



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi

Nurcan DALBOY

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2014

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi

Nurcan DALBOY

Yüksek Lisans Tezi

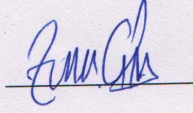
Danışman: Doç. Dr. Asım ARI

Eskişehir, 2014

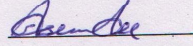
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Nurcan Dalboy tarafından hazırlanan “Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi” başlıklı bu çalışma, 18/04/2014 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

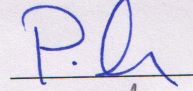
Jüri Başkanı : Doç. Dr. Zühal ÇUBUKÇU



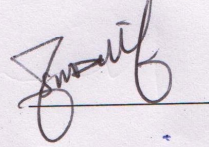
Danışman: Doç. Dr. Asım ARI



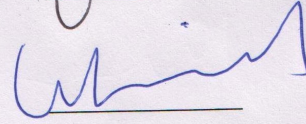
Üye: Doç. Dr. Pınar Girmen

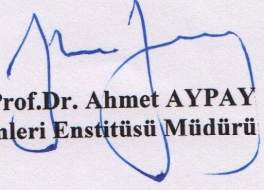


Üye: Yrd. Doç. Dr. İsmail YÜKSEL



Üye: Yrd. Doç. Dr. Hilmi DEMİRAL




Prof. Dr. Ahmet AYPAY
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Teşekkür

Tez çalışmam boyunca değerli yardım ve yönlendirmelerinden dolayı tez danışmanım Doç. Dr. Asım ARI'ya ve istatistiksel alanda yardımlarıyla ve görüşleriyle çalışmalarımın başarıyla sonuçlanabilmesine destek veren kıymetli insan Yrd. Doç. Dr. Ümit ÇELEN'e teşekkür ediyorum. Çalışmalarımı yürütürken öğretilerinden azami derecede istifade ettiğim değerli hocalarım, Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT' a, Prof. Dr. Ahmet AYPAY' a, Doç. Dr. Cemil YÜCEL'e, . Doç. Dr. Zühal ÇUBUKÇU'ya, Yrd. Doç. Dr. Mustafa SEVER'e ve üzerimde emeği olan diğer bütün hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans sürecinde ve hayatımın her anında maddi ve manevi katkılarıyla, sabır ve anlayışlarıyla çalışmalarımındaki başarıma büyük katkısı olan aileme ve değerli desteklerini esirgemeyen sevgili arkadaşlarıma teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi

Özet

Amaç: Okuma, eğitimimizin vazgeçilmez bir parçasıdır. Bireyin okumayı, kitapları sevmesi ve okuma alışkanlığını edinmesi de temelde örgün eğitim sisteminde kazanılan bir beceridir. Bu becerinin kazandırılması için atılacak adımlardan birisi, ilk ve orta öğretim öğrencilerinin gelişim düzeylerine göre hazırlanmış çocuk edebiyatı ürünleri ile öğrencileri tanıştırmak, çocuğun bu kitaplarla beslenmesini sağlamaktır. Bu çalışma da, kitap okumayı çocuğun hayatının bir parçası yapmak için olumlu okuma tutumu kazandırmada çocuk edebiyatı eserlerinin katkısı incelenmiştir.

Yöntem: Bu araştırmada, çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul ikinci sınıf öğrencilerine olumlu kitap okuma tutumu kazandırmadaki etkisini tespit edebilmek için nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenle çalışma grubundaki öğrencilerin kitap okuma tutum puanları ön-test ve son-test kullanılarak değerlendirilmiştir.

Bulgular: Araştırma bulguları, çocuk edebiyatı eserlerinin olumlu okuma tutumu kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test kitap okuma tutumları arasındaki fark pozitif yönde anlamlı çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç: Bu araştırma da çocuk edebiyatı eserlerinin olumlu okuma tutumu kazandırdığı görülmüştür. Gelecekte ümitli olmamız hiç şüphesiz yetiştireceğimiz neslin sağlıklı düşünen bireyler olarak topluma kazandırılması ile mümkündür. Bu da ancak sağlanacak olan iyi bir eğitimle olur. Çocuğun eğitiminde önemli bir yere sahip olan çocuk edebiyatı eserlerinin okumaya karşı olumlu tutum kazandırmada da çok önemli bir yeri vardır.

Anahtar kelimeler: Kitap sevgisi, Okuma tutumu, Okuma alışkanlığı, Çocuk edebiyatı, Çocuk kitapları.

The Effect Of Child Literary Books on Reading Attitudes

Abstract

Purpose: Reading is one of the indispensable part of our education system. Loving to read, books and achieving reading habit are the skills which gained primarily in formal education. Introducing students with the child literary book which are suitable for the child's development is the first step to achieve these skill. In this study the effect of child literary books on reading attitudes is examined to make reading books one of the part of child's life.

Method: In his study, to determine the effect of child's literary book upon achieving positive reading attitude, one of the way of quantitative study experimental method is used. The points of students' reading attitude is evaluated by using experimental research.

Results: The results of research show that child's literary books are effective on achieving positive reading habits. According to results of evaluation about students' reading habits changed in a positive way.

Discussion and Conclusion: In this study, it is shown that child's literary books are effective on achieving positive reading attitude. If we want to be hopeful about future, we should raise up mentally thinking child. It is only possible with good education. Child's literary books which consist very critical part of the our children's life is very important to achieve positive reading attitude.

Key words: Reading pleasure, Reading attitude, Reading habit, Children's literature, Children's books.

İçindekiler

Teşekkür	i
Özet	ii
Abstract	iii
İçindekiler	iv
Tablolar Listesi	vi
Bölüm I: Giriş	1
Okuma Kavramı	1
Okumanın Önemi	3
Okuma Tutumu	7
Çocuk Edebiyatı.....	11
Çocuk Edebiyatı Eserleri ve Çocuklara Sağladığı Katkılar.....	15
Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Biçim ve İçerik Özellikleri.....	18
Biçimsel Özellikleri.....	19
İçerik Özellikleri.....	20
Problem Durumu	22
Araştırmanın Amacı	24
Araştırmanın Önemi	24
Varsayımlar	25
Bölüm II: İlgili Araştırmalar	26
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	26
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	32
Bölüm III: Yöntem.....	37
Araştırma Deseni.....	37
Çalışma Grubu.....	38
Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi	42
Veri Toplama Araçları	42
Kitap Okuma Tutumu Ölçeği	43
Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular.....	43
Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular.....	45
Okunan Çocuk Edebiyatı Eserleri	45
Verilerin Toplanması.....	46
Kitap Okuma Tutumu Ölçeğinin Uygulanması	47

Verilerin Analizi	47
Kitap Okuma Tutumu Ölçeğinin Değerlendirilmesi	48
Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar.....	49
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kitap Okuma Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular	49
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	56
Kaynakça.....	61
Ekler.....	79
Ek A: Anket Formu	79
Ek C: Okunan Çocuk Edebiyatı Kitapları Listesi	82
Ek D: Anket Kullanma İzni	85
Ek E: Anket Uygulama İzni	86

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1	Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü Ön Test Son Test Deney-Kontrol Grubu	37
2	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	39
3	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımları.....	39
4	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımları.....	40
5	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Dağılımları.....	41
6	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarılarına Göre Dağılımları.....	41
7	Maddelerin Faktör Yükleri.....	44
8	Kitap Okuma Tutum Ölçeği Puan Aralıkları	48
9	Öğrencilerin Kitap Okuma Ön-Tutum Düzeyine Göre Dağılımları.....	49
10	Öğrencilerin “Kitap Okuma Tutum Düzeyleri” Cinsiyete Göre Ön Test Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	50
11	Öğrencilerin “Kitap Okuma Tutum Düzeyleri” Sosyo - Ekonomik Göre Ön Test Puanları Kruskal Wallis Testi Sonuçları	51
12	Öğrencilerin “Kitap Okuma Tutum Düzeyleri” Ön Test Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları	52

13	Öğrencilerin Kitap Okuma Son Tutum Düzeyine Göre Dağılımları.....	52
14	Öğrencilerin “Kitap Okuma Tutum Düzeyleri” Son Test Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları	53
15	Öğrencilerin “Kitap Okuma Tutum Düzeyleri” Ön Test Son Test Puanları Betimsel İstatistik Sonuçları.....	54
16	Öğrencilerin Kitap Okuma Tutumu Ön Test Son Test Puanları Wilcoxon Sıra İşaretler Testi.....	55

Giriş

Bu bölümünde; araştırmanın kuramsal çerçevesi ele alınmış, araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan problem durumu açıklanmış, araştırmanın amacı ve önemi ortaya konularak, varsayımlar belirlenmiştir.

Okuma Kavramı

Okuma; matbaanın bulunuşundan, hatta yazıdan bile önce başlamıştır. Dilin kendisinden önce başladığı bile söylenebilir çünkü insan hayatta kalmak için dünyayı “okumak” zorundaydı (Blaha ve Bennett, 1993). Günümüzde de durum değişmemiş; bütün gelişmelere, hızla gelişen teknolojiye ve teknolojiyle gelen araçların büyüyen etkisine rağmen çağdaş toplumlarda okumanın işlevi azalmamıştır (Özdemir, 1987). Bilgiye ulaşmak, onu almak, sınıflandırmak ve kullanmak için gelişmiş dünya ülkeleri dev yatırımlar yapmakta ve büyük paralar harcamaktadır (Yalçın, 2002). Oysaki bilgiye ulaşmanın en kısa yolu okumaktır.

Göğüş (1968, s.15), okumayı kısaca “...yazıyı görme, anlamı kavrama ve kelimeleri seslendirme” şeklinde tanımlamıştır. Tanımdan anlaşıldığı üzere; geçmişte, okuma eylemi daha çok kelimeleri seslendirme olarak görülmekteydi. Okuma denince; kelimeleri seslendirme, ayırt etme ve okuduğunu anlama sorularına yanıt verme etkinlikleri vurgulanmaktaydı. Hatta çok eskilerde gerektiğinde adını ve soyadını yazabilecek kadar harfleri tanımak okuma anlamına gelirken günümüzde bu tanım oldukça yetersiz kalmış ve her kavram gibi okuma kavramı da topluma ve toplumun ihtiyaçlarına göre zaman içinde bir takım değişikliklere uğramıştır.

Okumak, basılı bir sayfadaki yazıdan düşünceyi anlamak, anlam çıkarmaktır (Binbaşoğlu, 1993). Öz’e (2001) göre okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir. Özdemir’e (1990) göre ise, basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp, bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir. Okumada en önemli husus anlamadır. Yapılan tanımların hepsinde harf ve sembolleri tanıma sürecinin yanında “kavrama” ve “anlama”ya vurgu yapıldığı görülmektedir. Okuma, önceki bilgi ve stratejilerden yararlanarak metinden anlam yapılandırma değildir. “Anlam yapılandırma”, anlamı pasif olarak almak değil, aktif olarak yaratmaktır (Irvin, Douglas ve Ronald, 2003).

Okuma, yüzeysel olarak incelendiği zaman basit bir eylem olarak algılanabilir. Oysa derinlemesine bakıldığı zaman, okumanın yalnızca kelimelerin birbirine bağlandığı basit bir eşleştirme işlemi olmadığı çok açıktır. Aksine okuma eylemi, pek çok etkinliğin birleşmesinden oluşan bir süreçtir. Çünkü okuma eylemi sırasında yalnızca sembolleri görmek değil, bunları anlamak, yorumlamak, karşılaştırmak, akıl yürütmek ve yargıya varmak son derece önemlidir (Luma, 2002). Akyol'a (1997, s.26-28) göre; okuma sadece anlama ve kavramayla da açıklanamaz. Okuma, anlama ve yorumlamanın da ötesinde; anlam kurma süreci olarak kabul edilmektedir. Sadece anlama ve kavrama üzerinden yapılan tanımların hepsi anlamanın karakterinin nasıl olduğu ve hangi unsurların anlam kurma sürecinde tesirli olduğu hususunda yetersiz kalmaktadır. Okuma, yazılı ve yazısız kaynaklarla okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir. Anlam ne yalnızca kitabın kendisinde, ne de içinde bulunulan ortamdadır. Anlam, okuyucunun rehberliği ve diğer unsurların yardımına dayanan bir etkinliktir ve etkileşim sonucunda oluşturulmaktadır. Aytaş'a (2003) göre okuma, gözlerin ve beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama becerisinden meydana gelen karmaşık bir faaliyettir. Okuma esnasında kâğıt üzerinde yazılı olanlar algılanır, bellekteki önceki bilgilerle ilişkilendirilerek yeniden örgütlenir ve yeni bir anlam oluşturulur. Bu yönüyle de okuma yaratıcı ve çok boyutlu bir eylemdir (Bamberger, 1990). Aynı zamanda bir öğrenme biçimi olan okuma, bilgi sahibi olmanın ve dolayısıyla düşünmenin bir aracıdır. Okuma, yaşamın her alanında var olan ve var olması gereken bir eylemdir. Kısacası, toplumu oluşturan bireyin kişisel ve toplumsal görevlerini yerine getirebilmesi için çeşitli konularda çokça okuması gerekmektedir. Alpay'a (1990) göre okuma öncelikle bireysel sonrasında da toplumsal bir eylemdir.

Okuma; görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümlenme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir (Coşkun, 2002). Bu beceri çizgi, harf veya sembollerin algılanmasıyla başlamaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaşarak kelimeler tanınmakta ve cümleler anlaşılmalıdır. Cümle ve paragraflarda ilgi duyulan önemli görülen bilgiler seçilmekte ve seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz, sentez, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu şekilde işlenen bilgi okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilerek yeniden anlamlandırılmaktadır (Güneş,2007).

Okumanın ne olduğuna ilişkin tanımlar ve görüşler gruplandırıldığında okumanın üç temel yapısı olan çözümlenme, anlama ve yorumlamanın ön plana çıktığı görülmektedir. Sadoski ve Pavio (2007, s.341) da okumanın çözümlenme, anlama ve okunana tepki verme olarak üç temel bileşenden oluştuğunu belirtmektedirler. Çözümlenme, basılı dilin konuşma diline çevrilmesini; anlama, metnin zihinsel modelinin geliştirilerek anlamlı çıkarım ve yorumlara ulaşmayı; tepki ise okuma sürecinde ya da sonrasında gerçekleşen okurun metne yönelik duygu, değer ve uygulamalarını içeren eleştirel süreci ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında Özdemir'in (1987) okuma, basılı ya da yazılı işaretleri yorumlama ve anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte ortaklaşa yaptığı bir etkinliktir, şeklinde yaptığı tanımın okumanın temel bileşenlerini içerdiği söylenebilir.

Okuma bireyi, ruhsuz bir kalıp olmaktan kurtaran yazılı sembollerden anlam çıkarma yoluyla gerçekleşen etkin bir eğitim biçimidir (Köklügiller, 1971, s.17). Birey, duymasını, düşünmesini, yazmasını, sezmesini, acımasını, sevmesini, sevinmesini okuma yoluyla daha iyi kavrar. Bireyin ön bilgileri, konuya ilişkin bilgileri, kültürü, yaşam deneyimleri, ifade ve sözlerin bireysel yorumları anlam çıkarma sürecini etkiler. Bu etkenlerin her biri kişiden kişiye değiştiği için okuma deneyimi de bireye özgüdür.

Okuma bugünün ve geleceğin en değerli becerisidir (Flynt ve Cooter, 1996). Kişinin bilgilenmesini, gelişmesini ve eğlenmesini sağlayan bir eylemdir. Kişi sadece ders içerikli değil, ders dışı kitaplar da okuyarak farklı yerleri, yaşantıları tanıyabilir, yeni tatları öğrenebilir. Okuma; kişinin dünyasını aydınlatan, genişleten, kişiliğinin biçimlenmesini sağlayan, yaşamı anlamlı kılan, boyutlandıran, bireye seçenekler sunan ve onu gerçekte anlamda özgür kılan en önemli etkenlerden biridir (Demirel, 1999). Okumaya karşı olumlu bir tutum kazanmak, okumayı sevmek ve okuma alışkanlığı kazanmak sonrada okumayı hayatımızın bir parçası haline getirmek, okumanın ne kadar önemli olduğunu fark etmekle başlar.

Okumanın Önemi

Uygarlığın gelişmesinde yazının icadı önemli bir milattır. Yazma ile kaydedilen bilgi ve düşünceler zaman ilerledikçe önemli bir bilgi birikimini oluşturmuştur. Gelişen ve ilerleyen teknolojiyle önce matbaa ardından internet, basılı malzemenin ve bilginin süratle çoğalmasını sağlamıştır. Artan bilgi hacmiyle birlikte okuma, “zevk” ve “ayrıcılık” olmanın ötesinde bugünün dünyasında bir “zorunluluk” halini almıştır (Bayram, 2001, s.1). Bilginin önemi gelişmiş ülkelerde artık tartışılmamaktadır.

Bilginin hızla ve yığılarak ilerlediği, zamanla yarıştığı 21. yüzyılda bilgi edinimi özelerde kişiler, genelde toplumlar için önemli bir kazanım haline gelmiştir. Modern toplumlarda önemli olan sadece bilgiye ulaşmak değil, onu etkin şekilde kullanabilmektir. Bilginin kullanılabilmesi için onun doğru anlaşılması, yorumlanması ve bununla da kalmayıp bu bilginin doğruluğunun, yararlılığının ve gerekliliğinin de sorgulanması gerekmektedir. Yeni fikirlerin, bilgilerin ortaya çıkması ve gelişmesi; var olan, öğrenilen bilgilerin sorgulanmasına, eleştirilmesine ve reddedilen bilgilerin yerine yenilerinin getirilmesine bağlıdır. Tüm bu becerilerin kazanılmasında okuma önemli bir yere sahiptir (Sadioğlu ve Bilgin, 2008, s.815). Bilgiye ulaşma yolları değişse de hızla çoğalan bilgilerle baş edebilme ve bilgiye ulaşabilme de okumanın önemi sürmekte ve teknolojik gelişmelerin etkisine rağmen okuryazarlık yoluyla basılı malzemedan bilgiye ulaşma hala önemini korumaktadır (Sangkaeo, 1999).

Okuma, insanoglunun düşünce ve davranışlarının şekillenmesi, bireyselliğinin farkına varması, kişiliğinin gelişmesi, yaşama nedenini anlaması, farklı bakış açıları kazanarak yaşamını anlamlı hale getirmesinde ve kendini gerçekleştirmesinde oldukça önemli bir role sahiptir. Özdemir'e (1990) göre okuma, insanların düşünce donanımını zenginleştirmesinin yanı sıra duyarlılığını da biçimlendirir. Bu nedenle başlı başına bir okuldur. Bu okulda, her okur kendini eğilimlerine, ilgi ve gereksinmelerine göre eğitir, düş gücünü geliştirir, yaşamını tek düzelikten kurtarır. Hiçbir okul bitirmediği halde bilim, sanat ve düşünce dünyasında oldukça yol kat etmiş öz öğrenimli denilen kişiler bunu okumaya borçludurlar. Okuma, insanın dil ve kişiliğini sistematik olarak geliştiren (Özbyay, 2009), dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, insanları gerçek anlamda özgür kılan önemli bir etkidir (Demirel, 2002, s.76). Okuyamayan insanlar bu yetersizliklerinin sürekli başkaları tarafından fark edilebileceği endişesini taşıdığından akademik, kültürel ve sosyal faaliyetlerde bulunamayabilir. Oysa okuma, insanların kendilerini ve çevrelerini algılama şekillerini değiştirip; benlik kavramlarını ve saygılarını yükseltip kişiliklerini geliştirmektedir (Dökmen, 1994, s.42).

Okuma, anlammanın bir parçasıdır. İlkokul yıllarında kazanılan okuduğunu anlama gücü, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkiler ve birçok ders için ortak bir temel oluşturur (Bloom, 1998, s.59-61). Bu nedenle okuma, eğitimde her derste kullanılan önemli bir araçtır. Tüm derslerin okumaya dayandığı, iyi okuyan, okuduğunu anlayan öğrencilerin hemen hemen her derste daha başarılı olacağı dile getirilmiştir (Luma, 2002, s.55.) Okumanın önemi, Türkçe müfredatına şu ifadelerle yansımıştır: "Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay,

durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır” (MEB, 2006). Okullarda öğretim ve öğrenme sürecinde, öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı kaynaklar olması okuduğunu anlamının önemini açıkça ortaya koyar. Öğretim alanları ve tekniklerinin değişmesine rağmen okuma halen temel bilgi edinme yoludur ve öğrenme sürecinde payı büyüktür. Bütün derslerin okumayı gerektirdiği göz önünde tutulursa, okuma alışkanlığı ve sevgisi kazanmış bir öğrencinin daha başarılı olacağı açıktır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2012).

1950’li yıllardan beri yapılan araştırma sonuçlarına göre okumak, öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarına, ideal benlik geliştirmelerine, kitaplardaki bazı kahramanlarla kendilerini özdeşleştirmelerine ve hatta meslek seçerken karar vermelerine katkıda bulunmaktadır. Okumaya karşı ilgili olan bir çocuk için okuma, hem kısa hem de uzun dönemde birçok yarar sağlamaktadır (Croy, 2002, s.1). Farklı türde okuma gereçlerini okuyan çocuğun okuma hızı artar, kelime hazinesi zenginleşir, geçmiş bilgileri pekişir ve en önemlisi okuma güdüsü artar. Okuma güdüsü artan çocukta, okumaya daha fazla zaman ayırır (Goyette, Leone, Williams ve Tarihsiz, s.3’den akt. Suna, 2006, s.14-15). Okumayı seven öğrencinin derslerdeki başarısı artar, okuyan öğrenci daha iyi görür ve daha geniş düşünür çünkü okuyan öğrenci başkalarının bilgi ve deneyimlerini paylaşan öğrencidir. Bamberger’dan (1990) elde edilen bilgilere göre UNESCO’nun yaptığı bir araştırmada okumanın, eğitimdeki verimliliği %30 oranında arttırdığı belirtilmektedir. Eğitimin temel amaçlarından birisi de öğrencilere okumaya karşı olumlu tutum kazandırmaktır çünkü okuma becerisi, hem eğitim hem de öğrenci açısından vazgeçilmez bir öneme sahiptir.

Okuma sadece eğitim sürecinde değerlendirilebilecek bir beceri değil, hayatın her safhasında kullanılan bir beceridir (Güneş, 2000, s.1). Okuma becerilerinin kazanımı ve kullanımı günlük hayat açısından da önemlidir. Akyol (2005, s.2), okuma becerisinin gelişiminin günlük yaşantı açısından önemini şu şekilde açıklamaktadır: “Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını okuyup anlayamayan insanlar için hayat kolay olmasa gerekir. Günlük gazeteleri etkili bir şekilde okuyup faydalanmak, televizyonda izlenen bir diziyi anlamak, reçetelerdeki açıklamaları kavramak, vatandaşlık haklarını ve sorumluluklarını bilmek hep okuma ve anlama becerilerini gerekli kılmaktadır.” Günlük yaşamın her evresinde insanlar birçok metinle karşı karşıyadır. Bu metinler bazen kişiyi hiç ilgilendirmediği gibi bazen de hayati öneme sahip unsurları içerebilir. Bir reklam, bir şiir, bir hikâye, bir roman, bir mahkeme kararı,

bir ders aracı insanın günlük hayatta karşılaşılabileceği okuma materyalleri olabilir. Bu metinleri anlayarak okuma modern ve demokratik bir toplumda yaşamının gereğidir (Özbay, 2009, s.2). Okuma aracılığıyla bireyler günlük yaşam pratiklerini yerine getirmekte, karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmekte, sosyal ve siyasal süreçlere katılarak etkin birer yurttaş olmaktadır. Çocuklar yaşama bakış açılarını geliştirerek evde ve okulda edinemedikleri bilgi, beceri ve estetik anlayışını okuyarak kazanabilirler. Tüm bunların ötesinde çocuklar okuyarak, mutlu olurlar ve eğlenirler (Silvern, 1985'den akt. Güler; 2001).

Okuma insanın kavrama ve düşünme yönlerini geliştirir. Öğrenme kavrayışını, analiz ve sentez gücünü, yorumlama ve yeni hükümler verme yeteneğini artırır (Tural, 1992). Okumak, şüphesiz sadece bilgi edinmek amacı da taşımaz; kişi, bilgilenmekten başka zevk için, iyi vakit geçirmek için de okuyabilir. Bunun sonucunda farkında olarak veya olmadan bilişsel ve duygusal yönden gelişmiş olur. Bilişsel ve duygusal yönden gelişen kimseler de topluma katkı sağlayan insanlar olmaktadır (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010, s.657). Okuma tek başına etkinlik olarak boş zamanları değerlendirmede yer aldığı gibi, başka etkinliklerin doğmasına, yeni ilgilerin uyanmasına da yol açar. Okunan bir roman, bir hikâye, bir masal veya bir şiir kitabının eğlendirici, dinlendirici nitelikleri yanında, kahraman ve karakterlerin davranışlarına öykünme, onların olumlu taraflarını benimseme yönünden okurları etkileyici yanı da vardır. Böylece okur, boş zamanlarında okuma yoluyla olumlu alışkanlıklar edinmeye yönelir (Özdemir, 1964'den akt. Oğuzkan, 2001, s.13).

Okumanın; insanın kişiliğini kurup geliştirmesinde, ilişkilerini biçimlendirmesinde, yaşamını zenginleştirmesinde önemli bir yeri ve işlevi vardır (Güngör, 2009). Okuma bireye kazandırdığı dil, düşünce, başarı, eğitim, kişilik, verimlilik, prestij gibi faydaların yanında toplumların gelişmişlik düzeyini de doğrudan etkilemektedir (Yılmaz, 1993, s.26). Hayatın her aşamasında kullanılan bir beceri olarak okuma, toplumların az gelişmişlik sürecinden kurtulmaları açısından da büyük önem taşımaktadır. Çünkü artık bir milletin gelişmişlik düzeyi ile okuma oranının doğru orantılı olduğu kabul edilmektedir. Bu yönüyle okuma, toplumların az gelişmişlik sorununu çözmelerinde hızlandırıcı bir faktör niteliği taşır. Ekonomik gelişme için, bir ülke nüfusunun en az %40'ının okur-yazar olması gerektiği belirtilmekte ve başta ekonomik gelişme olmak üzere, toplumsal alandaki pek çok gelişmenin temelinde okuryazarlık sorununun çözülmesi gerektiği düşünülmektedir (Tekişik, 1999, s.1). Dünyada en güçlü ve en ileri ülkeler okuyan, araştıran, yazan, bilen, bilime, sanata,

teknige önem veren ülkelerdir. Okumayan, araştırmayan, edebiyattan, sanattan, bilimden uzak olan ülkeler ise geçmişte olduğu gibi gelecekte de güçlü ve gelişmiş ülkelerin sömürgesi olarak kalacaklardır (Ekici, 1998, s.47-49).

Gelişmiş ülkelerin karşılaştıkları okuma sorununu, ciddi ve hızlı bir biçimde ele alarak çözümlenmiş olmaları okumanın özellikle toplumsal önemini ortaya koymaktadır. Uzmanlar, okuma alışkanlığı ile ekonomik gelişme, güç, suç, okuldan ayrılma, işinde başarılı olma arasında çeşitli ilişkilerin varlığından söz etmektedirler (Alpay, 1990). Okuma alışkanlığı fazla gelişmemiş toplumlarda, toplumun kültürel yapısında kısır döngülerin oluşacağı söylenebilir. Örneğin, yere tükürmek ya da çevreyi kirletmek olgusu bir toplumun kültüründe hoş karşılanıyorsa, fakat toplum genel olarak bundan rahatsız oluyorsa, toplumun bilinçlendirilmesi ve çevre bilinci kazanmasında okuma olgusunun çok önemli işlevleri olacağı kuşkusuzdur. Toplumun kültürel yapısında hoş olmayan, ama müsamaha gösterilen olguların yıkılarak, toplum yaşamına daha uygun bir modelin gelmesi sağlanabilir (Gürcan, 1999). Kısaca, okuma bireysel düzlemde gelişmiş bir kişiliğin, toplumsal düzlemde ise, verimli bir ekonomi, demokratik bir yapı ve sağlıklı bir toplumun en önemli koşul ve güvencelerinden birisidir (Yılmaz, 1990).

Öğretme yerine öğrenmenin benimsendiği ve öğrenmenin de “parmak izi kadar kişiye özgü” (Özden, 2000, s.94) olduğunun anlaşıldığı günümüz koşullarında, okuma çağdaş olmanın ölçütlerinden birisidir. Alpay’a (1989) göre, hayat bir okuldur. Bu okulda yaşama başarısını gösterebilmek için okumayı alışkanlık haline getirmek bunun içinde okumayı sevmek zorundayız. Okumak, okuduğunu anlamak koşulu ile insanın hangi yaşta olursa olsun yakın çevresi dışındaki dünya ile daha kolay ve daha sağlıklı ilişki kurmasını sağlar. İnsan, bildiklerinin büyük bir bölümünü okuma yoluyla edinmektedir. Okuma, bilgi edinmede şimdiye değin aşılamamış bir araç olma niteliğini korumaktadır (Bamberger, 1990). Okumayan, okuduğunu anlamayan ve okuduklarından hareket ederek bilgi üretmeyen insanın başarı şansı oldukça azdır. Pek çok beceri gibi okumanın temellerinin de ilkokulda atıldığı düşünüldüğünde birey ve toplum olarak başarı şansımızı yükseltmek için özellikle yapması gerekenlerin başında okumaya karşı olumlu tutum kazandırmak gelmektedir.

Okuma Tutumu

Tutum, “tutulan yol, davranış”tır (TDK, 2010). Çoğunlukla insanların nesnelere ve düşüncelere değer biçmesi olarak tanımlanır (Aronson, Wison ve Akert, 2004, s.217). Allport (1967, s.8) tutumu, deneyimler sonucu organize edilen, ilgili durum ve

nesneye karşı kişinin tepkileri üzerinde yönlendirici ya da aktif etkiye sahip olan duyuşsal ve zihinsel hazır olma durumu olarak tanımlar. Tanımlarda da görüldüğü gibi tutumu, herhangi bir kişiye, objeye, olay ya da duruma karşı verilen olumlu ya da olumsuz duygusal tepkiler olarak değerlendirmek mümkündür.

Eşyalara, kurumlara, düşünce sistemlerine, kişilere, ülkelere yönelik çeşitli tutumlarımız vardır. Tutumlarımızın bazıları olumlu, bazıları olumsuzdur (Dökmen, 1994, s.110). Tutumlar diğer psikolojik değişkenlerde olduğu gibi doğrudan gözlenemeyen unsurlardır. Birey geliştirdiği tutum ölçüsünde, bir durum ya da nesneye karşı davranışsal bir eğilim yansıtır. Bunlar sözler ya da hareketler şeklinde gözlenebilir. Davranışın yönü olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir. Tutumların varlıkları ve nitelikleri ancak etkiledikleri davranışlar gözlenerek anlaşılabilir. Herhangi bir tutum konusunda gözlenen bir davranış yoksa tutumun varlığı ya da yokluğu hakkında değerlendirmede bulunulamaz (İnceoğlu, 2000, s.8-12). Genel olarak değerlendirildiğinde tutumlar, bireylerin davranışlarını yönlendiren unsurlardan biridir; bireylerle ilgilidir ve bireylerin iç dünyasını yansıtır. Tutum bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir durumdur.

Tutumlar, yaşantı ve deneyimler sonucunda bir öğrenme süreciyle oluşmaktadır (Tavşancıl, 2006, s.65). Tutumların kazandırılmasında eğitim kurumları önemli bir rol üstlenir. Öğrenmeyle kazanılan tutumlar, bireyin kişilik özelliklerinin parçasıdır (Öncül, 2000, s.1083). Eğitim kurumları, öğrencilerin okuma eylemine karşı olumlu tutum geliştirmesini kolaylaştırmalıdır. Eğitimi bir süreç olarak kabul edersek, bu süreçte öğrencilerin olumsuz tutumlarının değiştirilmesi ve olumlu tutumlarının geliştirilmesi sürecin başlangıç noktası olarak kabul edilir (Arkonaç, 2001, s.157). Tutumların da diğer algısal değişkenler gibi okuma alışkanlığının edinilmesinde ve geliştirilmesinde önemli bir etken olduğu bilinmektedir. Bu bilgi doğrultusunda okuma eğitimi çalışmalarında öğrencilerin okuma tutumlarının da yükseltilmesi önem taşımaktadır.

Tutumlar doğuştan var olmazlar, sonradan kazanılırlar ve en önemlisi değişip gelişebilirler. Küçük çocuklar başlangıçta okumaya yönelik olumlu tutumlara sahipken onların bu heyecanı yaşları ilerledikçe azalmakta; ilköğretimin ikinci kademesine geldiğinde de okumaya olan sevgi iyice yok olmaya başlamaktadır (Alvermann ve Moore, 1991, s.952). Çeşitli araştırmalarda 1- 6. sınıflar arasında okumaya yönelik tutumlarda azalma tespit edilmiştir. İlköğretim 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları üzerinde gerçekleştirilen araştırma da sınıf seviyesi ilerledikçe okuma tutumlarının azaldığı sonucuna varılmıştır (Schatz ve Krashen, 2006, s.46). Tutumlar

davranışlara yol gösteren unsurlardan biridir. Eğitim süreciyle bireyde davranış değişikliği meydana getirilmesinde tutumların değiştirilmesi gerektiği bir hareket noktası olarak alınabilir (Arkonaç, 2001, s.157). Okumaya yönelik tutumu, olumlu yönde şekillendirecek biçimde eğitim sürecinin düzenlenmesi şarttır. Genel anlamda eğitimciler okul döneminde okumaya yönelik olarak oluşturulan pozitif tutumların hayat boyu okuyucu yaratmada önemli bir paya sahip olduğu görüşündedirler (Smith, 1990, s.215). Tutumlara bu kadar önem verilmesinin sebebi davranışa yön veren bir güç olmasından kaynaklanmaktadır.

Pek çok alanda olduğu gibi okumada da tutum, kişi davranışlarını etkileyen önemli bir faktördür; insanlar edindikleri olumlu tutum oranında okurlar. Bu yüzden çocukların, gençlerin hatta yetişkinlerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesi önemli bir eğitim hedefidir (Dökmen, 1994, s.31). Başarılı bir okuma eylemi gerçekleştirmek ve okumadan zevk almak için, okunacak materyale yaklaşım, yani okuma tutumu çok önemlidir. Tutumlar davranışa yön veren gizli güçlerdir. Dolayısıyla okumaya karşı olumlu tutum kazandırmak okumayı sevdirmek ve alışkanlık haline getirebilmek için çok önemli bir etkidir.

Okuma ilgi ve sevgisini okuma alışkanlığı izlemektedir. Kişinin ömür boyu öğrenebilme becerisi kazanabilmesi için okuma alışkanlığına sahip olması gerekmektedir (Bozpolat, 2010, s.412). Okuma, hayatın çocukluk evresinde okulla birlikte kazanılan bir beceri olmakla birlikte bu becerinin süreklilik kazanması okuma alışkanlığını ortaya çıkarır (Çakmak ve Yılmaz, 2009, s.498). Alışkanlıklar ve tutumlar, küçük yaşlarda başlayan öğrenme süreci sonucu gelişir.

Temel okuryazarlıktan sonra gelen aşama olarak kabul ettiğimiz “okuma alışkanlığı” bireyin okuma eylemini, bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu, yaşam boyu sürekli ve düzenli olarak gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 1990). Bu süreçte, birey öncelikle okuma eyleminin önemini fark etmeli; bu farkında oluşu ilgiye dönüştürmeli; ilgiye dönüşen bu olguyu incelemeye başlamalı; okuma eylemini gerçekleştirmeli ve bu eylemi benimseyerek kolaylıkla ve istekle yineler hale gelmeli; sonuçta okumayı yaşam tarzının, koşulu durumuna getirmelidir. Sever’e (1997, s.19) göre, okumayı öğretmek kadar okumaya karşı olumlu tutum kazandırmak ve okumanın bir alışkanlık olarak yerleşmesini sağlamak da okuma eğitiminin amaçları arasındadır.

Okuma alışkanlığını kazanmanın temel koşulu okumaya karşı olumlu tutum geliştirmektir. Bunun içinde her şeyden önce kitabı kişiye sevdirmek gerekmektedir. Kitabı seven kişi kitabın ona vereceği yararları anlamış kişidir. Bireyin kitaba ve

okumaya karşı gösterdiği tutum ve ilgi okuma alışkanlıklarını doğrudan etkilemektedir (Akbayır, 2005, s.47). Kitaba karşı ilgi ve merak ilkokul döneminde başlamaktadır ve çocukların kitaba ısındırılması, kitabın sevdirmesi ileride okuma alışkanlığı kazanmasında önemli rol oynamaktadır. Eğer okuma alışkanlığı elde etmiş bir topluma ulaşmak istiyorsak, ilkokul seviyesinden itibaren çocukların kitaba ve okumaya karşı ilgilerini arttırmamız gerekir (Bayram, 1990, s.8). Bunun için de bu konu çocukluk döneminden itibaren ele alınmalıdır ve bu doğrultuda ilkokul seviyesindeki çocukların okumaya karşı davranışlarının çok dikkatli incelenmesi ve özenle okumaya karşı ilgilerinin artırılması gerekmektedir (Keleş, 2006). Okuma alışkanlığı okuma eylemine olan tutumun yansımasıdır ve her tutumun derinliği söz konusu tutumun ne kadar erken yaşlarda kazandırıldığına bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. Bireysel alışkanlıkların güçlü olmasını sağlayan en önemli etken, alışkanlığa yapılan eğilimin erken yaşlarda başlamasıdır (Odabaş ve Polat, 2008).

Okuma alışkanlığı; bireyin okumayı sökmesine bağlı olarak, okumayı sevdirmekle sağlanabilir (Arıcan, 2010). Okumayı sevmek çok önemlidir, çünkü okumadan hoşlanan çocuklar büyük olasılıkla okumaya daha fazla zaman ayıracaklardır (Goyette, Leone ve Williams, s.2). Yavuz (1987) okuma alışkanlığında tek ve en önemli olgunun, kişinin okumaya karşı geliştirdiği tutum ve ilgi olduğunu söylemektedir. Pek çok yazar ve bilim adamı okuma alışkanlığı kazanmalarında içlerinde var olan tutumların rolüne vurgu yapmışlardır (İmrak, 2006). Kişinin okumaya karşı içten gelecek motive olmasını sağlayan faktörler, okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve meraklarıdır (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008, s.120). Okuma alışkanlığının erken yaşlarda edinilmemiş olmasının ilerleyen yaşlardaki okuma alışkanlığını olumsuz etkilediği de bilinmektedir (Bamberger, 1990). Çocukların kitaba ve okumaya olan yoğun ilgilerinin ilerleyen yaşlarda düşmesi bu alışkanlığın yerleşmemiş olmasına bağlanmaktadır. Çocuğun kitapla arkadaşlığını başlatmak kadar bunu sürdürmek de önemlidir. Süreklilik göstermeyen kitap arkadaşlığı, çocuğun okuma alışkanlığını engellemektedir (Bircan ve Tekin, 1989).

Çocuklara olumlu okuma tutumu kazandırmak, onlardaki kitap sevgisini geliştirmek ve onlara okuma alışkanlığı edindirmek böylece çocukların kişilik gelişimlerine katkıda bulunmak için sunulacak kitapların birtakım özelliklere sahip olması gerekir. Büyüme ve gelişme çağında olan çocukların yaşları, ilgileri, cinsiyetleri, eğitim düzeyleri dikkate alınmadan onlara sunulacak ya da önerilecek kitaplar istenmeyen sonuçlar doğurabilir (Tosunoğlu, 2002). Demircan (2006, s.12) bireyin,

çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecini etkileyebilen ve aynı zamanda okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerini destekleyen önemli faktörlerden birisinin de gerekli ölçütler çerçevesinde hazırlanmış çocuk kitapları olduğunu çünkü okuma alışkanlığının, bireyin çocukluktan yetişkinliğe daha sağlıklı biçimde geçmesi için erken yaşlarda doğru biçimde edinmesi gereken davranışlardan birisini oluşturduğunu ve çocuğun erken yaşlarda okuma alışkanlığını kazanabilmesi için de ona özgü eserlerin hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Tutumların ve alışkanlıkların geç olduğu ve zor değiştirildiği göz önüne alındığında, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmek ve okuma alışkanlığı kazandırmak için küçük yaş gruplarından itibaren çocukları; ilgilerine uygun çocuk kitaplarıyla tanıştırmak, kitap okumayı sevdirmeye yönelik etkinlikleri bu kitaplarla düzenlenmek gerekir (Arslan, Çelik ve Çelik, 2009, s.113).

Çocuk Edebiyatı

Çocukların edebiyatla tanışmaları bebekken beşikte dinledikleri ninnilerle başlar ve henüz yeni yürümeye başlayan çocuğun masalı keşfetmesiyle devam eder (Huck ve Kiefer, 2003, s.3). Edebi eserlerin insanı derinden etkileyen bir gücü vardır. Çocukları eğitirken, onları hayata hazırlarken edebiyatın bu gücünden muhakkak yararlanmak gerekir.

Çocuk kavramı Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlüğü'nde "Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2010). Yavuzer'e (1998) göre; çocukluk, bireyin doğum döneminden başlayarak, erginlik evresine kadar süregelen gelişim dönemidir. Demirel'e (2010, s.1) göre ise; doğduğu andan itibaren kendisine has bir karaktere, davranışa, duyguya, zekâyaya ve görünümüne sahip olan, içinde bulunduğu her yaşa göre ayrı ayrı fiziksel, ruhsal ve zihinsel özellikler gösteren ve bu özellikleri henüz tam olarak yerli yerine oturmamış olan, bütün bunların yanında yaratıcı özelliği en yaygın ve en renkli süreci kapsayan, kendine özgü ilgi ve ihtiyaçları olan ve yine kendine özgü yeteneklerle donatılmış insan yavrusuna çocuk denir.

"Çocuk edebiyatı" bütünlüğünün diğer bir kavramı olan edebiyat terimini ise Türk Dil Kurumu (2010) "Olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı" olarak tanımlamıştır. Edebiyat Terimleri Sözlüğü'nde ise "İnsanları duygu, düşünce ve hayal bakımından yükselten, ondaki estetik duyguyu heyecana, harekete geçirecek değerde şiir, roman, hikâye, tiyatro gibi

nazım ve nesir halindeki sanat eserlerinin tümüne; bu eserleri inceleyen bilime; bu bilimi konu olarak ele alan kitaplar manzumesine edebiyat denir” (Karaalioglu, 1987). Çocuk edebiyatının edebiyat kavramı çerçevesinde varsayıldığını belirten Yalçın ve Aytaş (2005, s.17) edebiyatı; malzemesi dile dayanan, insanların duygu, düşünce ve hayallerini dile getiren, edebi ve estetik değeri olan sözlü ve yazılı eserlerin tamamıdır, ifadeleriyle tanımlamıştır. Hiçbir çocuk güzel bir masal ve öyküyü sonuna kadar dinlemekten kendini alıkoyamaz; hoşlarına giden bir masalı ya da öyküyü, uykularını feda ederek dinlerler. Bunları yaptıran, edebiyatın insan ruhuna işleyen derin etki gücüdür (Kavcar, 1999’dan akt. Kıbrıs, 2006). Çocuk merak duygusunu, girişimciliğini; başka bir söyleyişle kendini insan kılan duyma ve düşünme yetisini kullanarak doğruya ulaşmaktan, düş ve düşünce serüvenlerine çıkmaktan, öğrenmekten mutlu olur. Bunun için de erken dönemden başlayarak duyu algılarını uyaracak, düşüncesini geliştirecek uyaranlara gereksinim duyar. Çocuklara yaşam ve insan gerçekliğini sezdiren; onları birer özne olarak öğrenmeye isteklendiren en etkili uyaranlardan biri de renk, çizgi ve sözcüklerin kurgulanmış hali olan edebiyattır (Sever, 2008).

Edebiyat farklı yaşam deneyimleri sunarak bireye sosyal bir kimlik kazandırmakta; diğer bir deyişle insanlığın çeşitli hallerini tanıtarak her bir insanın karakter, duygu ve düşünce bakımından farklı olabileceğini duyumsatmaktadır. Özellikle sanatçı duyarlılığı ile kurgulanmış edebi bir yapıt, okurun sanatçının penceresinden insan ve dünya gerçeklerini daha yakından görmesine, onları anlamlandırmasına, yeni deneyimler elde etmesine, dünyayı tanımasına olanak sağlar (Gültekin, 1990). Çocuğun yaşamında karşılaşmadığı, belki de hiç karşılaşmayacağı olayları, durumları, kişileri ve yaşam biçimlerini tanıtır. Bizlerin, kendi yaşamımız dışında, bir başkasını yaşamamız, bir başka yaşam sürmemiz olanaksızdır. Edebiyat; bizlere Fransız Devrimi sırasında, Vikingler döneminde veya Amerikan kolonileri zamanında yaşama fırsatı verir. İyi bir öykü aracılığıyla Mississippi kenarındaki küçük bir kasabadaki esirlerin tutulduğu bir geminin deposunda, Appalachia Dağlarının tepesinde, hatta bir hisarın küçük kulesinde yaşayabiliriz. Edebiyat sayesinde, bizim yaşamımız dışında, başka yaşamları yaşama olasılığımız kütüphane raflarındaki kitaplar kadar sınırsızdır (Lukens, 1999, s.8).

Edebiyat okumak; merak uyandıran öykülerle, eski masallarla başlar. Edebiyatı çocuğa sevdiren; kahramanları, coğrafyası, mekânları, dönemi, yaşama ve davranış biçimleriyle ilginç bir konu ekseninde sağlam kurgulanmış güçlü bir öyküdür. Öykü merak duygusunu tetikledikçe, okur metnin içine çekilir, ondan uzaklaşmak istemez.

Çocuklar da yetişkinler gibi, basit olanı değil, kendileri için yazılmış ustaca anlatılanı sever (Soysal, 2006). Bireyin edebiyat ve sanat eserleriyle ilişkisi çocukluk döneminde biçimlenmeye başlamaktadır. Eğer birey, çocukluk döneminde kendi yaşına göre yazılmış eserlerle tanışabilirse; iyi bir okur, dolayısıyla da düşünen, sanat beğenisine sahip bir birey olma yolunda ilerleyebilmektedir (Gültekin, 1990, s.340). Sanatsal bir uyaran olarak hazırlanan çocuk kitapları, sanatın insanı değiştiren, yenileyen anlayışının yansıtılması; okurlara, özellikle çocuk ve gençlere, sanatçının diliyle, çizgisiyle kurguladığı; ona kendi duyarlılığı ile yeniden şekillendirdiği yaşam durumlarının sunulmasını ve okurların değişik kişilerle tanışmasını sağlar (Gültekin, 2007, s.34).

Geleceğimizin mirasçısı olan çocuklarımızın eğitimi belki de insanlık tarihi kadar eski bir konudur. Ancak bugünkü çocuk eğitimi, insanın toplumsal ve bireysel yönleriyle ilgili bilgilerin, bağımsız bilim dallarına dönüşmesiyle birlikte şekillenmiştir. Özellikle eğitimin ve eğitim psikolojisinin bir bilim dalı olarak kendini kabul ettirmesiyle birlikte çocuk eğitimi gerçek anlamda gündeme gelmiştir. Bunun sonucunda da çocuk eğitimindeki arayışlar insanları ‘Çocuk Edebiyatı’ ile tanıştırmıştır (Kıbrıs, 2006, s.10). Çocukların kişiliğinin gelişmesinde ve kimliğinin oluşmasında edebi ürünlerin önemli bir rolü bulunmaktadır (Aykaç ve Türkoğlu, 2006). Edebiyatın her yaşta insanı saran bir gücü vardır, bu güçten yararlanabilmek için çocukları nitelikli kitaplarla; çocuk edebiyatı yayınlarıyla karşılaştırmak gerekir.

Anlama insan hayatının temelidir. Onu yalnız eğitimsel bir yaşantı, zihinsel bir süreç olarak görmek yeterli değildir. Anlayamama ve yanlış anlama durumu insan hayatını çıkmaza sokan, çekişmez hale getiren bir nitelik de gösterebilir. Gündelik hayatımız, anlama ve anlaşılma ağları üzerinde gerçekleşir. Konuşurken, gazete okurken, televizyon seyredirken, alışveriş yaparken, evimize gidip gelirken, tarihsel, kültürel ve geleneksel kökleri olan bir anlam, anlama ve anlaşılma noktasından hareket ederiz. Doktor hastasını anlayamazsa tedavi edemez, avukat müvekkilini anlayamazsa haklarını savunamaz, şoför yoldaki işaretleri anlayamazsa kaza yapar, öğretmen öğrencisini anlayamazsa gerektiği gibi eğitemez, öğrenci dersini anlayamazsa başarılı olamaz, tüccar müşterisini anlayamazsa iflas eder. Bu örneklerin gösterdiği temel nokta, anlamamanın insan hayatındaki temel konumudur. İnsanın başarı ve başarısızlığı, mutluluğu ve mutsuzluğu anlamamanın doğru ve yeterli bir şekilde gerçekleşmesine bağlıdır. Çocuk edebiyatı da çocuğu anlayan edebiyattır. Onun alanı da sınırı da çocuktur. Başlıca gerekçesini çocuğa ait olan dünyanın, çocukluğun anlaşılmasında bulur. Çocuğu bir metin haline getirmek, çocuk edebiyatçısının başlıca görevidir. Çocuk

kitabı yazmak, yazmaya ait bir takım kuralları bilmekten ve uygulamaktan çok, çocuğa ait dünyanın hissedilmesinde ortaya çıkar. Dolayısıyla çocuğun anlaşılması, çocuk edebiyatının olanağını ve temelini hazırlar (Hece Dergisi, 2005). Çocuğun günümüzde artık yetişkinin küçük hali olarak kabul edilmediği bir gerçektir. Çocuk, yetişkinden farklı biçimde dünyayı algılar, yorumlar ve yaşar. İnsanın gelişimi ile ilgili her bilim dalı da bunu böyle kabul etmektedir. Buna bağlı olarak da “çocuk doktoru, çocuk psikolojisi, çocuk şarkıları, çocuk sineması” gibi alanlar oluşmuştur. Bu alanlardan biri de çocuk edebiyatıdır. Bu alan, çocuk kadar gerçek bir olgudur (Başaran, 1987, s.315).

Çocuk edebiyatının, edebiyat kavramından ayrı olarak tanımlanması mümkün değildir. Aralarındaki farkın sebebi çocuğun yetişkinden farklı bir dünyasının olmasıdır. Dilidüzgün (2000, s.253) çocuk edebiyatının öncelikle, evrensel edebiyat bütününe farklı ve özel bir alanı olduğunu belirtir. Yani, çocuğun özel koşulları dikkate alınarak hazırlanmış bir üründür. Bu niteliği bakımından da yetişkinler için üretilen yazın kitaplarıyla arasında, nitelik açısından önemli bir fark vardır. İkisinin arasında farkın olması, çocuk kitaplarının nitelik açısından daha hafif olması anlamına gelmemektedir. Bu ayrım tamamen anlam dünyalarının farklı olmasından doğmaktadır. Şirin (2007, s.14) de edebiyat ile çocuk edebiyatı arasındaki ayrımın nedeninin çocuk edebiyatının dili, konusu, içeriği, anlatımı, yalınlığı ve içtenliğiyle önce çocuğa göre olması olduğunu ifade eder. Ona göre bu ayrımın nedeni, çocuğun yetişkinden farklı algılama biçiminden kaynaklanmaktadır. Bu fark göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir.

Çocuk edebiyatı kavramı daha önceleri “çocuğa göre”, “çocuk için” ve “çocuk duyarlılığı” şeklinde adlandırılmıştır. Çocuk edebiyatı, hem dünyada hem de bizde çocuğun büyüklerden farklı bir birey olduğu gerçeğinin kabullenilmesiyle ortaya çıkmıştır. Çocuğun birey olarak kabulü ve çocuk psikolojisindeki gelişmeler sonucu eğitimci yazarlar “çocuk edebiyatı” kavramını ortaya atmışlardır. Çocuğa göre yazmak, çocuksu ürünler vermek demek değildir. Dilidüzgün (1996, s.22), çağdaş çocuk yazını çocuğa uygun olmalı ancak çocukça olmamalı, çocuğun kültür gelişimine, düş gücünün gelişmesine, okuma alışkanlığı kazanmasına katkıda bulunacak nitelikleri içermelidir, ifadeleriyle çocuğa göreliğin nasıl olması gerektiğini ortaya koymuştur. Sever (2008) çocuğa görelik; onun ilgilerini, gereksinimlerini, dil evrenini göz önünde tutmayı, hazırlanacak okuma metnini bunlarla örtüştürmeyi gerektirir. Çocuksuluksa tam aksine dilin acemice kullanımı daha doğrusu anlatımda ilkeliktir, ifadeleriyle çocuğa görelik ile çocuksuluk kavramlarının farklı olduğunu dile getirmiştir. Çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğun ve çocukluğun bir yorumudur. Çocuğun gözü ile bakabilmek, onun yüreği ile

hissedebilmek, onun akli ile düşünebilmek, onun dili ile söyleyebilmek büyük bir ilgi ve empati gücü gerektirir. Bu nedenle bir yetişkin için çocuk edebiyatı konusunda ürün vermek, özel mi özel bir ilgi ve yetenek isteyen bir konudur. İçinde çocuk ve çocukluk geçen bir ürün çocuk edebiyatı zannedildiği için çocuk dili ile söyleme göz ardı edilebilir. Oysa çocuk edebiyatı, çocuğun dili ile söyleyen edebiyattır. Çocuk kitaplarında doğallığı ve içtenliği sağlayabilmenin tek yolu, çocuğun dünyasını çocuğun dili ile söyleyebilmektir (Hece Dergisi, 2005).

Çocuk edebiyatı eserlerinin çocuklara sağladığı katkılar.

Dil, başladığında edebiyat da başlar. Edebiyat başlayınca ise kitap kaçınılmaz olur. Çocukların her alanda faydalanabileceği çocuk kitaplarının, çocuğun gelişimine olumlu etkisi vardır. Çocuk edebiyatı eserleri, çocuğun gelişimsel özelliklerini gözden kaçırmadan ve edebiyat niteliklerinden ödün vermeden çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkelerinden hareket ederek konularını onun doğal ve güncel çevresinden seçen ve çocuğun kendi dünyasına çok açılı bir anlayışla bakabilmesini sağlayan, ona bilinçli bir okuma alışkanlığı kazandırmayı öngören edebiyat ürünleridir (Dilidüzgün, 2009, s.47). Gelişim döneminde bulunan bir canlının olumlu yönde gelişmesini istemek ve bu yönde katkı sağlayacak eserlerin oluşturulmasını beklemek çok normaldir. Şirin'e (2007, s.22) göre, iyi bir çocuk kitabı, amacı ve işleviyle çocuk okurun algı, ilgi ve dikkat düzeyine uygun, yalın, içtenlikle yazılıp-hazırlanmış, hayata farklı ve yeni bakış açıları öneren, sanat ve estetik değeri yüksek, çocuk gerçekliğine ve çocuk bakış açısına uygun, çocuğa göre yazılmış ve resimlenmiş kitaptır.

Edebiyat ürünlerinde her şey, insan açısından dile getirilir, edebiyatın konusu insandır. Türü ve konusu ne olursa olsun her edebiyat ürünü, insanı tanıtır. İnsanı; kendi kabuklarından kendi evreninin dar sınırlarından kurtararak başka kişilerin iç dünyasını tanımasına olanak sağlar (Özdemir, 1990, s.15-18). Tek bir roman okumak bile, bize insanların karakter yapısı, sosyal durum, duygu ve düşünce bakımından ne kadar farklı olduklarını göstermeye yeter. Edebiyat, kişilik gelişimine yardımcı olan öğelerden biridir. Çünkü edebiyatın temel işlevlerinden biri, eğitme, insan kişiliğini değiştirme ve geliştirmedir (Kavcar, 1999, s.4). Çocuk edebiyatının konusu da çocuk ve çocuk dünyasıdır. Çocuk kitapları, sanatsal bir paydaya oturan dilsel ve görsel özellikleriyle çocuğu doğal bir sanat eğitimi süreci içine çeker; onun dil bilincini ve duyarlılığını geliştirir. Sunduğu yaşam durumlarıyla da çocuğun insan ve yaşam gerçekliğini tanımasına, kendi kişiliğini oluşturmasına yardımcı olur (Sever, 2008, s.19). Çocuk

küçük bir yetişkin değildir ve çocukluk dönemi özellikle kişilik gelişimi açısından en önemli dönemdir. Çocuk kitapları, çocukların kişilik ve toplumsal gelişimine katkı sağlamaktadır. Çocuklarda kişilik gelişimi oldukça önemlidir; çünkü çocuklar kendilerini anlamaz, tanımaz ve önemli olduklarına inanmazlarsa başkalarına değer vermeyi de öğrenemezler (Aslan, 2007, s.193). Çocuk edebiyatı, çocuğun sanatın bir dalı olan edebiyatla buluşmasını sağlarken aynı zamanda yazılı ve görsel metinle de kendini ve yaşamı tanımaya dönük olanaklar yaratır. Çocuk edebiyatı, hayatı çocuğun önüne sunar. Çocuk, yaşamadığı tecrübeleri, tanımadığı insanları edebiyat metni içinde bulur. Çocuk edebiyatı metinlerinde çocuk, daha çok kendi yaş grubundan çocuklarla, kendinin yaşadığı ya da yaşayabileceği sorunlarla karşılaşır.

Öğrenmenin en iyi yollarından biri yaşayarak öğrenmedir. Ancak hayatta her şeyi yaşayarak öğrenemeyiz. İnsan, hayatı başkalarının tecrübeleriyle de öğrenir. Bu tecrübelerin verildiği yerlerden biri de çocuk edebiyatı metinleridir. Metinler, yaşamı yansıtır. Yaşanan, yaşanmış ya da yaşanabilecek sorunlar, bu sorunları yaşayan kişiler, sorunlarla baş etme, sorunlara çözüm yolları bulma bu metinlerle çocuğa tanıtılır. Çocuk bu şekilde hayatı, kişileri ve kişilerle ilişkileri öğrenir. Hayat hakkında tecrübeler edinir. Bu tecrübeleri edinirken sevgi, dayanışma, yurtseverlik, dürüstlük gibi kavramları da öğrenir. Bu da onun kişilik gelişimine katkı sağlar (Dayıoğlu, 2000, s.530).

Her edebiyat yapıtı, içinden çıktığı toplumun değerlerini, kültürel özelliklerini yarattığı kahramanların çatışmalarıyla okura yansıtır (Sever, 2008, s.21). Çocuk yerli yazarların metinlerinden yaşadığı toplumun örf, adet ve geleneklerini; yerli ve yabancı yazarların metinlerinden de evrensel değerleri öğrenir. Bu değerleri davranış haline getirmesinde çocuk edebiyatı metinleri yardımcı olur. Bu şekilde çocuk yaşadığı topluma ve dünyaya uyum sağlayabilir. Toplumsal ve evrensel değerleri benimseyip geleceğe aktarabilir (Sever, 2003, s.47).

Çocuk edebiyatı eserleri, çocuğun anadilinin ürünüdür ve anadilinin zenginliğini çocuğa sunar. Bu da çocuğun anadilini doğru bir biçimde öğrenmesine yardımcı olur. Çocuk, yazarın diline öykünebilirse anadilini doğru ve güzel bir biçimde kullanmaya çalışır. Çocuk kitapları, anadilinin kullanım örneklerini somutlayan bir model olarak kaynak olma özelliği taşır. Çocuk edebiyatı eserleri, çocukların öğrenim sürecinde Türkçeyi doğru, bilinçli ve güvenle kullanabilmelerini sağlar; duygu ve düşüncelerin aktarılmasında başvurulan özgün, içten anlatım yollarını gösterebilmenin en etkili yoludur. Türkçenin anlatım gücünü yansıtan çocuk kitapları; Türkçenin sözvarlığını oluşturan sözcük, deyim, terim, kalıplaşmış sözler, atasözleri gibi öğeleri çocuklara

tanıtın, onların anlam inceliklerini sezdiren özgün birer kaynaktır (Sever, 2007, s.18-19). Çocuk edebiyatı, çocuğun anadilinin güzelliklerini keşfetmesini sağlar. Küçük yaşlardan itibaren anadilinin güzel örnekleriyle karşılaşan çocuk duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı iyi ifade etme becerisi kazanır.

Çocuk, edebi-metinde bilgiyi hazır bulmaz. Bilgiye ulaşabilmek için metni anlaması, yorumlaması ve sonuçlar elde etmesi gerekir. Çocuk, metinlerle düşünmeyi öğrenir bu da onun bilişsel gelişimine katkı sağlar. Çocuk edebiyatı eserleriyle, çocuklar davranışlarının olası sonuçları üzerinde düşünce üretmeye özendirilip; davranış ve eylemlerinin başkaları üzerinde yaratacağı duygusal sonuçlar, çocuk duyarlılığıyla kendilerine buldurulabilir (Sever, 2003, s.14). Görüldüğü gibi çocuklar ne kadar erken yaşta çocuk kitaplarıyla tanışırlarsa dilsel ve bilişsel gelişim süreci o kadar erken oluşmaya başlayacaktır. Çocuk edebiyatı, çocuğun dilsel gelişimiyle birlikte bilişsel gelişimine de katkı sağlar. Çocuğun olaylar ve durumlar üzerine düşünmesine, yorum yapmasına ve sonuçlar elde etmesine olanak tanır. Özellikle, “gözleme”, “karşılaştırma”, “sınıflandırma”, “uygulama”, “eleştirme” yapma olanakları yaratarak, çocuklarda düşünme ile ilgili bazı temel işlemlerin gelişmesine katkı sağlar (Sever, 2003, s.39). Çocuk edebiyatı, içeriğindeki zenginlik ve bir konu üzerinde yazılmış sayısız kitap bulunması nedeniyle eleştirel düşünme ve yargıda bulunma açısından çocuklara sayısız fırsat sunar (Huck, Hepler, Hickman ve Kiefer, 1997’den akt. Kaya, 2006). Kuşkusuz, okul çağındaki çocuğun bilişsel, dilsel, kişiliksel ve toplumsal yapısında istenilen olumlu davranış değişiklikleri sağlayabilmek için en etkili uyaran nitelikli çocuk kitaplarıdır (Sever, 2007, s.15).

Çocuk edebiyatı eserleri; çocuklara okurken eğlenme ve zevk alma fırsatı sağlar, onların iç dünyalarını zenginleştirir, okudukları ile kendi yaşamları arasında doğal ve güçlü bir bağ kurmalarına olanak tanır, yaşam deneyimleri ile iç içe olabilecek kapıyı aralayıp yeni ve farklı yaşam deneyimleri ile karşılaşma şansı verir. Çocuk edebiyatı çocuğun hayal gücünü geliştirir, yaratıcılığını destekler. Düşsel serüvenlere çıkmada çocuklara arkadaşlık eder. Çocuklara gülme, eğlenme ve oynama fırsatı sunar (Sever, 2008, s.72).

Çocuk edebiyatının öne çıkan işlevlerinden biri de okumaya karşı olumlu tutum edindirmek, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaktır. Sever’e (2008, s.19) göre çocuklar adına üretilen nitelikli yayınlar, çocuk-edebiyat-sanat etkileşiminin kapısını aralayan en etkili uyarandır. Çocuklara, yazınsal metinlerin ve resmin iletilerini tanıma ve anlamaya dayalı bilişsel ve duyuşsal boyutlu davranışlarını uygulayabileceği,

sınayabileceği olanaklar sunar. Buradan hareketle, çocuk edebiyatının işlevlerinden biri de çocuklara nitelikli ürünler sunarak bu ürünler sayesinde çocukta kitaba karşı olumlu tutum yaratmaktır. Çocuk edebiyatı, çocukların gelişimi için hazırlanan bir edebiyattır. Çocuk, çocuk edebiyatının nitelikli ürünlerini okuduğu sürece hem okumaktan zevk alacak hem de kendini geliştirecektir. Çocuk, hangi kitapları anlar ve zevk alırsa onu okuyabilir. Anlamadığı, hoşlanmadığı kitapları zorla okutursanız da kitap okumaktan nefret eder. Her şeyden önce çocuk edebiyatının çocuk gerçekliğini konu aldığını göz önünde bulundurmak gerekir. Çocuk orada kendini ve içinde yaşadığı veya yaşayacağı gerçekleri tanır. Felicitas Betz'in (2001) dediği gibi çocuk kitapları dünyanın anahtarıdır. Çocuklar bu anahtarla model dünyanın kapısını açarlar, orada yaşarlar ve okudukları dünyayı gerçek dünyada uygularlar (Hece Dergisi, 2005). Çocuk kitapları çocuklara soru sorma, merak ettikleri soruların cevabını bulma imkânı verir. Çocuklar, hayat modellerini oradan öğrenirler. Çocuğun olumlu okuma tutumu kazanabilmesi için kitabı ve okumayı sevmesi gerekir. Bu sevginin oluşmasını sağlayan ve bu sevgiyi besleyen kaynak da kitaptır. Gerek iç yapısı, gerekse dış yapısı ile bir bütün olarak çekici ve özenle hazırlanmış olan bir kitap, okuma alışkanlığının kazanılmasını sağlayan en önemli faktördür. Yani okuma alışkanlığı varlığını kitaba, kitap da varlığını okuma alışkanlığına borçludur (Gökşen, 1985). Çocuğa okuma zevkini aşılacak temel unsur, kitapların güzelliği ve cazibesidir. Kazandırmaya çalıştığımız olumlu okuma tutumunun, kitap ve okuma sevgisinin temellerinin sağlam olarak atılabilmesi için çocuklara sunacağımız çocuk kitapları çok önemlidir.

Çocuk edebiyatı eserlerinin biçim ve içerik özellikleri.

Çocuk kitapları çocukların yaşamında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle kitap seçimine gereken özen gösterilmeli, gelişigüzel kitap seçiminden kaçınılmalıdır. Çocukların gelişimlerini sağlıklı bir şekilde tamamlamaları isteniyorsa onların ilgi ve beklentilerine uygun kitaplar seçilmelidir (Demirbaş, 2012). Çocuk kitapla etkili bir iletişim kuramadıktan sonra kitabın çocuğun gelişimine katkı sağlaması beklenemez. Bu iletişimin niteliğinin belirleyicisi ise kitabın taşıdığı özelliklerdir. Çocukların kitaba yönelmelerini sağlayan öğeler "biçimsel özellikleri", çocukların kitapla etkili iletişimini sağlayan öğeler de "içerik özellikleri" olarak nitelendirilebilir (Sever, 2007, s.41).

Biçimsel özellikleri.

Kitabın biçimine gösterilen özen okuyucunun kitaba karşı ilgisini uyandırmak adına önem taşır (Demirbaş, 2012). Biçimsel özellikler, kitabın dış yapısıyla ilgili özelliklerini kapsar. Kitabın büyüklüğü, boyutu, ağırlığı, kapağı, içindeki resimlerin niteliği, kâğıdın cinsi, sayfa düzeni, yazı puntosu hep dış yapısını oluşturmaktadır.

Çocuk kitapları kolaylıkla okunmaya, ağırlık ve hacim yönünden çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmalıdır (Karakuş, 2006). Çocuk kitaplarının boyutları kolayca elde tutmaya ve taşımaya elverişli olmalıdır. Ama çocuklara kitap alırken hep aynı boyuttaki kitapları seçmekten kaçınmak gerekir. Çünkü çocuklar hep aynı boyuttaki eserleri okumaktan hoşlanmazlar. Değişik büyüklükte kitaplar karıştırmaktan ve okumaktan zevk duyarlar. Bu nedenle çocuklara zaman içinde değişik boyutlarda kitaplar da okutulmalıdır (Oğuzkan, 2010).

Kitabın kapağı önemlidir. Çocukları kendine çekecek, kitabı sevimli kılacak bir kapak oluşturulmalıdır. Çocuk kitaplarında kapak sağlam ve çocuğun ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır. Sağlam olmayan kitaplar çabuk dağılır ve yıpranır bu da çocuğun kitaba olan ilgisini azaltır. Kitabın kapağında içerikle ilgili ilgi çekici bir resim olmalıdır çünkü kapağın üstündeki resim, çocuğa kitapla ilgili fikir vermesi bakımından önemlidir. Kapak resminin çocuğun yaşına uygun ve konuyla ilgili olmasına özen gösterilmelidir. Sağlam ve çocuğun hoşuna giden çekici bir kapak veya cilt eserin okunma veya uzun süre saklanma şansını çoğaltır. Bu özelliklere dikkat edilmediği takdirde çocukların kitaplara karşı ilgisi azalır (Oğuzkan, 2010, s.374).

Kitabın konu içeriği de resimlerle desteklenmelidir. Çocuk kitaplarında resimler açık, anlaşılır ve konuya uygun olmalı, anlamı bütünlemeli, çocukların hayal gücünü geliştirmelidir. Resimlerin renkleri, konuyu desteklemeli ve metindeki betimlemelere uygun düşmelidir (Şirin, 1998, s.214). Resimlerin baskı kalitesi iyi, çocuklar tarafından anlaşılır, ilgi çekici, çocukların estetik duygusunu geliştirici ve konuları zihninde canlandırarak şekilde tasarlanmalıdır. Kullanılan resimler içerik ile ilişkili olmalı ve konunun anlatıldığı sayfada yer almalıdır. Resimlerin metne oranı; 7 yaş çocuklar için %75, 8-9 yaş çocuklar için %50, 10-11 yaş çocuklar için %25 olmalıdır (Yıldız, 2009).

Çocuk kitaplarında sağlam ve mat renkli bir kâğıt kullanılmalıdır. Parlak ve kuşe kâğıtlar çocuk yayınlarda tercih edilmemelidir. Çünkü bu kâğıtlar gözleri yorduğu için çocuklar tarafından sevilmezler. Saman kâğıdı ise ister yumuşak ister kalın olsun çocuk için dayanıklı değildir. Bu nedenle çocuk kitaplarında dayanıklı, kaliteli, birinci hamur veya en az ikinci hamur kâğıtların kullanılması gerekir (Çılgin, 2007).

Çocuk kitaplarında kullanılan yazıların büyüklükleri ve karakterleri ise çocuğun yaşına göre değişiklik göstermektedir. İlkokul 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerine hitap eden kitaplarda kullanılan yazı puntosu 12'den daha küçük olmamalıdır. 4. ve 5. sınıf öğrencileri için 12 punto; ikinci kademe için 10 punto büyüklüğü yeterlidir (Karakuş, 2006). Harflerin renk ve kalınlıkları gözü yormayacak özellikte; satır aralarındaki boşluk normal, hatta biraz daha fazla olmalıdır. Yazılar sayfada uygun kenar boşlukları bırakılarak okumayı kolaylaştıracak biçimde gözü yormayacak şekilde yerleştirilmiş olmalıdır. Ayrıca yazım ve noktalama işaretlerinin kullanılmasında gereken özen gösterilmelidir (Yıldız, 2009).

İçerik özellikleri.

Bir eser biçimsel özellikler bakımından ne kadar başarılı olursa olsun içerik bakımından yetersiz veya başarısız eserlerin çocuklara yararlı olması beklenemez (Oğuzkan, 2010, s.374). Kitabın konusu, teması, kurgusu (planı), kahramanları, kullanılan dil ve üslubu kitabın içyapısını oluşturmaktadır.

Çocuk kitaplarında konu oldukça önemlidir. Çocukların yaşamlarında onları ilgilendiren her şey çocuk kitabının konusu olabilir. Fakat dikkat edilmesi gereken nokta bu konunun çocuğa uygun bir biçimde aktarılmasıdır. Konu seçiminin; çocukların ilgi alanlarının, ruhsal özelliklerinin, düşüncelerinin ve beklentilerinin bilinerek yapılması uygun olacak ve bu durum çocuğa ulaşmayı kolaylaştıracaktır (Tür ve Turla, 1981, s.41). Kitaplarda işlenen konuların doğruya bağlı, inanılır, orijinal olmasına dikkat edilmelidir (Yalçın ve Aytaş, 2005, s.36).

Çocuk kitaplarında tema, kitabın yazılmasına neden olan yazarın okurla paylaşmak istediği temel iletidir. Çocuk edebiyatının asıl hedeflerinden biri olan eğiticiliğin, işlenen ana fikre bağlı olduğu göz ardı edilmemelidir (Karakuş, 2006).

Çocukların gelişim düzeylerine bağlı olarak değişen okuma ilgileri şu şekildedir:

1. Aşama (2–7 yaş) gelişim düzeyindeki çocuklar *anne, kardeş, aile sevgisi, özellikle olağanüstü ve gizemli olaylar ve doğa olayları, hayvanlar, gezi;*

2. Aşama (7–9 yaş) gelişim düzeyindeki çocuklar *insan, doğa ve hayvan sevgisi, olağanüstü olay ve durumlar, gezi;*

3. Aşama (9–12 yaş) gelişim düzeyindeki çocuklar *kahramanlık, macera, mizah-komiklik, gezi ve fantastik;*

4. Aşama (12–15 yaş) gelişim düzeyindekiler ise *sevgi, kahramanlık, tarih, gezi, bilim-kurgu, macera, mizah-komiklik, korku-gerilim* konulu kitapları okumaktan hoşlanırlar.

Özellikle 12-15 yaş gelişim düzeyinde, *sevgi* konulu kitapları kızlar, *tarih-kahramanlık* konulu kitapları ise erkekler daha çok tercih etmekte, diğer konular arasında cinsiyete göre okuma tercihleri benzer bir dağılım göstermektedir (Karatay, 2011, s.239).

Metinlerdeki olay, duygu ve düşüncelerin yazar tarafından belirlenmiş bir düzene göre anlatılması metnin kurgusunu oluşturur. Metin kurguları, hedeflenen yaş grubunun bilişsel gelişimi dikkate alınarak hazırlandığında çocuğun metni anlaması ve metinden zevk alması kolaylaşacaktır (Erşahin, 2009). Çocuk kitaplarında kurgu; kısa, açık ve anlaşılır bir gelişim çizgisi izlemelidir. Olaylar arasında hem oluşum hem de gelişim bakımından bir tutarlılık olmalıdır. Metin kurgulanırken çocuğun zevkleri dikkate alınmalıdır. Olaylar arasındaki geçişler, çocuğun ilgisini ve merakını sürekli canlı tutabilecek anlatım özellikleriyle gerçekleştirilmelidir (Sever, 2007, s.23). Çocuk kitaplarında, çocuğa uygun yaşam durumları ve çocukların belleğinde yanıtlanması gereken sorular oluşturulup çocuğun düşünmesinin sağlandığı çocuğa göre kurgulanan bir plana yer verilmelidir (Sever, 2003, s.15).

Çocuk hangi yaşta olursa olsun kendini kitaplarda yer alan kahramanlarla özdeşleştirir. Yazar kahramanlarını seçerken bu özelliği göz ardı etmemeli ve çocuk kitaplarında kahramanlar, çocukların gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Çocuk kitaplarında, kahramanların sayısı ise sınırlı olmalıdır. Çünkü kahraman sayısının çokluğu olayı karmaşık hâle getirir, çocuk olayın bütünü tam olarak kavrayamaz (Karakuş, 2006). Kahramanlar, çocuğun yeni arkadaşlarıdır. Bu kahramanlarla çocuk, kendi gibi hisseden, düşünen, yanlışlar yapan kişilerin olduğunu fark eder ve kendine güven duygusu gelişir. Kahramanların yaşadıklarıyla çocuk kendi hayatında nelerle karşılaşacağını öğrenir ya da bu konuda ipuçları elde eder. Bu sorunlarla baş etmenin yollarını kavrar. Yaşamı süresince karşılaşmadığı ancak karşılaşılabileceği olayları öğrenir. Metindeki kahramanlarla eğlenir, öğrenir, keşfeder. Kısaca, kahramanla özdeşim kurarak hayat tecrübesi edinir (Sever, 2003, s.65).

Çocuk kitaplarının dili ise yalın ve duru olmalıdır. Uzun ve karmaşık paragraflara yer verilmemeli, yersiz benzetme ve tasvirler yapılmamalıdır. Kitabı oluşturan sözcükler ve sözcüklerin kullanıldığı anlam, çocuğun yaş seviyesine uygun olmalıdır (Erşahin, 2009). Çocuk edebiyatı yazarları, sözcük ve deyimleri seçerken çocukların okuma yeteneklerini, kavrayış güçlerini ve sözcük hazinelerini dikkate almalıdır (Oğuzkan, 2001, s.370). Çocuklar için hazırlanan eserlerde çocuğun yeni sözcükler öğrenmesine dikkat edilmeli, sözcük dağarcığını geliştirmek için günlük yaşantısında karşısına çıkabilecek sözcükler de öğretilmelidir (Karakuş, 2006).

Problem Durumu

Çocuklar, toplumların geleceği açısından son derece önemli bireylerdir. Toplumların geleceklerinin sağlam olması, çocukların zihinsel, fiziksel ve sosyal açıdan kendileriyle ve çevreleriyle uyum ve denge içinde bulunmaları, dolayısıyla sağlıklı bir kişiliğe sahip olmaları ile mümkündür. Çocuğun duyarlı bir düşünce yapısına sahip olmasının çocuk-kitap ilişkisiyle gerçekleştirilebileceği bugün artık tartışmasız kabul edilen bir gerçektir (Aral ve Gürsoy, 2000, s.321).

İlkokulda okuma becerisi edinme, kazanılması gereken gelişim görevlerinden biridir. Okumanın; insanın kişiliğini kurup geliştirmede, ilişkilerini biçimlendirmede, yaşamını zenginleştirmede önemli bir yeri ve işlevi vardır. Bir insanın okuma sevgisi kazanmış olması kendini gerçekleştirme sürecinde büyük bir adımdır. Öğrencilerin okulla tanıştıklarında ilk öğrendikleri becerilerden biri ve en önemlisi okumadır. Öğrencinin okuma becerisi kazanması gerek ilkokulda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında gerekli olacaktır. Okuma, eğitimin tüm basamaklarının bel kemiğini oluşturmaktadır (Calp, 2005'den akt. Sever, 2007). Bel kemiğinin sağlam olması için birey okumayı öğrendikten sonra bu eylemi istekli biçimde yapmalı yani kitaba ve okumaya karşı olumlu tutum kazanmış olmalıdır. Bu nedenle, çocuğun okumayı öğrendiği dönemden itibaren kitabı bir gereksinim olarak algılaması, sevmesi ve okuma eylemini, yaşam boyu sürekli ve düzenli biçimde gerçekleştirmesi gerekmektedir.

Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan bir değerdir. Okuma ilgi ve sevgisini okuma alışkanlığı izler. Okumaya karşı olumlu tutum kazandırmak, kişilerin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle yapmalarını sağlamaktadır (Keleş, 2006). Okuma, hayat boyu sürecek bir etkinliktir ve alışkanlık olarak yerleştirilmesi gerekir. Yaşamı güzelleştiren kitap, çocuğun yaşamında bir demirbaş haline getirilmeli; çocuğun kitapla içli dışlı olması sağlanmalıdır. Bu içli dışlılık sadece ders kitaplarıyla sınırlandırılmamalıdır. Çocuk diğer kitap türleriyle de haşır neşir olmalıdır; ancak o zaman okumanın tadına varabilir.

Yıllarca, büyükler için söylenen yazılan eserlerin çocuklar tarafından da dinlenmesi, okunması beklenmiştir. Çocuk edebiyatının temelini yine büyükler için yazılmış yapıtlar oluşturmuştur. Fakat daha sonra, çocukların da kendilerine özgü bir dünyaları olduğu, okuma gereksinimi duyduğu görülmüş ve çocuk kitapları yazılmıştır. Okuma eğitimini uzun süreli bir yatırım olarak değerlendirip olumlu okuma tutumu kazandırmak hedeflenmiş ise, o zaman okullar bir kenara atılamaz; çocuklarımız okullarda çocuk kitapları ile buluşturulmalıdır (Haas, 2002'den akt. Songören, 2006).

Bunun için gerek ilkokulda gerekse ortaokulda çocuklara okumayı sevdirmek ve onları okumaya yönlendirmek son derece önemlidir. Zira ilk ve ortaokulda pek çok öğrenci ya kitap okumaz ya da çok az okur. Bundan dolayı çocukları, kendileri için yazılmış çocuk kitapları ile buluşturmak gerekir. Okullarda çocuk edebiyatı ürünlerine daha fazla yer verilmeli, hatta bu ürünler müfredat programlarında yer almalıdır. Bireyin okumayı sevmesi ve bunu alışkanlık haline getirmesinde çocuk yaşta karşılaştığı eserlerin etkisi büyüktür. Çocuğun bilişsel, duyuşsal, zekâ gelişimini, bireysel farklılıklarını göz önüne alan ve çocukların yaş düzeylerine seslenen eserler, çocukta okuma isteği uyandırır. Baymur ve Demiray’a (1961, s.1) göre de okuma zevki ve alışkanlığı kazanması istenen kişiye iyi kurgulanmış kitapların sunulması gerekmektedir. Çocuklar, yarının büyüğü değil, bugünün küçüğü olmalıdırlar ve okuyacakları kitaplarda bu gerçek göz önünde tutularak belirlenmelidir (Songören, 2006). Dilidüzgün’e (2000, s.255) göre; çocuk yazını, çocuğun özel koşulları dikkate alınarak hazırlanmış bir üründür. Bu bakımdan da yetişkinler için üretilen kitaplarla arasında, nitelik açısından önemli bir fark vardır.

Okuma, eğitimimizin vazgeçilmez bir parçasıdır. Bireyin okumayı, kitapları sevmesi ve okuma alışkanlığını kazanması da temelde örgün eğitim sisteminde kazanılan bir beceridir. Öğrenciler okul çağında iken bu beceriyi edinmemişler ise, yetişkinlik döneminde edinmeleri çok güçtür (Tekgül, 2013). Bu gerçekten yola çıkarak öğrencilerin eğitim programında okumanın amaçlarına en iyi şekilde ulaşabilmeleri için onlara kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırmak gerekmektedir. Ne yazık ki, bizim eğitim sistemimiz içinde çocuklar okula başladıkları günden itibaren hızla okuma alışkanlığından uzaklaşmakta ve kitaba olan sevgilerini yitirmektedir. Okul öncesinde, ilkokul ve ortaokulda “çocuk okur” yetiştiremeyen eğitim sisteminin okur yetiştiren bir sisteme dönüşmesi için köklü bir açılıma ihtiyaç vardır (Çocuk Vakfı, 2010). Bu adımlardan birisi, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin gelişim düzeylerine göre hazırlanmış çocuk edebiyatı ürünleri ile öğrencileri tanıştırmak, çocuğun bu kitaplarla beslenmesini sağlamaktır. Bu nedenlerle, böyle bir araştırma yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Bu çalışmada, kitap okumayı çocuğun hayatının bir parçası yapmak için olumlu okuma tutumu edindirmede dolayısıyla kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırmada çocuk edebiyatı eserlerinin katkısı incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik olumlu tutum kazanmasında çocuk edebiyatı eserlerinin etkisini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- a. Deney grubunun kitap okuma tutum düzeyine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- b. Kontrol grubunun kitap okuma tutum düzeyine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- c. Deney grubu ile kontrol grubunun ön test kitap okuma tutum düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- d. Deney grubu ile kontrol grubunun son test kitap okuma tutum düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Okuma, öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle ilkokulun ilk sınıfında öğrencilere kazandırılır. Eğitim süreci devam ettikçe okuma, öğrencinin bilgiyi edinmesi ve bağımsız olarak öğrenmesine dönük en önemli beceri haline gelir. İlerleyen yıllarda ise toplumsal gerekliliklere uyum ve iş yaşamındaki başarının kazanılmasında en önemli araçtır (Glover, Royce ve Roger, 1990).

Çocuğun okumaya karşı istek ve ilgi duymasından, en yakın çevresini oluşturan ailesi büyük ölçüde sorumludur. Okuma eğitimi, okumayı sevdirmeye çalışmaları öncelikle aile de başlar. Bebekken dinlediğimiz ninni ve masallar edebiyatla dolayısıyla kitapla ilk tanışmamızdır. Bu tanışıklığın sevgiyle devamını sağlamak ilerideki yaşlarda anne babaların çocukları için uygun olan kitapları seçmeleriyle mümkündür. Bu çalışmadan elde edilecek bulguların, anne babaların çocukları için uygun olan kitapları seçmelerinde yol gösterici olması umulmaktadır.

Çocuğun aileden sonra okumayla karşılaşacağı ikinci yer okul olacaktır. Okulöncesi dönemden başlayarak uyanmaya başlayan okumaya ilgisi, bütün bir öğrenim boyunca öğretmenin ve ailenin desteğiyle sürerlik kazanır. Bu durumda çocuk edebiyatı karşımıza çıkar. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum, ilgi ve alışkanlıkların artırılması için çocuk edebiyatı eserleri ile okullarda tanıştırılması daha sağlıklı bir okuma eğitiminin zeminini hazırlayacaktır.

Okumanın bir alışkanlık olarak yerleştirilmesinde öğrencilerin kendi yaş ve ilgilerine uygun çocuk kitaplarının farkında olması önem arz etmektedir. Bir çocuk

okumayı, okuduğu kitabı severse okuma süreci daha nitelikli hale gelir. Çocuk kitapları, okulöncesi dönemden başlayarak çocukların hayal dünyasını zenginleştiren, güzel konuşmasını sağlayan, kelime hazinesini zenginleştiren, zihinsel ve duygusal yönden gelişimlerini sağlayan edebi ürünlerdir. Çocukların sağlıklı bir kişilik kazanmaları ve toplum içerisinde bir birey olarak yer alıp kendilerini ifade edebilme yetilerini kazanmaları ancak nitelikli edebi ürünler olan çocuk kitaplarıyla olanaklıdır. Çocuğun okuma alışkanlığını kazanabilmesi için kitabı ve okumayı sevmesi gerekir. Bu sevginin oluşmasını sağlayan ve bu sevgiyi besleyen kaynak da kitaptır. Gerek içyapısı, gerekse dış yapısı ile bir bütün olarak çekici ve özenle çocuk için hazırlanmış olan bir kitap, okuma alışkanlığının kazanılmasını sağlayan en önemli faktördür. Bu araştırma, çocukların çocuk edebiyatı eserleriyle tanıştırılarak bu eserlerin olumlu kitap okuma tutumu kazandırmada temel ve en önemli unsurlardan biri olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır.

Çocuklarda okumaya karşı olumlu tutum oluşturmada çocuk kitaplarının önemini ortaya konması; çocuklar için kitap seçerken veya okuma alışkanlığı kazandırmak için yapılacak faaliyetlerde ailelere ve öğretmenlere rehber olması, sınıf ve okul kitaplıkları oluşturulurken kitap seçiminde yardımcı olması, Milli Eğitim Bakanlığının yapacağı okuma programı geliştirme çalışmalarına kaynak teşkil etmesi, bu konuda yapılacak yeni araştırmalara yol göstermesi ve katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

Varsayımlar

Araştırmada;

1. Ölçme araçlarına verilen cevapların kontrol edilen değişkenler dışındaki etkenlerden aynı derecede etkilendiği varsayılmaktadır.
2. Ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma tutumlarını ölçmek için “Kitap Okuma Tutum Ölçeği” yeterlidir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde “Okumaya Karşı Tutum”, “Kitap Okuma Alışkanlığı” ve “Çocuk Edebiyatı” başlıkları ayrı ayrı ya da birlikte dikkate alınarak araştırmayla ilgili olduğu düşünülen kimi çalışmalar özet olarak sunulmuştur.

Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Bayram (1990) araştırmasında, okuma alışkanlığını kazanmış öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini belirleyen etkenlerin, sırasıyla, öğrencilerin kendi isteği, ailesi ve öğretmenleri olduğu, okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeylerinin yüksek olduğu, öğrencilerin %57.2’sinin okuma alışkanlığı kazanmadığı ve kız çocuklarının erkek çocuklarına nazaran daha fazla kitap okuduğu bulunmuştur.

Devrimci (1993) araştırmasında, 5. sınıf çocuklarının okuma alışkanlığına etkisi olduğu düşünülen durumları incelenmiştir. Bu durumlar ailelerin sosyoekonomik düzeyleri, ebeveynlerin öğrenim durumları ve cinsiyet değişkeni olarak belirlenmiştir. Öğrenci grubundaki ailelerin eğitim durumları incelendiğinde alt ve üst sosyoekonomik düzeyler arasında eğitim seviyeleri açısından anlamlı farklılıklar belirlenmiş ve cinsiyet faktörünün ise hiçbir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Aral ve Aktaş (1997) yaptıkları araştırma sonucunda; öğrencilerin etkinliklerden en fazla televizyon seyretmeye zaman ayırdıkları, özellikle televizyon izlemeyi tercih etmeleri nedeniyle kitap okumadıkları, aynı oranda diğer etkinliklere (resim yapma, müzik dinleme gibi) de yeterli zaman ayırmadıklarını görülmüştür. Ayrıca cinsiyetin, yaşın ve sosyoekonomik düzeyin etkinliklere ayrılan sürede farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen diğer bulgu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla kitap okumaya daha fazla zaman ayırmasıdır.

Gürler (1999) araştırmasında, anne ve babaların çocuk kitapları hakkındaki tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Çocuk kitaplarının okunabileceğini belirten anneler %28, babalar %40 oranındadır. Sonuçlar yaş grubunun özellikleri de düşünüldüğünde ailelerin çok bilinçli olmadığını göstermektedir. Özetle, anne-babalar okumanın önemi konusunda yeterli bilinçte değildir, çocuk kitabı konusunda gerekli bilgileri yoktur.

Esgin ve Karadağ’ın (2000) araştırma sonucuna göre boş zamanlarını kütüphanede değerlendirdiğini söyleyen öğrencilerin oranı %5’tir. Düzenli olarak ders kitabı dışında kitap okuyanların oranı ise %26’dır. Öğrencilerin %92’si yeterli kitap okumadığını kabul etmektedir.

Yılmaz'ın (2000) Avusturya'nın başkenti Viyana'da ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını incelediği nicel araştırmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma alışkanlığı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bayram (2001), farklı sosyal ve kültürel çevrelerden gelen insanların bulunduğu İstanbul'da gerçekleştirdiği araştırmasının sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılanların yarıya yakın bir çoğunlukla (%49.0) okuma alışkanlığını "kendi kendilerine", %17.7 anne ve babanın, %22.7 diğer aile bireylerinin ve %10.6 okulun etkisiyle kazanmıştır. Araştırmaya katılanlar içinde yaklaşık üçte birlik dilim (%31.5) okuma alışkanlığına sahip olduğunu söylemektedir.

Sılacı ve Tutumlu (2001), modern toplumun vazgeçemeyeceği özelliğinin, yazılı kültürün içselleştirilmesi olduğu varsayımından yola çıkarak, geri kalmışlığımızın nedeninin okuma ve yazma süreçleriyle ilgili olduğunu düşünmüşler ve Türkiye'deki kitap okuma durumunu araştırmışlardır. Araştırma kapsamına aldıkları 25 ülke içinde Türkiye'nin durumunu belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada; Türk toplumunun yeterince kitap okumadığı vurgulanmıştır.

Boztepe (2002) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre sürekli gelişim halindeki çocukların her yaş basamağında farklı istek ve gereksinimler içinde olacağından, okuma sürecinde çocukların gelişim sürecinin dikkate alınması ve çocuğun ilgi ve gereksinimlerine uygun nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin işe koşulması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada ailenin ekonomik durumdan çok kitaba karşı olan tutumlarının etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Luma (2002) araştırmasında, yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarının tespit edilerek, bu beceri ve alışkanlıkların uygulanan eğitim programı sonucu geliştirilmesini amaçlamıştır. Sonuçlara göre, öğrenciler en fazla okuduğunu anlayamamaktan ve sıkılmaktan şikâyet etmekte, aile ve çevre öğrencilerin okumasına karşı ilgisiz davranmakta ve kütüphanelerden yararlanma biçimlerini bilmeyen öğrencilerin büyük bir kısmı kütüphaneye sadece ödev yapmak için gitmektedir.

Tosunoğlu (2002) çalışmasını, ilköğretim öğrencilerinin okuma eğilimlerini belirlemek ve bu eğilimlerin oluşumunu sağlayan etmenleri ortaya çıkarmak amacı ile yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler çoğunlukla macera türü kitaplardan hoşlanmaktadır. Cinsiyet ile okunan kitap türü arasında bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin kitap seçimindeki en önemli etmen kitabın konusudur.

Demirdöğen (2003), Milli Eğitim Bakanlığınca yayımlanan kitapları türlerine göre sınıflandırılarak her kitabı dil, üslup, görsellik, eğiticilik yönlerinden ele alıp

değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ve Çocuk Edebiyatı Dizisi içinde yer alan çocuk kitapları oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre kitapların dil özelliklerinin çocukların seviyesine uygun olmadığı, yayınlarda görsel unsurlara ağırlık verildiği; ancak bazı yayınlarda resimleme çalışmaları karalamayı aşamayan, özensiz ve ayrıntısız çizimler olduğu, hikâye ve roman kitaplarındaki çizimlerin oldukça basit olduğu görülmüştür. Yayınlanan pek çok kitapta basım, imla ve noktalama hataları mevcuttur. Çeviri eserleri ise çocukların seviyesinden oldukça uzak, eski Türkçe kelimeler içeren kitaplardan oluşmaktadır.

Gönen, Çelebi ve Işıtan (2004) araştırmalarında, 5., 6., ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Sonuçlara göre, kız çocukları erkek çocuklara göre az bir oranla daha fazla kitap okumaktadır. Çocukların kitap okumayı sevmelerinde cinsiyet ve sosyoekonomik farklılıkların etkili olmadığı, çocukların kütüphaneleri en çok ödev yapmak için zorunlu olarak kullandıkları da belirlenmiştir.

Güneş (2004) çalışmasında, çocukların okuma ilgilerinin yaş düzeylerine göre değiştiği ortaya konulmuştur. Ayrıca çocukların ilk okuma yazmayı öğrendikten sonra, okuma becerilerini geliştirme sürecinde; sık sık okuması, bunu eğlence haline getirmesi ve okuma işleminden zevk alması gerektiği vurgulanmıştır.

Sevim (2004) geliştirmiş olduğu “Okuma Alışkanlığı Kazandırma Projesi” öncesinde öğrenci ve öğretmenlerin okuma alışkanlıkları üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenlerin ve öğrencilerin okuma alışkanlığının oldukça yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin başında ne okuyacaklarını, neyi tavsiye edeceklerini bilmemelerinin geldiği ve özellikle de lise öğrencilerinin seviyelerine uygun kitap yazılmamasından yakındıkları saptanmıştır.

Aslan (2006) deneysel nitelik taşıyan çalışmasında, çocuk kitaplarını ve bu kitapların çocuğun ana dili gelişimine katkısını incelemiştir. Sonuçta ise; yazınsal olarak nitelikli çocuk kitaplarının okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” ve “kavrama” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, okuduğunu anlama becerisini bütünleyen davranışların kazandırılmasında geleneksel yöntemden daha etkili olduğu saptanmıştır.

Dengiz’in (2006) araştırması, 2004 İlköğretim Programının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını hangi düzeyde ve nasıl bir yaklaşım içinde ele aldığına incelemek amacıyla yapılmıştır. Değerlendirme sonucunda ilköğretim birinci kademe için hazırlanan programların bütünsel bir yapıya sahip olmadığı; okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından da kısmen yeterli bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakuş'un (2006) çalışmasının amacı, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma gelişimlerine çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisini tespit etmektir. Araştırma sonuçlarına göre; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Eğitim ve sosyoekonomik düzeyi iyi olan aile çocuklarının okuma becerilerinin, eğitim ve sosyoekonomik düzeyi düşük olan aile çocuklarından daha iyi olduğu ve bu yaş grubundaki çocukların öyküleyici metinlerden hoşlandıkları ortaya çıkmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin ise çocuk edebiyatı ürünlerini sınıf içinde nasıl kullanmaları gerektiği konusunda yeterince bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür.

Keleş'in (2006) araştırmasının sonucuna göre; 4. ve 5. sınıfta kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha çok kitap okumaktadırlar. Annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını etkileme oranı babaya göre daha yüksektir. Ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri de artmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimleri küçüldükçe kitap okuma alışkanlığı düzeyleri azalmaktadır.

Suna (2006) araştırmasının temel amacını, ilköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen unsurların analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi olarak belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre örneklem grubundaki öğrencilerin okuma ilgi düzeyleri büyük çoğunlukla “orta (%64.7)” düzeydedir. Kız öğrencilerin okuma ilgisi puan ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Öğrencilerin okuma ilgi düzeyleri ile okuma alışkanlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Çevresindeki kişiler okumak için zaman ayırdıklarında, çocukların okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilenmektedir. Yine sınıf kitaplığında istediği kitapları bulabilen öğrencilerin okuma alışkanlıklarının daha üst düzeyde olduğu görülmektedir. Arkadaşlarıyla okudukları kitapları tartışanlar ve kitap değişimi yapanlar da okuma alışkanlıklarında daha olumlu bir düzeye sahiptir.

Tosunoğlu ve Kayadibi (2006) kuramsal çalışmalarında, 2000-2005 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı ve Kültür Bakanlığı tarafından yayımlanan 10'ar adet çocuk kitabını biçim ve içerik yönünden incelemeyi amaçlamışlardır. Yayımlanan kitaplar türlerine göre dil, üslup, görsellik, eğiticilik yönlerinden eleştirel bir bakış açısıyla ele alınarak değerlendirilmiştir. Kültür Bakanlığı Yayınları'nda 1. hamur kâğıt kullanıldığı MEB Yayınları'nda ise 3. hamur kâğıt kullanıldığı, Kültür Bakanlığı Yayınları'nın MEB Yayınları'na göre daha kaliteli baskı ve sert kapak kullandığı, Kültür Bakanlığı Yayınları'nda daha çok resimlere yer verildiği MEB Yayınları'nın

çoğunda ise resimlere yer verilmediği, her iki bakanlık yayınlarının akıcı bir anlatım kullandıkları; ancak bazı kitapların sıkıcı olduğu, yazım kurallarına dikkate edildiği, kitaplarda eğiticiliğin ve öğreticiliğin ön planda tutulduğu, macera ve komedi türünde kitapların çok az yayımlandığı, kahraman olarak daha çok yetişkin ve cinsiyet olarak erkek tercih edildiği, kitapların mutlu sonla bitmesinin yanı sıra doğruluk, iyilik ve çalışkanlık gibi temalara yer verdikleri bulunmuştur.

Aksaçoğlu ve Yılmaz (2007) araştırmalarında, öğrencilerin televizyon izleme ve bilgisayar kullanmalarının, onların okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin boş zamanlarında kitap okumayı, bilgisayar kullanma ve televizyon izleme etkinliğinden daha sonra tercih ettiği, bilgisayar kullanma süresi ve televizyon izleme süresi ile kitap okuma sıklığı arasında ters orantılı bir ilişkinin vardır.

Kaynar (2007) çalışmasında, öğrencilerin okuma alışkanlığı ve iletişim becerilerini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; çok az bir öğrenci kitlesinin okuma alışkanlığı olduğu, öğrencilerin büyük bir bölümünün kitap okuma alışkanlığının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin başladıkları bir kitabı 2-3 hafta gibi uzun sayılacak bir sürede bitirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının olması çevresindekilerle olan iletişimini de olumlu etkilemektedir. Okuma alışkanlığı öğrencilerin kelime dağarcığının zenginleşmesini ve düşünce ufuklarının genişlemesini sağlamıştır. Böylece öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etme becerisinin geliştiği, bunun yanında karşısındaki insanın düşüncelerini dinleme ve onların düşüncelerine saygı duyma yönlerinin de geliştiği görülmektedir.

Balcı (2009) araştırmasında, 8. sınıf öğrencilerinin okuma ilgileri ve alışkanlıkları ile okuma ilgileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleme amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma ilgi ve alışkanlıklarına verdikleri yanıtlardan hareketle kitap okuma alışkanlıklarının televizyon seyretme alışkanlığının gerisinde kaldığı ve sınavlardan dolayı kitap okumaya yeterli vakit ayıramadıkları tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında düşük bir ilişki bulunmuştur.

Büyükkavas Kuran ve Ersözlü (2009) araştırmalarında, ilköğretim birinci kademedeki öğretmenlerin çocuk edebiyatına duydukları ilgiyi ve bu edebiyattan yararlanma durumlarının belirlenmeyi amaçlamışlardır. Elde edilen bulgulara göre,

öğretmenlerin çocuk edebiyatının gereğine ve önemine inandıkları ve bu bağlamdaki sorulara “Katılıyorum” düzeyinde cevaplar verdikleri, çocuk edebiyatı uygulamalarına ilişkin idealde olması gerekenleri bildikleri halde yeni yazar ve eserleri takip etmedikleri, uygulamada çocuğa yönelik farklı eserlere yer vermedikleri görülmüştür.

Güngör (2009) çalışmasında, ilköğretim okullarındaki 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının Türkçe dersi akademik başarılarına etkisinin olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre; kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha çok kitap okumaktadırlar. Annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını etkileme oranı babaya göre daha yüksektir. Ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri de artmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimleri küçüldükçe kitap okuma alışkanlığı düzeyleri de azalmaktadır. Son olarak, öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre kitap okuma alışkanlıklarının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yalınkılıç ve Ülper (2011) araştırmalarında ise ilköğretim okulu öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyleri belirlenmeyi çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin % 59,2'si düzenli kitap okuma alışkanlıklarının olmadığını belirtirken, bu duruma büyük oranda derslerin yoğunluğunu neden olarak göstermişlerdir. Öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeylerinin istenen seviyenin altında olduğu görülmektedir. Araştırma, okuma alışkanlığının okumama alışkanlığına dönüşmesi tehlikesine karşılık bireyin kendisinden başlanılarak öğretmenlerden ebeveynlere kadar tüm bileşenlerin bu konuda sorumluluk üstlenmesi gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Mete (2012) araştırmasında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, okuma kampanyasına katılım ve kampanyadan haberdar olma değişkenleri açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin genel olarak “yüksek” seviyede olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumları erkek öğrencilerden daha yüksektir. “Malatya Okuyor Kampanyası” da öğrencilerin okuma alışkanlığına karşı tutumlarında etkili olmuştur. Anne ve baba eğitim düzeyi değişkeni bütün alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Mert (2012), ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerin genel yapısının, çocuk yazınının temel ilkelerini göz önünde bulunduran bir yaklaşımla kurgulandığını belirlemiştir. İncelenen 6 öykü metni çocuğun ilgi ve gereksinimlerini büyük ölçüde karşılayabilir özellikte olsa da, sayıca azdır. Öykü

metinlerinin sayıları arttırılabilir ve görsel öğelerden yararlanma, daha bilinçli düzeyde gerçekleştirilebilir. Çocuk yazını alanında, Türkçeyi başarılı biçimde kullanan, her çocuğun anlam evrenine uygun, çok sayıda eser varken, Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinlerin sayıları arttırılmalı ve çocuğun anlam evrenine, gerçekliğine uygun metinlere daha çok yer verilmelidir. Yalnızca öğüt veren, çocuğun duyma, düşünme, düş kurma becerilerini geliştirmeyen metinlerden özellikle uzak durulmalıdır. Türkçe dersleri tek kaynağa bağlı olarak yürütülmemelidir. Asıl önemli olan, çocuğun iyi yapıtlara ulaşmasını sağlamaktır. Türkçe ders kitaplarındaki metinler bu amacı gerçekleştirebilecek say ve nitelikte olmalıdır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Roettger , Szymczuk ve Millard (1979), ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, okuma tutumu ve okuduğunu anlama başarısı arasında pozitif yönde ama düşük oranlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Pascoe ve Gilchrist (1987) araştırmalarını, öğrencilerden ve öğretmenlerden seçtikleri iki grup üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin bir kitabın hangi özelliklerinden hoşlandıklarını ve öğretmenlerin öğrencilerin bir kitabın hangi özelliklerinden hoşlanacaklarına yönelik düşüncelerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda iki grup arasında belirgin farklılıklar tespit etmişlerdir. Öğrencilerin bir kitapta heyecan, korku ve hareket özelliklerine dikkat ettiklerini, öğretmenlerin ise öğrencilerin daha çok kitabın karakterlerine önem verdikleri düşüncesine sahip olduklarını bulmuşlardır.

Hunt (1990) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin okuma konusunda öğrencilerini motive etmede karşılaştıkları güçlükleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre karşılaşılan güçlükler; öğrencilerin okumaya öğretmenleri kadar değer vermemesi, ailenin çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmamış olması, öğrencilerin anlamlı öğrenmede okumanın öneminin farkında olmaması, öğrencilerin kendi okuma becerilerinin ve bu yöndeki yetersizliklerin bilincinde olmaması şeklinde sıralanmıştır.

Williams (1990) araştırmasında 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma ilgisi, tutumu ve alışkanlığı ile öğretmen ve aile etkisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların okumayı çok sevdikleri ve okula başlamadan

önce ailelerinin onlara kitap okuduğu, çocukların kitaplardan hoşlanmalarının en iyi yolunun onların kendi kitaplarına sahip olmalarını sağlamak olduğu tespit edilmiştir.

Jostes (1993), öğrenme güçlüğü çeken 15, 7. sınıf öğrencilerinin boş zamanlarındaki okuma alışkanlığı zayıflığını gidermek amacıyla bir program geliştirmiştir. Çalışma 15 öğrenme güçlüğü çeken öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. 12 haftalık bir süreçte öncelikle, hazırlanan program doğrultusunda öğrenciler için sessiz okumayı güçlendirecek etkinliklere yer verilmiştir. Bir süre sonra da öğrenciler bu program dışında evde boş zamanlarında okumaları için teşvik edilmeye başlanmıştır. Süreç sonunda yapılan ölçümlerde programa katılan öğrencilerin okuma tutumları, okuma alışkanlıkları ve okumaya ayırdıkları zamanda bir artış tespit edilmiştir.

Morris ve Kaplan (1994) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin okumaya istekli hale gelmelerine ve okumaya yönelik olumsuz tutumlarını değiştirmelerine yönelik bir okuma programı geliştirmişlerdir. Bu program sonucunda aileler ve öğrenciler fikir alışverişinde bulunmaktan, değişik bilgiler öğrenmekten ve birlikte bir şeyler yapmış olmaktan son derece zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca okuma programı sonunda öğrencilerin okumaya daha istekli bir tutum sergiledikleri gözlenmiştir.

Arthur (1995) çalışmasında, boş zamanlarında kitap okuyan öğrenciler ile okumayan öğrenciler arasında, okuma başarısı açısından farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre hobi olarak okumayı tercih eden öğrencilerin tercih etmeyen öğrencilere göre okuma testlerinden daha yüksek sonuçlar elde ettikleri bulunmuştur.

Lippe ve Weber (1995), öğrencilerin içsel okuma motivasyonlarını arttırmak konulu araştırmalarında, öğrencilerin kitaba yaklaşımlarındaki isteksizliklerinin nedenleri olarak çok fazla televizyon izleme, okul dışında okumaya zaman ayırmama ve geçmişte okuma alışkanlığı kazanamamış olma olduğunu ortaya koymuşlardır.

Westberry (1996), 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve anlama puanları üzerindeki aile etkisi incelemiştir. Düşük başarılı, 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerisini arttırmak için biçimlendirilen “okuma işbirliği” olarak adlandırılan aile-öğrenci takımlarının etkililiğini incelemek için bu çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda, okuma işbirliklerindeki öğrenciler, okuma tutumunda ve okuduğunu anlama puanları bakımından anlamlı bir fark göstermiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler ile öğrenci formundaki bilgiler deney grubundaki öğrencilerin, % 100’ünün okumaya karşı olumlu tutum geliştirdiklerini

göstermiştir. Okuduğunu anlama oranları, okuma işbirliği grubunda % 14'e, kontrol grubunda ise % 4'e çıkmıştır. Çalışmada, okuduğunu anlama, okuma düzeyi ve ortalama puan bakımından uygulama ve kontrol gruplarının puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunamamasına rağmen, okuma işbirliğinde eş (ortak) olarak anne-babanın kullanımının, okuma derslerinde düşük başarılı, 6.sınıf öğrencilerinin okumaya karşı olumlu tutumlarını ve düzeylerini geliştirmek için etkili bir yol olduğu belirtilmiştir.

Beresford (1997), ortaokul öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında, hazırladığı anketi 7, 8 ve 9. sınıftaki 267 öğrenciye uygulamıştır. Öğrencilere öncelikli olarak "Okumayı seviyor musun?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğrenciler büyük oranda "evet" cevabını vermiştir. Ancak sınıf ilerledikçe "evet" cevabını veren öğrenci sayısı düşmektedir. Okumaktan hoşlanmayan öğrencilerin en önemli gerekçesini okumayı "sıkıcı" bulmaları oluşturmaktadır. Bu oran sınıf ilerledikçe artmaktadır. Bu gerekçeyi "bazı kitapların ilginç olmaması" izlemiştir. Okumaktan hoşlanmayan öğrencilerin yaptıkları boş zaman etkinliklerinde ise spor, televizyon izleme, dışarıda gezme ve bilgisayar oyunları tercih edilen başlıklardır.

Leppanen, Aunola ve Nurmi (1999), okumayı yeni öğrenen Finlandiyalı ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin okuma performanslarını ve alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada; öğrencilerin okuma performanslarının gelişmesinde okul dışı okumaya zaman ayırmalarının ve okumayı alışkanlık haline getirmelerinin oldukça önemli olduğu belirlenmiştir. Okul dışında daha fazla kitap, magazin, mizah dergileri gibi kaynakları okuyan ve alt yazılı televizyon programlarını izlemeyi tercih eden öğrencilerin sözcük tanıma, cümle anlama, parça okuma ve anlama, dikkatli ve akıcı okuma testlerinden aldıkları puanlar oldukça yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla, bu okuma beceri ve performanslarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zhimming (2000) araştırmasında, Çin Hükümeti Bilimsel Araştırma Enstitüsü'nün 1999 yılında yapmış olduğu "Okuma Alışkanlığının Magazin Yayınları ile İlişkisi" adlı ulusal düzeydeki çalışmasını incelemiştir. Bu araştırmada, medyanın boş zamanları değerlendirmede oldukça etkili olduğu belirlenmiştir. İlk sırada ise televizyon izleme olduğu görülmüştür. Özellikle gençlerin zamanlarının büyük bir bölümünü video oyunları oynayarak, bilgisayar ve elektronik araçlar üzerinde uğraşarak geçirdikleri bunun yanında okumaya hemen hemen hiç zaman ayırmamaktadırlar.

PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) (2001), uluslar arası yapılan bu sınava Türkiye de dâhil olmak üzere 35 ülke katılmıştır. Bu proje ile ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemleri, öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin okuma becerilerini kazanmada ailelerinin katkıları gibi konular uluslararası standart test ve anketlerle belirlenmiş ve projeye katılan ülkelerin verileri birbirleriyle karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda, okuma için zaman ayıran ailelerin çocuklarında okuma alışkanlığının ve okuma başarılarının yüksek olduğu, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının okuma başarılarını etkilediği, araştırmaya katılan ülkelerin hepsinde okumaya karşı kızların erkeklerden daha fazla olumlu tutum sergiledikleri ve bu nedenle kızların okumadaki başarısının erkeklerden daha fazla olduğu, ülkelerin tamamına yakınında kız ve erkek çocukların haftada bir roman ya da hikâye okudukları, Kanada, Fransa, Hong Kong, İzlanda, İran, İsrail, Kuveyt, Hollanda, Yeni Zelanda, Singapur ve Amerika Birleşik Devletlerinde dördüncü sınıf öğrencilerinin en az yarısının ailesinin okulla iletişim içinde olduğu, İsveç'in okumada en başarılı ülke olduğu ve Türkiye'nin okuma başarı sıralamasında ise 35 ülke arasından 28. olduğu tespit edilmiştir.

Datta ve MacDonald-Ross (2002), üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada 365 öğrencinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma alışkanlıklarını belirleyerek okuduğunu anlama düzeyi ile okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde okuduğunu anlama düzeyi ile okuma alışkanlıklarının niteliği arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Sonuçlara göre en son okunan kitabın üzerinden 3 ay ve daha fazla geçenlerin okuduğunu anlama düzeyleri daha düşük çıkmıştır.

Hollis (2002), 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını değerlendirmiş ve 59 öğrencinin okuma alışkanlıkları ile seçimlerini incelemiştir. Okuma, hem kız hem de erkek öğrencilerin %20'si tarafından bir boş zaman etkinliği olarak görülmektedir. "Bazen" cevabını verenlerin sayısı ise 37 olarak belirlenmiştir. Okumaya ayrılan zamana ilişkin yöneltilen soruya ise 11 öğrenci sürekli bir okuma alışkanlığı olduğunu belirterek cevap vermiştir. Okumaktan keyif alan ama okumak için zaman bulamadığını söyleyenlerin sayısı ise 36'dır.

Wittrock (2003), ortaokul öğrencilerinin okumaya karşı azalan tutum, ilgi ve düşük motivasyonlarını arttırmayı amaçlamıştır. 8. sınıflarla sekiz haftalık bir çalışma

yürütmüştür. Çalışmanın başında ve sonunda öğrencilerin ilgi ve tutumları belirlenmiştir. Öğrenciler, bağımsız okuma çalışmalarına internetten indirdikleri makaleler, ansiklopediler, dergiler gibi okuma materyalleriyle devam etmiştir. Günlük okumaları için romanlar, dergiler, kurgu olmayan kitaplar ve çizgi romanlardan oluşan bir koleksiyon hazırlanmıştır. Ölçüm sonucunda öğrencilerin bağımsız okumalarıyla birlikte ortalamanın üstünde bir kavrama gelişimi sağlanmıştır. Ayrıca okuma tutumlarında ve okuma faaliyetlerinde artış tespit edilmiştir.

Abeyrathna ve Zainab (2004) Sri Lanka'daki 10 okulda, 300 ilköğretim ikinci basamak öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin okuma ilgilerini ve okuma alışkanlıklarının incelemiştir. Araştırma sonucunda örneklemdaki öğrencilerin çoğunun okuma alışkanlığına sahip oldukları, ancak haftanın çoğu günü ders kitaplarını okudukları ortaya çıkmıştır. Boş zamanlarında ise kitap okumaya az bir zaman ayırmaktadırlar. Bu sürenin azlığındaki temel engel, öğrencilerin sınavlara hazırlanmak için daha fazla ders kitabı okumak istemeleridir.

Hopkinks (2004) yapmış olduğu çalışmada Sessiz Okumayı Güçlendirme Programı'nın öğrencilerin okuma beceri ve alışkanlıkları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya göre, Sessiz Okuma Programı uygulanan öğrencilerin okumaya daha istekli yaklaştıkları, okuduğunu daha rahat anladıkları ve öğrenmeyi sürekli hale getirebildikleri ortaya konulmuştur. Okullarda ayrı bir zaman dilimi ayrılması gereken Sessiz Okuma Programı'nın amacına ulaşmasında öğretmenlerin model olmalarının ve öğrencileri okumaları konusunda motive etmelerinin belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin okuma becerileri ile öğrencilerin okumayı alışkanlık haline getirmeleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Hughes-Hessell ve Rodge (2007) araştırmalarını, Amerika'da bulunan bir ortaokuldaki öğrenciler üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Okulun belirlenme sürecinde genel anlamda okuma becerilerindeki düşüklük (8. Sınıf öğrencileri içinde sadece %9'luk bir kesim üst düzey okuma becerilerine sahiptir) ve okulda uygulanmaya başlanan bir okumayı teşvik programı etkili olmuştur. Sonuçlara göre araştırma örneklemine giren öğrencilerin büyük bölümü (%72) okumayı bir boş zaman etkinliği olarak gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Bu öğrencilerin %22'si sürekli okur niteliğindedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul ikinci sınıf öğrencilerine kitap okumaya karşı olumlu tutum kazandırmadaki etkisini tespit edebilmek için nicel araştırma yönteminden ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, elde edilen bulguların sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Ekiz, 2003). Ön test-son test kontrol gruplu desen ise, sosyal bilimlerde yaygın kullanılan bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler (Büyüköztürk, 2001, s.21). Ön testin amacı, araştırmayla ilgili olarak yapılacak deneysel çalışmanın öncesinde her iki grubun da seviyelerini tespit etmektir. Son testte ise deneysel çalışmanın etkilerini ve sonuçlarını ortaya koymak amaçlanır. Deneysel çalışmanın sonuçları son test aracılığıyla elde edilir. Deney ve kontrol grubuna ait ön test-son test verileri, deneysel çalışmanın yorumlanmasını; başarıya ulaşmış ulaşılmadığını tespit edebilmeyi kolaylaştırır (Demirbaş, 2012). Bu araştırmada da ön test-son test kontrol gruplu modele uygun olarak iki faktör bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, farklı deneysel işlem koşulları olan ve gruplar arası ölçümleri temel alan deney ve kontrol gruplarını içeren bağımsız değişkendir. Bağımsız değişkende, öğrencilere deney grubunda çocuk edebiyatı eserlerinden oluşan kitap okuma çalışması uygulanırken, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. İkinci faktör ise kitap okumaya yönelik tutum düzeyindeki değişimi betimlemek amacıyla yapılan ve tekrarlı ölçümler içeren ön testten ve son testten oluşan ölçüm değişkenidir. Bu modelin simgesi tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1

Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü Ön Test-Son Test Deney-Kontrol Gruplu

Gruplar	Seçme Tipi	Ön Test	X	Son Test
Deney Grubu	R	O1	Çocuk Edebiyatı Eserleri Kitap Okuma Çalışması	O3
Kontrol Grubu	R	O2	O4

Yukarıdaki tabloda; DG deney grubunu, KG kontrol grubunu; R deneklerin gruplara yansız atandığını; O1 ve O3 deney grubunun ön ve son test ölçümlerini; O2 ve

O4 kontrol grubunun ön ve son test ölçümlerini; X ise deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız (deneysel) değişkeni göstermektedir (Büyüköztürk, 2001).

Çalışma Grubu

Amaç ve sınırlılıklarda da belirtildiği üzere araştırma, olumlu kitap okuma tutumu kazandırılmasında çocuk edebiyatı eserlerinin etkisinin değerlendirilmesine dönüktür.

Araştırmada deneysel desen kullanıldığından evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Eskişehir ili Sarıcakaya ilçesinde bulunan ve eğitim öğretim hizmetleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmekte olan Fatih İlkokulu ve Sarıcakaya Ortaokulu'ndaki ortaokul ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan yöntemin ön test-son test kontrol gruplu model olması nedeniyle öğrencilerden bağımsız ve kontrol değişkeni niteliğindeki değişkenlere bağlı olarak deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Fatih İlkokulu'ndan 26 (16 kız, 10 erkek) öğrenci deney, Sarıcakaya Ortaokulu'ndan 30 (17 kız, 13 erkek) öğrenci kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney ve kontrol grubunun farklı okullardan seçilmesinin öncelikli sebebi uygulanan programdan kontrol grubunun etkilenmemesini sağlamak, zorunlu sebebi ise her okulda birer şube ortaokul ikinci sınıf olmasıdır.

Bireyin tutumlarının büyük bölümü en kritik dönem olarak kabul edilen 12-30 yaş arası dönemde şekillenir diğer bir ifadeyle 12 yaşında şekillenmeye başlar. Bu bilgi, araştırmanın ortaokul ikinci sınıf öğrencileriyle yürütülmesinde etkili olmuştur. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken araştırmacıya yakın ve kolay ulaşılabilir olası sebebiyle bu sınıflar tercih edilmiştir. Böylece araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılmıştır. Araştırmanın hedef kitlesinde yer alan sınıflardaki kaynaştırma öğrencileri, öğrenme güçlükleri nedeniyle uygulamanın dışında tutulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilen ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin demografik nitelikleriyle ilgili olarak toplanan verilerin sonuçları, deney ve kontrol grubu arasında özellikleri bakımından araştırmayı etkileyecek bir farklılık olmadığını göstermek için tablolaştırılarak açıklanmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerine ait bulgular “Kitap Okuma Tutumu” anketinde yer alan “Kişisel Bilgiler” bölümüne verilen cevaplardan elde edilmiştir. Bulgulara ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri şöyledir:

Tablo 2

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet						
Kız	16	61.5	17	56.7	33	58.9
Erkek	10	38.3	13	43.3	23	41.1
TOPLAM	26	100	30	100	56	100

Okumaya yönelik tutum ve farklı okuma materyallerine ilgi duyma cinsiyet faktörü ile yakından ilişkilidir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okumaya yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olduğu önceki çalışmaların bulguları arasındadır. İlgi duyulan okuma materyallerinin seçiminde de cinsiyet belirleyici bir faktör olabilmektedir. Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı görülmektedir. Tablo incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunda kız öğrencilerin fazla olduğu görülse de cinsiyet bakımından gerek gruplarda gerekse de gruplar arasında dengeyi bozacak bir yığılma olmadığı görülmektedir. Çalışma grubunda toplam erkek öğrenci sayısı 23; kız öğrenci sayısı 33’ür.

Tablo 3

Çalışma Grubunki Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Anne Eğitim Durumu						
İlkokul	9	34.6	9	30.0	18	32.1
Ortaokul	11	42.3	13	43.3	24	42.9
Lise	4	15.4	6	20.0	10	17.9
Lisans	2	7.7	2	6.7	4	7.1
TOPLAM	26	100	30	100	56	100

Eğitim ailede başlamaktadır. Okumaya yönelik olumlu ya da olumsuz tutum edindirme ve okuma alışkanlığı kazandırmada annenin rolü çok önemlidir. Özellikle okumayı öğrendikten sonra alışkanlık kazandırma ve çocuk için uygun kitapların

seçiminde anne dolayısıyla annenin eğitim durumu belirleyici bir faktör olabilmektedir. Tabloya göre hem deney hem de kontrol grubunda dokuz anne ilkokul mezunudur. Ortaokul mezunu anne deney grubunda 11, kontrol grubunda 13'tür. Deney grubunda dört, kontrol grubunda altı anne lise mezunudur. Lisans mezunu anne ise her iki grupta ikidir. Verilere göre annelerin eğitim durumları araştırmayı etkileyecek bir yığılma göstermemektedir.

Tablo 4

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Baba Eğitim Durumu						
İlkokul	7	26.9	8	26.7	15	26.8
Ortaokul	9	34.6	9	30.0	18	32.1
Lise	6	23.1	9	30.0	15	26.8
Lisans	4	15.4	4	13.3	8	14.3
TOPLAM	26	100	30	100	56	100

Okumaya yönelik olumlu ya da olumsuz tutum edindirme ve okuma alışkanlığı kazandırmada annenin rolü kadar babanın rolü de önemlidir. Her ne kadar aile içinde çocuğun eğitimiyle büyük oranda anne ilgilenirse de ataerkil bir toplum olduğumuz düşünüldüğünde babanın belirleyici ve karar alıcı konumda olduğu da bir gerçektir. Her iki grupta aileler ekonomik olarak babaya bağlıdır, dolayısıyla çocuk için uygun kitapların alımında baba belirleyici faktördür. Tablo incelendiğinde deney grubunda yedi, kontrol grubunda sekiz baba ilkokul mezunudur. Ortaokul mezunu baba her iki grupta dokuzdur. Deney grubunda altı, kontrol grubunda dokuz baba lise mezunudur. Lisans mezunu baba ise hem deney hem de kontrol grubunda dördttür. Sonuçlara bakıldığında babaların eğitim durumlarında araştırmayı etkileyecek bir yığılma yoktur. Anne ve babaların genel anlamda ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde eğitim aldıkları görülmektedir; ancak babaların annelere oranla eğitim düzeyinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 5

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Dağılımları

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sosyo-Ekonomik Durum						
Düşük	4	15.4	2	6.7	6	10.7
Orta	17	65.4	24	80.0	41	73.2
Yüksek	5	19.2	4	13.3	9	16.1
TOPLAM	26	100	30	100	56	100

Öğrencilerin kitap sevgisi ve okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının gelişmesinde ailenin eğitim düzeyine bağlı olarak çocuklarını yönlendirmeleri önemlidir. Bu yönlendirmeleri belirleyen faktörlerden biri de ailelerin ekonomik düzeyidir. Okuma alışkanlığı için kitap satın alma ve kitaba para ayırma kültürünün yerleşmesi gerekmektedir. Araştırma örneklemine alınan öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde büyük bir oranının (%73.2) orta gelirli olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla yüksek (%16.1) ve düşük (%10.7) gelirli aileler izlemektedir. Veri sonuçlarına göre ailelerin ekonomik durumları, çocuklarına alacakları kitapları rahatlıkla karşılayabilecek seviyededir.

Tablo 6

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarılarına Göre Dağılımları

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Akademik Başarı Notu						
2	1	3.8	1	3.3	2	3.6
3	8	30.8	12	40.0	20	35.7
4	7	26.9	7	23.3	14	25.0
5	10	38.5	10	33.3	20	35.7
TOPLAM	26	100	30	100	56	100

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, Türkçe dersindeki başarıları ile yakından ilişkilidir. Kitap okumaya dair kazanımlar, Türkçe dersi programı içinde yer

almaktadır ve Türkçe dersine karşı oluşabilecek herhangi bir olumsuz tutum kitap okumaya karşı olan tutumu da etkileyecektir. Tablo 6’da araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarılarına (Türkçe dersi sene sonu not ortalamalarına) göre dağılımı görülmektedir. Tablo incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunda notu 1(bir) olan herhangi bir öğrenci yoktur. Notu 2 (iki) olan hem deney hem de kontrol grubunda birer öğrenci vardır. Notu 3 (üç) olan deney grubunda sekiz, kontrol grubunda 12; notu 4 (dört) olan deney grubunda yedi, kontrol grubunda yedi ve notu 5 (beş) olan deney grubunda 10 kontrol grubunda 10 öğrenci bulunmaktadır. Her iki grupta da notu 1 (bir) olan öğrencinin bulunmaması araştırmayı etkilememesi açısından önemlidir. Akademik başarı yönünden incelendiğinde gerek gruplarda gerekse de gruplar arasında olumsuz bir tutuma sebep olabilecek dolayısıyla araştırmayı etkileyecek bir durum görülmemektedir.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi.

Bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkeni nasıl etkilediğini tespit etmek için bir deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Kontrol grubunun deney grubuyla yürütülen çalışmadan etkilenmemesi için kontrol grubu öğrencileri farklı okullardan seçilmiştir. Deney grubu araştırmacının çalıştığı okuldaki öğrencilerden oluşmaktadır. Böylece yürütülen okuma çalışmaları daha kolay ve verimli bir şekilde yürütülebilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmadaki varsayımlardan birisi, “Çocuk Edebiyatı Eserlerini Okuma” çalışmasının öğrencilerin “*Kitap Okuma Tutum*” düzeylerine etki edeceği düşüncesidir. Bu amaçla öncelikle alanla ilgili çeşitli yerli ve yabancı kaynaklar taranmıştır. Böylece “*Okuma Tutumu*” ile ilgili çalışmalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Yurt dışında ve ülkemizde okuma tutumu üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Bunlardan birisi, Özbay ve Uyar’ın “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması” isimli çalışmasıdır (Özbay ve Uyar, 2009). Bu çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek için “tutum ölçeği” geliştirilmiştir. Bu ölçek gerek çalışmanın amacına gerekse çalışma grubunun yaş seviyesine uygun olduğu için çalışmamızın nicel verilerini toplamak amacıyla kullanılmıştır. Özbay ve Uyar’dan izin alınarak çalışmanın amacı doğrultusunda ölçeğin ismi “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri için Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” yerine “Kitap Okuma Tutumu Ölçeği” olarak değiştirilmiştir. Ölçekteki “okuma” ifadeleri yerine “kitap okuma” ifadesi ve “kararsızım” ifadesi yerine

“kısmen katılıyorum” ifadesi kullanılmıştır. “Okuma yerine “kitap okuma” ifadesinin tercih edilmesinin nedeni “okuma” kavramının genel bir çağrışım yapması, yapılan çalışmanın ise sadece okuma tutumunun “kitapla” ilgili olan kısmıyla ilgili olmasıdır. “Kararsızım” ifadesinin “kısmen katılıyorum” ifadesiyle değiştirilmesinin nedeni ise kullanılan ölçeğin likert ölçeği olmasıdır. Likert ölçekleri, derecelmeler toplamını esas alır, ölçekte derece belirten seçeneklere verilen puanlarla hesaplamalar yapılır. Oysa “kararsızım” gibi sözcükler derece değil, durum belirtir. Kararsız olma durumu, bir şey söylememe veya fikri olmama durumudur. “Kararsızım” sözcüğü bir derece belirtmez (Başar, 2012). Tutum bir tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 1997, s. 19). “Kararsızım” ise bir eğilim bildirmediğinden tutum ölçümünde kullanılmaz bu sebeple “kararsızım” sözcüğü yerine orta derecede katılmayı ifade eden “kısmen katılıyorum” sözcüğü kullanılmıştır.

Kitap okuma tutumu ölçeği.

Özbyay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri için Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” farklı tutumlara sahip çocukların kitap okuma tutum düzeylerini tespit edebilmek için 25 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçek 19’u olumlu, 6’sı olumsuz 25 tutum cümlesinden oluşmaktadır. Tutum ölçeği maddeleri faktör yükleri 0.51 ile 0.76 arasında değişen 4 boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin açılımlayıcı faktör analiziyle belirlenen dört örtük değişkeni vardır. Bu alt boyutlar; okumaya yönelik genel tutumlar, kitaplara yönelik tutumlar, serbest okumaya yönelik tutumlar ve akademik okumaya yönelik tutumlar şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı yani psikolojik testlerde sıkça kullanılan Cronbach Alfa değeri birinci faktör için 0,853; ikinci faktör için 0,832; üçüncü faktör için 0,850; dördüncü faktör için 0,717; ölçeğin tümü için 0,911 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin yeterli güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. 25 maddeden oluşan tutum ölçeğinde alınabilecek en yüksek puan 125, en düşük puan 25’dir.

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulgular.

Araştırma için ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004: 70). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .85, Barlett küresellik testi de ($P < 0.01$) anlamlı bulunmuş

ve ölçeğe faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Faktör analizinde her bir madde için alt sınır .50 olarak alınmış, .50'nin altında kalan ve herhangi bir faktörde yer almayan maddeler ölçekten atılmıştır. Bu kapsamda 25 maddeden oluşan ölçekten bu örneklem için yapılan geçerlilik çalışması sonucunda hiçbir madde atılmamıştır ve istatistiksel işlemler 25 madde üzerinden değerlendirilmiştir. Tablo 7'de okuma tutum ölçeğine ilişkin faktör analizi sonuçları verilmiştir:

Tablo 7

Maddelerin Faktör Yükleri

Madde No	Faktör1	Faktör2	Faktör3	Faktör4
M17	.729			
M22	.712			
M16	.676			
M15	.664			
M25	.650			
M14	.583			
M23	.551			
M3		.794		
M4		.758		
M12		.745		
M18		.651		
M9		.630		
M11		.620		
M13		.608		
M8		.537		
M6			.725	
M2			.611	
M1			.593	
M5			.564	
M10			.561	
M7			.527	
M21				.725
M20				.715
M24				.575
M19				.554

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach (1951) tarafından geliştirilen alfa katsayısı yöntemi, maddeler doğru-yanlış olacak şekilde puanlanmadığında, 1-3, 1-4, 1-5 gibi puanlandığında kullanılması uygun olan bir iç tutarlılık tahmin yöntemidir (Öncü, 1994). Bu ölçeğin tamamında Cronbach Alfa katsayısı .93, birinci alt boyutunda .89, ikinci alt boyutunda .75, üçüncü alt boyutunda .87, dördüncü alt boyutunda ise .83 bulunmuştur. Araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğu (Tezbaşaran, 1997) dikkate alınırca, ölçeğin tüm alt boyutlarına ve ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir.

Okunan çocuk edebiyatı eserleri.

Araştırmada kullanılan edebi eserlerin seçiminden önce çocuk edebiyatı alan yazınından Dilidüzgün'ün (2003) "Çağdaş Çocuk Yazını", "İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları" ve Sever'in (2008) "Çocuk ve Edebiyat" adlı kitapları incelenerek çocuk kitaplarının taşınması gereken nitelikler belirlenmiştir. Bu alanda pek çok çalışma yapan Sedat Sever, Mustafa Ruhi Şirin ve Mustafa Türkyılmaz'ın ortaokul ikinci sınıf öğrencileri için önerebilecekleri çocuk kitapları hakkında fikirleri alınmıştır.

Çalışma okutulacak çocuk edebiyatı eserleri hakkında görüşleri alınan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi olan Prof. Dr. Sedat Sever, Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin kurucusu ve müdürüdür. Türkçenin eğitim-öğretimi ile çocuk ve gençlik yazını alanının akademik anlamda en önemli isimlerdendir. Sever, uzun yıllarını çocukların kitaplarla ve yazınsal kültürüyle ilişkisini araştırmakla geçirmiş ve bu konuda pek çok kitap yazmıştır. Mustafa Ruhi Şirin, ömrünü çocuklara adanmış, onlar için şiirler, hikâyeler yazan, radyo programları yapan ve vakıf kuran bir isimdir. Türkiye'de çocuklara yönelik ilk vakıf olan Çocuk Vakfı'nı kurmuştur ve başkanlığını hala sürdürmektedir. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde çocuk edebiyatı dersleri vermektedir. Çocuk edebiyatının ünlü isimlerinden Mustafa Ruhi Şirin, Türkiye'de çocuk yazarı olarak tanınmaktadır. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe eğitimi bölümünde Öğretim Üyesi olan Yrd. Doç. Dr. Mustafa Türkyılmaz ise okuma üzerine pek çok çalışma yapmıştır.

Seçilecek eserlerin biçimsel ve içeriksel özellikleri incelenmiş özellikle eserlerin dili ve anlatımı üzerinde durulmuştur. Çünkü Şirin'e (2007) göre çocuk edebiyatında

çocuğa göreliğin ölçüsünü dil ve anlatım belirler. Seçilen kitapların çocuğa uygun olmasına ancak çocukça olmamasına, çocuğun kültür gelişimine, düş gelişimine, okuma alışkanlığı kazanmasına katkıda bulunacak nitelikleri içermesine dikkat edilmiştir. Önerilen listelerden, bu özellikleri içeren, düzeye uygun çocuk edebiyatı eserleri belirlenmiştir. Çocuk okurların tercihlerini de dikkate almak için Eskişehir İl Halk Kütüphanesinde 3 haftalık sürede belirli günlerde kütüphanenin çalışma saatleri boyunca gözlemler yapılmış, kütüphane görevlilerinin görüşlerine başvurulmuş ve çocuk okurların en çok tercih ettiği kitaplar belirlenmiştir. Çocuk edebiyatı eserlerinin taşınması gereken nitelikler, önerilen listeler, yapılan görüşme ve gözlemler sonucunda çocuk okurların tercihleri ve seçilen kitabın çocuk okurlar arasında popüler olması gibi faktörler birlikte değerlendirilmiş ve çocuk edebiyatı eserlerinin taşınması gereken kriterlere uygun ve çocuk okurlar arasında popüler olan çalışma kapsamında okutulacak çocuk edebiyatı eserleri belirlenmiştir. Araştırmamızda sadece Türk yazarların kitaplarının yer almamasına özen gösterilmiştir. Çünkü seçilen kitapların yabancı ve yerli yazar ayrımı yapmadan çocuk edebiyatı alanını bir bütün olarak temsil etmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Ek B).

Verilerin Toplanması

Veriler, çalışma grubu olarak belirlenen Fatih İlkokulu ve Sarıcakaya Ortaokulu ortaokul ikinci sınıf öğrencilerine, yerinde ve araştırmacı tarafından ölçek uygulanarak elde edilmiştir. Uygulama öncesinde araştırmaya katılan okulların idarecileriyle yapılacak çalışmayla ilgili görüşülmüş ve deney grubu öğrencilerinin dersine giren öğretmenlerle bilgilendirici bir toplantı yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın amacı; nedeni, nasıl ve ne kadar sürede yapılacağı konusunda öğrencilere bilgi verilmiştir. Öğrencilere bu çalışmaya katılmanın zorunlu olmadığı söylenmiştir. Deney grubundaki okuma çalışması öğrencilerin Türkçe dersi kitap okuma saatleri, araştırmacının derslerinin son 15 dakikası ve öğrencilerin istekleri doğrultusunda ayırdıkları serbest zamanları kullanılarak seçilen kitaplardan hareketle hazırlanan program doğrultusunda yürütülmüştür. Kitap değişimleri öğrencilerin kitaplarını bitirip, kitap hakkındaki görüşleri alındıktan sonra yapılmıştır. Her öğrencinin okuduğu kitaplar not edilmiş ve belirli aralıklarla öğrencilerin okuduğu kitap sayıları öğrencilerle paylaşılmıştır. 25 hafta süren okuma çalışması ilk ve son haftası ön-son testin yapılması için kullanılmıştır. Kalan haftalarda öğrencilere kitap okutulmuştur. Kontrol grubunda ise öğrenciler Türkçe dersindeki okuma saatlerinde ve serbest zamanlarında her zamanki

okuduğu kitapları okumaya devam etmişlerdir. Çalışma öncesinde kontrol grubuna çalışmanın gidişatını etkileyecek bir müdahalede bulunulmamasını sağlamak için bu gruptaki öğrencilerin kullanacağı okul kütüphanesi ve sınıf kitaplıklarında çocuk edebiyatı eserlerinin olup olmadığını tespit etmek üzere kütüphane ve kitaplıklar taranmış ve herhangi bir çocuk edebiyatı eserlerine rastlanmamıştır. Bu çocukların ilçede ya da köylerinde başka yerden kitap temin etme olasılıklarının olmadığı düşünüldüğünde ve okuma saatlerini boyunca okudukları kitapların isimleri göz önüne alındığında kontrol grubundaki öğrencilerin çalışma boyunca herhangi bir çocuk edebiyatı eseri okumadıkları söylenebilir. Okumaya karşı olumlu tutum kazandırmak eğitim sistemimizin ve Türkçe dersinin hedefleri arasında olduğundan yapılan çalışma gerek okul idarecileri gerekse her iki okuldaki öğretmenler tarafından desteklenmiş ve çalışma sonunda en çok kitap okuyan üç öğrenci ödüllendirilmiştir. Çalışmada kullanılan kitaplar çalışma sonunda başka öğrencilerinde çocuk edebiyatı eserleriyle tanışmalarını sağlamak için kontrol grubunun bulunduğu Sarıcakaya Ortaokulu'na hediye edilmiştir.

Kitap okuma tutumu ölçeğinin uygulanması.

Okutulacak edebi eserlerin ve deney-kontrol gruplarının belirlenmesi aşamalarından sonra deneysel uygulama çalışmaları yürütülmeye başlanmıştır. Programın ilk haftasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön-test “*Kitap Okuma Tutumu Ölçeği*” uygulanmış ve grupların kitap okuma tutum düzeyleri belirlenmiştir. Ardından 23 hafta süren “Çocuk Edebiyatı Eserlerini Okuma” çalışması deney grubu ile yürütülmüş ve süreç sonunda son test olarak “*Kitap Okuma Tutumu Ölçeği*” tekrar hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nicel çözümleme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada nicel veriler anket yoluyla toplandıktan sonra uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin ankete verdikleri cevaplar bilgisayara girilerek elde edilen veriler, SPSS 15.0 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda eleman sayısı otuz ve altında olup dağılım normal dağılıma uymadığı için araştırmada parametrik olmayan istatistiksel yöntemlere başvurulmuştur. Çocuk edebiyatı eserlerini okuyan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında farklılık olup olmadığını saptamak için öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası tutum düzeyleri belirlenmiş; tutum düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı, varsa farklılıkların önemli olup olmadığı

sınanmıştır. Bu amaçla öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumlarının ön ve son ölçümlerine göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, minimum ve maksimum puanları hesaplanmış ve Wilcoxon Sıra İşaretler Testi yapılmıştır. Veri setinin normal ya da normale yakın dağılmaması sebebiyle t-testi yerine parametrik olmayan Wilcoxon Sıra İşaretler Testi kullanılmıştır. Bu teknik, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır ve ilişkili iki ölçüm setine ait fark puanlarının yönünün yanı sıra miktarlarını da dikkate alır (Büyüköztürk, 2002). Çalışmada parametrik olmayan istatistiksel analiz yöntemlerinden bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark gözlemlendiğinde farkın kaynağının belirlenmesi için Mann Whitney U testi ikili eşleştirmeler yapılarak kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön ve son test sonuçlarının karşılaştırılmasında tekrarlı ölçümler için ise Wilcoxon İşaretli Sıra testi, grupların kendi içinde ve birbiriyle karşılaştırılmalarında grup içi değişken sayısı ikiden fazla olduğu durumlarda ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Kitap okuma tutumu ölçeğinin değerlendirilmesi.

Bu ölçekte, çocukların kitap okuma tutumlarını tespit edebilmek adına beş farklı derecelendirme ifadesi kullanılmıştır. Bu ifadeler şunlardır: “Tamamen Katılıyorum.”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum”. Olumlu ifadeler için 5-4-3-2-1; olumsuz ifadeler için 1-2-3-4-5 şeklinde ters puanlanmıştır. Maddeler en olumludan en olumsuz doğru sıralanmıştır. Her bir maddeden alınacak en düşük puan 1, en yüksek puan 5’tür. Buna göre “Tamamen Katılıyorum” tutumu 5, “Katılıyorum” tutumu 4, “Kısmen Katılıyorum” tutumu 3, “Katılmıyorum” tutumu 2 ve “Hiç Katılmıyorum” tutumu 1 puanla değerlendirilmiştir. Olumsuz ifadeler belirtilen bu puanlama sisteminin tersi bir şekilde puanlanmıştır. 25 maddeden oluşan tutum ölçeğinde alınabilecek en yüksek puan 125, en düşük puan 25’dir. Öğrencilerin likert tipi tutum ölçeğine verdiği cevapların toplam puanları üç gruba ayrılmıştır. “Kitap Okuma Tutum Ölçeği” puan aralıkları tablo 8’deki gibidir:

Tablo 8

Kitap Okuma Tutum Ölçeği Puan Aralıkları

Tutum Düzeyi	Tutum Puanı Aralığı
Düşük	25-60
Orta	61-95
Yüksek	96-125

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarını ve çocuk edebiyatı kitaplarının olumlu okuma tutumu kazandırmadaki etkisini ortaya koymaya yönelik anket sorularından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular araştırmanın amaçlarına dayalı olarak tablolaştırılarak sunulmuş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma tutum puanlarına ilişkin bulgular

Tutum ölçeğinde alınan toplam puanlar 25-125 arasında değişmektedir. Bu aralık üç parçaya bölünerek 25-60 arası puan alanlar “düşük”, 61-95 arası puan alanlar “orta” ve 96-125 arası puan alanlar “yüksek” düzeyde tutum gösterenler olarak üç gruba ayrılmıştır. Tutum puanları gruplandırılırken öğrencilerin likert tipi tutum ölçeğine verdiği cevapların puan ağırlıkları göz önünde alınmıştır. Düşük tutuma sahip öğrencilerin cevapları çoğunlukla 1-2 puan arasında değişirken; orta tutum düzeyine sahip öğrencilerin puanları ağırlıklı olarak 3-4 puanı arasındadır. Yüksek tutuma sahip öğrencilerin cevapları ise 4-5 puanına denk gelmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarında deney öncesi ve sonrası aldıkları toplam puanlara göre tutum düzeyleri Tablo 8-13’de gösterilmiştir.

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kitap okuma ön-tutum düzeyine göre dağılımları

Öğrencilerin kitap okuma ön-tutum düzeyine göre dağılımları tablo 9’deki gibidir:

Tablo 9

Öğrencilerin Kitap Okuma Ön-Tutum Düzeyine Göre Dağılımları

Ön Tutum Düzeyi	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
düşük	8	30.8	3	10.0	11	19.6
orta	17	65.4	22	73.3	39	69.6
yüksek	1	3.8	5	16.7	6	10.7
TOPLAM	26	100	30	100	56	100

Tablo 9'un sonuçlarına göre alınan toplam puanlarda ortaokul 2. sınıf öğrencilerinin hem deney (65.4) hem de kontrol grubunda (73.3) büyük bir çoğunlukla kitap okumaya ilişkin "orta" düzeyde tutum gösterdiklerini söylemek mümkündür. Tutum düzeyi "düşük" görünen toplamda 11 öğrenci bulunmaktadır ve bunların sekiz tanesi deney grubundadır. Tutum düzeyi "yüksek" olanların toplam oranı ise %10,7'dir. Büyük çoğunluğunu (5 kişi) kontrol grubundaki öğrenciler oluşturmaktadır. Sonuçlar, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunlukla okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin "orta" olduğunu ortaya koymaktadır.

2. Deney ve Kontrol Grubu Cinsiyete göre "Kitap Okuma Tutum Düzeyleri" Ön Test Puanları

Tablo 10'da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre "kitap okuma tutum düzeyleri" ön test puanları Mann Whitney U sonuçlarına dair bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubu "Kitap Okuma Tutum Düzeyleri" Ön Test Puanlarının Cinsiyete göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	kız	16	16.59	265.50	30.500	.009
	erkek	10	8.55	85.50		
Kontrol Grubu	kız	17	17.88	304.00	70.000	.090
	erkek	13	12.38	161.00		

Deney grubundaki öğrencilerin ön test puanları cinsiyete göre karşılaştırıldığında kız öğrencilerin ön test kitap okuma tutumuna ilişkin sıra ortalaması (16.59); erkek öğrencilerin (8.55) bulunmuştur. Deney grubunda ön test kitap okuma tutumu puanlarında kızlar lehine bir sonuç elde edilmiş olup ve cinsiyetler arasında ön test kitap okuma tutumları açısından anlamlı bir fark vardır ($p < .05$). Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları cinsiyete göre karşılaştırıldığında kız öğrencilerin ön test kitap okuma tutumuna ilişkin sıra ortalaması (17.88); erkek öğrencilerin (12.38) bulunmuştur. Kontrol grubunda ön test kitap okuma tutumu puanlarında kızlar lehine

bir sonuç elde edilmesine rağmen cinsiyetler arasında ön test kitap okuma tutumları açısından anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$).

3. Deney ve Kontrol Grubu Sosyo-Ekonomik Duruma göre “Kitap Okuma Tutum Düzeyleri” Ön Test Puanları

Sosyo-ekonomik düzey faktörünün deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test okuma tutum puanları üzerindeki etkisini belirlemek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır ve sonuçlar tablo 11’deki gibidir:

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubu “Kitap Okuma Tutum Düzeyleri” Ön Test Puanlarının Sosyo-Ekonomik Duruma göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Sosyo-Ekonomik Durum	N	Sıra Ortalaması	χ^2	df	p
Deney Grubu	Düşük	4	13.38	.706	2	.702
	Orta	17	14.26			
	Yüksek	5	11.00			
Kontrol Grubu	Düşük	2	19.00	.386	2	.824
	Orta	24	15.40			
	Yüksek	4	14.38			

Tablodaki değerlere göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre ön test kitap okuma tutum puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$).

4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “kitap okuma tutum düzeyleri” ön test puanları

Tablo 12’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “kitap okuma tutum düzeyleri” ön test puanları Mann Whitney U sonuçlarına dair bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 12

Öğrencilerin “Kitap Okuma Tutum Düzeyleri” Ön Test Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney ön test	26	24.06	625.50	274.500	.058
Kontrol ön test	30	32.35	970.50		

*p<.05

Tablo 12’de deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde kitap okuma tutum düzeylerine ait Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır. “Çocuk Edebiyatı Eserleri Okuma” uygulamaları öncesinde öğrencilerin kitap okuma tutum düzeylerine ilişkin sıra ortalaması deney grubu için (24.06); kontrol grubu için de (32.35) olduğu belirlenmiş ve kontrol grubu lehine bir puan elde edilse de gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (p>.05) . Bu durum deney ile kontrol gruplarının kitap okuma tutumu bakımından “Çocuk Edebiyatı Eserlerini Okuma” çalışması öncesinde benzer özellikleri gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Ön-teste konuyla ilgili öğrencilerin benzer özellikte ve belli düzeyde olan tutumları, uygulama çalışmalarının ne derece etkili olacağını bize daha açık göstermesi bakımından önemlidir.

5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kitap okuma son tutum düzeyine göre dağılımları

Çalışma grubundaki öğrencilerin kitap okuma son tutum düzeylerine ilişkin bulgular tablo 13’deki gibidir:

Tablo 13

Öğrencilerin Kitap Okuma Son Tutum Düzeyine Göre Dağılımları

Son Tutum Düzeyi	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
düşük			10	33.3	10	17.9
orta	7	26.9	19	63.3	26	46.4
yüksek	19	73.1	1	3.3	20	35.7
TOPLAM	26	100	30	100	56	100

Tablo 13'ün sonuçlarına göre alınan toplam puanlarda deney grubunda olanların çalışma sonrası %73.1 ile büyük bir çoğunlukla kitap okumaya ilişkin “yüksek” düzeyde tutum gösterdikleri söylenebilir. Çalışma öncesi deney grubunda sadece bir öğrenci yüksek tutum gösterirken çalışma sonrası bu sayı 19'a yükselmiştir. Deney grubunda çalışma sonrası tutum düzeyi “orta” olan yedi öğrenci varken; tutum düzeyi “düşük” olan öğrenci bulunmamaktadır. Çalışma sonrası kontrol grubu öğrencilerin tutum düzeylerine baktığımızda ise büyük çoğunluğu “orta” (%63.3) düzeydeki öğrenciler oluşturmaktadır. Bunu “düşük” (%33.3) ve “yüksek” (%3.3) düzeydeki öğrenciler izlemektedir. Sadece son tutum düzeylerine bakarak kontrol grubundaki öğrencilerin büyük bölümünün kitap okuma tutumunun “orta” düzeyinde olduğu söylenebilir fakat ön tutum düzeyleri ile kıyaslandığında öğrencilerin kitap okuma düzeylerinde ciddi bir düşüş vardır. Ön testte “yüksek” kitap okuma düzeyine sahip beş, son testte bir öğrenci vardır. “Düşük” tutum düzeyine sahip öğrenci sayısı ön testte üç iken son testte 10'a yükselmiştir.

6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “kitap okuma tutum düzeyleri” son test puanları

Deney ve kontrol grubu kitap okuma tutum düzeyleri test puanları Mann Whitney U sonuçları tablo 14'de gösterilmiştir:

Tablo 14

Öğrencilerin “Kitap Okuma Tutum Düzeyleri” Son Test Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney son test	26	43.17	1122.50	8.500	.00
Kontrol son test	30	15.78	473.50		

*p<.05

Tablo 14'de deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında kitap okuma tutum düzeylerine ait Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır. “Çocuk Edebiyatı Eserleri Okuma” uygulamaları sonrasında öğrencilerin kitap okuma tutum düzeylerine ilişkin sıra ortalaması deney grubu için (43.17); kontrol grubu için de (15.78) olarak bulunmuş ve deney grubu lehine bir puan elde edilmiş ve gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (p<.05). Bu durum ön testte kontrol grubu lehine olan kitap

okuma tutumunun okuma çalışması sonrasında deney grubunun lehine değiştiğini, çalışma öncesi daha düşük kitap okuma tutumuna sahip deney grubunun çocuk kitaplarını okuduktan sonra kitap okumaya karşı daha olumlu bir tutum geliştirdikleri görülmektedir.

7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “kitap okuma tutum düzeyleri” ön test son test betimsel istatistik puanları

Deney ve kontrol grubu kitap okuma tutum düzeyleri ön test son test puanları betimsel istatistik sonuçları tablo 15’de gösterilmiştir:

Tablo 15

Öğrencilerin “Kitap Okuma Tutum Düzeyleri” Ön Test Son Test Puanları Betimsel İstatistik Sonuçları

Deney Grubu	N	Ortalama	Standart sapma	Minimum	Maksimum
Ön test	26	74.19	13.97	53.00	101.00
Son test	26	101.15	11.17	73.00	119.00
Kontrol Grubu	N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Ön test	30	81.46	10.69	59.00	99.00
Son test	30	65.93	7.55	56.00	96.00

Tablo 15 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön test ortalama puanları 74.19 iken son test ortalama puanlarının 101.15 olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin kitap okuma tutumlarında artış söz konusudur. Kontrol grubunda ise ön test ortalama puanları 81.46 iken son test puanları 65.93’dir. Kontrol grubundaki öğrencilerin kitap okuma tutumlarında bir düşüş söz konusudur. Hem deney hem de kontrol grubundaki bu sonuçların anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon Sıra İşaretler Testi yapılmıştır.

8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kitap okuma tutumu ön test son test puanları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “kitap okuma tutumu” ön test son test puanları Wilcoxon Sıra İşaretler Testi’ne dair bulgular tablo 16’daki gibidir:

Tablo 16

Öğrencilerin “Kitap Okuma Tutumu” Ön Test Son Test Puanları Wilcoxon Sıra İşaretler Testi

Ön test- Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	0	.00	.00	- 4.45	.00
Deney Grubu Pozitif sıra	26	13.50	351.00		
Eşit	0				
Kontrol Grubu Negatif sıra	27	15.87	428.50	-4.56	.00
Pozitif sıra	2	3.25	6.50		
Eşit	1				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrası kitap okuma tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu; fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. İstatistiksel analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin, deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=-4.45$; $p<.05$).

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrası kitap okuma tutumu puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani ön test puanı lehinde olduğu görülmektedir. İstatistiksel analiz sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerin, deney grubundaki öğrencilerle yürütülen okuma çalışması öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=-4.56$; $p<.05$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuçlar

1. Çocuk edebiyatı kitaplarını okuma çalışması öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu orta düzeyde kitap okuma tutumuna sahiptir.
2. Deney grubunda ön test kitap okuma tutumu puanlarında kızlar lehine bir sonuç elde edilmiş olup ve cinsiyetler arasında ön test kitap okuma tutumları açısından anlamlı bir fark vardır. Kontrol grubunda ön test kitap okuma tutumu puanlarında kızlar lehine bir sonuç elde edilmesine rağmen cinsiyetler arasında ön test kitap okuma tutumları açısından anlamlı bir fark yoktur.
3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre ön test kitap okuma tutum puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.
4. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde kitap okuma tutum düzeylerine ait Mann Whitney U testi sonuçlarına göre sıra ortalaması bakımından kontrol grubu lehine bir puan elde edilse de gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
5. Çocuk edebiyatı kitaplarını okuma çalışması sonrasında deney grubundaki öğrencilerin okuma tutumları orta seviyeden yüksek seviyeye çıkmıştır.
6. Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında kitap okuma tutum düzeylerine ait Mann Whitney U testi sonuçları bakımından deney grubu lehine bir puan elde edilmiş ve gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Ön testte kontrol grubu lehine olan tutum puanlarının okuma çalışması sonrasında deney grubunun lehine değiştiğini, çalışma öncesi daha düşük kitap okuma tutumuna sahip deney grubunun çocuk kitaplarını okuduktan sonra kitap okumaya karşı daha olumlu bir tutum kazandıkları görülmüştür.
7. Deney grubundaki öğrencilerin kitap okuma tutumlarında artış söz konusudur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise kitap okuma tutumlarında bir düşüş söz konusudur.
8. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrası kitap okuma tutum puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Gözlenen bu fark; deney grubunda pozitif sıralar yani son test puanı lehindeyken, kontrol grubunda negatif sıralar, yani ön test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Tartışma

Türkiye'nin en önemli problemlerinden biri kitap okumaya karşı tutumun çok düşük seviyelerde olmasıdır. Gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında ilköğretim seviyesinden yüksek öğrenim seviyesine tüm yaş gruplarında okumaya karşı tutumun çok düşük seyretmesi, içinde bulunduğumuz sosyal ve ekonomik sorunların da nedenlerini anlamak konusunda ipucu vermektedir (Arıcan, 2010). Bu nedenle ilköğretim ve ortaokul seviyesinde daha etkili uygulamalarla öğrencilerde kitap okumaya karşı olumlu tutum geliştirilmelidir. Bu çalışmada yüksek okuma tutumuna sahip sadece altı öğrenci olup, okumayı alışkanlık haline getirmiş öğrenci sayısı oldukça azdır. Sevim (2004) de yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin okuma alışkanlığının oldukça yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaynar (2007) da çalışmasında, öğrencilerin okuma alışkanlığını ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; çok az bir öğrenci kitlesinin okuma alışkanlığı olduğu, öğrencilerin büyük bir bölümünün kitap okuma alışkanlığının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yalınkılıç ve Ülper (2011) araştırmalarında ise ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyleri belirlemeyi çalışılmış ve öğrencilerin %59,2'si düzenli kitap okuma alışkanlıklarının olmadığını belirlemişlerdir.

Kitap okumaya karşı olumlu tutum ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilere kazandırılması gereken en önemli davranışlardan birisidir. Çünkü küçük yaşlarda kazanılan okuma alışkanlığı ve çeşitliliği, bireylerin zihinsel gelişimi ve sosyal olgunlaşmasında çok önemli bir etkiye sahiptir. Tutumların geç olduğu ve zor değiştirildiği göz önüne alındığında, bu tutumun gelişmesi için küçük yaş gruplarından itibaren kitap okumaya yönelik etkinliklerin düzenlenmesi yararlı olacaktır. Öğrenciler eğitim sürecinin başlangıcında sahip oldukları yüksek düzeyde okuma tutumu ve ilgisini yıllar ilerledikçe kaybetmeye başlarlar. İlköğretimin ikinci kademesine gelindiğinde okumaya olan ilgi azalmaktadır (Alvermann ve Moore, 1991, s.952). Ivey ve Broaddus'un (2000) araştırmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumu ve ilgisinin azaldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın başında da kontrol grubunun çoğunluğunu orta düzeyde okuma tutuma sahip öğrenciler oluştururken çalışma sonunda bu öğrencilerin tutum düzeylerinin büyük oranda düştüğü görülmüştür. İlköğretim düzeyinde verilen okuma eğitimi sadece okuma yazmanın öğretilmesiyle sınırlı değildir (Balcı, 2009). Okumaya karşı olumlu tutum kazandırmakta bu süreçte gerçekleşir. Çocukların ilgilerini okumaya yönlendirmek, var olan ilgilerini korumak ve okumayı sevdirmek için öncelikle çocukları yaş ve ilgilerine uygun doğru kitaplarla tanıştırmamız gerekir. Bireyin okumayı sevmesinde ve bunu alışkanlık haline

dönüştürmesinde çocuk yaşta karşılaştığı eserlerin etkisi çok büyüktür. Okuma eğitimini uzun süreli bir yatırım olarak görüyorsak ve okuma alışkanlığı kazandırmak istiyorsak, çocuklarımızın okullarda çocuk kitapları ile buluşması gerekir. Okuma ilgi ve sevgisini okuma alışkanlığı izler. Bu sevgide ancak çocuğu anlayan onun için yazılmış kitaplarla yani çocuk kitaplarıyla mümkündür. McCoy (1991) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde ciddi okuma azalması görüldüğü tespiti yapılmaktadır. Okuma alışkanlığı edinmede kritik kabul edilen 9-12 yaşında öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının artırılması gerekmektedir. Çalışmamızda deney grubundaki öğrencilerin ön tutum düzeylerinin büyük çoğunlukla orta düzeyde fakat anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte okuma tutumlarının kontrol grubundaki öğrencilerden düşük olduğu, “çocuk edebiyatı eserlerini okuma çalışması”ndan sonra ise çalışma grubunda düşük tutum düzeyine sahip hiç öğrenci olmadığı öğrencilerin çoğunlukla yüksek okuma tutuma sahip olduğu görülmektedir. Çalışma boyunca hiçbir müdahalede bulunulmayan ve kütüphane ve sınıf kitaplarından aldıkları kitapları okumaya devam eden kontrol grubundaki öğrencilerin okuma tutumlarında ise ciddi bir düşüş vardır. Kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğu kitaplar çoğunlukla MEB tarafından önerilen “100 Temel Eser” den oluşmaktadır ve bu eserler öğrencilere olumlu okuma tutumu edindirmede istenilen etkiyi göstermemektedir. Arıcan ve Yılmaz’ın araştırmasının sonuçlarına göre de öğrenciler “100 Temel Eseri” istek ve zevkle okumamaktadırlar. “100 Temel Eser Uygulaması” eğer sürdürülecekse liste araştırmalar doğrultusunda zaman zaman gözden geçirilmelidir.

Bu araştırmada kitap özelliklerinin yani okunan kitapların çocuğun yaş ve ilgisine uygun çocuk edebiyatı eserleri olmasının olumlu kitap okuma tutumu edindirmede ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Bunun dışında pek çok etmende bu süreçte ekilidir. Özellikle ailelerin kitap okuma konusunda çocuklarına ilgi göstermeleri destek ve model olmaları olumlu tutum kazandırmada son derece önemlidir. McKol (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre de okudukları kitapları çocuklarıyla tartışan, kitaplar hakkında söyleşiler yaparak sorumluluk üstlenen ailelerin okumaya güdüleyici bir etkisi vardır. Diğer bir etken öğretmenlerdir. Öğrencilerine ilgi ve sevgi gösteren öğretmenlerin onları okumaya cesaretlendirdiği bilinmektedir (Ülper, 2011). Öğretmenin kitap hediye etmesi, model olması ve öğrencilerini kitap okuduğu için övmesi olumlu tutum kazandırmada son derece önemlidir. Law (2008) da öğretmenlerin olumlu okuma tutumu edindirmedeki önemini araştırmasında

vurgulamıştır. Özellikle ortaokul seviyesinde bir davranışın kazanılmasında arkadaş grupları da önemli bir faktördür. Arkadaşların birbirine kitap armağan etmesi, herhangi bir kitap hakkında birbirleriyle görüşlerini paylaşmasının olumlu tutum edindirmede etkisi büyüktür. Baker (2003) göre de arkadaşlar arasındaki kitap paylaşımının kitap okunmasına yönelik olumlu bir etkisi vardır. Son olarak öğrencilerin ilgi ve alanlarına göre kitap seçmelerine olanak tanınması, onlarla birlikte kitaplarla ilgili etkinliklere gidilmesi, okul kütüphanelerinin ve sınıf kitaplıklarının öğrencilerin seviyesine uygun, ilgilerini çekebilecek kitaplarla zenginleştirilmesi ve okullarda kitap okuma kampanyalarının düzenlenmesi olumlu kitap okuma tutumunun kazanılmasında son derece önemlidir.

Gelecekte ümitli olmamız hiç şüphesiz yetiştireceğimiz neslin sağlıklı düşünen bireyler olarak topluma kazandırılması ile mümkündür. Bu da ancak sağlanacak olan iyi bir eğitimle olur. Çocuğun eğitiminde önemli bir yere sahip olan çocuk edebiyatı eserlerinin okumaya karşı olumlu tutum kazandırmada da çok önemli bir yeri olduğu çalışma sonunda görülmüştür.

Öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler

1. Yapılan çalışma sonrası deney grubundaki öğrencilerin okumaya karşı tutumları artmıştır. Bu yüzden çocuklar yaş ve ilgilerine uygun çocuk edebiyatı eserleriyle küçük yaştan itibaren tanıştırılmalıdır.
2. Çocuk edebiyatını eserlerini okuma çalışması sonrasında artan kitap okuma tutumunu çocukların yaşam boyu süren bir etkinlik haline getirebilmeleri için başta çocuğun kendisi sonra da anne ve babası çocuk edebiyatı eserleri hakkında daha yetkin ve bilinçli hale getirilmelidir.
3. Çocukların kitapları ve okumayı sevmelerinde okudukları kitapların etkisi büyüktür. Bu sebeple verilecek hizmet içi eğitimlerle okullardaki idareci ve öğretmenler çocuk edebiyatı eserleri, bu eserlerin çocuğa sağladığı katkılar hakkında bilgilendirilmelidir.
4. Bu çalışmada çocuklar yaş ve ilgilerine uygun kitaplarla tanıştırmazsa kitap okuma tutumlarının düştüğü görülmüştür. Bu yüzden çocuklar için seçilecek kitaplar konusunda oldukça dikkatli olunmalı ve bu kitapların nitelikli ve sürükleyici çocuk edebiyatı eserleri olmasına özen gösterilmelidir.

5. Çocuk edebiyatı eserlerinin olumlu kitap okuma tutumu edindirmedeki etkisi bu çalışmada açıkça görülmektedir. Bunun için okuldaki kütüphaneler ve sınıf kitaplıkları öğrencilerin seviyesine uygun, ilgilerini çekebilecek çocuk edebiyatı eserleriyle zenginleştirilmelidir.
6. Okunan kitapların okuma sevgisinin oluşumundaki etkisi oldukça fazladır. Okullardaki okuma saatlerinde öğrencilerinin gelişim düzeylerine uygun çocuk edebiyatı eserlerinin okunmasını sağlayan okuma programları hazırlanmalıdır.

Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

1. Yapılan bu çalışma ortaokul ikinci sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Aynı çalışma ortaokul birinci, üçüncü, dördüncü sınıftaki öğrencilere ve ilkokul öğrencilerine de uygulanabilir.
2. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden deney ve kontrol grubu ile sınırlıdır. Öğrencilerin kitap okuma tutum düzeylerinin ve çocuk edebiyatı eserlerinin okumaya yönelik tutuma etkisinin bu çalışmada kullanılan yöntemin dışında farklı yöntemlerle ve farklı değişkenlere göre incelenmesi, farklı bulguların elde edilmesine yardımcı olabilir. Nitel araştırma yöntemiyle yapılacak çalışmalar yeni bakış açıları ortaya koyabilir.
3. Bu araştırmadaki sayım çalışma grubundaki kişi sayısı ile sınırlıdır. Sayı artırılarak aynı konuda başka çalışmalar yapılabilir.
4. Bu araştırma sadece devlet okullarındaki ortaokul öğrencilerini kapsamaktadır. Aynı araştırma özel okullarda da uygulanarak, devlet okullarındaki ve özel okullardaki ortaokul öğrencilerinin kitap okuma tutum düzeyleri ve çocuk edebiyatı eserlerinin tutum düzeyleri üzerindeki etkisi karşılaştırılabilir.
5. Ülkemizde okumaya yönelik tutum, ilgi ve alışkanlık ölçeklerin yeterli düzeyde ve standartta olmaması ölçme sürecini olumsuz etkilemektedir. İlkokul ve ortaokulda her dönemi için ayrı ayrı okumaya yönelik tutumu ölçen ölçeklerin geliştirilmesi sağlanabilir.
6. Okuma tutumunun yıllara göre farklılaşmasının belirlenebilmesi için daha uzun süreli gözlemler yapılabilir.
7. Literatür taramasında çocuk kitapları ile ilgili olarak yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu yüzden çocuk edebiyatı eserlerinin önemi ve okuma alışkanlığı kazandırmasına etkisine vurgu yapan gözlem, çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Abeyrathna, P. & Zainab A. N. (2004). The status of reading habit and interest among secondary school children in Sri Lanka. *Malaysian Journal of Information Science*, 9 (2), s.107-121.
- Akbayır, S. (2005). *Dil ve diksiyon yazma ve konuşma sorunları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aksaçlıoğlu, A. & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıklarının üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21.
- Akyol, H. (1997). Okuma ve prensipleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 233.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Alpay, M. (1989). *Yayın yaşamı kitap ve kütüphane hizmeti*. Türkiye’de Çocuğun Durumu 1990’ların Çocuk Politikası Kongresi. Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Sosyal Planlama Başkanlığı ve UNICEF, s.231-240.
- Alpay, M. (1990). Kütüphane: dünü yarına bağlayan köprü. *Türk Kütüphaneciler Derneği*.
- Allport, G. W. (1967). *“Attitudes” readings in attitude theory and measurement*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Alvermann, D. E. & Moore, D. W. (1991). *Secondary school reading in handbook of reading research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aral, N. & Aktaş, Y. (1997). Çocukların televizyon ve diğer etkinliklere harcadıkları sürenin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, s.99-105.
- Aral, N. & Gürsoy, F. (2000, Ocak). *Kitabın çocuğun gelişiminde yeri ve önemi*. I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi Yayınları, Ankara.

- Arıcan, S. (2010). *100 temel eser uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi konusunda öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Arıcan, S. & Yılmaz, B. (2010). 100 temel eser uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi ve bu uygulamada kütüphanelerin rolü konusunda öğretmen görüşleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 24 (3), s.495-518.
- Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2004). *Social psychology*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Arslan, F. & Alamdardar, S. G. (2011, Ekim). *Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı dersine ilişkin görüşleri (Kırıkkale ili örneği)*. III. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Arslan, Y., Çelik, Z. & Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26.
- Arthur, J. E. (1995). What is the effect of recreational reading on reading achievement of middle grade student?. *Eric Data Base*. (Service No. ED391143.)
- Aslan, C. (2006). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, C. (2007). Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27.
- Aşıcı, M. & Özarslan H. (2002). İlköğretim I. kademede okul kitaplığını kullanma alışkanlığı. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15.

- Aydın, M. (2006). Siraceddin Hasırcıoğlu'nun eğitim görüşleri ve çocuk edebiyatı tarihimizdeki yeri. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Aydın, Y. Z. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı*. (<http://ilkogretim-online.org.tr>.)
- Aykaç, N. & Türkoğlu İ. E. (2006, Ekim). *Çocuk ve gençlik edebiyatı bağlamında Montaigne'in denemelerinin eğitimsel değerler açısından değerlendirilmesi*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), s.461-470.
- Ayyıldız, M., Bozkurt Ü. & Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 169.
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading&Writing Quarterl*, 19, s.87-106.
- Balcı, A. (2003). Ankara'daki üniversite öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine katılımlarının araştırılması. *Millî Eğitim Dergisi*, s.158.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara, PegemA.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bamberger, R. (1990). Okuma alışkanlığını geliştirme. (B. Çapar, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Başar, H. (2012). *Araştırmalarda likert yanılığaları*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Başaran, M. (1987). *Çocuk edebiyatı yillığı*. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.

- Baymur, F. (1983). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Yayınları.
- Baymur, F. & Demiray, K. (1961). *Çocuk edebiyatı antolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bayram, O. (1990). *İlkokul çağı çocukların okuma alışkanlığı ve yeni mahalle ilçe halk kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bayram, S. (2001). *Türkiye’de kitap okuma alışkanlığı*. İstanbul: ITO Yayınları.
- Baysal, A. C. & Tekarslan, E. (1996). *Davranış bilimleri*. İstanbul,: Avcıo1 Basım Yayın.
- Belet, Ş. D. (2008). *Okuma öğrenme alanı, Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Beresford, J. (1997). Improving reading: how pupils’ views can help reading?. November, s.3-8.
- Beyazova, U. (2006, Ekim). *Kitap çocuk ilişkisi*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, s.533-535.
- Binbaşoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 28 (193).
- Bircan, İ. (1981). *Fonksiyonel okuryazarlık ve sosyoekonomik etkenler*. Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Sosyal Planlama Dairesi.
- Bircan, İ. & Tekin M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22.
- Blaha, B. A. & Bennett, J. M. (1993). Yeni okuma teknikleri (D. Şahiner, Çev.). İstanbul: Rota Yayınları.
- Bloom, B. S. (1998). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (D. A. Özçelik, Çev.). Millî Eğitim Basımevi.

- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Journal of World of Turks*, 2 (1).
- Boztepe, F. (2002). *Çocukta okuma eğilimleri ve okuma teknikleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Büyükkavas K. Ş. & Ersözlü Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V1(I), s.1-17.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve analizi*. Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA.
- Cengiz, G. (2007). *100 temel eser dayatması üzerine*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği.
- Coşkun, E. (2002). *Lise II. Sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Creswell, W. J. (2007). *Qualitative inquiry and research design – choosing among five approaches*. London: Sage Publications.
- Croy, S. (2002). *Technological and non-technological supports aimed at increasing voluntary reading: a review of the literature*. (07.12.2012 tarihinde <http://chiron.valdosta.edu/are/vol1no2/litrev/sandiCroy.pdf/> adresinden alınmıştır.)
- Çakmak, T. & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe üniversitesi Beytepe anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (3).
- Çocuk Vakfı. (2010). *100 temel eser raporu*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayını.
- Çokum, S. (1988). *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.

- Datta, S. & MacDonald-Ross, M. (2002). Reading skills and reading habits: a study of new open university undergraduate reservees. *Open Learning*, 17(1), s.69-88.
- Dayıoğlu, G. (2000, Ocak). *Çocuk kitaplarında eğitsellik*. I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi Yayınları.
- Demirbaş, M. (2012). *Çocuk edebiyatı eserlerin 6. Sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Demircan, C. (2006). Tübitak çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1).
- Demirdöğen, P. (2003). *Milli eğitim tarafından yayınlanan 6-15 arası çocukların okuyabileceği kitapların eğitimcilik ve görsellik açısından tasnifi, dil ve anlatım yönlerinden eleştirel bir şekilde incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Demirel, Ö. (1992). İlkokullarda Türkçe öğretimi ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), s.31-38.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Demirel, S. (2010). *Çocuk, çocuğun gelişim özellikleri, ihtiyaçları ve ilgi alanları: edebi metinlerle çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dengiz, A. S. (2006). *2004 ilköğretim programının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi* (Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2000, Ocak). *Çocuk kitaplarında yazınsal nitelik*. I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TOMER.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2006). *Eğitim gerçeği açısından 100 temel eser tartışmaları*. Varlık Dergisi, 1189.
- Dilidüzgün, S. (2009). *Okulöncesinde çocuk edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 1815.
- Dreher, M. J. (2002). Teaching ideas-motivating teachers to read. *The Reading Teacher*, 56.
- Doğan, B. (2002). *100 temel eserde 6, 7 ve 8. sınıflar için önerilen ortak kitaplar üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Doğanay, H. (2001). Halk kütüphanelerinin okuma alışkanlığındaki rolü ve önemi, *Türk Kütüphaneciliği*, 15 (1).
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ekici, N. (1998). Cumhuriyetin 75. yılında bilgi çağı, kitap şuuru ve öğretmen üzerine bir analiz. *Türk Edebiyatı*, 11.
- Ersoy, A. (2007). *Hacettepe üniversitesi türk dili ve edebiyatı bölümü son sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları*.
<<http://by2007.bilgiyonetimi.net/bildiriler/ersoy.pdf>>
- Esgin, A. & Karadağ, Ö. (2000). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı. *Popüler Bilim*, 7 (82), s.19-23.

- Filiz, K. (2004). Gazi üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğrencilerin meslekle ilgili okuma ve araştırma alışkanlıkları, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), s.231-242.
- Flynt, E. S. & Cooter, R. (1996). *Teaching reading in content areas*. USA: New Jersey, Simon ve Schuster Company.
- Glover, J. A., Royce R. R.& Roger H. B. (1990). *Cognitive psychology for teachers*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebi ürünlerden yararlanma. *TÜBAR*, 27, s.341-369.
- Göğüş, B. (1968). *İlkokullarda Türkçe öğretim kılavuzu*. Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Gökalp, G. G. (1998, Haziran). *Okuma eğitimi ve etkin okur kimliği*. Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi, Sempozyum Bildirileri, Ankara: A.Ü. TÖMER Gaziantep Şubesi Yayınları, s.93-106.
- Gökyer, N. (2009). *Elazığ okuyor kampanyasının öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirmedeki etkisi*. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları.
- Gökşen, E. N. (1985). *Örnekleriyle çocuk edebiyatı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Güler, F. (2001). *İlköğretim 2. kademe Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin Türkçe öğretimi bakımından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: PegemA.
- Gültekin, A. (1990). Alman dilinde kavram ve kaynak olarak çocuk ve gençlik edebiyatı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), s.183-140.
- Gültekin A. (2007). *Türk çocuk ve gençlik edebiyatında Almanya ve alman imgesi*. Eskişehir; Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), s.1-21.

- Gönen, M., Çelebi Öncü, E. & Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Millî Eğitim*, 164, s.7-35.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2004). Çocuklarda okuma ilgisi ve kitap seçimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 36, s.12-13.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güney, S. (1998). *Davranış bilimleri ve yönetim psikolojisi terimler sözlüğü*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gürcan, H. İ. (1999). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1113.
- Gürler, U. (1999). *Çocuk kitapları ve anne-babaların bu konudaki tutumları üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hancock, K. (1999, Augustos). *Boys and reading*. Innovations for Effective Schooling Conference.
- Hece Dergisi, Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı. (2005). İstanbul: Hece Yayınları, s.104-105.
- Hollis, H. A. (2002). *Reading habits and choices of middle school students – a study of a select group of grade 7 students* (Doktora Tezi). Mount Saint Vincent University, Canada.
- Hopkins, G. (2002). *Sustained silent reading*,
<http://www.educationworld.com/acurr/curr038.shtml>

- Huck, C. S. & Kiefer B. Z. (2003). *Children's literature in the elementary school*. McGraw Hill Books.
- Hunt, J. (1990). *Motivating at risk readers: the first step toward success*, http://ericir.syr.edu/plweb_cgi/fastweb?seerchform+ericdb.
- İlhan Ç. A. (2000, Ocak). *Çocuk kitaplarının sanat eğitimi açısından değerlendirilmesi*. I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Eğitim Merkezi, Ankara.
- İmrak, M. (2006). *Meşhurların kitap okuma alışkanlıkları, etkili okuma teknikleri*. İstanbul: Cıra Yayınları.
- İnan, K. A. (2010). *100 temel eserde dini ve ahlaki değerler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- İnce, A. Ö. (2008). *100 temel eserin çocuk edebiyatının temel ilkeleri bağlamında incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Irvin, J. L., Douglas R. B. & Ronald M. K. (2003). *Reading and the high school student-strategies to enhance literacy*. New York: Allyn and Bacon.
- Ivey, G. & Broaddus, K. (2000). Tailoring the fit: reading instruction and middle school readers. *The Reading Teacher*, 54(1), s.68-78.
- Jostes, K. J. (1993). *Improving leisure reading habits of middle school children with learning diasabilities* (Doktora Tezi). Nora University, USA.
- Karaalioğlu, S. K. (1987). *Ortaokullar için yazmak ve konuşmak sanatı, kompozisyon*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Karakuş, I. Ş. (2006). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, M. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, M. (2006, Ekim). *Okuma yazma öğretiminde çocuk edebiyatının öğretim amaçlı kullanımındaki yöntem ve teknikler*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri), Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, s.117-122.
- Kaynar, İ. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve iletişim becerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kıbrıs, İ. (2006). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Tek Ağaç Yayınevi.
- Kocabaş, İ. (1999). *Çocuk kitabı seçim kriterleri ve 1997 yılını kapsayan bir değerlendirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, İ. (2007). Üniversite birinci sınıfta okuyan öğrencilerin lise döneminde kitap okuma durumlarının incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 27, s.127-138.
- Köklügiller, A. (1971). *Çocuk edebiyatı*. Varlık, 765.
- Law, Y. K. (2008). The relationship between extrinsic motivation, home literacy, classroom instructional practices and reading proficieny in second grade Chinese children. *Research in Education*, 80, s.37-51.
- Lehr, F. (2005). *Television wieving and writing*,
http://ericir.syr.edu/plweb_cgi/fastweb?seerchform+ericdb.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2007). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43, s.265-275.
- Leppanen, U., Aunola, K. & Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habist. *Journal of Research in Reading*, 28 (4), s.383-399.

- Lippe, M. & Weber, D. (1995). *Increasing students intrinsic reading motivation*, http://ericir.syr.edu/plweb_cgi/fastweb?seerchform+ericdb.
- Lukens, R. (1999). *A critical handbook of children's literature*. New York: Longman.
- Luma, S. (2002). *7. sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik uygulamalı bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Maraşlı, A. (2005). *Okumayı sevdirmeye yolları*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Marshall, J. (1994). *Anadili ve yazın öğretimi*. (C. Külebi, Çev.). İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- McCOY, D.(1991, Kasım). *Surveys of independent reading: pinpointing the problems, seeking the solutions*. Annual Meeting of the College Reading Association, Crystal City. ERIC ID: 341021.
- McKool, S. S. (2007). Factors that influence the decision to read: An investigation of fifth grade students' out of school reading habits. *Reading Improvement*, 22, s.111-131.
- MEB. (2005). *İlköğretim 100 temel eser genelgesi*.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6-7-8. sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merriam, S. B. (2002). *Introduction to qualitative research*. London: Sage Publications Ltd.
- Mert, L. E. (2012). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerin çocuk yazınının temel ilkeleri bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), s.73-93.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya il örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1 (1), s.43-46.
- Morris, N. & Kaplan, I. (1994). Middle school parents are good partners for reading. *Journal of Reading*, 38 (2), s.130.

- Nas, R. (2002). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. İstanbul: Ezgi Kitabevi.
- Neydim, N. (2006). Çocuk edebiyatının durumu ve 100 temel eser üzerine. *Varlık Dergisi*, 1189.
- Pascoe, E. & Gilchrist, M. (1987). Children Responses to Literatur: Views of Children and Teachers. *English in Australia*, 81, s.55-62.
- PIRLS (2001). *International report*. Boston: International Study Center.
- Odabaş, H. (2001). *Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına etki eden faktörler*, odabas@humanity.ankara.edu.tr, s.1-8.
- Odabaş, Y. & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9 (2).
- Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okur, A. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi (Meb tarafından ilköğretim II. kademe öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneğinde) (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öncü, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Matser Basım.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri:1 okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., Bağcı, H. & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15).
- Özbay, M. & Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (2).

- Özdemir, E. (1987). *Okuma sanatı-nasıl okumalı, neler okumalı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, E. (1990). *Okuma sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde dönüşüm: eğitimde yeni değerler*. Ankara: PegemA.
- Özgüven, İ. E.(1998). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.
- Sadioğlu Ö. & Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7 (3).
- Sadoski, M. & Paivio, A. (2007). Toward a unified theory of reading. *Scientific Studies of Reading*, 11.
- Sağlamtunç, T. (1994). *Türkiye’de üniversite kütüphanecilik bölümlerinin 4. sınıf öğrencilerinin özgür (boş) zaman ders dışı okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. çağdaş kütüphanecilik ve düşünce özgürlüğü üzerine*. İstanbul: Yapı Tasarım Üretim.
- Sangkaeo, S. (1999, Ağustos). *Reading habit promotion in asean libraries*. 65. IFLA Council and General Konferansı’nda Sunulan Bildiri, Bangko, Tayland.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N., & Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları*, 4 (12), s.149-157.
- Schatz, A. & Krashen, S. (2006). Attitudes toward reading in grades 1-6. *Knowledge Quest*, 35 (1).
- Scales, A. M. & Rhee, O. (2001). Adult reading habits and patterns. *Reading Psychology*, 22, s.175-203.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Sever, S. (2006, Ekim). *Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır?* II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Sever, S. (2007). *İlköğretimde çocuk edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Sevim, O. (2004). *Okuma alışkanlığı kazandırma projesi*,
<http://www.bilgeyayincilik.com.tr>.
- Sezgin, N. S. (2007, Ekim). *Çocuk ve gençlik edebiyatında yayınevlerinden kaynaklanan sorunlar ve çözüm önerileri*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Basımevi, s.373-378.
- Sılacı, G. & Tutumlu, R. (2001). Türkiye’de kitap okunuyor mu?. *Bilim ve Ütopya Dergisi*, s.50-52.
- Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *Journal of Educational Research*, 83(4).
- Songören, A. S. (2006, Ekim). *İlköğretimde çocuk edebiyatı ne kadar yer almakta? Ne kadar yer almalı?*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Soysal, M. (2006, Ekim). *Çağdaş çocuk ve gençlik edebiyatımızın öğretimdeki yansımaları*. II. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, s.229-232.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şirin, M. R. (2006). *İlk ve ortaöğretim öğrencileri için 100 temel eser içinde II. ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Şirin, M. R. (2007). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. & Soylu, İ. (2003). *Okuyan Türkiye ön bilgi raporu*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TDK (2010). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekgül, K. (2013). *İdareci ve öğretmenlerin öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik düşüncelerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tekışık, H. H. (1999). Okuyan toplum haline nasıl geliriz?. *Çağdaş Eğitim*, 24 (253).
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Topuzkanamış, E. & Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR*, (XXVII), s.577-655.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 609.
- Tosunoğlu, M. & Kayadibi, N. (2007). *Türkiye 'de 2000–2005 Yıllarında Devlet Tarafından Yayınlanmış Çocuk Kitaplarının Biçim ve İçerik Analizi*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, s.339.
- Tural, S. (1992). *Sorulara cevaplarla kültür, edebiyat, dil*. Ankara: Ecdad Yayınları.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. (2012). Ankara: MEB.

- Ungan, S. (2006). Fabl türünün çocuk edebiyatındaki yeri ve günümüzde bu türden yararlanma olanakları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), s.941-960.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Yalçın, A. & Aytaş, G. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Yalınkılıç, K. & Ülper, H. (2011). *İlköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyleri*. Samsun Sempozyumu.
- Yavuz, H. (1987). Okuma alışkanlığı üzerine, *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yener, M. (2006, Ekim). *Çocuklar için üretilen edebiyat kitaplarına farklı bakış açılarından çözümlemeci bir yaklaşım: masal, öykü ve şiirlerle duygu eğitimi*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2000). *Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirleyen etmenler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, B. (1990). *Okuma alışkanlığı ve yeni mahalle ilçe halk kütüphanesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

- Yılmaz, B. (2000). Çok kültürlü toplumlarda etnik azınlık çocuklarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Türk Kütüphaneciliği*, 14 (4), s.451-465.
- Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5 (1).
- Yılmaz, B. (2007). *Okuma alışkanlığı ve öğretmen*. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Westberry, J. S. (1996). *The effects of parent involvement on the reading attitude and comprehension scores of sixth grade students* (Doktora tezi), Universty Of Miami, USA.
- Williams, C. (1990). *A Study of the reading interests habits and attitudes of third, fourth and fifth grades*. A Class Action Research Project.
- Witry, S. M. (2005). *Increasing middle grade students' motivation to read independently through reading, writing and data base programs*, http://ericir.syr.edu/plweb_cgi/fastweb?seerchform+ericdb.
- Witrock, J. J. (2003). *Read all about it: finding ways to boost content comprehension and reading interest in eighth grade science classroom* (Doktora Tezi). Pasific Lutheran University, USA.
- Zhimming, L. (2000). *Reading is on the rise in China*, <http://chartier.html2000-0531-charter.html>.

Ek A:

KİTAP OKUMA TUTUMU BELİRLEME FORMU

ÖĞRENCİ FORMU

(**Açıklama:** Sevgili öğrenciler; bu form sizlerin kitap okuma tutumunu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen görüşünüzü yansıtan seçeneği samimi ve doğru bir şekilde işaretleyiniz. Kitap okuma ile ilgili olarak bir görüş ve yargı bildiren aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Bu görüşlere ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı sağ tarafta verilen beş seçenekten birini işaretleyerek (**ilgili yere X işaretini koyarak**) belirtiniz. Seçenekler “Tamamen Katılıyorum.”, “Katılıyorum.”, “Kısmen Katılıyorum.”, “Katılmıyorum.” ve “Hiç Katılmıyorum.” şeklinde verilmiştir. Sizlerin görüşleri araştırmanın amacına ulaşması bakımından çok önemlidir. Bilgileriniz başka amaçlar dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Forma ayırdığınız zaman ve yardımlarınız için teşekkür ederim.)

Araştırmacı

Nurcan DALBOY

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Adınız-Soyadınız:

2. Cinsiyet: Kız
 Erkek

3. Kardeş sayısı:

Yok 3 6 ve üzeri
 1 4
 2 5

4. Annenizin öğrenim durumu: (mezun olduğu okul)

Herhangi bir okuldan mezun değil
 İlkokul Ortaokul
 Lise Lisans
 Yüksek lisans/doktora

5. Babanızın öğrenim durumu: (mezun olduğu okul)

Herhangi bir okuldan mezun değil
 İlkokul Ortaokul
 Lise Lisans
 Yüksek lisans/doktora

6. Ailenizin aylık geliri:(TL)

0 - 499 TL 1500 – 1999 TL
 500 – 999 TL 2000 ve 2499 TL
 1000 – 1499 TL 2500TL ve üzeri

7. Yaz tatilinde kitap okudunuz mu?

Evet
• Kaç tane?
 Hayır
• Okuyacak kitabım yoktu.
• Kitap edinebileceğim ya da satın alacağım herhangi bir yer yoktu.
• Ailemden bana kimse okumam için kitap satın almadı.
• Diğer sebepler (sebebinizi belirtiniz)

KİTAP OKUMA TUTUM ÖLÇEĞİ

Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Kitap okumanın hayatımda önemli bir yeri vardır.					
2. Kitap okumanın hayal gücümü geliştirdiğine inanıyorum.					
3. Kitaplarım benim en değerli eşyalarımıdır.					
4. Doğum günümde aldığım hediyeler içinde beni en çok kitaplar mutlu eder.					
5. Kitap okumanın hemen her yaştaki insan için gerekli olduğunu düşünüyorum.					
6. Kitap okumanın insanları etkilemede önemli olduğunu düşünüyorum.					
7. Çevremde olanları yorumlamada kitap okumanın faydası olduğunu düşünüyorum.					
8. Kitaplar bilgisayarlar kadar ilgimi çekmiyor.					
9. Kitaplar gerçekten benim arkadaşlarım gibidir.					
10. Kitap okumanın insanları olumlu yönde değiştirebileceğine inanıyorum.					
11. Harçlıklarımın bir kısmını kitap almak için ayırıyorum.					
12. Bir insana verilebilecek en değerli hediye kitaptır.					
13. Oyun oynamayı kitap okumaktan daha çok seviyorum.					

14. Her gün düzenli bir şekilde kitap okumak istiyorum.					
15. Üzüntü ve sıkıntılardan kitap okuyarak uzaklaşabiliyorum.					
16. Boş vakitlerde sevdiğim kitapları okumaktan zevk alıyorum.					
17. Evde dinlenirken kitap okumak beni rahatlatıyor.					
18. Tatilde sıkılırsam yapmayı düşüneceğim ilk şey kitap okumaktır.					
19. Öğretmenlerimin okuduğum kitaplar hakkında bana soru sormasından hoşlanmıyorum.					
20. Ödevlerim için kitap okurken çok sıkılıyorum.					
21. Ders kitaplarını okumak benim için bir eziyettir.					
22. Okul dışında kitap okumaktan nefret ediyorum.					
23. Uyumadan önce kitap okumaktan çok hoşlanıyorum.					
24. Yeni bilgiler edinmek için öğretmenlerimin önerdiği kitapları okuyorum.					
25. Boş zamanlarda kitap okumak eğlencelidir.					

Ek B:**Okunan Çocuk Edebiyatı Eserleri Listesi****Sevim AK**

Penguenler Flüt Çalamaz

Can Çocuk Yayınları

Vanilya Kokulu Mektuplar

Sıcak Çikolatalı Yolculuklar

Uçurtmam Bulut Şimdi

Puldan Taştan Lahanadan

Karşı Pencere

Pembe Kuşa Ne Oldu?

Babamın Gözleri Kedi Gözleri

Domates Saçlı Kız

Lodos Yolcuları

Sakız Kızın Günleri

Toto'nun Sınıfı

Toto ve Şemsiyesi

Dalgalar Dedikoduyu Sever

Gökte Biri Var

Çilekli Dondurma

Dörtgöz

Horoz Adam Ve Korsan

Az Buçuk Teo

Mahalle Sineması

Saçlarında Soru İşaretleri

Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino

Aytül AKAL

Süper Gazeteciler-1

Tudem Yayınları

Süper Gazeteciler-2 Parktaki Esrar

Süper Gazeteciler-3 Likörlü Çikolata

Süper Gazeteciler- 4 Belalı Davetiye

İki Ucu Yolculuk

Roald DAHL

Dünya Şampiyonu Danny

Koca Sevimli Dev

Büyülü Parmak

Kaplumbağa

Yaman Tilki

Dev Şeftali

Matilda

George'un Harika İlacı

Bay ve Bayan Kıl

Charlie'nin Çikolata Fabrikası

Charlie'nin Büyük Cam Asansörü

Cadılar

Zürafa, Peli ve Ben

Can Çocuk Yayınları

Thomas BREZINE

Ajan Köpek Bello Bond

Ajan Köpeği Kim Yakalamak İstiyor?

Mini Hayvanat Bahçesini Kim Kurtaracak?

Firavun'u Kim Kaçırıldı?

Karanlıklar Ejderhası

Göl Korsanları

Bulut Yayınları

Mavisel YENER

Mavi Zamanlar

Dolunay Dedektifleri- Dehşet Mektuplar

Dolunay Dedektifleri- İz Peşinde

Dolunay Dedektifleri- Korkunç Satranç

Kayıp Kitaplıktaki İskelet

Önce Çocuklar Düşledi

Hayaletten Mektuplar

Tudem Yayınları

Behiç AK

Alaaddin'in Geveze Su Boruları
Güneşi Bile Tamir Eden Adam
Kedilerin Kaybolma Mevsimi
Vapurları Seven Çocuk
Galata'nın Tembel Martısı
Pat Karikatür Kulübü

Günışığı Kitaplığı Yayınları

Miyase SERTBARUT

Kapiland'ın Kobayları
Sisin Sakladıkları
Yılan Kale

Tudem Yayınları

Samed BEHRENGİ

Küçük Kara Balık
Bir Şeftali Bin Şeftali

Altınpost Yayıncılık
Serüven Kitap

Rıfat ILGAZ

Bacaksız Sigara Kaçakçısı


Çınar Çocuk

30 Kasım 2012


Sayın Nurcan Dalboy,

Tarafımızdan geliştirilen "Okuma Tutumu Ölçeği (6, 7 ve 8. Sınıflar)" başlıklı ölçme aracını çalışmalarınızda kullanabilir, adı geçen ölçek üzerinde araştırmanızın amaçlarına uygun olarak her türlü değişikliği ve düzenlemeyi ('okuma' ifadesi yerine 'kitap okuma' ifadesini kullanma ve 'kararsızım' ifadesi yerine 'kısmen katılıyorum' ifadesini kullanma gibi) yapabilirsiniz.

Çalışmanızda başarı dileklerimizle.



Arş. Gör. Yusuf UYAR



Prof. Dr. Murat ÖZBAY



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 32789259.302.08.01 / 1183
Konu:

29 Mart 2013

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: Eskişehir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 26.03.2013 tarihli ve 42815220.605-01.330539/30 sayılı yazısı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nurcan DALBOY'un anket uygulaması hakkındaki ilgi yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Adnan KONUK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKİ: 2 sayfa

Adres: Meşelik Yerleşkesi
26480 ESKİŞEHİR
e-posta: ogrisl@ogu.edu.tr

Telefon: (0 222) 239 37 50 (10 Hat)
Faks: (0 222) 229 20 80
Elektronik Ağ: www.ogu.edu.tr



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 42815220/605.01/330539 / 30
Konu: Anket Uygulama Çalışması
İzin Talebi.

26/03/2013

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :a) 05.03.2013 tarih ve 911-1953 sayılı yazınız.
b) 22.03.2013 tarih ve 281920 sayılı Valilik Onayı.

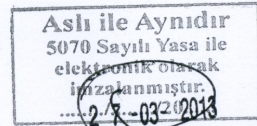
Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Nurcan DALBOY'un, Sarıcakaya İlçesine bağlı söz konusu okullarda anket çalışması yapabilmesine ait ilgi (b) Valilik Oluru ile müdürlüğümüzce de tasdik edilen anket çalışması'nın bir örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Arif DEDE
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1: Valilik Oluru.
- 2: Anket Çalışması (... sayfa)



Remzi ERGELİK
Memur

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 95fe-af5f-3f26-836d-b77b kodu ile yapılabilir.

Büyükdere Mh. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: <http://eskisehir.meb.gov.tr>
e-posta : sinavlar26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: S.ERDİL
Tel : (0222) 239 72 00/407
Faks: (0 222) 239 39 32



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 42815220/605.01/281920
Konu: Anket Uygulama Çalışması
İzin Talebi.

22/03/2013

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü'nün 05/03/2013 tarih ve 911-1953 sayılı yazısı.

Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğünden alınan ilgi yazı ile, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Nurcan DALBOY'un, "Çocuk Edebiyatı Kitapları'nın Okamaya Yönelik Tutuma Etkisi" konulu tez çalışmasını, Sarıcakaya İlçesine bağlı Sarıcakaya İlkokulu ve Sarıcakaya Ortaokullarında öğrenim gören öğrencilere yönelik anket uygulaması için izin talebinde bulunmuş olup, Osmangazi Üniversitesince de kabul edilen anket uygulama çalışmasını " Sosyal Etkinlik İzinleri Değerlendirme Komisyonu" tarafından da konu incelenmiş ve anketin okul ismi ve kişi adı soyadı belirtilmemek kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmediği tespit edilmiştir.

Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Nurcan DALBOY'un, Müdürlüğümüz tarafından da tasdik edilen anket çalışmasını 2012 - 2013 eğitim - öğretim yılının 2.döneminde, Söz konusu adı geçen okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik anket uygulamasını, okul müdürleri'nin uygun göreceği saatlerde, dersleri aksatmadan gerçekleştirilmesi müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Arif DEDE
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR.
...../03/2013
Günhan YAZAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ash ile Aynıdır
5070 Sayılı Yasa ile
elektronik olarak
inzelelmıştır
22.03.2013

Remzi KOCALIK
Memur

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile inzelelmıştır

Büyükdere Mh. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: <http://eskisehir.meb.gov.tr>
e-posta : sinavlar26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: S.ERDİL
Tel : (0 222) 239 72 00/407
Faks: (0 222) 239 39 32