir okuma kültürünün olmadığı, kişilerin diğer araç ve etkinlikleri (televizyon, bilgisayar, internet, eğlence vb.) okumaya ve kitaba tercih ettikleri; okumayı ve kitabı bir gereksinim olarak görmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu durumda, okumanın ve kitabın önemli bir gereksinim olduğunu kavratmak için; okuma alışkanlığını ve kültürünü önce bireysel sonra da toplumsal bir davranışa dönüştürmek için neler yapılmalıdır? Bu sorulara verilebilecek yanıtlar, aşağıda “Öneriler” başlığında sıralanmıştır.

5.2. Öneriler

Bu araştırma ile elde edilen bilgiler sonucunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Öncelikle “okuma kültürünü ve okuma kültürü edinme/edindirme sürecini” farklı yönleriyle ele alan **bilimsel araştırmalar yapılmalı**; yapılacak araştırmalar için özendirici ve destekleyici olanaklar sunulmalıdır. Yapılacak araştırmalarda; okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen **üniversiteler, kütüphaneler, kitle iletişim araçları, teknoloji ve bilişim** diğer değişkenler olarak incelenebilir.

Aileler; okuma kültürü, okuma kültürü edinme sürecinin basamakları, okuma kültürü edindirme amaçları, okuma kültürü edinmiş birey ve toplumun nitelikleri konusunda bilgilendirilmelidir. Ailelere, çocuğun okuma kültürü edinme sürecini etkileyen dilsel ve kavramsal gelişimi; dinleme ve görsel okuma becerisi; sorma-bilme dürtüsü ile ilgili **bilgiler**; nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının özellikleri ve çocuğun yaşına uygun kitap seçme ile ilgili **eğitim ve yayın hizmeti** sunulmalıdır.

Okulöncesi dönemde aile, çocuk dilsel gelişim dönemine girdiği andan başlayarak kitapları çocuğun yaşamına katmalıdır. Aile, **okuma eyleminin ve kitap nesnesinin değerini** yavaş yavaş çocuğa duyumsatmalıdır. Aile, çocuğun gelişimine uygun görsel ve dilsel algısını uyaracak **nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarını** (özel kesimli kitaplar, bez kitaplar, banyo kitapları, resimli kitaplar vb.) seçmeli; bu kitapları çocukla birlikte okumalıdır.

Kitap ve dergiler, ailenin ve çocuğun **gereksinim listesinde ilk sıralarda** yer almalıdır. Zaman ilerledikçe kitap seçimini çocukla birlikte gerçekleştirmeli ve bu seçim sürecinde çocuğun istek ve beğenileri önemsenmelidir. Çocuk için “**kitap harçlığı**” olarak yeterli miktarda para ayrılmalı ve bu harçlık istediği kitabı alması için çocuğa verilmelidir. Belirli ve önemli günlerde çocuğa kitap ve dergi armağan edilmelidir. Çocuğun da armağan vermek için kitabı seçmesi desteklenmelidir.

Çocuğun odasına ve ortak kullanım alanlarına **kitaplık** konulmalı ve bu alanlar birlikte kullanılarak çocuğa kitabın önemi duyumsatılmalıdır. Aile

çocuğu kitabevelerine, kütüphanelere, kitap fuarlarına, imza ve söyleşi günlerine götürmelidir. **Aile içi okuma saatleri** ve okuma ile ilgili konuşmalar yapılmalıdır. Bu okuma saatlerinde aile bireyleri çocukla birlikte aynı ya da ayrı okumalar yapmalı, bunlar üzerine konuşmalıdır. Aile, okuma konusunda çocuğa dayatmacı, cezalandırıcı, sınırlayıcı bir tutum içinde olmamalıdır.

Aile, okul ve öğretmenle işbirliği içinde olmalı; çocukların ilgi ve gereksinimlerini karşılayacak koşulların yaratılmasını desteklemelidir.

Öğretmenler; okuma kültürü, okuma kültürü edinme sürecinin basamakları, okuma kültürü edindirme amaçları, okuma kültürü edinmiş birey ve toplumun nitelikleri konusunda bilgilendirilmelidir. Okuma kültürü edindirme sürecinde alan farkı gözetmeksizin **bütün öğretmenler benzer sorumluluk ve görevler** üstlenmelidir.

Öğretmenler; nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının özellikleri ve çocuğun yaşına uygun kitap seçme konusunda bilgilendirilmelidir. Öğretmenler, okuma kültürü düzeylerine ve okuma ilgilerine uygun kitap seçiminde **öğrencilere kılavuzluk** etmelidir. Öğretmenler okuma toplulukları kurmalı; aylık, dönemlik ve yıllık okuma, kitap, yazar-şair söyleşisi ve imza etkinlikleri düzenlemeli, öğrencilerin bu etkinliklere katılımını sağlamalıdır.

Öğretim programları okuma ile ilgili davranış, bilgi, beceri, ilgi, tutum, değer ve alışkanlıklar kazandırmaya yönelik olmalıdır. İlköğretimden yükseköğretime, yani okuma-yazma becerisinden eleştirel ve evrensel okuryazarlığa kadar olan aşamalara yönelik **dersler ve ders programları** (okuma becerileri, eleştirel okuma, görsel okuma, karşılaştırmalı okuma, metin türü okuma, seçme metinleri okuma, anlama ve anlatım dersleri gibi) oluşturulmalıdır.

Üniversitelerin öğretim programlarına, özellikle de öğretmen yetiştiren bölümlere, “**okuma kültürü**”, “**çocuk ve gençlik edebiyatı**” dersleri zorunlu ve seçmeli olarak eklenmelidir. Üniversitelerde okuma kültürü, çocuk edebiyatı ve gençlik edebiyatıyla ilgili kamuoyunu bilgilendirecek ve bilimsel araştırmalar yapacak ilgili **birimler/yapılar** oluşturulmalıdır (Bir örneği için

bakınız: ÇOGEM: Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi).

Ders ve programlarda kitap okumak, zorunlu bir ödev dönüştürülmemeli; okumak bir cezalandırma aracı olarak kullanılmamalıdır. Öğretim basamakları, ders ve ders programları “100 Temel Eser” ya da “100 Eser” gibi **belirli kitap ve yazarlarla sınırlandırılmamalı**; bu uygulamalara son verilmelidir. Ders kitapları, kitapla ilgili “olumlu bir kavram” yaratacak biçimde tasarlanmalıdır. Ders kitaplarındaki konular, günümüzden geçmişe doğru sıralanmalı; kitaba koyulacak metinler (yazarlar-şairler) bu sıra gözetilerek seçilmelidir.

Ders kitaplarındaki metinler dilin zenginliğini ve kullanım olanaklarını örneklendirmeli ve *bağlaşıklık, bağdaşıklık, amaca uygunluk, geçerlilik, bilgilendiricilik, durumsallık, metinlerarasılık* gibi **metin olma ölçütlerine uygun** olmalıdır. Ders kitaplarında bütünlükten uzak düzenlenmiş ve kısaltılmış metinlere yer verilmemelidir. Ders kitaplarında metinler, kitaplar ve yazarlar, sansürlenmemelidir. Ders kitaplarındaki metinler cinsiyet, ırk, din, dil, renk, inanç, mezhep vb. ayrımcılığı içermemeli; evrensel değerlere ve insan haklarına uygun olmalıdır.

Okullarda **donanımlı ve zengin kütüphaneler**; sınıflarda kitaplıklar oluşturulmalıdır. Okullar, hem öğrencinin hem de halkın katılabileceği okuma ile ilgili eğitimler düzenlemeli; bu eğitimler katılım, yeterlik ve başarı düzeylerinde belgelendirilmelidir. Okul derslikleri, yazılı ve görsel-işitsel kaynaklarla donatılmalı ve bu kaynakların kullanımlarını sağlayacak alan ve araçlarla yeniden düzenlenmelidir.

Halk kütüphanelerinin kitap varlığı zenginleştirilmeli; bu kütüphaneler bilgi çağının gereksinimleri karşılayacak özelliklerle donatılmalıdır. Kütüphanelerin olanaklarından yararlanma yaptırımsız ve sınırsız olmalıdır. **Çocuk kütüphaneleri ve gezici kütüphaneler** yaygınlaştırılmalı; bu kütüphanelerde okuma, kitap, imza ve söyleşi etkinlikleri düzenlenmelidir. Kentin önemli yerlerinde ücretsiz kitaplıklar ve herkesin yararlanabileceği kitap değişim noktaları kurulmalıdır. Yerel yönetimler; okuma, okuma kültürü edindirme etkinlikleri düzenlemelidir. Herkesin kitaba ulaşma, kitabı elde

etme olanakları artırılmalı; yurt genelinde kitap ve okuma etkinlikleri devlet tarafından desteklenmelidir.

Yazar, şair, çizer ve yayınevleri desteklenmeli; **kitap ve diğer basılı ürünler uygun fiyata** satılmalıdır.

Okuma ve kitaplarla ilgili olumsuz bir tutum oluşturmamasını önlemek için yazarlar, şairler ve çizerler yapıtları yüzünden yargılanmamalı; kitaplar yasaklanmamalıdır.

Kitle iletişim araçlarında okuma, **kitap ve kitap tanıtımı ile ilgili yayınlar** yapılması; çocukların okuma kültürü edinmesine yardımcı olacak radyo ve televizyon kanallarının açılması devlet tarafından desteklenmelidir. Devlet, okuma kültürü edindirme için **planlar yapmalı; bütçe ayırmalı** ve uzman kişiler yetiştirmelidir.

Önerilerde sözü edilen **eğitim, bilgi ve yayın hizmetleri**; Milli Eğitim Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı gibi ilgili kurumlar ve sivil toplum örgütleri tarafından üstlenilmeli ve sunulmalıdır. Bu hizmetler

1. Basılı yayınlar (kitap, kitapçık, dergi, bülten vb.),
2. Bilgisunar araçları (web siteleri, çevrimiçi eğitim, sosyal ağlar),
3. Kitle iletişim araçları (televizyon ve radyo programları, köşe yazıları),
4. Hizmetiçi eğitimler ve kurslar,
5. Halk eğitimleri

olarak düzenlenmeli ve bilgi teknolojisinin olukları kullanılarak geniş kitlelere ulaşma amacı gütmelidir.

KAYNAKLAR

Akça, Çetin (2008) **İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Türkçe Öğretmenlerinin Rolü.**
Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aksan, Doğan (1999) **Anlambilim.** Ankara: Engin Yayınevi.

Aldemir, Ahmet (2003) *Bilgiye Erişimde Yeni Yaklaşım: Bilgi Okuryazarlığı. Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu.* Ankara: Başkent Üniversitesi.

Altun, Arif (2005) **Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar.** Ankara: Anı Yayınları.

Anadolu Eğitim Sendikası (2013) **1.Sınıf Öğretmenleri Alan Anketi.** Web: <http://aes.org.tr/index.php?git=haberler&op=printe&sid=60> adresinden 01 Temmuz 2013'te alınmıştır.

Aslan, Canan (2006a) **Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi.**
Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslan, Canan (2006b) Türkçe Ders Kitaplarında “Türkçe Olmayan Sözcükler”in Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *Dil Dergisi*, **133**, 7-20.

Aslan, Canan (2007) Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Gelişim Sürecindeki Yeri. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, Ankara: AÜ EBF, s.189-200.

Aslan, Canan (2013a) Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yapıtları Yoluyla Düşünme. *Kum Edebiyat Dergisi*, **72-73**, s. 11-18.

Aslan, Canan (2013b) Duyarlık ve Düşünceyi Geliştirmede Çocuk/Gençlik Edebiyatı. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, s. 29-32.

- Aşıcı, Murat (2009) Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. **Değerler Eğitimi Dergisi. 7** (17), 9-26.
- Aydın, Betül (2006) Gelişimin Doğası, Binnur Yeşilyaprak (Editör). **Eğitim Psikolojisi -Gelişim, Öğrenme, Öğretim-**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss.31-54'deki bölüm.
- Bamberger, Richard (1990) **Okuma Alışkanlığını Geliştirme**. (Çev. Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bayis, Sibel (2010) **4. 5. 6. ve 7. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin Okuma ve Kütüphane Kullanım Alışkanlıklarının İncelenmesi**.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Berberoğlu, Giray ve diğerleri (2009) İlköğretim 1.- 5. Sınıflar Arasındaki Öğretim Programlarının Kapsam ve Öğrenme Çıktıları Açısından Değerlendirilmesi, **Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama, 1**, 10-48.
- Binbaşıoğlu, Cavit (1978) **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bir Sansür de Cemal Süreya Şiirine (2013 Nisan) **Sabitfikir**
<http://www.sabitfikir.com/haber/bir-sansur-de-cemal-sureya-siirine>
 adresinden 15.04.2013'te alınmıştır.
- Can, Remzi, Türkyılmaz M., Karadeniz A. (2010) Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11**, Sayı 3, 1-21.
- Canlı, Suna ve Önal, Şuheda (01-03 Temmuz 2010) **Dil ve Edebiyat Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma**. III. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayında sunuldu, İzmir.
- Çakmak Tolga ve Yılmaz, Bülent (2009) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği. **Türk Kütüphaneciliği Dergisi. 23** (3), 489-509.

Çalışkan, Nihal (2006) Türkiye'deki Ortaöğretim Edebiyat Ders Kitapları Üzerine Edebiyat Eğitimi Açısından Bir Değerlendirme. **Milli Eğitim, 34 (169).**

Çocuk Vakfı (2006) **Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi.** İstanbul: Çocuk Vakfı.

Çocuk Vakfı (2009) **100 Temel Eser Raporu.** İstanbul: Çocuk Vakfı.

Demirel, Özcan (2003) **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dengiz, Asiye Şermin ve Yılmaz, Bülent (2007) 2004 İlköğretim Programı'nda Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Bilgi Dünyası, 8 (2),** 203-229.

Ders Kitaplarında Edip Cansever Şiirine Sansür. (2013 Şubat) **Sabitfikir** <http://www.sabitfikir.com/haber/ders-kitaplarinda-edip-cansever-siirine-sansur> adresinden 12.02.2013'te alınmıştır.

Dil Derneği (2005) **Türkçe Sözlük.** Ankara: Dil Derneği.

Dilidüzgün, Selahattin (2003) **İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları.** İstanbul: Morpa Yayını.

Dilidüzgün, Selahattin (2013) Ana Çizgileriyle Çocuk ve Çocuk Edebiyatı, Zeliha Güneş (Editör). **Okulöncesinde Çocuk Edebiyatı,** Eskişehir: AÖF Yayınları. ss. 37-54'teki bölüm.

Dilidüzgün, Şükran (2010) **Metindilbilim ve Türkçe -Uygulamalı Bir Yaklaşım-,** İstanbul: Morpa Yayınları.

Dökmen, Üstün (1994) **Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-sosyal Bir Araştırma.** İstanbul: MEB Yayınları.

EBA (2014) **Seçmeli Ders Tanıtım Videoları, Okuma Becerileri.**

Web:<http://www.eba.gov.tr/video/izle/02587d5722f29a2334efd9b44f4891c6f4bbd81ed6598> adresinden 02 Ocak 2014'te alınmıştır.

- Eğitim Sen (2009) “**100 Temel Eser**” **Niçin Temel Eser Değil?** Ankara: Eğitim Sen Bülten Eki.
- Eğitim Sen (2013) **Eğitimde 4+4+4 Dayatması 1. Yarıyıl Değerlendirme Raporu**, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Eğitim Sen ve Türkiye Yazarlar Sendikası (2009) **Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu**. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- El, Kıvanç (30 Haziran 2013) 4+4+4 Değişiyor! **Vatan Gazetesi**. Web: <http://haber.gazetevatan.com/Haber/549954/1/Gundem> adresinden 01 Temmuz 2013'te alınmıştır.
- Epçaçan, Cevdet ve Erzen, Melih (2008) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1/4**, 182-202.
- Gander, Mary J. ve H.W. Gardiner (2007) **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. (Çev: Ali Dönmez, Nermin Çelen, Bekir Onur). Ankara: İmge Yayınevi.
- Gazi, Zehra A. (2011) Bilgi Toplumunda Bilgi, İnternet ve Bilgisayar Okuryazarlığı: Öğretmen Adaylarının Görüşleri. **Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi, 2 (3)**.
<http://www.etad.net/dergi/index.php?journal=etad&page=article&op=view&path%5B%5D=64&path%5B%5D=pdf> adresinden 15.11.2012'de alınmıştır.
- Göktürk, Akşit (1989) **Sözün Ötesi**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Gönen, Mübeccel., Öncü E. Ç., Işıtan S. (2004) **İlköğretim 5., 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı**, Ankara: MEB Yayını, 59-96.
- Gültekin, Ali (2009) Çocuk ve Gençlerde Okuma Kültürü Oluşturmada Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Eğitiminin Önemi, **Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu**, Ankara: Eğitim Sen Yayını, s. 94-99.

Gün, Mesut (2012) İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Metinlerinde Karşılaşılan Sorunlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, **4**, 1-21.

Güngör, Elif (2009) **İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

IVLA (2012) **What is “Visual Literacy?”**.

<http://ivla.org/drupal2/content/what-visual-literacy-0> adresinden 08.04.2013'de alınmıştır.

İşeri, Kamil (2007) Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabının İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, **136**, 58-74.

İşler, Ahmet Ş. (2002) Günümüzde Görsel Okur Yazarlık ve Görsel Okur Yazarlık Eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. **15**, (1), 153-161.

Karavaşin, Mustafa (2009) **İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okuma Kültürlerinin Değerlendirilmesi**. Ankara: MEB EARGED.

Kavcar, Cahit (1986) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, **19** (1), 33-57.

Kavcar, Cahit, Oğuzkan F., Sever S. (2005) **Türkçe Öğretimi, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin**. Ankara: Engin Yayınevi, 8. Baskı.

Keleş, Özgül (2006) **İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kellner, Douglas (1998) Multiple Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society, *Educational Theory*, **48** (1), 103-122.

Kepenekçi, Yasemin Karaman ve Aslan, Canan (2011a) **Okulöncesi Döneme Seslenen Kitaplarda Çocuk Hakları**. Ankara : AÜ EBF ÇOGEM Yayınları.

Kepenekçi, Yasemin Karaman ve Aslan, Canan (2011b) Ortaöğretim Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Ders Kitaplarında İnsan Hakları Üzerine Bir Çözümleme. *Turkish Studies*, **6/1**, 476-494.

Kırmızı, Fatma Susar ve Akkaya, Nevin (2010) Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamasına İlişkin Olarak Branş Öğretmenlerinin Görüşleri. *Milli Eğitim*, **185**, 33-47.

Korkmaz, İsa (2006) Sosyal Öğrenme, Binnur Yeşilyaprak (Editör). *Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme, Öğretim-*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 217-242'deki bölüm.

KTB Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü (2011) **Türkiye Okuma Kültürü Haritası**, Ankara: KTB Yayını.

Kurudayıoğlu, Mehmet ve Çelik, Gamze (2011) 9. Sınıf Türk Edebiyatı Programı'nın Eleştirel Düşünme Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **15**, 213-237.

Kuş, Zafer ve Türkyılmaz, Mustafa. (2010) Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları (İlgi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, **24 (1)**, 11-32.

Küçükkaragöz, Hadiye (2006) Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi, Binnur Yeşilyaprak (Editör). *Eğitim Psikolojisi -Gelişim, Öğrenme, Öğretim-*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss.81-115'deki bölüm.

Laberre, Albert (1998) **Kitabın Tarihi** (Çev. Galip Üstün). İstanbul: İletişim Yayınları.

Mansuroğlu, Serbay (06 Temmuz 2013) Milli Eğitim Bakanlığı: Kırpma var, Sansür Yok. **BirGün**. Web: http://www.birgunabone.net/actuels_index.php?news_code=1373098805&year=2013&month=07&day=06 adresinden 8.07.2013'te alınmıştır.

MEB (1995) **Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği**. 29.05.1995 tarihli, 22297 sayılı yönetmelik.

MEB (2007) **Ders Kitapları ile Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge**. 07.12.2011 tarihli ve 82202 sayılı yönerge.

MEB (2009) **Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yükseköğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar**. Temmuz 2009/2622 sayılı esas.

MEB (2012) **Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği**. 12.09.2012 tarihli, 28409 sayılı yönetmelik.

MEB APKKB (19/08/2004) **100 Eser**. Genelge 2004/60.

MEB EARGED (2003) **PIRLS 2001 Ulusal Rapor**. Ankara: MEB Yayınları.

MEB EARGED (2005) **İlköğretim 1-5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programları ile İlgili Birinci Değerlendirme Raporu**. Ankara.

MEB EARGED (2007) **Öğrencilerin Okuma Düzeyleri**. Ankara: MEB Yayınları.

MEB EARGED (2008) **İlköğretim Okulu Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi**. Ankara: MEB Yayınları.

MEB İGM (04/08/2005) **İlköğretim Okullarında Okutulacak 100 Temel Eser**. Genelge 2005/70.

MEB ÖYEGM (2008) **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB TTKB (2006) **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara.

MEB TTKB (2009) **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar)**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB TTKB (2011a) **Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı**. Ankara.

MEB TTKB (2011b) **Ortaöğretim Dil ve Anlatım Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı**. Ankara.

MEB TTKB (2012) **Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı**. Ankara.

Miller, George A. (1998). The Challenge of Universal Literacy. **Science Magazine**, **241**,1293-1299.

Milli Eğitim'den Melih Cevdet Şiirine "Ufak" Bir Dokunuş! (2013 Şubat) **Sabitfikir** <http://www.sabitfikir.com/haber/milli-egitimden-melih-cevdet-siirine-ufak-bir-dokunus> adresinden 20.02.2013'te alınmıştır.

Neydim, Necdet (30 Ağustos 2006) Masumiyetini Tamamen Kaybeden Seçki: 100 Temel Eser. **Radikal** Web: <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=197202> adresinden 08 Kasım 2013'te alınmıştır.

Odabaş, Hüseyin., Odabaş Z. Y., Polat C. (2008) Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. **Bilgi Dünyası, Cilt 9** (2), 431-465.

Oğuz Şerif (12 Şubat 1997) Evrensel Okuryazarlık. **Milliyet**.
<http://www.milliyet.com.tr/1997/02/12/yazar/oguz.html> adresinden
 10.11.2012'de alınmıştır.

Oğuzkan, Ferhan A. (1974) **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara TDK
 Yayınları.

Özbay, Murat ve Çeçen M. Akif (2012) Türkçe Ders Kitaplarında (6-8.
 Sınıflar) Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi. **Dil
 ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**, 1, 67-76.

Özen, Ferhat (2001) **Türkiye'de Okuma Alışkanlığı: Okumak
 Özgürleşmektir**. Ankara: KB Yayınları.

Özer Alemdar, Betül ve Akkaya Nevin (2012) 100 Temel Eser Uygulamasına
 İlişkin Öğrenci Görüşleri: Bilecik Örneği. **III. Ulusal Çocuk ve Gençlik
 Edebiyatı Sempozyumu**, Ankara: AÜ ÇOGEM Yayını, s. 797-801.

Öztürk, M. Orhan (2004) **Sorma-Bilme Dürtüsü ve Girişim Duygusu Nasıl
 Yok Ediliyor?**, Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.

Postman, Neil (2010) **Televizyon Öldüren Eğlence -Gösteri Çağında
 Kamusal Söylem-**. (Çev. Osman Akınbay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

RTÜK (2012) **Medya Okuryazarlığı Nedir?**.
<http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/nedir.html> adresinden
 15.11.2012'de alınmıştır.

Senemoğlu, Nuray (2006) **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan
 Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sever, Sedat (2004) **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı
 Yayıncılık.

Sever, Sedat (2005) 2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı,
**Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını
 Değerlendirme Sempozyumu**. Ankara: Sim Matbaası, s.177-192.

- Sever, Sedat (2007) Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu, **Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı**, Ankara: MEB Yayını, 108-126.
- Sever, Sedat (2008a) **Çocuk ve Edebiyat**. İzmir: Tudem Yayınları
- Sever, Sedat (2008b) Eğitimde ve Bilimde Türkçe Eğitimi, **Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim -Bildiriler-**, Malatya İnönü Üniversitesi Yayını, s. 435-471.
- Sever, Sedat (2009) Türkiye'deki Bilimsel ve Sanatsal Nitelikli Çocuk Edebiyatı Etkinliklerine İlişkin Genel Bir Değerlendirme, **Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu**, Ankara: Eğitim Sen Yayını, s. 15-26.
- Sever, Sedat (2011a) Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri I, **Çağdaş Türk Dili, 24** (277), 30-37.
- Sever, Sedat (2011b) Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri II, **Çağdaş Türk Dili, 24** (278), 77-83.
- Sever, Sedat (2013a) **Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü**. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, Sedat (2013b) Resimli Kitapların Okulöncesi Dönemdeki Çocuğun Gelişim Sürecine Katkısı, Zeliha Güneş (Editör). **Okulöncesinde Çocuk Edebiyatı**, Eskişehir: AÖF Yayınları. ss. 1-36'deki bölüm.
- Sever, Sedat, Kaya Z., Aslan C. (2006). **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sevmez, Hasan ve Çintaş Yıldız Derya (2011) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü ve Kütüphane Kullanımları Üzerine Bir İnceleme. **4. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı**, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 229-237.
- Solar, Baran (2010) **Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Çocuğa Göreliliğinin Değerlendirilmesi**.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Suna, Çiğdem (2006) **İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarının Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahin, Ayfer (2009a) İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5 (2), 215- 232.
- Şahin, Ayfer (2009b) İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, **I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi**, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 1-18.
- Şahin, Ayfer (2010) İlköğretim İkinci ve Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. **Milli Eğitim Dergisi**, 185, 48-65.
- Şahin, Ömer (23 Aralık 2012) Orhan Kemal'e de Talim Terbiye, **Radikal**. Web: http://www.radikal.com.tr/turkiye/orhan_kemal_de_talim_terbiye-1113417 adresinden 07 Kasım 2013'te alınmıştır.
- Şahiner, Yusuf (2005) **İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Okuma Alışkanlıkları ve Bu Alışkanlıkları Etkileyen Faktörler**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, Cihat (2011) Eğitimde Yeni Bir Paradigma: Evrensel Okuryazarlık. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 135, 10-14.
- Topçu, Yunus Emre (2007) İlköğretim 6, 7 ve 8 Sınıf Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları. **Milli Eğitim Dergisi**, 176, 36-57.
- TÜİK (Aralık 2012) **İstatistik Göstergeler 1923-2011**. Ankara.

Türkiye Yayıncılar Birliği (2013) **Yayınlama Özgürlüğü Raporu 2013.**

Haziran 2012-Haziran 2013.

Uçar, Sultan (29 Haziran 2013) “Çocuklara kıymayın” 5 Çocuktan 4’ü Nisan Ayında Okumayı Sökemedi. **Haber Türk**. Web: <http://www.haberturk.com/gundem/haber/856308-cocuklara-kiymayin> adresinden 01 Temmuz 2013'te alınmıştır.

UNESCO (1965) **Record of The General Conference.** France: UNESCO.

UNESCO (2004) **The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes.** France: UNESCO.

Uzun, Leyla (2006) **Eylemsel Öğrenmeden Kavramsal Öğrenmeye Geçiş ve Anadili.** Web: <http://www.network54.com/Forum/509854/thread/1152295170/1152295170/Eylemsel+%D6%F0renmeden+Kavramsal+%D6%F0renmeye+Ge%E7i%FE+ve+ANAD%DDL%DD> adresinden 04.12.2013'te alınmıştır.

Watson, J.Stapleton. (2004). Family Literacy: Support For Young Readers and Their Parents. **School Library Media Activities, 20** (8), 24-48.

Yılmaz, Bülent (2002) Ankara'daki İlköğretim Öğretmenlerinin Okuma ve Halk Kütüphanesi Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma, **Türk Kütüphaneciliği, 16 (4)**, 441-460.

Yılmaz, Bülent (2004) Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı. **Bilgi Dünyası, 5** (2), 115-136.

Yılmaz, Bülent (2007) Okuma Alışkanlığı ve Öğretmen. **Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı**, Ankara: MEB Yayını, 133-142.

Yılmaz, Bülent (2009) Çocuklarda Okuma Kültürünü Geliştirmede Ebeveyn ve Öğretmenin Rolü, **Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu**, Ankara: Eğitim Sen Yayını, s. 133-140.

Yılmaz, Bülent ve Arıcan, Sinem (2012) 100 Temel Eser Uygulamasının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşler. **III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu**, Ankara: AÜ ÇOGEM Yayını, s. 865-876.

Yunus Emre'ye Sansür! (17 Aralık 2012) **Radikal**. Web: http://www.radikal.com.tr/turkiye/yunus_emreye_sansur-1112305 adresinden 7 Kasım 2013'te alınmıştır.