



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı

**ANKARA'DAKİ ANAOKULLARININ OKUMA ALIŞKANLIĞINA
HAZIRLIK YETERLİLİKLERİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Selda EKİCİ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2014

ANKARA'DAKİ ANAOKULLARININ OKUMA ALIŞKANLIĞINA HAZIRLIK
YETERLİLİKLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Selda EKİCİ

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

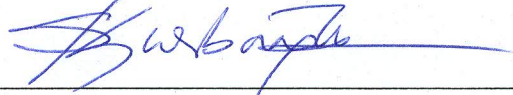
Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

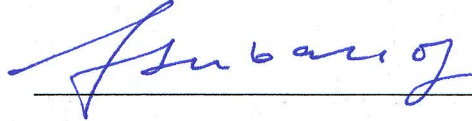
Ankara, 2014

KABUL VE ONAY

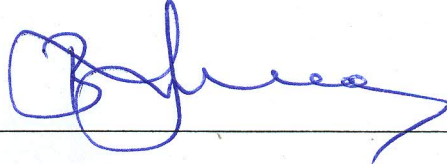
Selda EKİCİ tarafından hazırlanan “Ankara’daki Anaokullarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma, 06 Haziran 2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



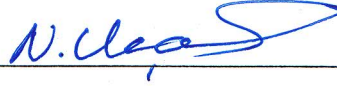
Prof. Dr. S. Serap KURBANOĞLU (Başkan)



Prof. Dr. Fatoş SUBAŞIOĞLU



Prof. Dr. Bülent YILMAZ (Danışman)



Prof. Dr. Nazan ÖZENÇ UÇAK



Prof. Dr. H. İnci ÖNAL

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Yusuf ÇELİK

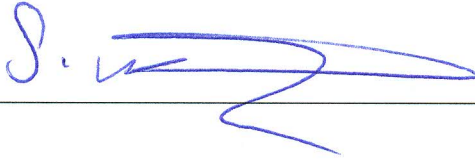
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

06.06.2014



Selda EKİCİ

*Küçük mucizelerim İrem'e ve Tuna'ya,
Hayat arkadaşım Özcan'a
ve canım anneme...*

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında bana yardım eden ve destek sağlayan pek çok kişiye teşekkür borçluyum.

İlk olarak bu sürece başlamam için beni teşvik eden, bu süreçte beni devamlı yönlendiren, yardımlarını ve desteğini hiçbir zaman benden esirgemeyen ve her daim yanımda hissettiğim değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Bülent Yılmaz'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Çalışmam sırasında bana olan inançlarını güzel sözlerle belirten değerli bölüm hocalarıma, tez jürimde yer alarak değerli görüş ve önerilerini ileten Prof. Dr. S.Serap Kurbanoğlu'na, Prof. Dr. Nazan Özenç Uçak'a, Prof. Dr. H.İnci Önal'a ve Prof. Dr. Fatoş Subaşıoğlu'na teşekkürü borç bilirim.

Bu çalışmada yardımlarını ve anlayışını benden esirgemeyen sevgili eşim Özcan Ekici'ye, yaşamımda var olarak bana sonsuz enerji ve sevgi veren çocuklarım İrem ve Tuna'ya, duaları ve desteğiyle her zaman yanımda olan bana güç veren canım anneme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

EKİCİ, Selda. *Ankara'daki Anaokullarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans, Ankara, 2014.

Okuma alışkanlığının temelleri erken çocukluk döneminde ailede ve okul öncesi eğitim kurumlarında atılmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarının okuma alışkanlığına hazırlık açısından yeterli olmaları önemlidir.

Bu çalışma, Ankarada'ki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık açısından yeterliliklerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma alanını, Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan 16 ilçede bulunan devlet anaokulları oluşturmaktadır. 6 ilçe, 50 okul ve 249 öğretmen ile örneklenen araştırmada betimleme yöntemi ile anket, gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, anaokulları okuma alışkanlığına hazırlık anlamında hem olumlu hem de olumsuz durumlara sahiptir. Öğretmenlerin okul öncesi dönemin önemi ve okuma alışkanlığına hazırlık uygulamalarının bu dönemde gerçekleştirilmesi konusundaki tutumları ve farkındalıkları, çocukların bu dönemde okumaya karşı olumlu tutumlara sahip olması olumlu durumlara örnek olarak gösterilmektedir. Ailelerin bu konudaki yetersizlikleri, öğretmenlerin bu konudaki eğitim eksikleri, okulların fiziki yetersizlikleri ve kütüphane, materyal anlamındaki eksiklikleri okuma alışkanlığına hazırlık eğitimini olumsuz etkileyen durumlardır. Elde edilen sonuçlara göre, "Ankara'da bulunan devlet anaokulları çocuklarda okuma alışkanlığına hazırlık açısından işlevlerini tam olarak yerine getirebilecek durumda değildir" biçiminde oluşturulan hipotezimiz doğrulanmıştır.

Anahtar Sözcükler

Okuma alışkanlığı, okuma alışkanlığına hazırlık, okul öncesi eğitim, okul öncesi dönem, okuma gelişimi, okuma stratejileri, çocuk gelişimi, Ankara

ABSTRACT

EKİCİ, Selda. *Evaluation Of the Reading Habit Readiness Adequacy of Kindergartens in Ankara*. Master's thesis, Ankara, 2014.

The basics of reading habits taking in the family and preschool educational institutions in early childhood. Therefore, It is important the reading habit readiness adequacy of preschool educational institutions.

This study was carried out for evaluation about reading habit readiness adequacy of kindergartens in Ankara. State kindergartens affiliated to MoNE within 16 district located within Ankara Metropolitan Municipality borders makes up the area of this research. The sample of this research consists of 6 district, 50 schools and 249 teachers. Descriptive method with questionnaire, observation and interviewing techniques are used in this research. According the results obtained from this study, in terms of the reading habit readiness of kindergartens have positive and negative situations. Examples of positive situations is shown teachers' attitudes and awareness about the importance of preschool term and reading habit readiness implementation in this term and childrens' positive attitudes against reading. Examples of negative situations of reading habit readiness education is shown inadequacies of families and training deficiencies of teachers in this topic, physical inadequacies of kindergartens, library and material deficiencies of kindergartens. The hypothesis defined "Reading habit readiness functions of state kindergartens affiliated to MoNE in Ankara are not exactly in a position to fulfill" has been confirmed as the result of the research.

Key Words

Reading habit, reading habit readiness, preschool education, preschool term, reading development, reading strategies, child development, Ankara

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
TABLOLAR LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
1.BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. KONUNUN ÖNEMİ.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE HİPOTEZİ.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI.....	5
1.4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ VE VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ.....	7
1.5. ARAŞTIRMANIN DÜZENİ.....	9
1.6. KAYNAKLAR.....	9
2. BÖLÜM: OKUL ÖNCESİ DÖNEM VE OKUMA ALIŞKANLIĞI	11
2.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri.....	11
2.1.1. Bedensel ve Motor Gelişim.....	12
2.1.2. Bilişsel Gelişim.....	13
2.1.3. Dil Gelişimi.....	15
2.1.4. Toplumsal (Sosyal) ve Duygusal Gelişim.....	17
2.2. Okuma Alışkanlığı: Temel Kavramlar.....	18

2.2.1. Okul Öncesi Dönem Okuma Alışkanlığı.....	22
2.2.2. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Temel Etmenler.....	23
2.2.2.1. Kişisel Etmenler	24
2.2.2.2. Çevresel Etmenler	24
2.2.2.2.1. Aile Çevresi	24
2.2.2.2.2. Arkadaş Çevresi	28
2.2.2.2.3. Okul/Öğretmen Çevresi	28
2.2.2.2.4. Kitap/Kütüphane Olanakları	31
2.2.2.2.5. Kitle İletişim Araçları	34
2.2.2.3. Sosyo-Ekonomik Etmenler	36
2.3. Çocuk Kitaplarının Çocuğun Gelişim Sürecine Etkileri ve Okuma Alışkanlığına Hazırlık Anlamında Yararları	37
2.3.1. Çocuk Kitaplarının Kişisel Gelişime Etkisi.....	39
2.3.2. Çocuk Kitaplarının Bilişsel Gelişime Etkisi.....	40
2.3.3. Çocuk Kitaplarının Dil Gelişimine Etkisi.....	41
2.3.4. Çocuk Kitaplarının Duygusal Gelişime Etkisi.....	41
2.3.5. Çocuk Kitaplarının Toplumsal Gelişime Etkisi.....	42
2.4. Okuma Gelişimi.....	42
2.4.1. Okul Öncesi Dönemde Okuma Gelişimini Etkileyen Temel Beceriler.	43
2.5. Okuma Stratejileri.....	48
2.5.1. Okuma Öncesi Stratejileri.....	50
2.5.2. Okuma Sırası Stratejileri.....	51
2.5.3. Okuma Sonrası Stratejileri.....	52

3. BÖLÜM: MEB OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI'NIN OKUMA ALIŞKANLIĞINA HAZIRLIK UYGULAMALARI KAPSAMINDA DEĞERLENDİRMESİ.....	54
3.1. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Sistemi.....	54
3.2. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı.....	56
3.3. MEB Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Etkinlik Türleri.....	60
3.3.1. Matematik Etkinliği.....	60
3.3.2. Drama Etkinliği.....	63
3.3.3. Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği.....	64
3.3.4. Alan Gezisi.....	66
3.3.5. Sanat Etkinliği.....	66
3.3.6. Türkçe Etkinliği.....	67
3.3.7. Fen Etkinliği.....	68
3.3.8. Müzik Etkinliği.....	68
3.3.9. Hareket Etkinliği.....	69
4. BÖLÜM: BULGULAR VE DEĞERLENDİRME.....	71
4.1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri.....	71
4.2. Öğretmenlerin Çocuk Kitapları ile İlgili Yeterlilikleri ve Okuma ile İlgili Tutumları.....	73
4.3. Okuma Alışkanlığına Hazırlık Eğitiminin Önemi Hakkında Öğretmen Görüşleri.....	77
4.4. Öğretmen Görüşlerine Göre Çocukların Okuma ile İlgili Tutumları.....	84
4.5. Okulun/Sınıfın Mekânsal ve Materyaller Açısından Yeterlilikleri.....	87
4.6. Öğretmenlerin Okuma Alışkanlığına Hazırlık Anlamında Gerçekleştirdikleri Etkinlikler ve Kullandıkları Stratejiler.....	90
4.7. Okuma Alışkanlığına Hazırlık Eğitiminin Yeterliliği Hakkında Öğretmen Görüşleri.....	105

5. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	108
KAYNAKÇA.....	119
EKLER	130
EK 1. Çocuk Kitapları ile İlişkilendirilmiş Örnek Matematik Etkinliği.....	130
EK 2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okuma Alışkanlığına Hazırlık Yeterlilikleri Anketi.....	132
EK 3. Anket Uygulama İzin Yazısı.....	138

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
AVM	Alış Veriş Merkezi
CD	Compact Disk
DVD	Digital Versatile Disc
HÜBA	Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu
IFLA	Uluslararası Kütüphaneler ve Kütüphane Dernekleri Federasyonu
IRA	International Reading Association
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEB OÖEP	Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı
MEB SGB	Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı
MoNE	Ministry of National Education
NAEYC	National Association for the Education of Young Children
NCFL	National Center for Family Literacy - Ulusal Aile Okuryazarlığı Merkezi
NCTM	National Council of Teachers of Mathematics – Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi
PDR	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
PISA	Programme for International Student Assessment
s.	Sayfa
SMG	SMG Okul Öncesi Yayıncılık
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
TOKİ	Toplu Konut İdaresi
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
YA-PA	Ya-Pa Okul Öncesi ve İlkokul Çağına Yönelik Yayıncılık

TABLOLAR LİSTESİ

- | | |
|------------------|---|
| Tablo 1. | Araştırmanın Kapsamı |
| Tablo 2. | Araştırmanın Evreni ve Örneklemi |
| Tablo 3. | Araştırma Kapsamında Yer Alan İlçelerdeki Halk ve Çocuk Kütüphaneleri |
| Tablo 4. | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Aralıkları ve Görev Süreleri |
| Tablo 5. | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümler ve Öğretim Programları |
| Tablo 6. | Öğretmenlerin Okuma Sıklıkları |
| Tablo 7. | Öğretmenlerin Çocuk Kitaplarını Takip Etmek için Kullandığı Yöntemler |
| Tablo 8. | Öğretmenlerin Çocuklara Okuyacakları Kitapları Seçerken Dikkat Ettikleri Noktalar |
| Tablo 9 | Okuma Alışkanlığına Hazırlık Anlamında Etkili Olan Etmenlerin Önceliğine Göre Sıralaması |
| Tablo 10. | Ebeveynlerin Okuma Saatlerine Katılımlarında Öğretmenlerin Amaçları |
| Tablo 11. | Öğretmenlerin Çocuklara Kitap Okuma Amaçları |
| Tablo 12. | Öğretmenlere Göre Çocukların Okunmasından Hoşlandıkları Kitap Türleri |
| Tablo 13. | Bir Okuma Etkinliğinin Süresi |
| Tablo 14. | Çocukların Düz Bir Biçimde Kitap Okunmasına Tahammül Süresi |
| Tablo 15. | Okulda Kütüphane Varlığı ve Kitap Ödünç Alma Durumu |
| Tablo 16. | Okulda Okuma Etkinlikleri için Yeterli Sayıda ve Çeşitlilikte Kitap ve Kitap Dışı Materyal Bulunma Durumu |
| Tablo 17. | Çocuklara Kitap Okumak için Seçilen Mekânlar |
| Tablo 18. | Öğretmenlerin Okuma Alışkanlığına Hazırlık Anlamında Kullandıkları Yöntemler |

- Tablo 19.** Öğretmenlerin Bazı Yöntemleri Kullanamama Nedenleri
- Tablo 20.** Bir Hafta İçinde Okuma Alışkanlığına Hazırlık Anlamında Gerçekleştirilen Etkinlik Sayısı
- Tablo 21.** Diğer Etkinlikler İçerisinde Okuma Alışkanlığına Hazırlık Çalışmalarının Gerçekleştirilme Derecesi
- Tablo 22.** Okuma Öncesinde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Sıklık Derecesine Göre Sıralaması
- Tablo 23.** Okuma Sırasında Yapılan Etkinlikler
- Tablo 24.** Okuma Sonrasında Gerçekleştirilen Etkinliklerin Sıklık Derecesine Göre Sıralaması
- Tablo 25.** Okuma Öncesi, Sırası ve Sonrası Etkinlikleri Planlarken Yararlanılan Kaynaklar
- Tablo 26.** Okuma Alışkanlığına Hazırlık Amacıyla Gerçekleştirilen Etkinlikler
- Tablo 27.** Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okuma Alışkanlığına Olumlu Katkı Yapan Etkinlikler
- Tablo 28.** MEB OÖEP'nin Okuma Alışkanlığına Hazırlık Eğitimi Açısından Yeterliliği
- Tablo 29.** Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Mezun Olan Çocukların Okuma Alışkanlığına Hazırlık Anlamında Yeterlilik Düzeyleri

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.** Venn Şeması ile Gösterim
Şekil 2. Bar Grafik ile Gösterim

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. KONUNUN ÖNEMİ

Doğum ile başlayan ve yaşamın son anına kadar devam eden öğrenme süreci, aile ve okullarda alınan eğitim-öğretim ve yaşam tecrübeleri ile biçimlenmektedir. Özellikle küçük yaşlarda alınan eğitimin, kişilik biçimlenmesi ve olumlu alışkanlıklar edinilmesi açısından gerekli ve yararlı olduğu artık günümüzde neredeyse tartışmasız kabul edilen bir durumdur. Doğum ile ilkokula başlama yaşı arasındaki yılları kapsayan ve okul öncesi dönem olarak adlandırılan dönemde, insan gelişimi hızlı bir biçimde devam etmektedir. Bu dönemde, konuşma, yürüme, yeme-içme ve bunun gibi temel becerilerin yanı sıra sosyal ve ruhsal anlamda da hızlı bir gelişme içerisinde olan çocukların öğrenmeleri buna paralel olarak hızlı ve kolay olmaktadır. O nedenle bu dönemin, bilinçli ve özenli bir eğitim süreci olarak geçirilmesi önemlidir.

Doğum ile bir ailenin parçası olan çocuk, ilk deneyimlerini ve öğrenmelerini anne-baba ve yakın çevresi ile gerçekleştirmektedir. O nedenle edindiği birçok alışkanlıkta, tavır, tutum ve davranışta ailesinden etkilenmesi ve bir anlamda ailesini yansıtması doğaldır. Okul öncesi dönemin önemini Gönen ve diğerleri (2010, s.2) şu biçimde ifade etmiştir: “Okul öncesi dönem, çocuğun çevresini araştırıp tanımaya çalıştığı, çevresi ile iletişim kurmaya istekli olduğu, yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir. Kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönemde, çocuğun ev, okul ve sosyal yaşantısında bilinçli bir rehberliğe ihtiyacı vardır.”

Yukarıdaki yaklaşımdan yola çıkarak çocukların, her konuda olduğu gibi okuma alışkanlığına hazırlık konusunda da özellikle ailelerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli rehberliğine gereksinimleri olduğu söylenebilir. Okuma gelişiminin doğum ile başladığı bilinmektedir. Okuma gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, çocuğun doğumdan itibaren okuma ve okuma materyalleri ile deneyim yaşaması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Okuma yazma gelişimi ve okuma alışkanlığının da çocukluk döneminde yaşanan bu deneyimlere bağlı olarak geliştiği yine farklı araştırmalara konu olmuştur. Okuma alışkanlığının oluşabilmesi için kitabın çocukların oyunlarının bir parçası olarak yaşamlarına girmesi ve günlük yaşamlarının bir parçası olması önemsenmektedir (İnan, 2005, s.11). Okul öncesi dönemde çocuk, birçok alışkanlıkta ve davranışta olduğu gibi okuma alışkanlığı konusunda da ailesinden etkilenecek ve gördüğü

uygulamaları taklit yoluyla gerçekleştirmeye çalışacaktır. Bu nedenle çocukta ileride oluşacak okuma alışkanlığı üzerinde ailenin etkisi büyüktür. Çocuğun okuma alışkanlığı, doğumdan itibaren yaşına ve gelişim düzeyine uygun kitaplarla birlikte olma durumuna ve ailesinin okuma eylemi ile olan ilişkisine göre biçimlenmeye başlayacaktır.

Bir sonraki aşamada, çocuğun gelişimine ve ailenin durumuna göre, okul öncesi eğitim kurumları devreye girmektedir. Günümüzde okul öncesi eğitimin önemi hakkındaki bilincin yükselmesi, ailelerin geniş aile yapısından çekirdek aile yapısına doğru geçiş yapması, çalışan anne ve çocuk merkezli yaşayan aile sayısının artması nedenleriyle okul öncesi eğitim kurumlarına olan gereksinim artmış ve okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim sistemleri ile ilgili beklentiler yükselmiştir.

Ailede başlayan okuma alışkanlığına hazırlık eğitiminin okul öncesi eğitim kurumlarında da bilinçli ve özenli bir biçimde devam ettirilmesi bu nedenlerle çok önemlidir. Bu noktada, okul öncesi eğitim kurumlarının okuma alışkanlığına hazırlık konusunda yaptığı uygulamalar ve sahip oldukları olanaklar önem kazanmaktadır. Türkiye’de okul öncesi eğitim için belirlenen hedef MEB tarafından yayımlanan genelgede şu biçimde ifade edilmiştir: “30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 37-66 ay arasındaki çocukların anaokulunda veya uygulama sınıflarında, 48-66 ay arasındaki çocukların ise anasınıflarında eğitim almaları sağlanacaktır” (MEB, 2012a). Buna göre, okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında bulunmamaktadır. Ancak yine aynı genelgede okul öncesi eğitimde 48-60 ay arası çocuklar için okullaşma hedefinin 2013 yılı sonuna kadar yüzde 100 olmasının hedeflendiği ifade edilmektedir (MEB, 2012a). Bu hedefe tam olarak ulaşamadığı nüfus istatistiklerinden anlaşılmakta ancak küçümsenmeyecek oranda çocuk nüfusunun okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir. Türkiye’de 3-5 yaş aralığında bulunan çocukların (NVI, 2013) %33’ü özel ya da resmi okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim almaktadır (MEB, 2013a). MEB 2012-2013 Öğretim Yılı İstatistiklerine göre; Türkiye’de 5018 resmi, 3013 özel olmak üzere toplam 8031 okul öncesi eğitim kurumu bulunmaktadır (MEB, 2013a). İstatistiki bilgilerden de anlaşılacağı üzere okul öncesi eğitim veren kurum sayısı ile okul öncesi eğitim alan çocuk sayısının artırılması hedeflenmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumları, okuma alışkanlığı konusunda çaba harcaması gereken en önemli eğitim kurumlarından. Özellikle okuma alışkanlığının kazandırılmasında önemli bir kademe olan ilkokulda sınıf öğretmenleri öğrencilere okuma yazma öğretme çabası içine girmekte ve kitap okuma alışkanlığı kazanmalarına yönelik uygulamalara yeterince zaman ayıramamaktadırlar. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okuma alışkanlığına hazırlık konusundaki uygulamaları ve uygulama yöntemleri ayrı bir önem kazanmaktadır.

Okul öncesi dönemde, okuma alışkanlığına hazırlık anlamında en önemli etmenlerin aile ve okul öncesi eğitim kurumları olduğu, ancak çocukların bu konuda çevrelerinden sosyo-ekonomik ve teknolojik etmenlerden de etkilendiği bilinen bir gerçektir. Ancak bu çalışmanın üzerinde durduğu nokta, öncelikle okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Büyük bir çocuk nüfusuna sahip olan Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarının özellikle devlet anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık açısından durumlarını belirlemek önemlidir. Çünkü okuma alışkanlığının oluşturulabilmesi için okuma materyallerinin edinimi ile ilgili yeterli bilince ve olanağa sahip olmayan ailelerin çocukları ile bu anlamda daha fazla olanak sunabilen okullarda eğitim alan çocuklar arasında eğitim anlamında eşitlik sağlanabilmesi için bu konudaki durumun tespit edilmesi gerekmektedir. Ayrıca, konu okul öncesi dönemde okuma alışkanlığına hazırlık uygulamaları konusunda bir farkındalık oluşturulması açısından da önemlidir.

Okuma alışkanlığı konusunda ilkökul, üniversite gibi çeşitli düzeylerde yapılmış çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Literatür taraması sırasında okul öncesi çocuklarla ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla çocuk kitapları ve çocuk gelişiminde kitapların etkisi üzerine olduğu, eğitimeiler tarafından yapılan araştırmaların ise, çocuklarda okuma yazmaya hazırlık ya da okuma gelişimi üzerine olduğu anlaşılmıştır. Türkçe literatürde, okul öncesi dönemde okuma alışkanlığına hazırlık konusu üzerinde yapılmış araştırmalar, okul öncesi dönemde ebeveyn yeterlilikleri ve tutumları, çocuk kitapları gibi okumanın farklı boyutlarını irdelemiştir. Ancak okul öncesi dönemde okuma alışkanlığına hazırlık konusunu bütün boyutlarıyla inceleyen araştırma neredeyse bulunmamaktadır. Bu açıdan bakıldığında çalışmamızın bu konuda bilinen ilk tez olma özelliği söz konusudur. Türkçe literatüre bakıldığında, okul öncesi dönemde okuma alışkanlığı kazandırma, okul öncesi dönemde okuma kültürü edindirme gibi kavramlarla karşılaşılmıştır. **“Okuma alışkanlığına hazırlık”** ve **“okuma alışkanlığına hazırlık eğitimi”** kavramlarının ilk kez Çakmak ve Yılmaz (2009) tarafından yapılan ve makale olarak yayımlanan bir araştırmada kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu kavramların kullanıldığı ilk tez olma özelliğinden dolayı da çalışmamızın özgün olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, **okuma alışkanlığına hazırlık eğitimi**, *“ileride okuma alışkanlığı edinmiş bireyler olmalarını sağlamak amacıyla aile, okul/öğretmen, kütüphane gibi okuma alışkanlığının oluşmasına katkı sağlayan bütün etkenler tarafından okul öncesi dönemde çocuklara uygulanan bilinçli ve sistemli etkinlikler bütünü”* olarak tanımlamak mümkündür.

Okul öncesi dönemde çocukların okuma yazma bilmemeleri nedeniyle okuma alışkanlığı edinmiş bireyler olmaları beklenmemektedir. Ancak okuma alışkanlığının temellerinin atılması bakımından okul öncesi dönem önemlidir. Okul öncesi dönemde okuma alışkanlığına hazırlık

konusuna bütün yönleriyle değinen araştırmamızın kapsamı Ankara’da bulunan devlet anaokulları ile sınırlanmıştır.

1.2. ARAşTIRMANIN AMACI VE HİPOTEZİ

Okuma gelişiminin doğum ile başladığı ve okuma alışkanlığının edinilmesi için bireylerin doğumdan itibaren okuma ile ilgili uyaranlarla desteklenmesi gerektiği günümüzde bilinen ve kabul edilen bir gerçektir. Bu gerçeklikten yola çıkarak ailelerin ve okul öncesi eğitim kurumlarının okuma alışkanlığı konusunda çaba harcaması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle ailelerde ve okul öncesi eğitim kurumlarında oluşturulacak farkındalık, okuma alışkanlığı edinimi sorununun erken yaşlarda çözümüne büyük katkı sağlayacaktır. Okul öncesi eğitim kurumlarının okuma alışkanlığına hazırlık anlamındaki uygulamaları ve sahip oldukları olanaklar çocukların erken yaşlarda okuma ile ilgili olumlu deneyimler yaşamaları anlamında önemlidir.

Bu bağlamda *araştırmanın amacı*; “Ankara’da bulunan devlet anaokullarının çocuklarda okuma alışkanlığına hazırlık açısından durumlarını ortaya koymaktır.” Bu çalışmada, araştırmanın amacı doğrultusunda *araştırma problemi*; “Ankara’da bulunan devlet anaokullarının çocuklarda okuma alışkanlığına hazırlık açısından durumları nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya bağlı olarak aşağıda yer alan alt sorulara da yanıt aranacaktır:

- Öğretmenlerin çocuk kitapları ile ilgili yeterlilikleri ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin okuma ile ilgili tutumları nasıldır?
- Okuma alışkanlığına hazırlık uygulamaları hakkında öğretmenlerin düşünceleri nelerdir?
- Öğretmen görüşlerine göre okul öncesi çocukların okuma ile ilgili tutumları nasıldır?
- Okulun/sınıfın okuma alışkanlığına hazırlık açısından mekânsal yeterlilikleri ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin okuma alışkanlığına hazırlık anlamında gerçekleştirdikleri etkinlikler ve kullandıkları stratejiler nelerdir?
- Araştırma kapsamında bulunan okullarda okuma alışkanlığına hazırlık eğitiminin yeterliliği hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Bu doğrultuda *araştırmanın hipotezi* şu biçimde oluşturulmuştur: “Ankara’da bulunan devlet anaokulları çocuklarda okuma alışkanlığına hazırlık açısından işlevlerini tam olarak yerine getirebilecek durumda değildir.”

1.3. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Araştırma kapsamında Ankara’nın Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan 50 anaokulunda görev yapan toplam 370 öğretmenden 249’una ulaşılmış ve anket uygulanmıştır. Belirtilen ilçelerde yer alan tüm devlet anaokullarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerden 35’i ile ön test gerçekleştirilmiştir. Anket uygulanan okulları gösteren tablo (Tablo 1) aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmanın Kapsamı

<i>Anaokulu Adı</i>	<i>Bulunduğu İlçe</i>	<i>Okulda Çalışan Öğretmen Sayısı</i>	<i>Anketi Dolduran Öğretmen Sayısı</i>
Atatürk Anaokulu	Çankaya	8	1
Danıştay Anaokulu	Çankaya	3	-
Nezih Sayan Anaokulu	Çankaya	4	3
Şaziye Tekişik Anaokulu	Çankaya	4	4
Yurtkur Anaokulu	Çankaya	3	3
Zübeyde Hanım Anaokulu	Çankaya	6	1
Cumhuriyet Anaokulu	Çankaya	7	4
Fahri Çaldağ Anaokulu	Çankaya	6	6
Mehmet Meto Anaokulu	Çankaya	5	5
Serpil Sümer Anaokulu	Çankaya	5	5
Ata Anaokulu	Etimesgut	8	7
TOKİ Anaokulu	Etimesgut	8	7
Eryaman Başak Anaokulu	Etimesgut	15	11
Gelincik Anaokulu	Etimesgut	6	2
Gül Anaokulu	Etimesgut	5	5
Açelya Anaokulu	Etimesgut	13	5
Mehmetçik Anaokulu	Etimesgut	6	5
Sardunya Anaokulu	Etimesgut	7	4
Mine Anaokulu	Etimesgut	4	4
Yasemin Anaokulu	Etimesgut	4	4
TOKİ Göksu Anaokulu	Etimesgut	12	3
TOKİ Papatya Anaokulu	Etimesgut	6	5
Türkkonut Anaokulu	Etimesgut	9	8
Türkkonut Yaprak Anaokulu	Etimesgut	10	9
Begüm Anaokulu	Keçiören	7	6
Kardelen Anaokulu	Keçiören	4	4
Keçiören Kalaba Anaokulu	Keçiören	10	8
Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu	Keçiören	7	7
Sevgi Anaokulu	Keçiören	18	7
Çiçek Hatun Anaokulu	Mamak	4	2

Çiğiltepe Zübeyde Hanım Anaokulu	Mamak	7	7
Habibe-Mehmet Kaya Anaokulu	Mamak	6	4
İmirzalıoğlu Ganime Hanım Anaokulu	Mamak	4	2
Manolya Anaokulu	Mamak	8	6
Hayriye Andiçen Anaokulu	Sincan	21	10
Sincan Lale Anaokulu	Sincan	6	4
Şehit Emrah Yiğit Anaokulu	Sincan	10	9
Adalet Anaokulu	Sincan	6	4
Yenikent İlksan Anaokulu	Sincan	8	4
Batıkent İlkyerleşim Anaokulu	Yenimahalle	5	5
DR.Ufuk Ege Anaokulu	Yenimahalle	17	6
Ayşe-Filiz Göğüş Anaokulu	Yenimahalle	7	5
Batıkent Anaokulu	Yenimahalle	7	7
Nenehatun Anaokulu	Yenimahalle	3	3
Kezban Mercan Anaokulu	Yenimahalle	5	2
Mehlika Turgut Anaokulu	Yenimahalle	5	5
MEV Gökkuşuğu Özel Eğitim Anaokulu	Yenimahalle	12	6
Hatice Sağlamer Anaokulu	Yenimahalle	6	5
Tomurcuk Anaokulu	Yenimahalle	6	4
Yeşilevler Anaokulu	Yenimahalle	7	6
Toplam	50	370	249

Araştırmanın evrenini Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan merkez ilçeler oluşturmaktadır. 1984 yılında kabul edilen 3030 sayılı “Büyükşehir Belediyelerinin Yönetimi Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulü Hakkındaki Kanun” ile merkez ilçe kapsamında bulunan Altındağ, Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak ilçelerine daha sonra Sincan, Gölbaşı ve Etimesgut eklenmiştir. 2004 yılında yayımlanan 5216 sayılı “Büyükşehir Belediyesi Kanunu” ile de Çubuk, Akyurt, Kalecik, Kazan, Ayaş, Pursaklar, Bala ve Elmadağ merkez ilçe kapsamına alınmış ve Ankara'nın merkez ilçe sayısı 16'ya yükselmiştir. Bu çalışmanın evren-örneklem sayılarını veren tablo (Tablo 2) aşağıdadır:

Tablo 2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

	<i>Evren</i>	<i>Örneklem</i>	<i>Örneklem</i>	<i>Ön test</i>
	<i>Sayı</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	<i>Sayı</i>
İlçe	16	6	37,5	3
Okul	82	50	60,9	13
Öğretmen	514	249	48,4	35

MEB sayfasından elde edilen bilgiye göre, Ankara'nın merkez ilçelerinde 82 devlet anaokulu bulunmaktadır ve bu okullarda görev yapan öğretmen sayısı toplamı 514'tür. Bu çalışmada, Ankara Büyükşehir Belediyesi içinde yer alan 16 merkez ilçe alt, orta ve üst sosyo-ekonomik yapıda olmaları da dikkate alınarak 6 merkez ilçe ile örneklenmiştir. Çocuklarda okuma

alışkanlığında ailenin belirleyici bir etkisinin olduğu ve ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin de bu anlamda dikkate alınması gerektiği varsayımı ile üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyleri temsil eden ilçeler seçilmiştir. Bunlardan Çankaya üst, Etimesgut, Keçiören ve Yenimahalle orta, Mamak ve Sincan alt sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden ilçeler olarak değerlendirilmiştir. İlçelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin belirlenmesi için TÜİK tarafından yayımlanan göstergelerden yararlanılmıştır (TÜİK, 2013). Bu ilçelerin seçiminde Ankara'nın en eski ve oturmuş yerleşim bölgeleri olması da dikkate alınmıştır.

İlçe düzeyinde örneklemin evreni temsil etme düzeyi %37,5'dir. 82 anaokulunun 50 anaokulu ile örneklendiği düşünüldüğünde, örneklemin evreni temsil oranı %60,9, öğretmen açısından örnekleme oranı da %48,4'dür. Çıngır'ya (1990, s.261) göre, 0,99 güven düzeyi ve $\pm 0,04$ hoşgörü miktarına göre 1000 kişiye kadar olan kitle 165 kişi ile örneklenebilmektedir. 249 olan örneklemin evreni istatistiksel olarak temsil etmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ VE VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Araştırmada Ankara'da bulunan anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık durumlarını belirleyebilmek için "betimleme" yöntemi kullanılmıştır. Betimleme yöntemi, Kaptan tarafından şu biçimde tanımlanmıştır:

"Olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan incelemelerdir. Bunlar nedir? sorusuna cevap bulmaya yöneliktir. Bununla mevcut durumlar, koşullar, özellikler aynen ortaya konmaya çalışılır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedefler" (1995, s.59)

Veri toplama tekniği olarak "anket", "görüşme" ve "gözlem" teknikleri kullanılmıştır. Anket "kalem-kağıt yoluyla objenin, bireyin ya da grubun kendisi hakkında bilgi vermesi şeklindedir." (Kaptan, 1998, s.138). Bir başka tanım ise, "fikirlere, inanışlar, tavsiye ve bireysel yaşantılarla ilgili bilgilerin elde edilmesi için tek yol olarak görülmektedir." (Kaptan, 1988, s.138)

Görüşme ise, "görüşmecinin cevap almak amacıyla soruları, sözlü ve genellikle yüz yüze olmak koşulu ile deneklere yönelttiği bir şekildedir."(Kaptan, 1998, s.143)

Diğer bir veri toplama tekniği olan "gözlem tekniğinin en önemli özelliği, gözlenenlerin kendi doğal ortamları içinde bulunmasıdır" (Karasar, 1999, s.157).

Kağıt formatında hazırlanan ve 54 sorudan oluşan anket, 15 Ekim-28 Kasım 2013 tarihleri arasında, örnekleme alınan 50 okuldan toplamda 370 öğretmene elden teslim edilmiş ve bazı öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin çoğundan o gün içerisinde anketler doldurulmuş biçimde geri alınmıştır. Ancak izinli olan ya da daha sonra doldurmak isteyen öğretmenlere belli bir süre tanınmış ve hazır olduğunda anketler okullara tekrar gidilerek teslim alınmıştır. Bu biçimde toplanan anketlerden tam doldurulmayanlar kapsam dışı tutulmuş ve 249 anket değerlendirmeye alınmıştır. Ankette;

- Öğretmenlerin kişisel özellikleri 1-4 numaralı sorular,
- Öğretmenlerin çocuk kitapları ile ilgili yeterlilikleri ve okuma ile ilgili tutumları 7-14 numaralı sorular,
- Okuma alışkanlığına hazırlık uygulamalarının önemi hakkında öğretmen görüşleri 5-6, 22, 44-49 numaralı sorular,
- Öğretmen görüşlerine göre okul öncesi çocukların okuma ile ilgili tutumları 24-27 numaralı sorular,
- Okulun/sınıfın mekânsal yeterlilikleri 17-21, 36 numaralı sorular,
- Öğretmenlerin okuma alışkanlığına hazırlık anlamında gerçekleştirdikleri etkinlikler ve kullandıkları stratejiler 15-16, 23, 28-35 ve 37-43 numaralı sorular,
- Okuma alışkanlığına hazırlık eğitiminin yeterliliği hakkında öğretmen görüşleri 50-53 numaralı sorular aracılığı ile ölçülmüştür.

Ankette yer alan sorular, “Ankara’da bulunan devlet anaokulları çocuklarda okuma alışkanlığına hazırlık açısından işlevlerini tam olarak yerine getirebilecek durumda değildir” biçiminde tanımlanan araştırmanın hipotezini test etmeye yönelik olarak hazırlanmış ve yukarıda sıralanan yedi başlık altında değerlendirilmiştir.

- Çocukların okul öncesi dönemde okuma alışkanlığına hazırlıkları anlamında belirtmek istenilen ve anketteki soruların seçeneklerinde yer almayan noktalar için 54. soru açık uçlu olarak sorulmuştur.

Anketler üzerinden elde edilen veriler PASW 18 (Predictive Analytics SoftWare) İstatistik Programı ile değerlendirilmiştir.

1.5. ARAŞTIRMANIN DÜZENİ

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde, konunun önemi, araştırmanın amacı ve hipotezi, kapsamı, yöntemi, veri toplama teknikleri, düzeni ve kaynakları ile ilgili bilgiler verilmiştir.

İkinci bölümde, okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri, okuma alışkanlığı ile ilgili temel kavramlar, okul öncesi dönemde okuma alışkanlığı ve bunu etkileyen etmenler, çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecine etkileri ve okuma alışkanlığına hazırlık anlamında yararları, okuma gelişimi ve okuma stratejileri üzerinde durulmuş ve literatürden derlenen bilgiler irdelenmiştir.

Üçüncü bölümde, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB OÖEP)'nin okuma alışkanlığına hazırlık uygulamaları kapsamında değerlendirmesi yapılmıştır. MEB OÖEP'nin kısa bir tarihçesi ve gelişiminin ardından Programda yer alan etkinlik türleri okuma alışkanlığına hazırlık açısından incelenmiştir.

Dördüncü bölüm araştırma kapsamında uygulanan anket sonucunda elde edilen verilerin değerlendirildiği bölümdür.

Beşinci bölümde, sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

Tezin son kısmında kaynakça ve ekler bulunmaktadır.

1.6. KAYNAKLAR

Araştırma konusuyla ilgili yapılmış çalışmaları saptayabilmek amacıyla basılı ve elektronik kaynaklardan yayın taraması yapılmıştır.

Türkiye’de konuyla ilgili yayımlanmış kaynakları tespit etmek amacıyla aşağıdaki yayınlar taranmıştır:

Bilgi Dünyası (2000-2013)

Türkiye Bibliyografyası (2003-2011)

Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni (1952-1986)

Türk Kütüphaneciliği (1987-2013),

Türkiye Makaleler Bibliyografyası (1995-2011)

Türkiye Tez Kataloğu (1987-2013)

Türkçe dergilerden, “Çağdaş Eğitim”, “Milli Eğitim Dergisi” “Eğitim ve Bilim” ile bazı üniversitelerin eğitim fakültelerine ait dergiler taranmıştır.

Yurtdışında konuyla ilgili yayımlanmış kaynakları tespit etmek amacıyla aşağıdaki yayınlar kullanılmıştır:

Academic Search Complete
 Dissertations and Theses (1997-2013)
 DOAJ - Directory of Open Access Journals
 Education Research Complete
 ERIC
 ScienceDirect (1995-2014)
 SpringerLink (1997-2014)
 Web of Science
 Wiley Online Library (1996-2014)

Ayrıca METUnique Search ve Google Scholar tarama motorları aracılığı ile konu taraması yapılmıştır. Tarama sırasında kullanılan konu başlıkları ve anahtar kelimeler aşağıdaki biçimdedir:

Çocuk gelişimi (Child development)
 Okuma alışkanlığı (Reading habit)
 Okuma alışkanlığına hazırlık (Reading habit readiness)
 Okuma becerileri (Reading skills)
 Okuma gelişimi (Reading development)
 Okuma kültürü (Reading culture)
 Okuma stratejileri (Reading strategies)
 Okul öncesi dönem (Preschool)
 Okul öncesi eğitim (Preschool education)

Araştırma raporunun yazımında Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez ve Rapor Yazım Yönergesi (2005) ve Kaynak Gösterme El Kitabı (Kurbanoğlu, 2004) kullanılmıştır. Tezde yer alan alıntılar, göndermeler ve kaynakça Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Ana Bilim Dalı'nın belirlemiş olduğu APA formatına göre düzenlenmiştir.

2. BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ DÖNEM VE OKUMA ALIŞKANLIĞI

2.1. OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

Okul öncesi dönemde çocukların hızlı bir gelişim gösterdiği ve bu dönemde yaşanan, edinilen tecrübelerin ileriki yılları etkilediği bilinen bir gerçektir. Bu dönem kişiliğin oluşması ve alışkanlıkların edinilmesi bakımından önemlidir. İnsanın gelişimi, anne karnında başlayan ve ölünceye kadar devam eden bir süreci içermektedir. İnsan gelişimi, kalıtım yoluyla gelen ve “genotip” olarak adlandırılan özellikler ile aile, çevre, okul ve toplum gibi farklı sosyal çevrelerden edinilen ve “fenotip” olarak adlandırılan özelliklerden etkilenmektedir (Aydın, 2005, s.26).

Gelişim kavramı ile ilişkili kavramları tanımlamak, gelişim süreçlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır. Büyüme, olgunlaşma, gelişme, hazır bulunuşluk gibi kavramlar gelişim süreci ile ilişkilidir. Büyüme, bireyin fiziksel değişimini yani boy, kilo, hacim ve biçim olarak belli bir düzeye gelene kadar geçirilen değişimleri ifade etmektedir (Öztürk, 2002’den aktaran Ceylan, 2012, s.28). Olgunlaşma ise, “insan bedeninin ya da bir organının, belli bir yaşta, beklenen belli bir davranışı yapabilecek yetkinliğe ulaşmasıdır” (Başaran, 2005, s.42). Örneğin, parmak kaslarının yazı yazabilme olgunluğuna erişmesi, beynin soyut kavramları anlayabilecek duruma gelmesi gibi. Olgunlaşmada öğrenme yoktur, büyüme ile kendiliğinden olan bir durumdur. Gelişme ise, büyüme ve olgunlaşma ile gerçekleşen durumdur yani okuma yazma davranışını kazanma gibi bir ürün olarak incelenmelidir (Psikolog ve psikolojik sorunlar, 2013). Hazır bulunuşluk, bireyin olgunlaşma ve öğrenme sonucunda belli bir davranışı göstermeye hazır olmasıdır. Hazır bulunuşluk, olgunlaşma, önbilgi, ilgi, istek ve tutum gibi değişkenlerin etkileşiminin bir sonucudur. Örneğin; “8 yaşındaki bir çocuğun bisiklet kullanabilmesi için kas ve kemik sisteminin belli bir düzeye gelmesi ve bisiklet kullanma ile ilgili önbilgileri ile isteğinin olması” gerekmektedir (Psikolog ve psikolojik sorunlar, 2013). Büyüme ve olgunlaşma belli bir yaşa kadar devam etmekte ancak gelişim yaşam boyu sürmektedir. Bu doğrultuda gelişim, Başaran (2005, s.42) tarafından şu biçimde tanımlanmıştır; “insanın belli bir gelişim görevini tamamlamaya doğru büyümesi, olgunlaşması, gelişim görevine gereken bilgiyi, beceriyi ve tutumu öğrenerek gelişim görevini yapmaya hazır olmasıdır”.

Gelişimde, belli davranışların belli dönemlerde kazanılması gerekmekte, ilgili dönemde kazanılmadığı takdirde daha sonraki dönemlerde kazanılması mümkün olmamakta ya da çok zor olmaktadır. Bu dönemler kritik dönemler olarak adlandırılmaktadır. 1800 yıllarında Fransa'nın güneyindeki ormanlık bir alanda 10-11 yaşlarında bulunan ve bulunduğu konuşamayan, iki ayak üzerinde yürüyemeyen, dikkatini uzun süre toplayamayan, korkan ve sosyal ilişkilerden kaçınan bir çocuk beş yıllık bir eğitimden sonra bir kaç sözcük ve isimden başka bir şey öğrenememiştir (Bacanlı, 2000, s.45). Araştırmacılar, bu durumu iki önemli gelişim kuralı için örnek göstermişlerdir. Gelişimde zaman önemlidir ve gelişimde her özellik daha önceki özelliklerin üzerine eklenmektedir (Bacanlı, 2000, s.45). Okul öncesi dönem, çocukların hızlı gelişim gösterdikleri ve kritik dönem olarak adlandırılacak yılları içeren bir dönemdir. Bu nedenle, okul öncesi çocuklarının gelişim süreçlerini incelemek, bu yaştaki çocuklara verilecek eğitim ve öğretim ile, kazandırılmak istenen alışkanlıkların oluşturulması bakımından önemlidir. Bu dönem çocuklarının gelişim özellikleri, bedensel ve motor gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi, toplumsal (sosyal) ve duygusal gelişim başlıkları altında incelenmiştir.

2.1.1. Bedensel ve Motor Gelişim

İnsanın bedensel gelişimi doğum öncesi evrede başlamakta ve yaşlara göre değişik özellikler göstermektedir. Bedensel gelişim, boy uzaması, ağırlığın artması, dişlerin oluşması, bedende bulunan tüm organların ve sistemlerin gelişmesi gibi fiziksel büyümeyi ifade etmektedir. Fiziksel gelişim, en hızlı doğum öncesi dönemde gerçekleşmekte, bunu bebeklik, okul öncesi ve ergenlik dönemi izlemektedir (Binbaşoğlu, 1992).

Ortalama 50 cm. ve 3000-3500 gr. (Erden ve Akman, 1995, s.37) ağırlığında dünyaya gelen bir bebek yaşamının ilk yılında hızlı bir fiziksel büyüme göstermektedir. 2 yaşından sonra çocuğun bedensel gelişimi yavaşlamakta ancak ergenlik döneminde yeniden hızlanmaktadır. Çocuklar 2 yaş itibarıyla yürümeye, konuşmaya, yavaş yavaş bağımsızca hareket etmeye başlamaktadır. Bebeklik ve çocukluk dönemi olarak adlandırılan 0-6 yaş arası, fiziksel ve motor becerileri gelişimi hızla devam etmektedir. 3-6 yaş grubundaki çocukların uyku düzenleri oluşmuş ve tuvalet eğitimi tamamlanmıştır (Binbaşoğlu, 1992).

Çocuğun hareket sistemiyle ilgili olan motor gelişim, sinir sisteminin olgunlaşmasıyla ilgilidir. Olgunlaşma olmadan ne kadar alıştırmaya yaptırılırsa yaptırılınsın motor becerilerin kazanılması mümkün değildir. İlk bir yaşa kadar bebeklerde ağlama, emme, yutma, yakalama, sarılma, adım atma gibi refleksler görülmektedir. İstemli davranışların başlaması ise yürüme ile birlikte olmaktadır. Bebeğin büyük kaslarının gelişimine bağlı olarak boyun kontrolü, oturma,

emekleme, yürüme gibi hareketler gelişmektedir. Küçük kas gelişimi ise, el ve parmakların gelişimi ile olmakta ve kavrama, yakalama, sağ-sol el kullanımı gibi hareketler gelişmektedir (Aydın, 2005).

Snowman ve Biehler (2003, s.75-76) okul öncesi ve anaokulu dönemi (3-6 yaş) çocukların fiziksel ve motor özelliklerini şu biçimde sıralamışlardır;

- Okul öncesi çocuklar son derece aktiftirler ve bedenlerini iyi kontrol edebilirler. Koşmaktan, tırmanmaktan, atlamaktan zevk alırlar.
- Okul öncesi çocukların büyük kasları el ve parmak kaslarından daha çok gelişmiştir. Bu nedenle ayakkabı bağlama ve düğme ilikleme/çözme gibi etkinliklerde başarısız olabilirler.
- Okul öncesi çocuklar gözlerini küçük nesnelere odaklamakta zorluk çekebilirler. Bu nedenle el-göz koordinasyonunda beceriksiz olabilirler.
- Çocukların bedenleri esnek ama beyni koruyan kemikler hala yumuşaktır.
- Erkekler fiziksel olarak büyük olsalar bile, kızlar diğer pratik alanlarda, özellikle motor becerilerde öndedirler.

Bebekler 17. ayda yeni objelere meraklıdır ve keşfetmeye çalışırlar. Etraflarında bulunan eşyalara dokunur, onları kavrayıp yakından inceler, ağzına götürüp tadına bakmaya çalışır ya da yere fırlatıp tekrar eline alır. El ve parmaklarını kullanma becerisi gelişmeye başlar. Ona kitap okunduğunda birlikte sayfaları çevirmeye başlayacaktır. Eline bir boya kalemi verildiğinde bununla boyama yapacağına bilincinde olabilir ancak her yeri boyamaya çalışabilir (Procter ve Gamble, 2014). Bu dönemden itibaren bebeklerin resimli çocuk kitapları ile birlikte çokça vakit geçirmesi ve kitap sayfası çevirme becerisinin geliştirilmesi motor gelişimi ve okuma alışkanlığına hazırlık açısından yararlı olacaktır.

2.1.2. Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim, “dünyayı tanıma, anlama ve öğrenmeyi içeren tüm zihinsel etkinlikler” (Aydın, 2005, s.53) olarak tanımlanabilmektedir. Farklı araştırmacılar tarafından bilişsel gelişimle ilgili değişik kuramlar ileri sürülmüştür. İsviçreli psikolog Jean Piaget tarafından oluşturulan kuram, en kapsamlı ve etkili yaklaşım olarak kabul edilmiştir. Piaget’e göre, bilişsel gelişimi etkileyen dört etken bulunmaktadır: Olgunlaşma, yaşantı, kültürel aktarım ve dengelenme. Piaget’in

bilişsel gelişim aşamaları dört dönemi içermektedir ve özellikleri şu biçimde özetlenebilmektedir:

Duyusal-Motor Dönemi (0-2 yaş arası): Bu dönemde bebek duyararak, hissederek ve yaparak dünyayı öğrenmektedir. Bebek, duyu organlarının farkına varıp, kullanmayı öğrenmekte ve dönem sonunda vücudunun çeşitli kısımları arasında koordinasyon sağlamayı başarmaktadır. Başlangıçta kendisini çevredeki nesnelere ayırt edemeyen bebek, dönem sonunda kendisini diğer nesnelere ayırt edebilmektedir. Bu dönemde bebek nesnenin sürekliliği kavramını edinmekte ve hedefe yönelik davranışlar sergilemektedir. Hayali oyun ve sembolik düşünce başlangıcı bulunmaktadır (Bacanlı, 2000, s.65). Bu dönemde bebekler kitaplardaki resimlere bakarlar, kitap sayfalarını çevirebilirler ve tek şekilli yap-bozları yapabilirler. Bu dönemde bebekler keşfetme merakı içindedirler. Problem çözme becerileri hızla gelişmektedir. Sesleri ve davranışları taklit etmeye başlarlar. Dönem sonunda resimleri eşleştirebilir, cisimleri sınıflayabilir (Procter ve Gamble, 2014). Bu dönemde çocuk kitaplara karşı oldukça ilgilidir (Metin, t.y.). Okuma ile ilgili materyallerle birlikte vakit geçiren bebeğin bilişsel gelişimi daha hızlı olacaktır.

İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş arası): Bu dönemde sembolik fonksiyonlar gelişmeye başlamakta yani bir önceki dönemde sürekli oldukları anlaşılan nesnelere sembollerle temsil edilmektedir. Dil sembolik olarak gelişim göstermektedir. Bu dönemde çocuk tek yönlü düşünceye sahiptir. Oyun, simgeselleşerek gelişmektedir. Çocuk benmerkezcidir, birlikte değil bir arada oynamayı tercih etmektedir. Piaget'in paralel oyun olarak adlandırdığı bu oyunda herkes kendi oyununu oynamaktadır. Konuşmaları da oyunları gibidir ve herkes kendine göre konuşmaktadır. Bu dönemde kişi sürekliliği kazanılmaktadır. Bu dönemde çocukların dil ve kavram gelişimlerini artırmaya yönelik eğitim verilmeli, çocukların nesnelere ilgili deneyimlerinin artırılması hedeflenmelidir (Bacanlı, 2000, s. 66; Aydın, 2005, s.57).

Somut İşlemler Dönemi (7-12 yaş arası): Bu dönemde çocuk somut işlemleri yapabilmeye başlamıştır ancak görünen işlemler yapılabilmekte görünemeyen soyut işlemler yapılamamaktadır. Sınıflama becerisi ile kütle, hacim, uzunluk ve ağırlık korunumu kavramı kazanılmaktadır. İşlem öncesi dönemde benmerkezci olan çocuk, benmerkezcilikten kurtulmaktadır (Bacanlı, 2000, s.68; Aydın, 2005, s.57).

Soyut İşlemler Dönemi (11/12 ve üstü yaşlar): Ergenlik dönemi olarak adlandırılan bu dönemde, çocuk yetişkin gibi düşünebilmeye başlamaktadır (Bacanlı, 2000, s.70). Esneklik, soyutlama, akıldan hipotezleri test etme, karar alma ve problem çözme becerileri gelişmektedir (Aydın, 2005, s.57).

Başaran (2005) okul öncesi çocuklarının bilişsel özelliklerini aşağıdaki biçimde özetlemiştir:

- Okul öncesi çocuklar çevresine karşı büyük ilgi duymaktadır. Bu ilgi ve merakı öğrenmesinin etkili bir aracıdır ve bilişsel gücünün gelişmesine yardımcı olmaktadır.
- Okul öncesinde çocuk, nesnelerin ayrıntılarını değil bütünü görebilmektedir. Çocuk nesnenin gördüğü yönü üzerine düşünebilmekte, geçmişteki algılarıyla bağlantı kuramamaktadır.
- Okul öncesinde olayların, nesnelerin birbirlerine olan benzerlikleri ve ayrılıkları görülmeye başlanmakta, böylece kavram gelişimi olmaktadır.
- Bu dönemde somut nesnelere ve bunların somut ilişkileri kavranabilmektedir. Olayların neden-sonuç ilişkisi kavranamamaktadır.
- Okul öncesinin sonuna gelindiğinde, çevresel engeller, eğitim ve sağlık sorunları yoksa temel eğitimin gerektirdiği düzeyde dil ve sözcük dağarcığına sahip olabilmektedirler.
- Öykünme, en önemli öğrenme yollarından biridir ve toplumsal öğrenmenin aracıdır. Okul öncesinde çocuklar öykünme davranışı ile büyüklerin yaptığı işleri taklit etmektedirler. Çocuk çevresinde kendine en çok etki yapan kişileri öykünmeye çalışmakta, ancak istenmeyen davranışları da öykünebilmektedir. Özellikle kazandırılmak istenilen alışkanlıklarda da öykünme önemlidir. Okuyan bir anne baba ya da öğretmeni taklit etmekte, okuma alışkanlığı bakımından önemlidir. Okul öncesi dönemin sonuna doğru çocuğun mizah duygusu gelişmiştir.
- Okul öncesi dönemde çocukların yaratıcılık davranışı özellikle bireysel oyunlarında gelişmiştir.

2.1.3. Dil Gelişimi

“Dil, insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarabilmelerinin yanı sıra, fikirlerini düzenleyebilmelerine ve duygularını ifade edebilmelerine olanak sağlar” (Yavuzer, 1998, s.46). Bilişsel gelişimin bir sonucu olan dil, düşünme ve kendini ifade etme isteği ile birlikte ortaya çıkmaya başlamakta, çevrenin de etkisiyle gittikçe gelişebilmekte veya geri kalabilmektedir (Kaya, 2011, s.22). Dil gelişimi olgunlaşma ve öğrenmeye bağlıdır.

Dil gelişimini etkileyen ve dil gelişimine engel olan nedenler bulunmaktadır. Zekâ, işitme, konuşma organlarında bozukluk olmaması, dinlediğini zihinde tutma ve dikkat etme yeteneğine sahip olma, duygusal denge gibi çocuğun içinden gelen etmenler dil gelişimini olumlu etkilemektedir. Aile içinde sevgi ve saygı görme, sağlıklı aile ilişkileri içinde bulunma, çocuğun

teşvik edilmesi, uygun ve tutarlı disiplin anlayışı, kendini ifade etmesi için cesaretlendirme, dili iyi ve düzgün kullanan modellerle karşılaşma durumu ise çocuğun dışında olan ve dil gelişimini olumlu etkileyen koşullara örnek olarak sayılabilmektedir. Dil gelişimini olumsuz etkileyen etmenlere ise, zekâ geriliği, otizm gibi bozukluklar, kötü öğretim yöntemleri, kötü konuşma örnekleri, sessizlik gibi çevresel koşullar ve işitme kaybı örnek olarak verilebilmektedir (Binbaşoğlu, 1992).

İlk aylarda gereksinimlerini ağlayarak belirten bebek, 6.ayda anlamsız heceler üretmeye 9. ayda “da da” gibi hece tekrarları yapmaya başlamakta ve ilk anlamlı sözcüğünü 11-12. Ayda üretmektedir. 1-2 yaşındaki çocuğun sözcük dağarcığı genişlemekte, basit yönergeleri anlamakta ve yerine getirmektedir. 2-3 yaşta dil gelişimi hızlıdır. Ortalama 200 sözcük üretebilmekte, şahıs zamirlerini ve çoğul eklerini kullanmaya başlamakta, sürekli soru sormakta ve basit öyküleri dinleyebilmektedir (Metin, t.y.). Bu yaşlardaki çocukların merak duygularının kitaplarla giderilmesi dil gelişimlerini hızlandıracağı gibi, kitaplarla arasında sıcak bağlar kurulmasını da sağlayacaktır. 3-4 yaşta ortalama 300 sözcük dağarcığına sahip olan çocuklar, belli ölçülerde gramer kurallarına uyabilmekte ve basit öyküleri anlatabilmektedirler.4-5 yaş arasında çocuklar, gramer kurallarına uygun konuşabilmekte, karmaşık cümleler üretebilmekte, sembollerle sözler arasındaki ilişkiyi kavrayabilmekte ve kitaplara yoğun ilgi duymaktadırlar. 5-6 yaşındaki çocuklar yetişkin diline yakın konuşmaya başlamakta, bilmediği sözcüklerin anlamlarını sormakta, sohbete katılmakta ve öykü anlatabilmektedirler (Metin, t.y.). Dil gelişiminin bu kadar hızlı olduğu okul öncesi dönemde kitapların ve okuma ile ilgili etkinliklerin önemi bir kere daha ortaya çıkmaktadır. Çocukların kavram gelişimini, sözcük dağarcığını, anlatma yeteneğini geliştiren ve merak duygularını gideren en iyi materyal resimli çocuk kitaplarıdır.

Snowman ve Biehler (2003, s.80) okul öncesi ve anaokulu dönemi (3-6 yaş) çocukların bilişsel ve dil özelliklerini şu biçimde sıralamışlardır;

- Dört yaşından itibaren birçok çocukta zihin kuramı gelişmeye başlamaktadır. Sosyal hayatın yönlerinin, gizliliğin, hata ve yalanın ayrımını yapmaya başlamaktadırlar.
- Anasınıfı öğrencileri dil konusunda oldukça beceriklidirler. Çoğu konuşmayı, özellikle bir grup önünde konuşmayı sevmektedir.
- Okul öncesi çocuklar dil kullanımında kendi kurallarına bağlı kalabilirler. Bu bağlılık dil konusunda yanlışlıklar yapmalarına neden olabilmektedir.

- Etkileşim, ilgi, değişik fırsatlar sunma, teşvik, sağlam ve tutarlı sınırlar koymak, takdir ve teşekkür ve sevgi belirtileri ile okul öncesi çocukların yetenekleri en iyi biçimde teşvik edilebilmektedir.

2.1.4. Toplumsal (Sosyal) ve Duygusal Gelişim

Çocuğun bedensel, bilişsel ve dil gelişimine paralel olarak toplumsal ve duygusal gelişimi de sürmektedir. Çocuğun topluma girme ve sosyalleşme süreci doğumdan hemen sonra başlayıp, yaşam boyu sürmektedir. Toplumsal gelişim, “bireylerin, özellikle de çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreçtir” (Gander ve Gardiner, 1998, s.274). Anne babanın etkileri, anne babanın ve öğretmenlerin disiplin ve çocuklarla iletişim kurma biçimleri, ebeveynlerin boşanma durumları, kardeşlerin varlığı ve etkileri, yaşatlarının etkileri ve oyun davranışları çocuğun toplumsallaşma sürecini etkilemektedir. Bu ilişkiler aynı zamanda çocuğun kişilik ve duygusal gelişiminde de önemli etkiler yaratmaktadır (Gander ve Gardiner, 1998).

Bebekte görülen ilk toplumsal davranış, bebeğin annesine dokunması, tutunmasıdır. Bebek ile anne arasında kurulan iletişim ile bağlılık duygusu gelişmektedir. Altı-yedi aylık olan bebek annesini ve daha sonra çevresindeki insanları tanımaya ve onlarla iletişim kurmaya başlamaktadır. Bebeğin konuşmaya başlaması ile iletişim kurabileceği çevre de genişlemektedir. İki-altı yaş arasında çocuk, başka çocuklar ile birlikte olmaya başlamaktadır. Bu dönemde çocuğun sosyalleşmesindeki en önemli araç “oyun” dur (Başaran, 2005, s.244).

Duygusal gelişim de dil ve kişilik gelişimi ile birlikte oluşmaktadır. Çocukların kendilerini ve başkalarını anlamaya yönelik geliştirdikleri beceriler, duygularını ifade etme biçimleri, duygularını fark etme, yönetme, empati kurma, motivasyon ve iletişim kurma becerisi duygusal gelişim sürecinde gelişen becerilerdir (Ceylan, 2012, s.33).

Snowman ve Biehler (2003) okul öncesi ve anaokulu dönemi (3-6 yaş) çocukların toplumsal ve duygusal özelliklerini şu biçimde sıralamışlardır;

- Çoğu çocuğun bir veya iki arkadaşı vardır ama bu arkadaşlıklar hızla değişebilir. Okul öncesi çocukları sosyal ilişkilerinde esnekler. En sevilen arkadaşlar aynı cinsiyetten olma eğilimindedir ama erkeklerle kızlar arasında da birçok arkadaşlıklar gelişebilir.
- Oyun grupları küçüktür ve çok örgütlenmiş değildir. Bu yüzden sık sık değişebilir.

- Küçük çocukların oyun davranışları farklılık göstermektedir. Çocuk gerçekte oyun oynamadan çevresine ve diğerlerine bakarak zaman geçirebilmekte ya da tek başına oynayabilmektedir. Bu yaştaki çocuklar, seyirci olarak oyuna katılabilmekte ya da paralel oyun olarak adlandırılan birlikte ama ayrı ayrı oyunlar oynayabilmektedir. Birlikte ama çok kurallı olmayan oyunlar da oynanabilmektedir.
- Sosyal sınıf ya da cinsiyete bağlı olarak oyun modelleri değişebilmektedir. Okul öncesi dönemde işlevsel, yapısal, dramatik ya da kurallı oyunlar oynanabilmektedir.
- Çocuklar arasında sık sık kavga çıkabilmekte ama kısa süreli ve kolay unutulmuş kavgalar olmaktadır.
- Cinsiyet rolü farkındalığı başlamaktadır.
- Anasınıfı öğrencileri duygularını açıkça ve özgürce ifade etme eğilimindedirler. Öfke patlamaları sık olmaktadır.
- Sınıf arkadaşları arasında kıskançlıklar oldukça yaygındır, çünkü bu çocuklar öğretmenlerini çok severler ve ondan aktif bir şekilde onay beklerler. Yakınlık ve onay için yarışan 30 kişi varsa ve sadece birine dikkat edilebiliyorsa kıskançlık kaçınılmazdır.

İnsanın doğumu öncesinde başlayan ve temel eğitime başlayana kadar süren okul öncesi dönem, bedensel, bilişsel, dilsel, duygusal ve toplumsal gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Birçok olumlu veya olumsuz alışkanlığın temeli bu dönemde atılmaktadır. Çocukların bedensel, bilişsel, toplumsal ve duygusal gelişim özelliklerine göre kitaplar ile çocukları bir araya getirebilmek açısından bu dönemin gelişim özelliklerinin bilinmesi önemlidir.

2.2. OKUMA ALIŞKANLIĞI: TEMEL KAVRAMLAR

Bu bölümde okuma, okuryazarlık, okuma alışkanlığı, okuma kültürü ve ilişkili kavramlar açıklanmaya çalışılacaktır.

Düşünen, düşündüğünü doğru anlatan, eleştiren, araştıran, okuyan, yorumlayan, edindiği bilgiyi uygulamaya dönüştürebilen ve bunu başkalarına aktarabilen bireyler olabilmenin yolu iyi birer okuyucu olmaktan geçmektedir (Gökçe, 2011, s.825). Okuma ve okuryazarlık, ilk bakışta herkes tarafından anlaşılakta ancak çeşitli yönleriyle tanımlanması gereken karmaşık ve dinamik kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Yavuzer (2001, s.45), okuma eylemini “bir görsel motor simgeler dizisini sözlü ve sözsüz olarak ses dizilerine çevirme süreci olarak tanımlamaktadır. Özdemir’e (1983, s.13) göre, “okuma, basılı sözcükleri duyu organları

yoluyla algılayıp, bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir”. Bir başka tanıma göre okuma, “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” (Demirel, 1990, s.119). Karaçay, (2011, s.22), okuma eyleminin son derece karmaşık bir işlem sürecine dayalı olup, beynin olağanüstü başarılarından birisi olduğunu ifade etmektedir. Böyle karmaşık bir süreç olan okuma eylemi sırasında “yalnızca simgeleri görmek değil, bunları anlamak, yorumlamak, karşılaştırmak, akıl yürütmek ve yargıya varmak son derece önemlidir” (Suna, 2006, s.4). Alpay’a (1987, s.49) göre okuma, “sözcükleri, anlamları ile birleştirme, harfleri sesleri ile kaynaştırma, düşünce, duygu, eylem ya da olayı basılı semboller ile kavramayı içerir. Geliştiren ve düşündürülen okuma, yazarın gerçekten ne demek istediğini anlama ile başlar.” Tanımlardan da anlaşılacağı üzere okuma, simgelerin sese dönüştürülmesi sürecinden öte, okunanların anlaşılması, kavranması, yorumlanması ve tartışılması süreçlerini de içermektedir. Okumanın göz ile algılanan, zihin tarafından anlamlandırılan ve ses organları ile canlandırılan (Çelik, 2006, s.19) fiziksel ve bilişsel bir beceri türü olduğu söylenebilmektedir.

Okumanın hem bireysel hem de toplumsal anlamda gelişmişliğe katkı sağladığı kabul edilen bir görüştür. Bu doğrultuda okuma, belli amaçlar için gerçekleştirilmektedir. Okumanın genel anlamda amaçları şu biçimde sıralanabilmektedir: (Kağıtçıbaşı, 2010, s.120; Kerem, 2001, s.44)

- Bireysel ilgi ve gereksinimleri karşılamak, bireysel gelişimi desteklemek,
- Okuma yoluyla çok çeşitli yaşantılar ve zengin deneyimler kazanmak,
- Güncel olayları anlamak,
- Tutumları güçlendirmek,
- Eski bilgileri örgütlemek ve yeni bilgiler edinmek,
- Mesleki ilgileri sürdürmek,
- Sağlıklı bir ruhsal gelişime sahip olmak,
- Zaman doldurmak,
- Eğlenmek.

Çelik (2006, s.20) okumanın amaçlarını altı madde altında incelemiştir:

- “Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okuduklarını doğru ve çabuk anlama yeteneğini elde etmek,
- Boş zamanlarını düzeylerine uygun kitaplar okuyarak değerlendirmeyi öğrenmek; kitap sevgisini kazanarak okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek,
- Okuma zevklerine ve düzeylerine uyan ilgi çekici kitapları seçebilme yeteneğini kazanmak,

- Sözcükleri tanıyarak, sözcük dağarcıklarını, okuma alışkanlığı kanalıyla geliştirip, zenginleştirmek,
- Kitap okumanın, bilgi kazanma yollarından biri olduğunu kavramak,
- Güzel ve doğru bir Türkçe ile yazılmış metinler okuyarak anlatım güçlerini geliştirmek.”

Okuryazar kavramı, genel olarak; “okuması yazması olan, öğrenim görmüş kimse”, okuryazarlık ise “okuryazar olma durumu” anlamına gelmektedir (Yılmaz, 1989, s.48). Okuryazarlık ise, okumanın ötesinde anlamlar içermekte ve kullanıldığı yere göre değişik anlamlar kazanmaktadır. Okuryazarlık teriminin kavram çerçevesi teknolojik gelişmelere bağlı olarak çeşitlenmiş ve bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, gibi farklı terimler oluşmuştur. “Günümüzde okuryazarlık, yazı sembolleri ile gerçekleştirilen bir eylem olmanın çok ötesinde, pek çok zihinsel beceriyi, dili kullanarak gerçekleştirilen iletişim becerilerini ve tutumlarını ifade eden bir eğitim terimidir” (Aşıcı, 2009, s.12). UNESCO farklı düzeylerde okuryazarlık tanımlamaları yapmıştır. Sözcükleri seslendirme ve cümleleri anlama gibi temel okuma yazma becerilerine sahip olma düzeyi birinci düzey yani temel okuryazarlık olarak adlandırılmaktadır. İşlevsel (fonksiyonel) okuryazarlık olarak adlandırılan ikinci düzey, kişinin okuma, yazma ve aritmetikle ilgili bilgi ve becerilerini bireysel, sosyal ve kültürel alanda kullanma durumunu anlatmaktadır (Aşıcı, 2009, s.14). Başka bir ifade ile, işlevsel okuryazar yaşamını sürdürmek ve çevresine etkili bir biçimde uyum sağlayabilmek için okuma yazma eylemini ömür boyu sürdüren kişidir (Çapar ve Gürdal, 2001, s.408). Çok işlevli (multi-fonksiyonel) okuryazarlık olarak nitelendirilen üçüncü düzey ise, bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirmeyi amaçlamakta, sadece kendini değil okuyarak ve yazarak toplumun ilerlemesi için de çaba göstermesini içermektedir. “Çok işlevli okuryazar olan bir kişi, kendini gerçekleştirme, yaratıcılığını geliştirme, derin değerlere sahip olma, karmaşık sorunları anlama ve kapsamlı bir dünya görüşüne sahip olma gibi özellikler taşımaktadır” (Aşıcı, 2009, s.14). Okuryazarlık kavramının ayrıca sosyal bir değer olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Değişik okuryazarlık becerileri edinen bireyler yaşamdaki yerlerini buna göre belirleyebilmektedir. Okuryazarlık bireylerin okul, meslek, yaşam başarısının bir göstergesi olduğu kadar toplumların gelişmişlik düzeylerinin de göstergesidir (Aşıcı, 2009, s.17). Okuryazar olmak okuma alışkanlığı edinmenin ilk basamağıdır ancak okuma alışkanlığı için yeterli değildir.

Okuma alışkanlığı, “bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okuma eylemini sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir” (Yılmaz, 2004, s.116). Okuma ile ilgili kavramların ve etkinliklerin çocukların yaşamına erken yaşlarda dâhil edilmesi

tanımda da ifade edildiği gibi, okuma eyleminin gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılanabilmesi için önemlidir. “Okuma becerisini kazanmış bireyin istenilen amaçlara ulaşabilmesi için okumayı bir alışkanlığa dönüştürmesi zorunlu bir koşuldur. Çünkü okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazanma ile okuma becerisi ve alışkanlığı kazanma birbirini bütünleyen hedeflerdir” (Sünbül ve diğerleri, 2010, s.5). Ana dil gelişimi, kişilik gelişimi, sosyalleşme, eğitim başarısı gibi alanlara okumanın yaptığı katkılar yadsınamaz. “Okumanın ruhsal anlamda bireye haz vermesi dolayısıyla; okuma düzeyi gelişmiş bir birey; sosyal, kültürel ve akademik yaşama uyum sağlayabilen, sağlam ve etkili iletişim kurabilen, öz güveni gelişmiş, kendini rahatça ifade edebilen bir yapı sergileyecektir” (Sünbül ve diğerleri, 2010, s.7). Okuma alışkanlığı hem bireysel hem de toplumsal anlamda gelişmişliğin göstergesidir. Okuma alışkanlığı edinmek bir süreç işidir ve bu süreci olumlu ya da olumsuz etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bamberger’den (1990) aktaran Sancı’ya (2002, s.8) göre, bir konuda alışkanlık kazanmanın belli aşamaları vardır. Sancı (2002, s.8), “farkında olma”, “ilgi”, “evrim”, “deneme” ve “benimseme” olarak adlandırılan bu aşamaların, kitap okuma alışkanlığı edinimi süreci için de kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bireyin kitapla tanıştırılmasının önemli olduğunu, kitabın zorunlu ya da sıkıcı bir nesne olarak değil de eğlenceli bir nesne olarak tanıtılmasının önemini vurgulamıştır. Kitap ile tanışan birey, kitabın yaşamına kattığı yararı ve yerini keşfedecek ve deneyimleri sonucu okuma eylemini benimseyecek ve sürekli hale getirecektir.

Yılmaz’a (2010, s.4) göre, okuma alışkanlığı kazanmış kişi, okuma kültürü edinmiş bir bireydir. Okuma kültürü, son yıllarda kullanılmaya başlanmış bir kavramdır. Yılmaz (2009, s.134), okuma kültürünü “bir bireyin, bir toplumsal grubun ya da bir toplumun okuma eylemi ile ilişkilerinin düzeyi ve niteliği” biçiminde tanımlamıştır. Başka bir ifade ile, okuma kültürü, bireylerin okuma eylemiyle ilgili olarak edindikleri becerilerin, toplumda bir yaşam biçimine dönüşmesidir (Sever, 2013, s.10). Okuma kültürü edinme süreci, doğumdan itibaren başlamakta ve çeşitli evrelerden oluşmaktadır. Bu sürecin basamaklarını Sever (2013, s.10) şu biçimde ifade etmiştir; “bu sürecin ilk basamağı görsel okuryazarlık, ikincisi okuma-yazma becerisi edinme, üçüncüsü de okuma alışkanlığı becerisi kazanmadır. Okuma kültürünün yapılanması ise eleştirel okuma becerisinin edinimiyle olanaklıdır.”

2.2.1. Okul Öncesi Dönem Okuma Alışkanlığı

Yaşam boyu öğrenme ve sürekli eğitimin ancak okuma ile sağlanabileceği, bu nedenle okumanın bireyin yaşamında yer edinebilmesi için alışkanlığa dönüştürülmesi gerekliliği birçok araştırmada vurgulanmaktadır (Aşıcı, 2009; Çat ve Aydoğan, 2012; Gökçe, 2011). Doğum ile başlayan ve okul çağına kadar süren dönemde edinilen deneyimlerin, bireyin yaşamı boyunca sergilediği davranış ve tutumlara etki ettiği bilinen bir gerçektir. Bu nedenle, okul öncesi dönem diye adlandırılan bu yılların insan gelişiminde önemli bir yeri vardır. “Okul öncesi dönem, çocuğun çevresini araştırıp tanımaya çalıştığı, çevresi ile iletişim kurmaya istekli olduğu, yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir. Kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönemde, çocuğun ev, okul ve sosyal yaşantısında bilinçli bir rehberliğe ihtiyacı vardır” (Gönen ve diğerleri, 2010, s.2).

Okuma alışkanlığının kazanılmasında etkili olan dönemlerin başında çocukluk dönemi gelmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarında, okuma-yazma bilmedikleri için okuma alışkanlığından söz etmek doğru olmayacaktır ancak okuma gelişimi sürecinin çocuğun bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişimine bağlı olarak okul öncesi dönemde oluştuğunu birçok araştırma ortaya koymaktadır (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Constantine, 2004; Kerem, 2001; Erduran, 1999). Bu nedenle okul öncesi dönemde okuma alışkanlığına hazırlık anlamında yapılan doğru uygulamalar önem kazanmaktadır. Uluslararası Çocuk Literatürü ve Okuma Araştırması Enstitüsü de, “okuma alışkanlığı edinememe sorununun birey için çocukluk döneminde ortaya çıktığını ve özellikle o dönemde çözülmesi gerektiğini düşünmekte; çabalarını daha çok çocuk ve gençlere yöneltmektedir.” (Yılmaz, 1998, s.248). Birçok alışkanlıkta olduğu gibi okuma alışkanlığının temelleri de bireylerde küçük yaşlarda atılmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumuna hiç gitmeyen, ebeveynleri tarafından okuma anlamında evde desteklenmeyen çocukların kitap ile ilk karşılaşmaları ilkokula başladıklarında olursa, okuma eylemi ile okul özdeşleştirilebilir ve okuma alışkanlığı edinilmeden tümüyle bırakılabilir. Bu nedenle kitabın okul öncesi dönemde, çocukların oyunlarının ve günlük yaşamlarının bir parçası olarak yaşamlarına girmesi son derece önemlidir (İnan, 2005, s.11).

Çocukluk ve bebeklik evresini içeren okul öncesi dönemde, çocuklar için oyun ve eğlence ön plandadır. Oyun, sadece çocukların eğlenceli ve doğal bir etkinliği değil aynı zamanda çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal, psikomotor, dil ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunan önemli bir olgudur. Çocukta okuma alışkanlığına hazırlık etkinliklerinin oyun yolu ile gerçekleştirilmesi, onun bilişsel, duygusal, sosyal ve dil gelişimini olumlu anlamda doğrudan

etkileyecektir. Ural (1989, s.370), okuryazar olmayan çocuklar için kitabın önemini şu biçimde belirtmiştir; “Okuryazar olmayan çocuk için kitap, okumaya doğru yönlendiren eğitici bir araçtır. Çocuk bu çağlarda kitaptan bir oyalanma, iyi bir vakit geçirme, “Benim de kitabım var” diyerek bir sahiplenme ve aynı zamanda büyüklere benziyor olma tatminini amaçlıyordur. Yani başlangıçta kitap bir tür oyuncaktır.”

Okuma alışkanlığı kazanmanın en temel ögesi olan okumayı sevmenin tohumları, aile ve okul çevresinde atılmaktadır. Bu nedenle aile ile okul öncesi eğitim kurumlarının uygulamalarının ve çevrenin bu konuda sunduğu olanakların önemi ortadadır. Çocukların kitaplarla doğru bir etkileşim sürecine girmelerini sağlamak, okuma alışkanlığı ve sevgisi kazanmaları bakımından yaşamsal bir öneme sahiptir (Atman ve diğerleri, 2012, s.804). Okul öncesi dönemde çocuğun renkli resimli kitaplarla tanıştırılması, çocuğa kitaptan okunan ya da anlatılan öykü ve masallar, oyun oynama güdüsüne seslenen dizeler ve tekerlemeler ile kitaba ısındırılması, kitabın sevdirmesi ileride kazanılacak okuma alışkanlığında önemli rol oynamaktadır (İnan, 2005, s.10).

“Bireylerde kitaba karşı ilgi ve merak, okuma öncesi dönemde bir başka deyişle okuma–yazma öncesi dönemde hatta konuşmadan da önce başlamaktadır” (İnan, 2005, s.8). Çocuğa okunan öyküler, söylenen şarkılar, mırıldanılan çocuk şiirleri/melodilerinin tümü çocuğun konuşma ve yazma diline duyduğu ilginin gelişmesine yardımcı olur. Bu tür etkinlikler de ileriki okuma becerisinin temellerini oluşturur (Yavuzer, 2001, s.45). Şirin, (2000, s.199) “bir buçuk yaşlarında çocuğun kitap sayfalarını çevirdiğini, resimlerde tanıdığı kişi ve objeleri kendi dilinde ifade ettiğini” belirtmiştir. Erken çocukluk döneminde kitapla tanışan, onunla arkadaşlık kurmaya başlayan çocuğun okuma alışkanlığı ve okuma kültürü edinmeye yönelik bir hazır bulunuşluk sergilemesi beklenmektedir.

2.2.2. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Temel Etmenler

“Okuma alışkanlığının kazanılması, bireylerin okumaya karşı tutumları başta olmak üzere, cinsiyet, başarı, özgüven, aile, ev ve okul ortamı, zekâ, sosyo-ekonomik durum gibi farklı değişkenlere bağlıdır” (Sünbül ve diğerleri, 2010, s.12). Bireyin okuma alışkanlığını etkileyen etmenler kişisel, çevresel, sosyo-ekonomik ve teknolojik etmenler olarak ele alınabilmektedir. Aşağıda bu etmenlerin okul öncesi dönemde bulunan çocuklar açısından değerlendirmesi yapılmıştır.

2.2.2.1. Kişisel Etmenler

Okuma eylemi bireysel bir eylemdir. Bu eylemin alışkanlığa dönüşmesinde, kişinin okumaya karşı olan, ilgisi, sevgisi ve motivasyonu önemlidir. Çocuktaki okuma ilgisi, yaşa, cinsiyete, gelişim özelliklerine, içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere göre değişmektedir (Yavuzer, 1998, s.203). Başka bir ifade ile, bireyin okumaya karşı olan ilgisi, sevgi, korku, merak, tutku, alışkanlık, çıkar, yetiştirme tarzı, yaş, o anki ruhsal durum gibi kişisel etmenlere göre değişebilmekte ve biçimlenebilmektedir (Gürcan, 1996, s.55). Ayrıca çocuğun okumaya karşı merak ve tutumları da okuma alışkanlığına etki etmektedir (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008, s.120). Kişisel etmen olarak sayılan çocukların okumaya karşı oluşacak merakının, ilgisinin, sevgisinin ve tutumlarının tohumları okul öncesi dönemde gerçekleştirilen doğru uygulamalar ile atılabilmektedir.

2.2.2.2. Çevresel Etmenler

“Okuma ilgisi ve alışkanlığı üzerinde yapılan çalışmalarda, çocuklar açısından uygun programların oluşturulması ve onların gerek grup içi gerekse gruplar arası etkileşimlerde bulunmaları okuma eğitiminde çevresel etmenlerin rolüne ilişkin analizlere konu edilmektedir. Bu analizlerden çıkan sonuç, çocukların okuma becerileri ile okumaya karşı olan tutumları arasında destekleyici bir ilişkinin olduğu biçimindedir” (Özbay, 2006, s.165). Çakmak ve Yılmaz (2009) tarafından anaokulu öğrencileri ve öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, okul öncesi dönemde okuma alışkanlığına hazırlık anlamında aile, çevre ve okul öncesi eğitim kurumlarının etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ailelerin, çocuklara okuma çevresi oluşturma ve çocukların okumaya hazır bulunuşluklarının sağlanması için yol gösterici olma anlamında kilit role sahip olduğu, arkadaş grubunun, çevrenin ve öğretmenlerin de bu hazırlık döneminde yer alan diğer önemli unsurlar olduğu vurgulanmıştır.

Okuma alışkanlığına etki eden çevresel etmenleri, aile çevresi, arkadaş çevresi, okul/öğretmen çevresi, kitap/kütüphane olanakları ve kitle iletişim araçları biçiminde sıralayabiliriz:

2.2.2.2.1 Aile Çevresi

Aile, okuma gelişiminin başladığı yerdir. Çocuklar ailelerindeki bireylerin kitap, dergi, gazete

okuma biçimlerini gözlemleyerek okuma ile ilgili algılarını oluşturmaktadır. Aile bireylerinin rol model olma özelliği, çocukların ileride oluşacak okuma alışkanlıkları ile ilgili tutum ve davranışlarında etkili olmaktadır. Ailede doğal öğrenme ortamı içinde kazanılan alışkanlıklar, okuma alışkanlığı gibi birçok alışkanlığın temelini oluşturmaktadır. Bu temel, okul yıllarında ve ileriki yaşamlarında okuma yazmayı daha kolay öğrenmelerini ve okumayı alışkanlık haline getirmelerini sağlamaktadır. Birlikte kitap okuma, resimlere bakma, okunan öykü ve masalı dinleme, kitabı eline alıp kendi kendine okuyormuş gibi yapma türünden etkinlikleri ebeveynleri ile yaşayan çocuk, hem duygusal anlamda huzurlu olmakta hem de anlamlı ve eğlenceli bir okuma etkinliği yaşamaktadır. Çocukta ortaya çıkan merak duygusu ile kitaplar arasında bağ kurulması, doğru ve nitelikli eserlerle çocuğun karşılaştırılması kitap okuma alışkanlığının oluşması bakımından önemlidir (Atman ve diğerleri, 2012, s.804). Çok küçük yaşlardan itibaren kendilerine kitap okunan ve zevk için kitap okuyan yetişkinleri örnek alan çocukların, okumayı çabuk öğrendikleri ve okul yılları boyunca iyi okurlar olarak kaldıkları görülmüştür (Gönen ve Devrimci, 1993, s.41).

Sadece okul öncesi döneminde değil okuma yazmayı öğrendikten sonra da çocukta ailenin etkisi devam etmektedir.

“Aile bireylerinin okurken mutlu ve huzurlu olması, okuduğu kitaptaki düşünceleri yanındaki ile paylaşması, gazetede yazının konusu üzerinde eşiyile ve çocuğu ile konuşması, sesli okunan bir fıkraya hep birlikte gülünmesi, bir habere ailedeki herkesin kulak kesilmesi, bir yazıdaki veya haberdeki olay hakkında yorumlar yapılması aileyle paylaşılan anlar olarak çocuğun hayatında iz bırakacaktır. Böylece çocukta farklı okuryazarlık tutum ve davranışlarının gelişmesi sağlanacaktır. Ailesiyle bu türden okuryazarlık etkinlikleri yaparken mutlu olan, eğlenen çocuk, okuryazarlığı da insanı mutlu eden, hayatı kolaylaştıran, eğlendiren, güldüren doğal bir eylem olarak algılayacak ve daha sonra kendi okuryazarlık tutumlarını oluşturacaktır” (Aşıcı, 2009, s.20).

Ebeveynler çocuklarının ilk öğretmenleridir ve ilk öğrenmeler aileden etkilenecek şekilde gerçekleşmektedir. Bu nedenle aileler, çocuklarını destekleyebilmek için kendi okuryazarlık becerilerini de geliştirmek zorundadırlar. Aile okuryazarlığını geliştirmek amacı ile çeşitli kuruluşlar tarafından farklı projeler üretilmiştir. 1989 yılında “aile okuryazarlığı” kavramı, çeşitli kuruluşların ve organizasyonların işbirliği ile bir zemin kazanmıştır. Ulusal Aile Okuryazarlığı Merkezi [National Center for Family Literacy (NCFL)], bu konuda çalışmalar yapmaktadır. Merkez, ebeveynler ve çocukları arasında etkileşimli okuryazarlık etkinlikleri, ailelerin çocuklarının eğitimine nasıl destek olabilecekleri ve çocuklarını okula, okuma alışkanlığına ve yaşama başarılı bir biçimde nasıl hazırlayabilecekleri konularında ebeveynlere

eğitimler vermektedir (Watson, 2004, s.25). “Aile okuryazarlığı kavramı, literatürde aile eğitimleri konusunda üzerinde önemle durulan ancak Türkiye’de herhangi bir araştırmada yer almamış oldukça yeni bir konu başlığıdır” (Ekşi ve diğerleri, 2012).

Evans and Shaw (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, aile ile gerçekleştirilen birlikte okuma etkinliklerinin çocuğun okuma becerilerine olumlu etkisi olduğu vurgulanmıştır. Birlikte öykü kitabı okuma etkinliklerinin, çocukta dilbilgisel açıdan karmaşık sözcüklerin ve dil becerilerinin gelişimine oyun, yemek, rutin bakım ya da televizyondan daha fazla olanak tanıdığı belirtilmiştir. Bir başka araştırmada (Çat ve Aydoğan, 2012, s.884), okuma ilgisi yüksek olan annelerin çocuklarının dil gelişimlerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, okuma ilgi ve alışkanlığının yaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gereken bir beceri olduğunu onaylamakta ve ebeveynlerin okuma ile ilgili tutum ve davranışlarının, çocuklarının okuma ile ilgili tutum ve davranışlarını etkilediğini göstermektedir. Benzer bir araştırma Cottone (2013) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada, annelerin okuma ile ilgili inançları ve annenin eğitim düzeyi ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, annenin eğitim düzeyi ile çocuğun erken okuryazarlık becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yine annenin okuma ile ilgili inançları ile çocuğun erken okuryazarlık becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu vurgulanmıştır. Curen-ton ve Justice (2008) tarafından yürütülen ve düşük gelirli ailelerin çocuklarının katılımı ile gerçekleştirilen bir araştırmada, daha eğitilmiş annelerin çocuklarının okul öncesi okuma becerilerinin, az eğitilmiş annelerin çocuklarına göre anlamlı derecede iyi olduğu vurgulanmıştır. Arıcı (2005, s.61), okuma alışkanlığı olmayan ebeveynlerin çocuklarına model olamadıklarını vurgulamıştır. Arıcı (2005) tarafından 2000 öğrenci üzerinde yapılan bu araştırmada, öğrencilerin %17,9’u “okumaya annemden görerek alıştım”, %13,4’ü de “babamdan görerek alıştım” yanıtını vermiştir. Oranın azlığı dikkat çekicidir. Ebeveynler ve çocuklarının okuma alışkanlıkları üzerine yürütülen araştırma örneklerini çoğaltmak mümkündür. Burada vurgulanmak istenen temel nokta, ebeveynlerin okuma alışkanlıkları ile çocuklarının okuma becerileri ve alışkanlıkları arasında bir ilişki olduğudur.

Ailelerin çocuklarının okuma becerilerine ve alışkanlığına etki ettiği ortadadır. Bu nedenle, çocuklarının iyi birer okuyucu olmasını isteyen ebeveynlerin dikkat etmesi gereken noktaları Sancı (2002, s.26), şu biçimde özetlemiştir;

- Ebeveynler okumayı alışkanlık haline getirmeli ve iyi birer model olmalıdırlar.
- Ebeveynler okuma konusunda bilinçli olmalı ve çocuklarına bu yönde yönlendirmeler yapmalıdırlar.

- Çocuklarının kavram ve dil gelişimlerinin artırılması yönünde çaba sarf etmelidirler.
- Ebeveynlerin çocuklarının gereksinimlerine ve gelişimlerine uygun kitapları seçebilme ve tavsiye edebilme yeterliliğine sahip olmaları gerekmektedir.
- Aile okuma konusunda zorlayıcı olmamalı, çocuğun seçim yapabilmesine izin ve olanak vermelidir.
- Okunanlar üzerinde çocuk ile sohbet edilmeli ve tartışılmalıdır.
- Çocuk ile düzenli olarak birlikte kitap okuma etkinlikleri yapılmalıdır.
- Kitaplarda yer alan öykülerin çocuklar tarafından canlandırılması istenmeli, çocuğun özgüveni bu yönde desteklenmelidir.

“Çocukların kitap sergi ve fuarlarına götürülmesi, yazarlarla tanıştırılması, kitap imzalatılması, kültür etkinliklerini anne-babası ile birlikte izlemesi okuma alışkanlığına hazırlık anlamında yapılabilecek aileye düşen görevler arasındadır” (İnan, 2005, s.61). Ailelerin günlük gazete, dergi ve süreli yayınları takip etmeleri ve evlerinde bulundurmaları model olmaları açısından önemlidir. Çocuklarının okumaya merak duymasını ve okuma alışkanlığı edinmesini isteyen ailelerin, okuma ile ilgili materyalleri ve etkinlikleri yaşamlarının bir parçası haline getirmeleri gerekmektedir. Yılmaz’a (2004, s.117) göre, “çocukların, doğdukları andan itibaren sürekli görebilecekleri ve kullanabilecekleri bir kitaplık, çocuk için okuma alışkanlığının ruhsal ve davranışsal etkenlerinden birisi anlamına gelmektedir. Bu nedenle ebeveynler evlerinde bir kitaplık oluşturma sorumluluğuna sahiptirler.”

Aile sadece çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında önemli bir etken değildir. Ailenin olumsuz uygulamaları ve yönlendirmeleri çocukların okuma alışkanlığı edinmemesine neden olabilmektedir. Ekonomik nedenlerden ya da bilinç eksikliğinden dolayı çocuklarını küçük yaşta kitaplarla tanıştıramayan, çocuğunun gelişim özelliklerini, ilgilerini ve meraklarını bilmeyen ve doğru yönlendiremeyen, onlara uygun kitap seçebilme yeterliliğine sahip olmayan ailelerin çocukları okuma alışkanlığı edinimine doğru hazırlanamamaktadırlar. Yine okumayan ve çocuklarına model olmayan ailelerin çocukları ve çocuklarının ders kitapları dışında kitaplarla ilgilenmesini istemeyen ailelerin çocukları olumsuz etkilenmektedir. Yılmaz (2004) tarafından yapılan araştırmada, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığında ebeveynlerin duyarlılığı araştırılmış ve ebeveynlerin bu konuda ciddi bilinç ve duyarlılık eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. “Okumanın önemini fark etmemiş ebeveynlerden çocuklarını okumaya yönlendirmesi beklenemez” (Sancı, 2002, s.27). Bu nedenle, okumanın öneminin aileler tarafından fark edilmesi okuma alışkanlığı olan bireylerin yetiştirilmesi açısından son derece önemlidir.

2.2.2.2.2. Arkadaş Çevresi

“Bireyin tutum, zihniyet ve davranışını, içinde bulunduğu kültür, toplum ve aile çevresinden sonra en fazla etkileyen, hatta daha etkin olarak belirleyen unsur arkadaş çevresidir” (Özbay, 2006, s.167). Çocuklar birçok davranışta ve alışkanlıkta olduğu gibi okuma alışkanlığı edinme sürecinde de arkadaş çevresinden etkilenebilmektedir. Okumayı seven bir arkadaşına sahip olan çocuk, dışlanmamak ya da rekabet etmek için okuyacaktır. “Ayrıca arkadaş çevresi içinde okunan kitaplar hakkında konuşulması, tartışılması, tavsiye edilmesi, değiştirilmesi ve hediye edilmesi okumaya yönlendiren etkin unsurlardır” (İnan, 2005, s.53). Çocukların gelişim düzeyleri düşünüldüğünde arkadaş çevresi okul döneminde önem ve ağırlık kazanmaktadır. Okul öncesi dönemde aile ve öğretmen kadar etkili değildir. Okul öncesi çocukların doğum günlerinde birbirlerine kitap hediye etmesinin ve çocuk kitaplarının aralarında değiştirilmesinin desteklenmesi okuma alışkanlığına hazırlık anlamında yapılabilecek uygulamalardandır.

2.2.2.2.3. Okul/Öğretmen Çevresi

Günümüzde daha fazla önemsenemeye başlayan okul öncesi eğitim ile, çocuklar ilk okula hazırlanmakta ve bu hazırlık dönemi kreşler, gündüz bakım evleri ve anaokullarında verilen eğitimler ile gerçekleştirilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan okul öncesi eğitim programının amacı, “okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini, tüm gelişim alanlarının desteklenerek en üst düzeye ulaşmasını, özbakım becerilerini kazanmalarını ve temel eğitime hazır bulunmalarını sağlamaktır.” (MEB, 2012, s.2). Okul öncesi eğitim programının amaçları içerisinde doğrudan “okuma alışkanlığı edinmeleri için etkili uygulamalar yapmak” biçiminde bir ifade bulunmamaktadır ancak okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında okuma becerilerinin gelişimine yönelik uygulamalar yapılmaktadır. Okuma becerisi, ilkokulla birlikte edinilmekte ve okuma alışkanlığının bu süreçten sonra edinilmesi beklenmektedir. Ancak çocuklar, okul öncesi eğitim kurumları tarafından gerçekleştirilen okuma-yazmaya hazırlık, anadili doğru ve güzel kullanım, kavram gelişimi gibi etkinlikler ile okumaya ve okuma alışkanlığına hazırlanmaktadır. Bu hazırlık sürecinde, okul öncesi eğitim kurumları tarafından gerçekleştirilen etkinlikler ve uygulamalar son derece önemlidir. Aynı hazır bulunuşluk düzeyi ile okul öncesi eğitim kurumuna başlayan öğrenciler okul yaşantıları sonucunda okumaya karşı farklı tutum ve davranışlar sergileyebilirler. Başka bir ifade ile, okulda izlenen yöntemler ve öğretmen davranışları “çocukların okuma becerisi edinimlerini kolaylaştırıp, okumaya karşı

olan tutumlarını olumlu etkileyebileceği gibi, okumayı sıkıcı bir hale de getirebilmektedir” (Sancı, 2002, s.31). Bu çalışmanın da üzerinde durduğu nokta, anaokullarının bu konuda yaptıkları uygulamaları belirlemek ve okuma alışkanlığına hazırlık uygulamalarını değerlendirmektir.

Okul öncesi dönemde yer alan çocukların fonolojik farkındalık, okuma kavramları, sözcük bilgisi, görsel ve işitsel ayırma gibi becerileri kazanmaları amacı ile yürütülen hazırlık programlarının, çocukların okuma gelişimini ve gelecekteki okuma başarılarını önemli ölçüde etkilediği birçok araştırma ile ortaya konmuştur (Erduran, 1999; Kerem, 2001; Pullen ve Justice, 2003). Bu becerilerin kazandırılması sırasında kullanılan materyallerin ve yöntemlerin okuma becerilerinin gelişiminin ötesinde okuma alışkanlığı edinme açısından da etkili olabileceği ve okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlik türlerinin okuma alışkanlığına hazırlık anlamında etkinliklerle bütünleştirilebileceği düşünülmektedir.

“Bir öğretme etkinliği ne kadar çok duyuya seslenirse, güdülenme düzeyleri de o kadar çok artmakta, öğrenme olayı o kadar iyi ve kalıcı izli, unutmada o kadar geç olmaktadır” (Hayran, 2010, s.32). Bu bağlamda düşünüldüğünde, okumanın alışkanlık durumuna getirilebilmesi için, okuma alışkanlığına hazırlık anlamında gerçekleştirilen etkinliklerin birden fazla duyuya hitap edecek biçimde hazırlanması önemlidir. Demir ve Erdem (2011, s.87), “çocuk edebiyatı ürünlerinin Türkçe eğitiminde animasyonlarla öğretimi” adlı çalışmalarında, çocukların görsel ve işitsel duyularına hitap eden animasyonların eğlenmenin yanı sıra öğretimsel etkinliklerde de başarı ile kullanılabileceğini belirtmiş ve etkinlik örnekleri sunmuşlardır. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında öykülerin animasyonlarla sunulması ve desteklenmesi, çocuklarda kitaba ve okumaya karşı ilgi uyandırılması, dili doğru kullanmaları, jest ve mimiklerle ifadeyi öğrenmeleri gibi birçok yarar sağlamaktadır. Çok uyaranlı eğitim ortamlarında dilsel uyaranlar (yazınsal nitelikli metinler, bilmeceler, anlam çözümleme çizelgeleri, bulmacalar), görsel uyaranlar (karikatür, resim) ve işitsel uyaranlar (klasik müzik, çocuk şarkıları ve sesler) akla gelmektedir (Hayran, 2010, s.32). Bu bağlamda gerçekleştirilecek etkinliklerde kullanılacak temel aracın, çocuğun yaşına ve gelişimine uygun resimli kitaplar olması beklenmektedir. Hayran’a (2010, s.36) göre, “eğitimsel etkinliklerin olduğu, iletişim ve etkileşimin gerçekleştiği eğitim ortamlarında dilsel, görsel ve işitsel uyaranların işe koşulması öğrencilerin okuma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir”.

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programın ve etkinliklerinin yanı sıra öğretmenin okuma ile ilgili davranışları, tutumları ve rehberliği de önemlidir. Öğretmenlerin rol model olma özelliğinden dolayı sergiledikleri davranış ve tutumları öğrencilerinin davranış ve tutumlarına

etki edebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ile ilgili tutum ve davranışlarının yansımaları mutlaka öğrencilerinde gözlemlenecektir. Öğrencilerini doğru ve nitelikli çocuk kitapları ile tanıştıran, okuma ile ilgili farklı, ilgi çekici ve eğlenceli etkinlikler yapan bir öğretmenin, çocuğun okuma alışkanlığına yapacağı katkı yadsınmaz. Yılmaz (2009, s.139) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 100 öğretmenden yaklaşık 75'inin hiç okumayan ya da zayıf okuma alışkanlığına sahip olduğu ve okuma alışkanlığı konusunda model olma olasılıklarının yüksek olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çocuk yayınları ve edebiyatı konusunda bilgili olması ve nitelikli kitap seçebilme yetisine sahip olması da çocukların okuma alışkanlığına etki etmesi bakımından önemlidir. Çocuğu, nitelikli ve doğru çocuk kitabı ile bir araya getiren öğretmen, o çocukta okuma zevki ve alışkanlığının tohumlarını atmış olacaktır. Öğretmenin kitabı çocuk için çekici hale getirmesi, tekdüze olmayan, çocuğu geliştiren, besleyen, sürprizlerle dolu öykü saatleri planlaması çocukları okumaya teşvik edecektir (Çılgın, 2006, s.179). Okul öncesi öğretmenlerinin bu etkinlikleri iyi yapabilmesi büyük ölçüde alanlarında iyi eğitim almış olmalarına bağlıdır. Ayrıca okuma ve okuma alışkanlığı ile ilgili tutum, davranış ve inançları ile çocuk kitapları hakkındaki bilgileri de önemli ölçüde etkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin, okuma alışkanlığı edinmiş bireyler olmaları, iyi rol model olmaları açısından gereklidir. Okuma ile ilgili yapacakları etkinlikleri iyi planlayıp uygulayabilmeleri için de çocuk kitaplarının türleri ve içerikleri hakkında bilgiye ve çocuğun gelişim evrelerine uygun kitap seçebilme yeterliliğine sahip olmaları beklenmektedir. Dolayısı ile hem okul öncesi öğretmen adaylarının bu konuda donanımlı mezun olmaları sağlanmalı hem de uygulamadaki öğretmenler, hizmet içi eğitimler aracılığı ile devamlı desteklenmelidir. Özellikle okul öncesi, sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinden yoğun bir biçimde yararlandığını ancak öğretmenlerin bu alanla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını çeşitli araştırmalar ortaya koymaktadır (Kuran ve Ersözlü, 2009; Ergün ve Gündüz, 2011; Yazıcı Okuyan, 2009). Samur (2012a, s.228) tarafından okul öncesi öğretmen adayları üzerinde yapılan bir araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının nitelikli çocuk kitabı seçebilme yeterlilikleri araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının iç ve dış yapı özellikleri, çocuk kitaplarının isimleri ve yazarları konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığını göstermektedir. Çocuk kitaplarının, çocukların sadece bilişsel gelişimini desteklediğini düşünen okul öncesi öğretmen sayısının fazlalığı da araştırmanın dikkat çekici başka bir sonucudur. Öğretmenlerin bu konuda kendilerini yetiştirmek için istekli olmaları ve bireysel çaba harcamaları, okuyan nesiller yetiştirilmesi bakımından son derece önemlidir.

Öğretmenlerin öğretme teknikleri, ödül/ceza sistemini kullanma biçimleri, çocuklara

davranışları ve kişilikleri gibi birçok etmen, çocukların okuma motivasyonuna etki edebilmektedir. Çocukların okumaya karşı olan ilgilerini artırmak için öğretmenin ödül sistemini kullanması, öğrencileriyle güvene dayalı ilişkiler kurması çok önemlidir. Öğretmen, çocuğun incelemesine, araştırmasına ve keşfetmesine rehberlik etmelidir.

Çocukların okuma becerilerinin gelişimine ve okuma alışkanlığına etki eden unsurlardan biri de etkili bir okul-aile ve kütüphaneci işbirliğidir. Özellikle kütüphanecilerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmayan ebeveynleri ve okul öncesi öğretmenlerini yönlendirmeleri son derece önemlidir. Öykü okuma saatlerine anaokullarında ebeveynlerin, kütüphanelerde okul öncesi öğretmenlerin katılımını sağlamak, okuma öncesi ve sonrası etkinliklerin önemini görmelerini sağlayacak, evde ve okulda çocuklar ile birlikte uygulamaları için ilham verecektir. Ayrıca ebeveynlere okul öncesi kurumları ve kütüphaneler tarafından düzenlenecek bilgilendirme eğitimleri ve seminerleri, bu bilincin oluşturulmasında etkili olacaktır. Okulda kazandırılmaya çalışılan okuma alışkanlığına hazırlık uygulamalarının, evde de devam ettirilmesi bir bütünlük ve süreklilik sağlayacaktır. Bu sürecin kütüphaneler ile desteklenmesi son derece önemlidir. Okuma ve okuma alışkanlığına hazırlık uygulamalarının bilincinde olan ebeveynlerin de ve bu konuda hem okul öncesi öğretmenleri hem de diğer ebeveynleri bilinçlendirmeleri sosyal sorumluluk duyarlılığı kapsamındadır ve son derece etkili olabilmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında, okuma alışkanlığına hazırlık uygulamalarının etkin bir biçimde yürütülmesinde kurum yöneticisi de önemli rol üstlenmektedir. Her şeyden önce bu konuda duyarlı ve bilinçli olmalı ve bu konu için gerekli insan ve materyal kaynaklarını sağlamalı ve etkili bir biçimde yürütmelidir. Bunun içinde bu konudaki bilgi ve becerisini artırmaya yönelik çaba içine girmesi gerekmektedir.

2.2.2.2.4. Kitap/Kütüphane Olanakları

Okuma kültürü yüksek olan toplumlarda kütüphanelerin fazla ve işlevsel olduğu görülmektedir. Okuma alışkanlığının edinilmesinde özellikle çocuk, okul ve halk kütüphanelerinin önemli rolleri bulunmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde yer alan bebekler ve çocukların yararlanabileceği kütüphanelerin varlığı önemlidir. “Erken beyin gelişimi araştırmaları, konuşmanın, şarkı söylemenin, bebeklere ve çocuklara kitap okumanın, onların konuşma ve dil becerilerine tartışmasız etkisi olduğunu göstermiştir. Çocuğun bulunduğu ortam, onun ilk okuma becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlar. Ayrıca, cazip bir okuma ortamı da uygun materyallere sahip olmayı gerektirir” (IFLA, 2013). Kütüphaneler, çeşitli materyallere

sahip olan ve bu materyalleri ücretsiz bir biçimde kullanıma sunan mekânlardır. Okul öncesi çağı çocukları resimli kitaplar yanında, masal saatleri, tiyatro gösterileri gibi çeşitli etkinliklerle kütüphaneye çekilebilmekte, böylece kütüphane ve kitapla tanışması sağlanmaktadır. “Kitap seçimi, araştırma ve okuma alışkanlığı en sağlıklı biçimde kütüphane ortamında verilir” (İnan, 2005, s.52).

Okul öncesi eğitim kurumlarında işlevsel kütüphanelerin oluşturulması önemlidir. Bu kütüphanelerde çocukların gelişim evrelerine uygun, ruhsal gereksinimlerini karşılayan, ilgi duydukları konularda, nitelikli ve eğlenceli kitapların, eğitici oyuncakların, DVD gibi görsel materyallerin bulunması ve çocukların erken yaşlardan itibaren kütüphane kullanımı konusunda desteklenmesi gereklidir. Böylece çocuklara yaşamlarının erken dönemlerinde okuma ilgisi aşılanmış, okuma-yazma becerilerinin kazanılmasında olumlu bir etki yapılmış ve çocukların ileriki yıllarda da kütüphane kullanıcısı olmaya devam etmeleri sağlanmış olacaktır. Erken yaşta kütüphaneye gelmeye başlayan çocuklarda, kitaplara ve okumaya karşı ilgi ve sevgi oluşmakta, nihayetinde sağlıklı bir okuma alışkanlığına temel atılmaktadır.

Kütüphanelerin varlığı, özellikle yoksulluk ve cahillikle yüz yüze kalmış ailelerin çocukları için gereklidir. Kırsal kesimlerde yaşayan çocuklar için ise gezici kütüphane olanaklarının sunulması, çocukların ve ailelerinin kitapla ve kütüphane hizmetleri ile tanıştırılması bakımından önemlidir (IFLA, 2013). Kütüphanelerin kullanıcılarına uygun koleksiyonlar ve hizmetler ile okuma zevki ve alışkanlığı kazandırması amaçları arasında yer almaktadır. Bu nedenle kütüphane-okul-aile işbirliği çocukların okuma alışkanlıklarına etki eden önemli noktalardan biridir.

Okuma alışkanlığı ile kütüphane kullanma sıklığı arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Yılmaz (2001, s.393), halk kütüphanelerinin kullanımı açısından AB ülkeleri ile Türkiye arasında önemli ölçüde fark olduğunu belirtmiştir. Ailede ve okulda kütüphane kullanımı ile ilgili yeterli bilgi alamayan çocuklar, kütüphanelere başvurmakta ve kullanmakta zorlanmaktadırlar.

Çocuk Vakfı'nın yapmış olduğu araştırmaya göre (Çocuk Vakfı, 2006), Türkiye’de nüfusun %40’ı hayatı boyunca hiç kütüphaneye gitmemiştir, gençlerin % 70’i hiç okumamaktadır, yetişkin nüfusun yüzde 95’i yalnızca televizyon seyretmektedir. Türkiye’de düzenli kitap okuma alışkanlığı binde bir oranındadır.

Türkiye’de kütüphane kurumuna yeterince önem verilmemesi, çocuk, okul ve halk kütüphanelerinin yeterli sayıda ve işlevsellikte olmaması, Türk insanının yeterli okuma

alışkanlığına sahip olmamasının temel nedenlerindedir. 2011 yılında yayımlanan Türkiye Okuma Kültürü Haritası Projesi'nin sonuçları da, yeterli bir okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığına sahip olunmadığını göstermektedir (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2011). Araştırmamızın kapsamında yer alan Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde de yeterli sayıda çocuk ve halk kütüphanesi bulunmamaktadır. Bu ilçelerde bulunan halk kütüphaneleri aşağıdaki biçimdedir: (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, t.y).

Tablo 3. Araştırma Kapsamında Yer Alan İlçelerdeki Halk ve Çocuk Kütüphaneleri

<i>İlçe Adı</i>	<i>Kütüphane Adı</i>
Çankaya	Ankara Adnan Ötüken İl Halk Kütüphanesi Or-an Sevgi Yılı Halk Kütüphanesi Ali Dayı Çocuk Kütüphanesi Balgat Hüseyin Alpar Halk Kütüphanesi Cebeci Halk Kütüphanesi
Etimesgut	-
Keçiören	Aktepe Halk Kütüphanesi Cemil Meriç İlçe Halk Kütüphanesi
Mamak	Mamak İlçe Halk Kütüphanesi Kutludüğün Halk Kütüphanesi
Sincan	Sincan İlçe Halk Kütüphanesi Yenikent Halk Kütüphanesi
Yenimahalle	Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi Yahyalar Abdurrahman Oğultürk Halk Kütüphanesi Şentepe Halk Kütüphanesi
Toplam	14

Tablo 3'te yer alan kütüphaneler, Yılmaz (2011) tarafından yapılan araştırmada sayı, kullanıcı, personel, derme ve bina açılarından incelenmiştir. Araştırma sonucunda bu kütüphanelerin yetersiz ve standartların oldukça uzağında olduğu tespit edilmiştir. Yine aynı araştırmada (Yılmaz, 2011), kütüphanelerde görev yapan personelin sayı açısından yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Sözü edilen kütüphanelerde görev yapan kütüphaneci ve yardımcı personel sayısı çok yetersizdir. Okuma alışkanlığına hazırlık anlamında anaokulları ile işbirliği konusunda kütüphanecilere önemli görevler düşmektedir. Kütüphanecilerin anaokullarına giderek kütüphaneleri tanıtmaları, etkinlikler ve çocuk kitabı seçimi konularında anaokulu öğretmenleri ile işbirliği yapmaları, anaokullarına özel ödünç verme yöntemleri geliştirmeleri bu kapsamda yapılabilecek uygulamalardandır. Ancak Yılmaz (2011) tarafından yapılan araştırmada belirtilen kütüphane, derme ve personel yetersizliği bu işbirliğinin istenen düzeyde yapılamadığını göstermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında, okullarda ve yaşanan bölgede kütüphanelerin gerekliliği ve

önemi ortadadır. Bunun yanı sıra, çocuklara kendi evlerinde de kitap ve kitaplık olanağının sağlanması okuma alışkanlığına hazırlık anlamında yapılabilecek doğru bir uygulamadır. Jean Jacques Rausseau, İtiraflar (Les Contessions) adlı eserinde kendisinin yetişmesinde ve daha küçükken okumayı alışkanlık haline getirmesinde annesinden kalan kitapların ve kitaplığın öneminin ne kadar büyük olduğunu belirtmiştir (Ersoy, 1986, s.4). Okuma alışkanlığının oluşmasındaki en önemli noktanın kitap sevgisi ve okumaya karşı istek yaratmak olduğu unutulmamalı, bu sevgi ve istek çocukta okul öncesi dönemde geliştirilmelidir.

Kitap yayımcılarının da dikkat etmesi gereken unsurlar bulunmaktadır. Özellikle çocuklar için üretilen kitapların biçimsel ve çocuğa görelilik ilkelerine uygun olması son derece önemlidir. Çocukların çok dikkatli olmalarından ve kitaplarda yapılan özellikle biçimsel hataları hemen yakalamalarından dolayı, çocuk kitaplarının üretiminde çok daha özenli olunması gerekmektedir. Yayımcıların özellikle çocuk kitaplarında ticari kaygıdan önce okuma alışkanlığına özendirici kitaplar yayımlamaları, okuyan bireylerin yetişmesine çok büyük katkı sağlayacaktır.

2.2.2.2.5. Kitle İletişim Araçları

Teknolojinin gelişimine bağlı olarak daha çok yaşamımızda yer almaya başlayan televizyon, İnternet gibi görsel kitle iletişim araçları, okuma alışkanlığını etkileyen temel etmenler arasında yer almaktadır. Bilinçli bir biçimde kullanılmadığında özellikle çocukların psikolojik, fiziksel ve sosyal gelişimlerine olumsuz etki edebilecek televizyon ve İnternet, bilinçli bir biçimde kullanıldığında kolay ve etkili birer öğrenme aracı da olabilmektedirler (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007, s.8). Televizyon programlarının içeriği ve niteliği, televizyonun olumlu ve olumsuz etkilerini belirlemektedir. Şiddet ve olumsuz örnek içeren programlar, çocukların dikkat, odaklanma gibi sorunlar yaşamasına, hayal dünyalarının ve okuma alışkanlıklarının olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir. Okuma konusunu teşvik eden programlar ise, çocukların okuma alışkanlıklarını olumlu etkileyebilmektedir. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007), yaptıkları araştırmada, televizyon ve İnternet gibi görsel kitle iletişim araçlarının okuma alışkanlığı üzerindeki olumsuz etkisinin daha baskın olduğunu ifade etmişlerdir. Televizyon programlarında görüntü ve hareketin saniyeler içinde değişmesi, algılama, dikkat ve düşünme yetilerini zayıflatması ve bilgilerin küçük parçalar halinde sunulması sonucu insanlarda dikkat ve odaklanma eksikliği oluşmakta, okumanın daha zaman alıcı ve dikkat gerektirici özelliği ise özellikle çocuklara itici gelmektedir. Bu da okuma alışkanlığı üzerinde olumsuz etki

yapmaktadır. Yine aynı çalışmada (Aksaçoğlu ve Yılmaz, 2007, s.12), bilgisayarların da çocukların yaşam tarzlarını değiştirdiği ve okuma, oyun oynama, spor yapma gibi birçok etkinliğin yerini aldığı ifade edilmiştir. Araştırmanın çarpıcı sonuçlarından biri, öğrencilerin televizyon ve bilgisayara daha fazla eğilim göstermeleri, kitap okumayı son tercih olarak düşünmeleri ancak televizyon ve bilgisayar olmasa okumaya daha fazla zaman ayıracaklarını belirtmeleridir. Yine çocukların televizyon ve diğer etkinliklere harcadıkları zaman üzerine yapılan başka bir araştırma (Aral ve Aktaş, 1997), televizyonun okuma, oyun, resim gibi etkinliklere ayrılan zamanı azalttığını göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “Boş Zamanı Değerlendirme ve Kitap Okuma Alışkanlığı” raporuna göre, okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen unsurlardan birisi televizyon izleme oranlarının yüksek oluşudur. Türkiye televizyon izleme açısından dünyada ikinci sırada iken, ABD ile birlikte ilk sıraya yükselmiştir. Raporda, “her Türk vatandaşı günün 3.5 saatini televizyon başında geçiriyor. 3.5 saat, yarım gün eğitim yapan bir okulda günlük eğitimin süresine eşittir. Dizi furyasıyla bu rakam 4 saate çıkmıştır” ifadesi kullanılmıştır. Yine raporda çeşitli ülkelerde günlük TV izleme süreleri de belirtilmiştir; AB-Türkiye: 4 saat, İngiltere: 3 saat 20 dakika, Japonya: 3 saat 15 dakika, Avustralya: 3 saat, Almanya: 2 saat 55 dakika, Fransa: 2 saat 50 dakika, Peru: 2 saat 40 dakika, İsveç 2,5 saat. Raporda verilen değişik etkinliklerin yapılma oranlarına bakıldığında, televizyon izleme oranının çok yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye’de dergi okuma oranı %4; kitap okuma oranı %4,5; gazete okuma oranı %22; radyo dinleme oranı %25; televizyon izleme oranı % 94’tür (İnan, 2005, s.86).

Televizyon izleme oranları yüksek olan çocukların okuma becerilerinin, televizyon izleme oranları düşük olan çocuklara göre daha düşük seviyede ilerlediğini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Neuman, 1982; Ennemoser ve Schneider, 2007). Ayrıca Türkiye’de kitap ve okuma reklamlarının televizyonlarda neredeyse hiç yapılmadığı görülmektedir. Son zamanlarda MEB tarafından okuma ile ilgili kamu spotu hazırlandığı (MEB, 2013), STK’lar tarafından Kütüphane Haftasında okuma etkinlikleri düzenlendiği ve bir bilinç yaratılmaya çalışıldığı görülmekte ancak kütüphanelerin ve kaynakların artırılmasına yönelik yeterli bir çaba bulunmamaktadır.

Televizyon izleme alışkanlığı olan toplumlarda, okumaya özendirici programların yapılması önemlidir. Dökmen (1994, s.100), basın-yayın organlarının okuma teşviki için yapabileceklerini şu biçimde sıralamıştır. Çocuklar için özel olarak hazırlanmış nitelikli çocuk dergilerinin sayısı artırılmalı ve geniş çocuk kitlelerine ulaştırılmalıdır. Televizyonda okuyucuların, okudukları kitapları tartıştıkları açık oturumlar düzenlenmelidir. Okuma konusunda belli ölçütlere ulaşan, kütüphanelerden en fazla ödünç kitap alan okuyuculara gazete sütunlarında yer verilmelidir.

Gazetelerde, televizyon kanallarında çocukların ve gençlerin katılacakları kitap okuma yarışmaları düzenlenmelidir. Ayrıca radyo ve televizyonda, anne-babalara okuma bilinci aşlamaya yönelik uyarıcı programlara yer verilmesi, günlük gazetelerde çocuklar için belli bir sayfa ayrılması, bu sayfada çocuk kitaplarına, okumanın yararlarına değinilmesi ve çocukların televizyon izlediği saatlerde onlara yönelik programlar yapılması okuma alışkanlığına teşvik anlamında önemli uygulamalardır (İnan, 2005, s. 75).

2.2.2.3. Sosyo-Ekonomik Etmenler

Çocuğun içinde bulunduğu toplumun okumaya karşı tutumu, okumaya verdiği değer ve okuma algısı, okuma alışkanlığını etkileyen etmenlerden biridir. Okumanın çok değerli olduğu kültürlerde, insanların geneli tarafından okumayı teşvik etmek için daha çok çaba harcanmakta ve bu kültürlerde okuma ile ilgili kavramlar farkında olmadan öğrenilmektedir (Sancı, 2002, s.40). Bu nedenle, sosyo-ekonomik yapısı daha yüksek olan ailelerin çocuklarının okuma becerileri ve ilgileri, daha düşük olan ailelerin çocuklarına oranla yüksek olmaktadır. Ailelerin sosyo-ekonomik durumlarına göre çocuk yetiştirme biçimleri, değer yargıları ve davranışları farklılık göstermektedir. Bu farklılık ailelerin eğitim düzeyleri, meslekleri ve gelir durumlarından kaynaklanmakta ve çocuklarının okuma alışkanlığına bu yönde etki edebilmektedirler.

Alt sosyo-ekonomik düzey ailelerin çocukları ile üst sosyo-ekonomik düzey ailelerin çocuklarının aldıkları eğitim, gittikleri okullar ve bu okullarda uygulanan eğitim ve öğretim yöntemlerinin farklılıkları gibi birçok etmen çocuğun okuma alışkanlığına etki etmektedir. Özellikle Türkiye’de hala okul öncesi eğitimin öneminin farkında olmayan ve çocuklarının okul öncesi eğitim almalarını sağlayamayan aileler bulunmaktadır. Türkiye’de kütüphanelerin de istenen düzeyde ve yeterlilikte olmaması nedenleriyle bu çocukların okuma becerileri gelişimi yeterince desteklenmemektedir.

Kitap fiyatları da, özellikle alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin ve çocuklarının okuma alışkanlığını etkilemektedir.

Görüldüğü gibi okuma eylemi bireysel bir eylemdir ancak alışkanlığa dönüştürülmesi aşamasında birçok unsurdan etkilenebilmektedir. Çocuğun okuma alışkanlığı edinebilmesi için önce aile, sonra okul ve çevresinden olumlu uyaranlar alması son derece önemlidir. Toplumsal ve çevresel etmenlerin bireyi motive etmesine bağlı olarak oluşan ve gelişen okuma alışkanlığı

ayrıca devlet politikaları, toplum yapısı, kültür, yayınevleri, çocuklar için hazırlanmış her türlü yayın, kitaplıklar ve kütüphanelerden etkilenmektedir.

2.3. ÇOCUK KİTAPLARININ ÇOCUĞUN GELİŞİM SÜRECİNE ETKİLERİ VE OKUMA ALIŞKANLIĞINA HAZIRLIK ANLAMINDA YARARLARI

Okul öncesi dönemde hedeflenen becerilerin kazandırılması sürecinde kitapların kullanılması okuma alışkanlığına hazırlık anlamında yapılabilecek en iyi uygulamalardandır. Bu anlamda kullanılacak kitapların içeriği ve cazibesi de çocuklara okuma zevki aşılması bakımından temel unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların kişiliklerinin şekillenmesinde rol oynayan, hayal gücünü geliştiren, değer yargıları oluşturmasını sağlayan, okuma zevki aşıl原因 kitapların özenle seçilmesi gerekmektedir.

Çocuk ve gençlik edebiyatının temel işlevi, küçük yaşlardan başlayarak çocuk ve gençlere okuma sevgisi kazandırmak, okuma kültürünün oluşmasını sağlamaktır (Sever, 2008, s.19). Okul öncesi dönemde nitelikli çocuk kitaplarını seçmek ve çocuk ile bir araya getirmek görevi ebeveynlere, okul öncesi öğretmenlerine ve kütüphanecilere düşmektedir. Bu nedenle hem ebeveynlerin hem de okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitapları ve edebiyatı konusunda yeterli bilgiye sahip olması, çocuğu doğru yönlendirmeleri bakımından önemlidir.

Çocuk edebiyatı, “çocuğun gelişimsel özelliklerini gözden yitirmeden 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). Çocuğun gelişim özelliklerinin hızla geliştiği okul öncesi dönemde, çocuğun duyarlılığını, beğeni düzeylerini, düşünce yetilerini geliştirmek ve okuma kültürü edinmelerini (Sever, 2004, s.10) sağlamak ancak nitelikli çocuk kitapları ile olabilmektedir.

Görsel dilin sözel dilden önce geliştiği, çocuğun sözel dili henüz konuşmadığı dönemlerde görsel dile dayalı mesajları aldığı ve çocuğun doğduğu, büyüdüğü çevrenin görsel dil ve kültür düzeyini belirlediği bilinmektedir (Gemalmayan, 2011, s.537). Bu bağlamda, çocuk edebiyatı ürünleri bebeklikten itibaren çocuğun yaşamına girmelidir. Okul öncesi dönemde görsel

uyaranların ağırlıkta olduğu kitaplar çocuğun ilgi alanına girmektedir. Bu dönem için olan kitaplar yaş aralığına ve çocuğun gelişim özelliklerine göre hazırlanmalıdır.

Bebekler, doğumdan itibaren hızlı bir gelişim sürecine girmektedirler. 0-3 aylık bebeklerin psikomotor becerileri en alt düzeydedir ancak duygusal algıları çok gelişmiştir. Bu aylarda bebeğe hareket eden ve ses çıkaran objelerden oluşmuş kitaplar, dişleme kitapları ve dokunsal kabartmalar içeren kitaplar sunulabilir. Aynı zamanda gösterilen resimler ebeveynler tarafından dillendirilir ise bebek kavram öğrenmeye hazırlanmış olacaktır (Gemalmayan, 2011, s.539). 3-6 aylık bebekler sesleri ayırt etmeye, hareketleri algılayabilmeye başlayabilir. Bu nedenle bu dönemde yine sesli ve hareketli kitapların bebeğe sunulması önemlidir. 6-9 ay arası artık sesleri taklit etmeye ve ses çıkarmaya başlayabileceği için bebeklere, görsel işitsel ağırlıklı, bol renkli resimli kitaplar sunulabilir. 9-12 ay arasında bebeklerin dili anlama düzeyi ve merakı yüksektir. Konuşma becerisi hızla gelişmektedir. Bu dönemde tüm duyulara hitap edecek kitaplar rahatlıkla sunulabilir. Kitaplar gibi uyaranlar ile 6-9 aylarda geliştirilen imge düzeyinin çok önemli olduğu ve bu düzeye okul öncesi dönem eğitiminde bile ulaşamadığı belirtilmiştir (Gemalmayan, 2011, s.540). Bebeklerin kitaplarla tanışmasının sağlanması bu nedenle çok önemlidir. 2 yaş ile birlikte çocuklarda kavram gelişimi oluşmaya başlamakta, bilişsel ve dil gelişimleri de hızla artmaktadır. Bu dönemde kendini ve yaşamı anlamaya, sorgulamaya başlayan çocukta merak ve öğrenme isteği oluşacaktır. Sorma, bilme, öğrenme isteğinin kitaplarla karşılanması hem araştırma ve sorgulamaya yönelik bilinç geliştirmelerine hem de kitaplarla arkadaşlıklarının doğal bir süreçte gelişmesine yardım edecektir (Samur, 2012b, s.837). Tüm çocuk kitaplarının özellikle resimli olanların biçimsel özellikleri çok önemlidir. 0-3 yaş arası çocuklar için hazırlanan çocuk kitaplarının dayanıklı olması esastır. Sert ciltli ya da karton kapaklı, dikişli, kolay yırtılmayan kalın kâğıtlı olmalıdır. Hatta banyo gibi yerlerde kullanılacak suya dayanıklı malzemeden yapılması, kitapların günlük yaşamın bir parçası haline getirilebilmesi bakımından önemlidir. Küçük yaştaki çocukların ağızına götürme, dişleme gibi refleksleri olduğundan, kitapların zararlı boya gibi kimyasal maddeler içermemesi gerekmektedir. Resimlemelerin renkli ve yalın olması, metni yansıtması, az yazılı olması, iri puntolar kullanılması, 1 formayı geçmemesi, aile ile birlikte okuma yapabilmeye imkân veren kitapların büyük boyutlu olması, diğer kitapların küçük boyutlu olması diğer biçimsel özelliklerdendir (Bayram, 2009).

3-4 yaşındaki çocuklar kendilerine resimli öykü kitaplarının okunmasından hoşlanırlar. Bu yaş çocukları okuma bilmedikleri için öyküyü resimlerden takip ederler. Bu nedenle bu yaş

çocukları için hazırlanan kitapların resimlemelerinin öyküyü yansıtması ve estetik olması, öykü dilinin basit ve ritmik olması çok önemlidir (Bayram, 2009).

Sözcük bilgisinin hızla artması ve dili daha etkin kullanmaya başlamaları ile birlikte, 4-6 yaş arası çocukların okuma eylemlerinde de farklılıklar başlamaktadır. 4-5 yaşlarındaki çocukların kendilerine ait kitaplarının olması okuma alışkanlığına hazırlık açısından önemlidir. Özellikle bu dönemde ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma etkinlikleri yapması, çeşitli etkinlikler ile çocukların günlük yaşamlarının bir parçası haline getirilmesi gereklidir. Resimli kitaplardan öyküler kurgulama, tekerleme, bilmece, masal, fıkra dinleme anlatma, oyun kurgusu içinde kısa şiirler tekrarlama gibi çeşitli etkinlikler ile kitabı tanıyan ve kitapla oyun sürecinin bir parçası olarak arkadaşlık kurmaya başlayan çocukta, kitap sevgisinin oluşması beklenmektedir (Samur, 2012b, s.837).

Çocukların gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan çocuk kitapları, çocukların ruhsal gereksinimlerini karşılamakta ve kişisel, duygusal, bilişsel ve toplumsal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

Arbuthnot'den (1964) aktaran Kocabaş'a (1999, s.15) göre, çocuk kitapları çocukları, başarıya, fiziksel rahatlama, bilgi, sevme ve sevilme, bir yere veya bir şeye ait olma, değişme ve güzellik (estetik) gereksinimlerini karşılamaktadır. Sever (2004, s.13), okumanın genel niteliklerini şu biçimde sıralamış ve bir anlamda okumanın bireyin gelişim süreçlerine etkisini özetlemiştir:

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

2.3.1. Çocuk Kitaplarının Kişilik Gelişimine Etkisi

Kitaplar, çocuğun kendini tanımasına yardım etmekte dolayısı ile kişilik gelişimine katkı sağlamaktadır. Çocuk kitapları, çocuğun kendi ilgi alanlarını ve yeteneklerini keşfetmesine, bir birey olduğunu anlamasına imkân verir. Çocuğa farklı yaşam öyküleri ile model olabilir. Çocuk kendi yeterliliklerinin farkına varmaya başlarken bazı becerileri elde etmek için çaba ve zaman harcanması gerektiğini öğrenir. İyilik, dürüstlük, yardımseverlik, çalışkanlık, paylaşma, hoşgörü, özveri gibi birçok değer ve davranışı kitaplar aracılığı ile kazanır (Çılgın, 2006, s.176).

Çocuk kitaplarının resimlemeleri önem gerektiren ayrı bir konudur. Kitapların resimleri aracılığı ile çocuk renk uyumunu fark eder, çizgi ve şekillerden oluşan kompozisyonlar hakkında fikir sahibi olur ve estetik duygusu gelişir.

2.3.2. Çocuk Kitaplarının Bilişsel Gelişime Etkisi

Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişiminde çocuk kitaplarının önemli bir yeri vardır. “Erken dönemde başlatılan okuma etkinliklerinin, bebeklerin beyinde uzun süre (okula gidip okumayı öğrenene kadar) uyarılmayı bekleyecek pek çok bölgeyi uyandırdığı, beyin bağlantıları yoluyla yetkinleştirdiği deneysel olarak saptanmıştır” (Summak ve Summak, 2007, s.271). Çocuk kitaplarının, çocukların düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı değişik araştırmalar ile ortaya konmuştur (Aslan, 2006, s.189). Çocuk kitapları, belleğe yerleştirme, çözümlenme (inceleme, analiz etme), önceden sezme, kestirme, ilişki kurma, yapılandırma, düşselliği geliştirme gibi yetkinliklerin gelişmesine olanak sağlayarak okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişimine katkı sağlamaktadır (Aslan, 2006, s.189). Gemalmayan (2011, s.538), “erken dönemde okumaya başlayan bebeğin beyinin üstün bir gelişme sürecine girdiğini, gelişen beyin yan ürünü olan nitelikli okuma becerisinin ortaya çıktığını, nörolojik temelleri erken ve sağlam atıldığı için bebeğin okuma becerisinin sorunsuz olduğunu” belirtmiştir. Ayrıca çocuk kitapları, çocukların birçok durum, olay ve yer hakkında bilgi sahibi olarak yorum yapmalarına olanak sağlamaktadır. Nitelikli çocuk kitaplarıyla beslenen çocuklar kendi düşüncelerini oluşturma, doğru ile yanlış ayırt etme, kendini sevme, kendini tanıma gibi imkânlar edinmekte, yaşamla ilgili kavramları ve bu kavramların önemini eğlenceli bir biçimde öğrenebilmektedir.

Sever (2008, s.72), okul öncesi dönemin ve resimli kitapların önemini şu biçimde ifade etmiştir: “Resimli kitaplar, çocuğun belleğinde kavramların imgelerini oluşturur, kavramların görsel imgeleriyle çocuğun belleğine yerleşmesine olanak sağlar, çocukların duyu algılarını geliştirir, kavramsal gelişimini destekler, somut ve soyut kavramları öğrenmelerini kolaylaştırır, nesnelere sınıflandırma, gruplandırma, kavram oluşturma, anımsama, dikkat etme, düşünme gibi bilişsel süreçlerini işler.”

2.3.3. Çocuk Kitaplarının Dil Gelişimine Etkisi

Kitaplar çocuğun dil ve estetik gelişimlerini desteklemektedir. Nitelikli çocuk kitapları, anadili sevgisi ve bilinci kazandırmanın yanı sıra, atasözleri, deyimler gibi dil zenginliklerini de öğretir. Çocukların sözcük dağarcıklarının gelişmesinde kitaplar çok önemli katkı sağlamaktadır. “Çocuğun kitapla karşılaşması, hem duyarak öğrendiği sözcükleri görerek tanınmasını hem de duymadığı sözcükleri görerek öğrenmesini sağlamaktadır” (Konar, 2006, s.465). “Söyleyiş ilkelerine uygun olarak okunan metinlerin çocuklar tarafından dinlenilmesi, onlara, ses ve sözcüklerin doğru boğumlandırılmasına yönelik bir deneyim kazandırır, çocukların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirir, çocukların dil bilinci ve duyarlılığı kazanmasına yardımcı olur” (Sever, 2008, s.72).

Araştırmacılar 3 yaş dolaylarında çocukların yeni sözcüklere yaklaşımında çok önemli bir değişim olduğunu keşfetmiştir. Bu değişim sonucunda çocuklar dinazor tipleri, meyve çeşitleri gibi bir grup içindeki sözcüklere dikkat etmeye başlarlar. Bunun sonucunda çocuklar, anne babasından, öğretmeninden, kitaplardan gelen dilsel girdileri kullanarak yeni sözcükler oluştururlar (Bee ve Boyd, 2009, s.441). Bu nedenle kitapların çocukların dil gelişimine doğrudan etkisi söz konusudur. Anne babaları kendileriyle daha sık konuşan, onlara düzenli bir biçimde kitap okuyan ve konuşmalarında geniş bir sözcük yelpazesine yer veren çocukların konuşmaya daha erken başladığı, daha geniş bir sözcük dağarcığına sahip olduğu, daha karmaşık cümleler kurdukları ve okul çağına geldiklerinde okuma yazmayı daha kolay öğrendikleri gelişim bilimciler tarafından kabul edilmektedir (Bee ve Boyd, s.457).

2.3.4. Çocuk Kitaplarının Duygusal Gelişime Etkisi

Kitaplar aracılığı ile çocukların duygusal gelişimi desteklenebilir. Çocuk kendi duygularının başka bireylerde de bulunduğunu ve bunların doğal olduğunu kitaplar ve öyküler aracılığı ile görebilir. “Korku, kıskançlık, öfke, nefret, hırs gibi duygularda ölçsüzlüğün verdiği zararları fark edip, kontrol altına almak gerektiğini öğrenebilir” (Çılgın, 2006, s.176).

Okul öncesi çocukların duygusal yaşamları yaşlarına göre farklılıklar gösterebilmektedir. 3-4 yaşındaki çocukta benlik kavramı gelişmeye, kendisi hakkında duygu ve düşünceler oluşturmaya başlamaktadır. Bu dönemde yakın çevresinde bulunan insanların kendisi hakkındaki duygu ve düşüncelerinden etkilenmektedirler. Bu nedenle benlik saygısını geliştirecek tutum ve davranışlarda bulunulması, sıcak ve içten birlikte kitap okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi duygusal açıdan önemlidir. 4-5 yaşındaki çocuklar, duygularını

kontrol etmeyi öğrenmekte ancak beklenmedik durumlar karşısında duygu denetimlerini kaybedebilmektedirler. Duygularını denetlemeyi başaran kahramanların yer aldığı çocuk kitapları, çocukların duygu denetimlerine yardımcı olacak yolları öğretecektir. 5-6 yaşlarında çocuklar arkadaş ilişkilerine önem vermekte, özgüvenleri gelişmekte ancak yetişkinlerin ilgisine ve güvenine gereksinim duymaktadırlar. Bu dönemlerde bu duygulara önem veren kitapların okunması çocukların kendilerini değerli görmelerini sağlayacaktır (Sever, 2008, s.59-61).

2.3.5. Çocuk Kitaplarının Toplumsal Gelişime Etkisi

Kitaplar aracılığı ile çocuk çevresini ve diğer canlıları tanıma imkânı bulur. Aile bireyleriyle, arkadaşlarıyla ve çevresiyle ilişki kurmanın yollarını fark eder. Çevresine uyum sağlayabilmek ve kabul görebilmek için yapması gerekenleri öğrenebilir (Çılgın, 2006, s.176). Sever (2008, s.72) çocuk kitaplarının toplumsal gelişime etkisini şu biçimde sıralamaktadır;

- Çocuklara, anne, baba, kardeş dışında ilişki kurabileceği yeni arkadaşları, komşuların yer aldığı çevreyi tanıtır.
- Bu ilişkileri içinde sorunların, sevinçlerin, dayanışmanın, paylaşmanın olduğu değişik durumlarla örneklendirerek çocuk için, yeni yaşam kesitleri oluşturur.
- Çocuklara kendileriyle, çevresindeki yetişkinlerle, arkadaşlarıyla, kardeşleriyle yaşayabileceği sorunların çözümüne ilişkin ipuçları sunar.
- Toplumlarda kabul gören, daha çok benimsenen; kabul görmeyen, karşı çıkılan tutum ve davranışların sezilmesine yardımcı olur.
- Çeşitli insan tiplerini tanımasına, başka ülkeler ve toplumlar hakkında bilgi sahibi olmasına olanak sağlar.

Nitelikli çocuk kitaplarının, çocukların bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişimlerine sağladığı olumlu katkılar azımsanamayacak kadar çoktur. Hem okuma alışkanlığına hazırlık hem de çocukların gelişim alanlarına sağladığı olumlu katkılar nedeniyle, nitelikli çocuk kitapları ile çocuklar erken yaşlarda bir araya getirilmeli ve yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası olmalıdır.

2.4. OKUMA GELİŞİMİ

Okuma gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, okuma gelişimi sürecinin çocuğun bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişimine bağlı olarak okul öncesi dönemde oluştuğunu ortaya

koymaktadır. Bebeklik ve çocukluk döneminde başlayan okuma gelişimi, çocuğun çevresinden aldığı uyaranlar ile gelişmektedir. Birey, dünyaya geldikten sonra okuma yazma sürecini kolaylaştıran birçok bilgi, beceri ve kavramla gelişmeye devam etmektedir. Okuma gelişimi, bebeklik ve çocukluk döneminde çevreleri ile kurdukları iletişim ile başlamakta, konuşulan dilin farkına varılması, yazılı sembollerin algılanması ve adlandırılması ile devam etmektedir. Dinleme becerisi, konuşmanın ön koşuludur, konuşma ise okuma yazmaya giden en önemli adımlardan biridir (Constantine, 2004, s.11). Erken dil gelişimi üzerine yapılan araştırmalarda, bebeklikten itibaren çocuklarla sözlü iletişim kurmanın önemi vurgulanmış, çocukların yaşamlarının ilk iki yılı içinde kendi dil yeteneklerini önemli ölçüde artırdıkları belirtilmiş ve çocukları ile daha fazla konuşan ailelerin çocuklarının daha fazla sözcük dağarcığına sahip olduğu ifade edilmiştir (Altıparmak, 2010, s.19).

Çocuklarda 18 ay 3 yaş arası sadece bilişsel ve fiziksel gelişim değil okuma gelişimi de hızla ilerlemektedir. Bu yaşlarda yoğunlaşan merak ve keşfetme duygusu desteklendiğinde, okuma gelişimine doğru katkı yapılabilir. Çocuğun dikkatini sözcüklerin sesbirimlerine ve harflerine odaklamak için yürütülen “oyunlar” çocuğun okuma gelişimini hızlandırmaktadır. “Oyunların yanı sıra ebeveynlerin çocuklarına okudukları öykü kitapları, onların yeni sözcükler öğrenmelerini, sözcük dağarcıklarını genişletmelerini, harflerle sesbirimler arasında bağlantı kurmalarını ve yazılı sözcüklerin öyküyü oluşturduğunu kavramalarını sağlamaktadır” (Kerem, 2001, s.28). “Okuma gelişimi, harf, sesbirim ve sözcük gibi dil ile ilgili unsurların kazanılmasını ve bunlar arasında neden sonuç ilişkisinin kurulmasını gerektirir” (Şimşek, 2007, s.6). Yaşamın ilk üç yılında, bebeğin her anlamda gelişiminin hızlı olduğu bilinen bir gerçektir. O nedenle, ilk üç yıl için aile üyelerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Okul öncesi öğretmenleri genellikle ilk üç yılın sonunda devreye girmekte ve çocukların okuma gelişimlerinde etkili olmaktadır. Okuma gelişiminde aile üyeleri, öğretmenler ve kütüphaneciler model olma, materyal sağlama, kullanımlarını gösterme, yardım etme, teşvik etme ve cesaretlendirme anlamlarında kritik roller üstlenmektedirler. Aile üyeleri ve öğretmenler, bilinçli ya da bilinçsiz davranışları sonucunda çocuklarının okuma gelişimlerine yön verebilmekte, kendi tutum ve beklentilerini yansıtabilmektedirler.

2.4.1. Okul Öncesi Dönemde Okuma Gelişimini Etkileyen Temel Beceriler

Okuma gelişiminin fizyolojik, psikolojik, sosyolojik, çevresel gibi farklı boyutları vardır. Okuma sürecinin farklı boyutlarını incelemek, okumanın nasıl öğrenildiğini ve okumaya karşı

geliştirilen tutumlar hakkında bilgi sahibi olunmasını sağlayacaktır. Okumanın ilk boyutu fizyolojik boyuttur. Okuma, gözlerin yazılı sözcükleri algılamasıyla başlamakta, gözdeki retinada bulunan nöronlar aracılığı ile algılanarak beyindeki görme merkezine ulaştırılmaktadır. Görme merkezinde algılanan sözcükler bir taraftan sese dönüştürülmekte, bir taraftan da sözcükler anlamlandırılmaktadır (Karaçay, 2011, s.22). Yazılı metnin okunup, anlaşılması ve seslendirilmesi sırasında işitme ve akciğer, ses telleri, dil, diş, dudak vs. gibi sesle ilgili organların da görevleri bulunmaktadır (Demir ve Yılmaz, 2011, s.12). Okuma eylemi için gerekli fiziksel unsurlarda kusur olması durumunda aleksi, disleksi gibi okuma ile ilgili gelişimsel bozukluklar görülebilmektedir. Psikolojik boyut, okuma gelişiminin diğer boyutudur. Özellikle çocukların okumaya karşı tutumlarının oluşturulacağı okul öncesi dönemde, çocukların doğru çocuk edebiyatı ürünleri ile tanıştırılması, kitaplar ve çocuk arasında kurulacak iletişim açısından önemlidir. Bütün davranışlar gibi okumanın öğrenilmesi ve sürdürülmesi aşamasında çocuğa olumlu pekiştireçler verilmesi önemlidir. Çocukların kitaplar ile ilgilenirken ebeveynleri tarafından övülmesi ve ebeveynlerin bu konuda tutarlı ve sürekli davranışlar sergilemeleri, okumaya karşı olumlu tutum geliştirilmesine neden olacaktır (Kerem, 2001, s.33). Okumanın bir başka boyutu, sosyolojik boyuttur. Çocuğun içinde bulunduğu çevrenin okumaya karşı olan tutumu ve ilgisi, toplumun okuma kültürü ve düzeyi çocuğun okuma gelişimini etkilemektedir (Kerem, 2001). Çocuğun ailesinde gördüğü okuma davranışları, kitap ve kütüphane olanakları gibi çevresel boyut ise, çocuğun okuma gelişimi ve alışkanlığını etkileyen bir başka boyuttur.

“Çevreleri doğdukları günden itibaren yazı dili ile ilgili uyaranlarla donatılmış olan çocuklar, okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere katılarak, çevrelerindeki basılı malzemenin özelliklerine dikkat ederek ve yetişkinlerin yazı dilini nasıl kullandıklarını gözlemleyerek okula başlamadan çok daha önce, okuma kavramları oluşturmaktadırlar” (Oktay ve Kerem, 2004, s.13). Okul öncesinde çocukların çoğu, özellikle kendi adlarında bulunan harfleri tanıyabilir, çevrelerinde yer alan işaretlere ilgi gösterebilir ve harfleri taklit edebilirler. Ebeveynleri ile birlikte yaptıkları kitap okuma sırasında okuma kavramları ile ilgili bilgilere sahip olabilirler.

“Zekâ, okuma-anlama ve dinleme-anlama becerileri, sayı kavramları, görsel hafıza, yön tayini, şekil-zemin ilişkisi, el-göz koordinasyonu, fonolojik duyarlılık, renkleri ayırt etme, okuma kavramları, sözcük bilgisi, görsel ve işitsel ayırma becerileri gibi okuma gelişimini etkileyen temel beceriler arasında yer almaktadır” (Kerem, 2001, s.59). Bu beceriler okul öncesi dönemdeki alıştırma çalışmaları ile desteklenebilmekte ve geliştirilebilmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında da özellikle okuma gelişimini etkileyen becerilere yönelik

etkinliklerin yapıldığı görülmektedir. İlk okuma yazma öğretimi için yeterli hazır bulunuşluğa ulaşılmasında birçok beceri önemli rol oynamaktadır (Erdoğan, 2011, s.161). Okuma gelişimi için gerekli bu beceriler 3-5 yaş arasında elde edilebilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında da bu becerilerin kazandırılması yönünde programlar oluşturulmakta ve uygulanmaktadır.

Bir sözcüğü oluşturan sesbirimlerin farkında olmak anlamına gelen “fonolojik duyarlılık” ya da “fonolojik farkındalık” becerisinin okuma gelişiminde önemli bir yeri bulunmaktadır. Fonolojik farkındalık, cümlelerin sözcüklerden, sözcüklerin hecelerden ve hecelerin de seslerden oluştuğunun farkında olma bilgisidir (Allor, 2002, s.48). Kerem’e (2001, s.69) göre, bebekler, dildeki tüm sesleri ayırt etme becerisine sahiptirler. Bu yönü ile fonolojik farkındalık doğumdan itibaren başlamakta ve okul öncesi dönemde ilerlemektedir. Yapılan araştırmalar okul öncesi dönem çocuklarında ölçülen fonolojik farkındalığın daha sonraki okuma yazmada ilerlemenin önemli bir belirleyicisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu tanımlar doğrultusunda fonolojik farkındalığın okul öncesi dönemde gelişmeye başladığı, gelecekteki okuma başarısı için önemli olduğu, fonolojik farkındalığın kendiliğinden gelişmediği, öğretilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğu ve okuma problemlerinin belirleyicisi olduğu söylenebilir (Erdoğan, 2011). Okul öncesi dönemde, uyakların farkına varılmasını sağlayacak öyküler okunması, aynı hece ve seslerle başlayan sözcüklerle oyunlar oynanması, çocukların okuma gelişimi sürecinde fonolojik farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmaktadır.

Çocukların doğdukları günden itibaren çevreden aldıkları uyaranlar ile kavramlar edinmeye başladığı, bu kavramları, çevrelerinde bulunan okuyucuları gözlemleyerek, okuma-yazma gerektiren eylemlere katılarak ve ebeveynleri ile birlikte kitap okuyarak oluşturmaya başladıkları bilinmektedir (Kerem, 2001, s.69). “Okuma kavramları, sözlü dilde yer alan sözcüklerin yazılı karşılıkları olması, kitapların soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru okunması, noktalama işaretleri, cümlelerin sözcüklerden, sözcüklerin hecelerden ve harflerden oluşması, harflerin farklı biçimlerde dizilmesi sonucunda farklı sözcükler meydana getirmesi, büyük ve küçük harflerin kullanımı gibi yazı dilinin çeşitli özellikleri hakkında edinilen kavramlardır” (Öztunç, 1994, s.43). Ebeveynlerin erken yaşlardan itibaren çocuklarını kitapla tanıştırmaları ve birlikte kitap okuma etkinlikleri yapmaları, çocukların yazı dili ürünleri ile daha fazla deneyim yaşamasını sağlamakta, bu da çocukların okuma kavramları ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olmalarına ve okumayı öğrenmede daha fazla başarı göstermelerine neden olmaktadır.

Çocuklarda konuşma, sesleri taklit etme ile başlamaktadır. 1 yaş civarında sözcükler, anlamlı bir biçimde söylenmeye başlamakta ve zamanla değişik kavramları ifade eden sözcükler öğrenilerek sözcük hazinesi gelişmektedir. Sözcük, "başlı başına bir anlamı olan veya söz içinde anlama yardım eden bir veya birkaç heceden ibaret ses" (BSTS/Dil Bilim Terimleri Sözlüğü, 1949) biçiminde tanımlanmaktadır. Sözcük bilgisi ise "Bir kişinin anlamlarını verebildiği, günlük konuşmasında kullandığı, okuduğu veya başkalarını dinlediği zaman tanıdığı, yazdığı, söylediği cümlelerde kullandığı ve serbest çağrışım yapabildiği sözcükler ile ilgili sahip olduğu bilgidir" (Kerem, 2001, s.73). Sözcük bilgisi zamanla gelişen bir kavramdır. Bu süreç doğumla başlamakta, zamanla sözcüklerin anlamının öğrenilmesi ve kullanımı ile devam etmektedir. Sözcük bilgisinin etkili iletişim, okuma ve okul başarısında önemli yeri bulunmaktadır. Bu nedenle okul öncesi çocukların sözcük bilgilerini geliştirmenin en iyi yollarından ikisi çocuklarla konuşmak ve öykü kitapları okumaktır.

Okul öncesi dönemde okuma gelişimini etkileyen önemli beceriler arasında görsel ve işitsel ayırma becerileri de yer almaktadır. "Görsel ayırma, nesnelerin renk, şekil, hacim, boyut gibi özelliklerine göre ayırt edilmesidir" (Kerem, 2001, s.75). Okul öncesi dönemde görsel ayırma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde değişik renk, biçim ve boyutlarda oyuncaklar ve malzemeler kullanılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesinde resimli kitapların da önemli bir yeri vardır.

"İşitsel ayırma, seslerdeki farklılıkları birbirinden ayırt etme becerisidir" (Kerem, 2001, s.77). Okul öncesi dönemde işitsel ayırma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde değişik sesler çıkaran nesnelere ve enstrümanlar kullanılmakta ve şarkı, dans, ritme göre hareket etme gibi etkinliklerle bu becerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. İşitsel ayırma becerisi gelişmiş çocuklar harf, ses ve sözcüklerin söylenişini ayırt edebilir, sözcüklerin söylenişleri ile ilgili oyunlardan hoşlanır ve kendilerine okunan öykü ve şiirleri dinlemekten keyif alır (Ryan, 1999'dan aktaran Kerem, 2001, s.78).

Okul öncesi programlar aracılığı ile "işitsel ve görsel ayırma, yön tayini, harflerin adları ve sesleri ile sözcük tanıma, renkleri ayırt etme, görsel hafıza, şekil ile zemini birbirinden ayırt etme, el-göz koordinasyonu, sözcüğü ve cümleyi öğelerine ayırabilme gibi okuma başarısı ile ilişkili olduğu düşünülen becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir" (Öztunç, 1994, s.17). Bu becerilerin kazandırılmasında, okuma stratejileri kullanılması hem istenen becerinin kazandırılması hem de kitaba karşı olumlu tutum geliştirilmesi ve okuma alışkanlığına hazırlık açısından önemlidir. Okuma stratejileri ile ilgili ayrıntılı bilgi bir sonraki bölümde yer almaktadır (bkz. Bölüm 2.3.3).

Okul öncesi dönem çocukların okuma becerileri ve dil gelişimlerine hazırlanan çeşitli programların etkisini belirlemek için çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu programların hemen hemen hepsinde resimli çocuk kitaplarından ve oyunlardan yararlanılmıştır.

Gönen (1988), resimli çocuk kitaplarının, 4-5 yaş çocuklarının dil, semantik ve sözcük bilgisi gelişimine etkisini incelediği araştırmasında deneysel yöntem kullanmıştır. Çocukların dil gelişimlerini ilerletmek için 4 ay süren bir eğitim programı uygulamış ve sonuç olarak şu bulgulara ulaşmıştır.

“4-5 yaş anaokulu çocuğuna resimli kitap okuyup, hakkında dil kullanım stratejilerine göre sorular sormanın, bilmedikleri sözcükleri açıklamanın, kitabın resimlerini anlattırmanın, kitabı özetlemek ve diğer tekniklerle dil eğitimi vermenin, çocuğun; alıcı dil gelişim düzeyinde, ifade edici dil gelişim düzeyinde, sözcük dağarcığında ve bunların sonucunda da dilin kullanılmasında önemli bir ilerlemeye sebep olduğu bulunmuştur” (Gönen, 1988, s.100).

Okul öncesi eğitimde yapılan çalışmaların sonraki yıllardaki etkisini araştıran bir çalışmada, okul öncesinde verilen okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile okuma süreci arasında bir ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma tarama modelindedir. 31’i deney 31’i kontrol olmak üzere 62 çocuk üzerinde yürütülen araştırmada, öğrencilerin devam ettiği anaokulları tespit edilmiş ve bu anaokulların okuma yazmaya hazırlık programları incelenmiştir. Devam ettikleri anaokulunun okuma yazmaya hazırlık programı ile çocukların şimdiki okuma hızları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Erduran, 1999).

Kerem (2001) tarafından yapılan araştırmada ise, çocukların okuma döneminde gösterecekleri başarının okuma öncesi dönemde kazandıkları bilgi, beceri ve tecrübelerden etkilendiği üzerinde durulmuştur. Bu becerilerden fonolojik duyarlılık, sözcük bilgisi becerisi, okuma kavramları bilgisi, görsel ve işitsel ayırma becerilerinin önemi üzerinde ayrıntılı bir biçimde durulmuş ve bu becerilerin gelişimine yönelik hazırlanan program okul öncesi çocuklar üzerinde uygulamıştır. 5-6 yaş grubundaki 26 çocuk üzerinde yapılan araştırmada 13 çocuk deney grubunda 13 çocuk kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubunda yer alan çocuklarla haftada 4 gün 6 hafta süren ve içinde resimli öykü kitapları ile değişik oyunların da bulunduğu bir program yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, uygulanan programın çocukların okuma gelişimlerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır (Kerem, 2001).

Cengiz (2002), tarafından yapılan bir başka araştırmada, sohbet, müzik, drama ve oyun etkinliklerinin yer aldığı “Görsel Algı Gelişimini Destekleyici Eğitim Programı”nın çocukların görsel algı gelişimlerine etkisi incelenmiştir. 5-6 yaş çocuklarından oluşan 30 çocuk üzerinde

yürütülen araştırma 4 hafta sürmüştür. Eğitim programı sonucunda uygulanan teste göre, verilen eğitimin çocukların görsel algı gelişimleri üzerinde başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cengiz, 2002). Bu konuda yapılan araştırma örneklerini çoğaltmak mümkündür.

1998 yılında, Küçük Çocuklar Ulusal Eğitim Derneği [National Association for the Education of Young Children (NAEYC)] ve Uluslararası Okuma Derneği [International Reading Association (IRA)] “Okuma ve Yazmayı Öğrenme: Küçük Çocuklar için Gelişimsel Olarak Uygun Uygulama” adı altında ortak bir bildiri yayımlamıştır. Bu bildiride, okuma becerilerinin gelişimi, beş aşama ile sürekli bir gelişim süreci olarak sunulmaktadır. Bu aşamalar aşağıdaki biçimdedir: (Wiggins, 2007, s.57-58).

- Farkındalık ve Keşfetme – Okul Öncesi,
- Deneysel Okuma ve Yazma – Anaokulu,
- Okumaya ve Yazmaya Başlama – Birinci Sınıfın Sonu,
- Geçişli Okuma ve Yazma – İkinci Sınıf,
- Bağımsız ve Üretken Okuma ve Yazma – Üçüncü Sınıf.

Okuma edinimine başlangıç genellikle ilkokul ile birlikte olmaktadır ancak doğum ile başlayan ve okumanın başlangıcına kadar süren dönemde edinilen dil, motor, işitsel ve görsel algılama, kavram gelişimi ve dikkatin odaklanması gibi beceriler, okumayı öğrenebilmek için gereklidir (Sancı, 2002, s.12). Okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılacak okuma gelişimi ile ilgili beceriler, çocukların ilerde iyi birer okuyucu olmalarını sağlayacaktır. Okuma becerisi, planlı ve sürekli yapılan çalışma sonucunda gelişebilmektedir. Bebeklik döneminde başlayan okuma gelişiminin, düzenli ve sürekli olarak yapılan okuma eğitimi ile sürdürülmesi ise okuma alışkanlığı ve zevki kazanmış, okuyan, düşünen ve eleştiren bireylerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Yalçın, 2002, s.54).

2.5. OKUMA STRATEJİLERİ

Okuma alışkanlığının bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılanması sonucu olduğu bilinmektedir (Yılmaz, 2004, s.116). Çocuk yaşta elde edilen okuma becerisi, okuma alışkanlığını elde etmek için atılmış bir adımdır. (Bayram, 1990, s.8). Ancak okuduğunu anlama gücü yüksek olan bireylerin öğrenmeleri daha kolay olmaktadır (Hayran, 2010, s.32). Okuma becerileri gelişmemiş, okuduğunu anlamayan bireylerde okuma alışkanlığının oluşmasından söz etmek mümkün değildir.

Özellikle Avrupa ülkelerinde okul öncesinde okuma becerilerinin gelişimi, okuma materyallerinin çeşitlenmesi ve çocukların okuma motivasyonlarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar kapsamında çeşitli okuma stratejilerinin kullanılması desteklenmektedir (Avrupa Komisyonu, 2011). Okuma stratejileri, “okuyucunun okuduğunu anlamak için kullandığı zihinsel çalışmalar olarak tanımlanmaktadır” (Barnett, 1988, s.150). Bir başka tanıma göre, “okuma stratejileri, okuyucunun metni okumadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında metni anlamak ve okuma sürecinde karşılaşılabileceği sorunları engellemek, tanımak ve çözmek için kullandığı bilişsel etkinliklerdir” (Aarnoutse ve Schellings, 2003, s.390). Okuma stratejileri, başarılı okuyucular tarafından, okuduğunu anlamak, öğrenmek ve hatırlamak amacıyla kullanılmaktadır.

Literatürde “okuduğunu anlama öğretimi” biçiminde de adlandırılan okuma stratejilerinin, çocuklar tarafından kullanılması için okuma yazmayı öğrenmeleri ve akıcı bir biçimde okuma eylemini gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Okul öncesi dönemde, çocukların okuma-yazma bilmemesi nedeniyle, bu stratejileri kullanmaları beklenmemektedir. Ancak öğretmenler, çeşitli etkinliklerle, okuma stratejilerinin oluşturulmasına destek olmaktadır. Bu stratejilerin oluşturulmasında yapılan yardım daha sonra bireyin kendi stratejilerini oluşturması ve devam ettirmesi bakımından önemlidir. Başka bir ifade ile, okuma stratejileri öğretmenler ve ebeveynler tarafından öğretilen bir beceri türüdür. Küçük çocukların yüksek sesle okuma etkinliklerine katılımı fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi ve okuma kavramları gibi okuma gelişimi ile ilgili becerilerin gelişimi açısından önemlidir. Okul öncesi dönemde uygulanan eğitim ve öğretim programları okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar içermektedir. Ancak son yıllarda okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılan stratejilerin üzerinde durulmaya başlanmıştır. Okuma öncesi, sırası ve sonrasında yapılan uygulamalar aracılığıyla, bireyin okuma stratejileri gelişebilmektedir. Okuma stratejilerini öğrenen ve uygulamaya başlayan çocukların okumayı zevk için yapması beklenmektedir. Okuma stratejilerinin uygulanması okuma alışkanlığı için gerekli adımlardan biridir. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin, yüksek sesle okuma yaparken değişik stratejiler kullanması, hem çocukların okuma gelişimi becerilerini desteklemek hem de okuma alışkanlığına hazırlık anlamında gereklidir.

2.5.1. Okuma Öncesi Stratejileri

Okuma öncesi stratejiler öğrenciyi okumaya hazırlayan, konu ile ilgili bilgi sahibi olmalarını ya da var olan bilgilerinin hatırlanmasını sağlayan, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artıran stratejilerdir (Birinciöğlü, 2006, s.44).

Okul öncesi öğretmenlerin çocuklara yüksek sesle okuma yaparken kullanabileceği bazı stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejilerin kullanılması çocuklarda okumaya karşı ilgiyi ve motivasyonu artırmaya, okuma etkinliklerini daha keyifli hale getirmeye, okunan materyalin anlaşılmasına ve “okunan metin ile çocukların kendi yaşamları arasında bağ kurulmasına” (Vaughn ve Klingner, 2004’den aktaran Güler, 2008, s.12) yardımcı olmaktadır. Ayrıca okuma öncesi kullanılan stratejiler, çocuğun okuma gelişimi becerilerinin gelişmesine yardımcı olmakta, kaynak türleri hakkında bilgilendirmekte ve basılı kaynak bilinci oluşturmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında, ebeveynlerin evlerinde, kütüphanecilerin kütüphanelerde uygulayabileceği ve okuma öncesinde kullanılabilecek stratejilerden bir kısmı aşağıda sıralanmıştır (Koralek ve Collins, 2012):

- Çocuğun ilgi ve deneyimleri üzerine olan ve bunu destekleyen, hoş resimler içeren, çocuğun sahip olduğu sözcük düzeyinin biraz üzerinde, okumanın keyfine varabileceği bir kitap seçilmelidir. Bu kitap, şiir veya masal gibi değişik türleri de içermelidir. Kitap seçildikten sonra okumak için çocuk davet edilmeli ve çok tanıdık sevilen kitaplar tekrar tekrar okunmalıdır.
- Öğretmenler ve ebeveynler kitabı tanımak için önceden okumalı, karakterlere ve öyküye göre ses tonunu, durakları vs. planlamalıdır. Kitabın resimlerini ve çizimlerini incelemeli, canlandırma yapılacaksa öykü ile ilgili giysi, kukla ya da diğer materyalleri oluşturmalıdır.
- Kitabı okumadan önce çocukların hazır olması ve her çocuğun kitabı görececek biçimde oturması sağlanmalı, çocukların rahat olduğundan emin olunmalıdır.
- Okumaya başlamadan önce, kitabın yazarı ve resimleyeni tanıtılmalı, aynı yazarın ya da resimleyenin okunan diğer kitapları ile ilgili konuşulmalı, kitap kapağı ve resimlerdeki ayrıntılar gösterilmelidir.
- Yüksek sesle kitabın başlığı okunmalıdır. Kitabın türü hakkında konuşulmalı, öykünün nerede ve ne zaman geçtiği sorulmalı, ana karakterler tanıtılmalı ve okumadan önce öyküyü nasıl dinleyecekleri ve izleyecekleri hakkında çocuklarla konuşulmalıdır.

Birkaç sayfa göstererek “bu kitapta neler olacağını düşünüyorsunuz?” gibi sorular sorularak tahminde bulunmaları istenmelidir.

- Gazete, dergi, kitap gibi türlerin ayrımının farkında olmalarını sağlayacak sorular sorulmalıdır. Şiir okurken kıta ve paragraflar işaret edilmeli, gazete okurken bölümler, fotoğraflar ve başlıklar hakkında konuşulmalı, kitap okurken başlık, içindekiler sayfası, yazar biyografisi gösterilmelidir. Böylece çocukların kaynak türleri hakkında bilgi sahibi olmaları desteklenmiş olacaktır (Teach Mama, 2012).
- Okumak için değişik mekânlar seçilmelidir. Her zaman sınıfta ya da evde okuma yapılmamalı, zaman zaman park, bahçe, çocuk kütüphaneleri, otomobil veya restoran gibi değişik mekânlar da okuma etkinlikleri için kullanılmalıdır.
- Okuma eylemi eğlenceli biçimlerde yapılmalıdır. Ekolu okuma, koro ile okuma, mikrofon ile okuma, okurken kayıt yapma, şarkı biçiminde okuma gibi biçimler denenerek çocukların ilgisi artırılmalı ve okuma eylemi eğlenceli bir biçime dönüştürülmelidir (Teach Mama, 2012).

2.5.2. Okuma Sırası Stratejileri

“Okuma sırası stratejileri, öğrencilerin seçilen metni okurken kullanmayı öğrendikleri stratejilerdir. Bu stratejiler, öğrencilerin yazarın tam olarak ne demek istediğini anlamalarına ve eski bilgileri ile yeni öğrendikleri bilgileri eşleştirmelerine yardımcı olur. Bu stratejiler okuma öncesi stratejilerinden etkilenirler çünkü öğrencilerin aklında hâlâ okumadan önce ürettikleri anahatlar, sorular, tahminler, vs. bulunmaktadır. Öğrenciler okuma öncesinde akıllarında oluşanları onaylamak ya da reddetmek için okuma sırası stratejilerini kullanırlar” (Birincioğlu, 2006, s.47). Okuma sırasında kullanılan stratejiler öykünün ya da metnin yüzeysel değil derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadır. Kavram ve sözcük bilgisi becerileri, fonolojik farkındalık becerisi ile okuma kavramları becerisinin gelişimi için önemlidir.

Okul öncesi öğretmenlerin, ebeveynlerin ve kütüphanecilerin okuma sırasında kullanabileceği örnek stratejiler aşağıda sıralanmıştır (Koralek ve Collins, 2012):

- Öğretmen ya da ebeveyn yüksek sesle okuma yaparken öykünün konusu ve karakterlere göre ses tonunu değiştirmelidir. Böylece hem çocukların dikkati artırılmakta hem de daha keyifli bir okuma gerçekleştirilmektedir.
- Öykünün okunmasına zaman zaman ara verilerek, çocuğun öyküyü anlamasını kolaylaştıracak ara bilgiler verilmelidir. Öyküde bulunan kafa karıştırıcı ifadeler ve yeni

sözcüklerin anlamları açıklanmalıdır. Öykünün ortasında durup, devamını çocukların tahmin etmesi istenmelidir. Öykü ve karakterler hakkında sorular sorulmalıdır. Kitabın resimlerini göstererek çocuğun resmi anlatması istenmelidir. Öğretmen ya da ebeveyn öykü ve karakterlerle ilgili düşüncelerini çocuklarla paylaşmalıdır. Öykü anlatımını daha da keyifli hale getirmek için öykü canlandırılmalıdır.

- Tekerlemeler ve tekrarlanan ifadelerin çocuk tarafından söylenmesi teşvik edilmeli ya da karakterlerden birini çocuğun seslendirmesi gibi farklı sesler oluşturarak çocuğun öykü okumasına katılımı sağlanmalıdır.
- Okunan sözcükler parmak ile takip edilmeli ve noktalama işaretlerine uygun vurgular yapılmalıdır.
- Okuma sırasında öyküde geçen kavramlara dikkat çekilmelidir. “Resimlerdeki bütün kareleri bul, kedi nerede?” gibi yönergeler verilerek kavram gelişimi desteklenmelidir.

2.5.3. Okuma Sonrası Stratejiler

Okuma sonrası stratejiler, okuma bittikten sonra kullanılan stratejilerdir. Bu stratejiler, okuma sonrası öğrencinin öykü ya da metin ile ilgili düşünmesini sağlamakta, anladıklarını ifade etmek için fırsatlar sunmaktadır. Okuma sonrası stratejiler, okuma öncesi ve okuma sırası stratejileri tamamlamak ve okumanın amacına tam olarak ulaşmasını sağlamak için kullanılmaktadır (Birincioğlu, 2006, s.49)

Okul öncesi öğretmenlerin, ebeveynlerin ve kütüphanecilerin okuma sonrasında kullanabileceği örnek stratejiler aşağıda sıralanmıştır (Koralek ve Collins, 2012):

- Öykü okunduktan sonra, öyküde gerçekleşen olayların hatırlanması için sorular sorulmalıdır. “Sen hiç....?” gibi cümlelerle başlayan ve öykü ile ilgili kişisel deneyimlerin anlatılmasını sağlayan sorular sorulmalıdır. “Sen kahramanın yerinde olsan nasıl davranırdın? Ne yapardın?” gibi sorular sorularak çocuğun kahramanla özdeşim kurması sağlanmalıdır. Çocuğun, öykü ile ilgili görüş ve düşüncelerinin açıklanması sağlanmalı böylece yaratıcılığı teşvik edilmelidir.
- Öykünün sahnede ya da başka bir yerde canlandırılması ya da öykünün çocuklar tarafından yeniden resimlendirilmesi gibi etkinlikler yapılmalıdır.
- Yazar ve resimleyeni daha iyi tanıtmak için yaşam öyküleri araştırılmalı, gerekirse diğer kitapları incelenmelidir.

- Okunan kitaplar ve öyküler ile ilgili çocuğun düzeyine uygun açık uçlu ya da “evet/hayır” soruları sorulmalıdır. Bu sorular okumadan hemen sonra sorulabileceği gibi yemek saati, oyun saati vs. değişik zamanlarda da sorulmalı ve düşünme ve hatırlama yetenekleri geliştirilmelidir (Upton, 2012).
- Öyküler okunduktan sonra, öykü ile ilgili bir etkinlikle devam edilmelidir. Bu etkinlik öykü ile ilgili bir oyun oynamak, bir oyuncakla oynamak ya da video izletmek biçiminde olabilmektedir.
- Öyküde geçen konularla çocukların ilgilendiği görüldüğünde, konu ile ilgili değişik kitaplar sunulmalı ve çocukların incelemesine olanak tanınmalıdır.

Okul öncesi öğretmenlerin ya da ebeveynlerin yaratıcılıklarına ve çocuklar ile olan ilişki ve etkileşimlerine bağlı olarak bu stratejileri çoğaltmak mümkündür.

PISA 2009 değerlendirmesinde de, “farklı okuma metinleriyle yoğun olarak meşgul olan ve metinleri okumak, anlamak için hangi okuma stratejilerinin işe yaradığının farkında olan öğrenciler PISA okuma becerilerinde daha iyi başarı göstermişlerdir” (MEB, 2010, s.135) ifadesi yer almaktadır. Bu stratejilerin öneminin giderek anlaşılması sonucu, PISA 2012 değerlendirmesinde okuma becerileri alanında Türkiye en iyi performans artışı sergileyen ülke olmuştur (MEB, 2013b, s.36). PISA değerlendirmesi okul çağı çocukları için yapılmaktadır ancak okuma stratejilerinin kullanılmasının okuma becerilerine etki ettiğini göstermesi bakımından önemlidir. Okul öncesi çocuklar içinde bu stratejilerin öneminin farkında ve bilincinde olmak ve okuma etkinliklerinde kullanmak, okuma alışkanlığına hazırlık anlamında gereklidir. Okuma stratejilerinin kullanımını çocuklara öğretecek öğretmen ve ebeveynlere büyük sorumluluk düşmektedir.

3. BÖLÜM

MEB OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI'NIN OKUMA ALİŞKANLIĞINA HAZIRLIK UYGULAMALARI KAPSAMINDA DEĞERLENDİRMESİ

3.1. TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SİSTEMİ

Çocuk eğitimi, insanlığın ortaya çıkışı ile birlikte başlamıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarından önce, çocuğun eğitimi aile tarafından verilmekte ve yaşantılarına göre çocuk yetiştirilmekteydi. Çocuğa, hayata tutunabileceği temel becerileri kazandırmak esastı. Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde, Sıbyan mektepleri adı altında 5-6 yaş çocuklarına dini eğitim veren kurumlar görülmeye başlanmıştır. İlk özel okul öncesi eğitim kurumu 1908'de açılmıştır (Çelik ve Gündoğdu, 2007, s.173). Daha sonra çeşitli illerde anaokulları açılmaya devam etmiştir. Türkiye'de okul öncesi eğitimle ilgili ilk yasal düzenleme olan ve 1913 yılında çıkarılan "Tedrisat-ı İbtidaiyye Kanunu" ile anaokullarının açılması zorunlu hale getirilmiş ve bu okullar ilköğretime bağlanmıştır. 1915 yılında da "Ana Mektepleri Nizamnamesi" yayınlanarak yürürlüğe konulmuştur. Cumhuriyet dönemindeki ilk yasal düzenleme 1923'te çıkarılan "Gebe Kadınların ve Emzikli Annelerin Çalıştırılması Nizamnamesi" dir. 1952 yılında çıkarılan "Ana Okulları Yönetmeliği" ve 1961 yılında çıkarılan "222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu" okul öncesi eğitimde o tarihe kadar yapılan en kapsamlı düzenlemedir. 1962'de "Ana Okulları ve Sınıfları Yönetmeliği" çıkarılmış ve okul öncesi eğitim kurumları; anaokulları, ana sınıfları, yuvalar ve yurtlar olarak dört grupta ele alınmıştır. 1973 yılında yürürlüğe giren "1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu" ile okul öncesi eğitim, örgün eğitim sistemi içinde yer almıştır. Okul öncesi eğitim 1981'de yeniden gözden geçirilmiş ve okul öncesi eğitim kurumlarının sayıları giderek artmıştır. Okul öncesi eğitimin yaygınlaşması nedeniyle, 2011 yılında "652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname" ile, Okul Öncesi Genel Müdürlüğü kaldırılmış ve Temel Eğitim Genel Müdürlüğü çatısı altında okul öncesi eğitim ile ilköğretim birleştirilmiştir (MEB, 2011, s.74). 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulamaya başlanılan 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında, çocukların ilkokula başlama yaşı düşürülmüş ve 36-72 aylık çocukları kapsayan okul öncesi eğitim yaşı, 36-66 aylık çocukları kapsayacak biçimde yeniden düzenlenmiştir. Günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarının işleyişleri 2004 tarihinde çıkarılan ve 2012 yılında bazı maddeleri değiştirilen "Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği" ile sağlanmaktadır.

Bu yönetmeliğe göre, okul öncesi eğitim kurumları anaokulu, ana sınıfı, uygulama sınıfı olarak gruplandırılmaktadır (MEB, 2011, s.74). Okul öncesi çağı çocuklara eğitim veren, resmi veya özel olarak açılabilen okul öncesi eğitim kurumları kapsamında hizmet veren kuruluşlar, Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'ne (2004) göre şu biçimdedir;

“Anaokulu: 37-66 ay arası çocukların eğitimi amacıyla açılan okulu,

Ana sınıfı: 48-66 ay arası çocukların eğitimi amacıyla örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan sınıfı,

Uygulama sınıfı: 37-66 ay arası çocukların eğitimi amacıyla okul öncesi eğitimle ilgili program uygulayan mesleki ve teknik öğretim kurumları bünyesinde açılan sınıfı” ifade etmektedir.

“Tam Gün Eğitim: Anaokulları ile uygulama sınıflarında aynı çocuk grubuna yönelik olarak günün sabah ve öğleden sonraki bölümlerini kapsayacak ve öğretmenlerin günlük çalışma saati süresini aşmayacak biçimde okul müdürlüğünce düzenlenen zaman çizelgesine göre yapılan eğitimi,

Yarım Gün Eğitim: Okul öncesi eğitim kurumlarında günde 6 çalışma saati süresini aşmayacak şekilde sabah veya öğleden sonra yapılan eğitimi,

İkili Eğitim: Okul öncesi eğitim kurumlarında, her grupta bir öğretmen olmak ve günde 6 çalışma saati süresini aşmamak kaydıyla sabah ve öğleden sonra yapılan eğitimi” ifade eden eğitim süreleri, yine Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde (2004) tanımlanmıştır.

Okul öncesi dönem, çocuğun kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı, her alanda hızlı gelişim gösterdiği ve biçimlendiği, en hızlı öğrenmelerini yaşadığı dönemdir. Bu nedenle, okul öncesi eğitimin önemi artmakta ve temel bir eğitim süreci olarak kabul edilmektedir. Okul öncesi eğitim ise, çocuğun ilkokula başladığı yıla kadar olan dönemi içine alan, ailede başlayan ve okul öncesi eğitim kurumlarında devam eden süreci içermektedir.

Genel olarak, çocuk yaşamının 0-2 yaş arası bebeklik dönemi, 2-6 yaş arası ise erken çocukluk dönemi olarak kabul edilmektedir (Güler, 2001, s.12). “Erken çocukluk eğitimi” olarak da adlandırılan okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde (2004) şu biçimde sıralanmıştır;

- “Çocukların; Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisini benimseyen, millî ve manevî değerlere bağlı, kendine güvenen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, çağdaş düşünceli, hak ve sorumluluklarını bilen, saygılı ve kültürel çeşitlilik

içinde hoşgörülü bireyler olarak yetişmelerine temel hazırlamak amacıyla çaba göstermek,

- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak,
- Çocuklara sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışları kazandırmak,
- Çocuklara hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını kazandırmak,
- Çocukları ilköğretime hazırlamaktır”.

Okuma alışkanlığına hazırlık uygulamaları, okul öncesi eğitim programının temel amaçları içinde yer alan iyi alışkanlıklar kazandırma hedefi kapsamında değerlendirilebilir.

3.2. MEB OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI

Beyin gelişiminin ve diğer gelişim alanlarının hızlı bir değişim gösterdiği okul öncesi dönemde kişiliğin biçimlendiği ve olumlu ya da olumsuz alışkanlıkların temellerinin bu dönemde atıldığı, alışkanlıkların değişik unsurlardan etkilendiği daha önceki bölümde yer alan çocuk gelişimi, okuma alışkanlığı ve bu alışkanlığı etkileyen etmenler başlıkları altında ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Bu dönemde yaşanan olumlu deneyimlerin etkisinin ileriki yıllardaki okul ve yaşam başarısını olumlu bir biçimde etkilediği, tam tersi olumsuz deneyimlerin de çocukların özgüvenlerini olumsuz etkilediği, okulda ve okul sonrası yaşamda başarı düşmesine neden olduğu ve davranış problemleri oluşturduğu bilinmektedir. Bu nedenlerle, okul öncesi dönemde ailelere ve öğretmenlere çok fazla sorumluluk düşmektedir. “Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal-duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılmasına” (MEB, 2012, s.6) ve bu yönde oluşturulacak okul öncesi eğitim programlarına gereksinim vardır.

Okul öncesi eğitim programları, bütün çocuklar için ortaktır ancak bireysel farklılıklar da düşünülerek oluşturulmalıdır. Okul öncesi eğitim programları aşağıdaki temel ilkeler çerçevesinde oluşturulmalıdır (MEB, 2012, s.5);

- “Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
- Okul öncesi eğitim çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
- Çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
- Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
- Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır.
- Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
- Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
- Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
- Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
- Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
- Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
- Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitim süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
- Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır”.

Türkiye’de halen yürürlükte olan okul öncesi eğitim programı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında uygulamaya konulmuştur. Bu program, çocukların gelişim düzeylerine ve özelliklerine dayandırılmış ve tüm gelişim alanlarının geliştirilmesini esas almıştır. Bu nedenle “gelişimsel” özellikte bir programdır. Program yaklaşımı olarak “sarmal” yapıdadır ve model olarak “eklektik”tir. Programda, “kazanım” ve “gösterge”ler temel alınmış olup çocukların gelişim özellikleri yaş gruplarına göre, kazanım ve göstergeler ise bütün olarak ele alınmıştır. Gelişim özellikleri 36-48, 48-60 ve 60-72 aylık çocuklar olmak üzere üç farklı yaş grubuna göre düzenlenmiştir. Gereksinim duyulduğunda programda yer almayan bir kazanım ve/veya gösterge öğretmen tarafından belirlenerek eğitim planına eklenebilmekte ancak bu tür düzenlemeler yapılırken gerekçelerin iyi belirlenmesine, eklenen kazanım ve göstergelerin Türk Milli Eğitiminin amaçları, Okul Öncesi Eğitimin amaçları, programın temel felsefesi, amaçları ve özellikleriyle tutarlı olmasına, diğer kazanımlarla çatışmamasına ve çakışmamasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Programa ek olarak, farklı yaş grubundaki çocuklar için etkinlik örneklerini içeren bir “Etkinlik Kitabı” bulunmaktadır. Bunun yanı sıra programla birlikte kullanılmak amacıyla “Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Programı” oluşturulmuştur (MEB, 2012) MEB OÖEP’nin temel özellikleri şu biçimdedir;

- Çocuk merkezlidir.
- Esnektir.
- Temalar/konular amaç değil araçtır.
- Oyun temellidir.
- Keşfederek öğrenme önceliklidir.
- Öğrenme merkezleri önemlidir.
- Büyük grup, küçük grup ve bireysel etkinliklere dengeli bir biçimde yer verilmesini gerektirir.
- Yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır.
- Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılması teşvik edilmektedir.
- Evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmiştir.
- Öğretmene özgürlük tanır.
- Değerlendirme süreci çok yönlüdür.
- Aile eğitimi ve katılımı önemlidir.
- Özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermektedir.
- Rehberlik hizmetlerine önem vermektedir.

Okul öncesi eğitim programının esnek bir yapıya sahip olması, keşfederek öğrenmeye olanak tanınması, aile katılımını desteklemesi, oyun temelli olması ve öğretmenlere özgürlük tanınması özelliklerinden dolayı okuma alışkanlığına hazırlık anlamında yapılabilecek uygulamalara uygun bir program olduğu görülmektedir.

Bu programda, uygulanan eğitimin planlaması, uygulaması ve olması gereken öğrenme ortamı da tanımlanmıştır. Programda, eğitim ortamlarının öğrenme merkezlerini içerecek biçimde olması gerektiği vurgulanmıştır. “Öğrenme merkezleri günlük eğitim planı akışında yer alan etkinliklerde ele alınan kazanım ve göstergeler doğrultusunda seçilmiş farklı materyalleri barındıran, birbirlerinden dolap, pano, farklı renkte halılar, yer döşemeleri ya da yere yapıştırılan bantlar gibi malzemelerle ayrılmış olan oyun alanlarıdır” (MEB, 2012, s.12). Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması gereken öğrenme merkezleri; blok merkezi, kitap merkezi, müzik merkezi, sanat merkezi, fen merkezi ve dramatik oyun merkezidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması gereken öğrenme merkezlerinden kitap merkezi, çocukların okuma alışkanlığına hazırlık anlamında yararlanabileceği önemli bir merkezdir. MEB OÖEP’de kitap merkezinin amacı, “çocukların okuma-yazma etkinliklerine ve kitaplara karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamak, dil ve iletişim becerilerini desteklemek” (MEB, 2012, s.14) biçiminde belirtilmiştir. Yine programda bu merkezde olması gereken özellikler de belirtilmiştir. Rahat, aydınlık ve görece sessiz bir mekânda olmasına özen gösterilmeli, çocukların basılı materyalleri inceleyebileceği, bazen masada bazen bir mindere uzanarak kitap/dergi bakabileceği bir alan olmalıdır. Bu merkez, çocukların fiziksel yapılarına uygun mobilyalarla döşenmeli farklı türlerde basılı (resimli kitaplar, dergiler, ansiklopediler, kumaş kitaplar) ve elektronik (e-kitap, CD/DVD) materyal ile donatılmalı, okuma alışkanlığına hazırlık anlamında kullanılacak çeşitli oyun ve oyuncaklar içermelidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması gereken diğer merkezler blok merkezi, sanat merkezi, müzik merkezi, dramatik oyun merkezi ve fen merkezidir. Bu merkezlerde de amacına yönelik etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Bu merkezlerde gerçekleştirilen etkinliklerin çoğu zaman kitaplar ile ilişkilendirilmesi okuma alışkanlığına hazırlık anlamında gereklidir. Dramatik oyun merkezinde bir öykünün canlandırılması, kitap, öykü kullanılarak resim çalışması yapılması, işlenen fen konularının araştırmaya yöneltecek biçimde kitaplarla ve danışma kaynakları ile desteklenmesi bu kapsamda yapılabilecek etkinliklerdendir.

3.3. MEB OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDA YER ALAN ETKİNLİK TÜRLERİ

Okul öncesi eğitim programlarında istenilen amaç ve hedeflere ulaşmak için, öğretmen ve çocuklar tarafından yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış etkinlikler kullanılmaktadır. Bu etkinlikler, günlük eğitim akışı içinde yer almaktadır. Sınıfın şartları, çocukların yaş grubu, grubun gelişim düzeyi gibi özellikler etkinliklerin planlamasında ve uygulanmasında etkilidir. Bu etkinlikler sınıf içinde ve sınıf dışında herhangi bir mekânda gerçekleştirilebilmektedir (MEB, 2012, s.17). Örneğin kitaplarla ilgili etkinlikler, çocuk kütüphanelerinde, fuarlarda, imza günlerinde, park ve bahçelerde yapılabilmektedir. Bu etkinlikler, büyük gruplar için, küçük gruplar için ve bireysel olarak planlanmalıdır. “Bireysel etkinlikler hem özel gereksinimli çocuklar için hem de gruptaki diğer çocukların özel ilgi ve gereksinimleri için planlanabilmektedir” (MEB, 2012, s.17). MEB OÖEP'nin etkinlik türleri ve okuma alışkanlığına hazırlık uygulamaları açısından değerlendirilmesi aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Matematik Etkinliği

Çocuklarda matematik gelişimi doğumla birlikte başlamaktadır. Bebekler, çevrelerini izleyerek, dokunarak, koklayarak, işiterek çevrelerine ilişkin her şeyi öğrenmek isterler. Büyüklük, ağırlık, şekil, zaman ve mekânla ilgili birçok bilginin temeli bebeklikte atılmakta, keşfetme ve deneme yapma isteği ile gelişmektedir. İki yaşından sonra çocukların, yeni durumlarla başa çıkma, sorun çözme yeterlilikleri gelişmekte ve sorunları çözmek için veri toplamaya ve organize etmeye başlamaktadırlar. “Bu kapsamda çocuk gözlem yapma, kaydetme, sayısal işlemler ve organizasyonla ilgili becerilerini geliştirmektedir” (Charlesworth ve Radloff, 1991'den aktaran Avcı ve Dere, 2002, s.1).

“Matematik eğitimi, çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlamak, çocuklarda matematiğe karşı olumlu bir tutum kazandırmak, çocukların önceden getirdikleri kavramsal bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurmasına yardımcı olmak, matematiksel kavramların neden ve nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak amacını taşımaktadır. Ayrıca matematik etkinlikleri ile çocuklarda matematiksel sorgulama becerisini geliştirmek amaçlanmalıdır. Uygulanan matematik etkinlikleri ile çocuklar çevrelerindeki örüntüleri fark etmeli, varsayımlar geliştirip bunları deneyebilmeli, problem çözebilmeli, akıl yürütebilmeli ve matematiksel kavramları kullanarak iletişim kurabilmelidir” (MEB, 2012, s.17).

Okul öncesi dönemde, matematiğin soyut yönü çocuklar tarafından algılanamamaktadır. Sayı sayabilmekte, toplama ve çıkarma yapabilmekte ancak bunu kâğıt üzerinde gösterememektedirler. Matematiğin soyut dünyasının anlaşılabilmesi için eğitimcilerin öncelikle somut ve yaşamdan örnekler kullanmaları gerekmektedir (Akman, 2002, s.244). “Okul yıllarındaki matematiğe temel oluşturan şekil, sayı, işlemler, ölçüm, mekânda konum, basit veri toplama ve değerlendirme gibi matematiksel kavram ve beceriler ile bu becerilerin kazanılmasında ve kullanılmasında anahtar rol oynayan problem çözme, iletişim kurma, sonuç çıkarma ve bağlantılar kurmayı içeren matematiksel düşünce okul öncesi yıllarındaki nitelikli yaşantılar ile geliştirilebilmektedir” (Avcı ve Dere, 2002, s.2).

Okul öncesi eğitim programı içerisinde yer alan etkinlik türlerinin tümü hem okuma alışkanlığı, hem matematik öğretimi, hem sanat eğitimi hem de öğretilmek istenen diğer alanlar için fırsatlar sunmaktadır. Başka bir ifade ile, planlanan bir matematik etkinliği, hem matematik becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaları hem de okuma alışkanlığına hazırlık anlamında uygulamaları birlikte içerebilir. Bu amaçla, kullanılan materyaller çok önemlidir. Çocuk edebiyatı ürünlerinden matematik öğretiminde yararlanılabilmektedir. Bu kitapların bir kısmı sayı kitapları, şekil kitapları, kavram kitapları gibi matematik kavramları ile ilgili kitaplardır. Çocuklar bu kitaplar aracılığı ile doğrudan matematikle ilgili kavramları öğrenebilmektedirler. Bu kitaplara örnek olarak, TÜBİTAK tarafından yayınlanan “Rakamlar”, “Toplamayı Öğrenmek”, “İlk Sayı Kartları” verilebilir. Diğer çocuk edebiyatı ürünleri ise, National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) tarafından standart olarak belirlenen ve matematik becerilerinin geliştirilmesinde rol oynayan problem çözme, iletişim kurma, sonuç çıkarma ve bağlantılar kurmayı içeren matematiksel düşüncenin daha ince yollarla öğretilmesini sağlayabilmektedir. Çocuk kitapları ile ilişkilendirilmiş matematik öğretimi özellikle Amerika’da NCTM tarafından desteklenmektedir. Çocuk kitapları ile, düşündürücü matematik deneyimleri sağlamayı amaçlayan etkinliklerin yer aldığı kitaplar ve araştırmalar bulunmaktadır (Welchman-Tischler, 1992).

Aktaş (2004, s.24), okul öncesi eğitimde özellikle öykü kitaplarının pek çok temel matematik kavramının öğrenilmesi için fırsat sunduğunu vurgulamıştır. Öğretmenin öyküyü okurken sorduğu sorular, çocukların sayılar, uzaysal algı, eşleme, sıralama, zaman gibi pek çok matematik kavramını kullanmalarını sağlamaktadır. “Örneğin, öyküde kuşların bulutların *üstünde* uçtuğu, balıkların denizin *altında* yüzdüğü anlatılırken, öğretmen, “üzerinde ve altında” kavramları ile ilgili sorular sorarak çocukların uzaysal algı ile ilgili bilgilerini pekiştirmelerine yardımcı olabilmektedir (Aktaş, 2004, s.24).

Veziroğlu (2009, s.86), çocukların okunan öyküyü dinledikleri zaman, daha önce bildikleri ile öyküde geçen durumlar arasında bağlantılar kurabildiklerini, okunan öyküler sonrasında yapılan tekrarlarla, öyküdeki olayları belli bir sıra içinde değerlendirerek ardışıklık ve olay örgüsünü öğrendiklerini ve sayma, sayıları tanıma, renkler ve şekiller gibi temel matematik kavramlarını kitaplar aracılığıyla gerçekleştirebildiklerini vurgulamıştır.

Bu etkinliklerin planlanması aşamasında, öğretmenlerin öykü ile matematik konusunu ilişkilendirebilmesi ve yönlendirebilmesi önemlidir. Matematik öğretiminde kullanılacak çocuk kitapları için bazı ölçütler bulunmaktadır. Buna göre çocuk kitapları (Brewer, 2001, s.346):

- Matematikle doğal bağlantılar kurmalı
- Çocuğa gerçek yaşamda matematiği kullanabileceği fırsatlar sağlamalı
- Çocukların matematiksel araştırmalardan zevk almalarını sağlamalı
- Çocukların bilgi birikimlerini kullanmalarına fırsat vermeli
- Çocuklara yeni şeyler öğretmeli
- Keşfetme süreci yaşatmalı
- Çocukların merakını uyandırmalı ve cesaretlendirmeli
- Mizah içeren ve aynı zamanda edebi bir dil kullanmalı
- Çocukların bağlantılar kurmalarını sağlamalı ve onları harekete geçirmeli
- Açıklayıcı veya öyküsel tüm anlatımlar mantıksal bir yapıya sahip olmalı; öyküsel anlatımda tema, karakterin yaşadıklarından yola çıkılarak doğal bir şekilde aktarılmalı, şiirsel anlatımlarda ise uyak ve ritimler doğal olmalı, yapmacık bir hava oluşturulmamalıdır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanabilecek çocuk kitapları ile ilişkilendirilmiş matematik öğretimine yönelik etkinlik örneği Ek 1’de yer almaktadır.

Etkinliklerin çocuk kitapları ile ilişkilendirilerek yapılması okuma alışkanlığına hazırlık anlamında yapılabilecek iyi uygulamalardandır. Bu tür etkinlikler sayesinde, çocuklara istenen beceriler kazandırılmakta aynı zamanda kitaplarla bağları kurulmaktadır. Öğretmenler çocuk kitapları ve matematik ya da diğer konuları ilişkilendirirken sadece öyküden değil, kitaplardan fiziksel olarak da yararlanabilirler. Başka bir ifade ile, Ek 1’de verilen örnekteki etkinlikte çocuk kitapları materyal olarak kullanılabilir. Kitaplar, boyutlarına, biçimlerine ve türlerine göre sınıflandırılabilir. Bu yolla, matematik konusunu içeren gruplandırma, geometri bilgisi oyun

yolu ile verilir iken, masal, öykü, şiir gibi kaynak türleri hakkında da çocuklar bilgilendirilmiş olur.

3.3.2. Drama Etkinliği

Drama, “öğrenciyi merkeze alan, yaparak, yaşayarak öğrenmelerine olanak tanıyan bir yöntemdir” (Kara, 2013, s.661). Ayrıca drama yöntemi çocukların eski bilgileri ile yeni bilgileri birleştirmelerine ve yorumlamalarına olanak tanımaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının somut işlemler döneminde olmaları nedeniyle, öğrenmelerinin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi gereği söz konusudur. Bu nedenle, drama yöntemi, okul öncesi dönem çocukları için kullanılabilir en uygun öğrenme/öğretme yöntemlerinden birisidir. Yaratıcı drama, eğitimde drama, gelişimsel drama gibi farklı ülkelerde farklı terimlerle adlandırılan drama şu biçimde tanımlanmaktadır. “Her hangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir grupta ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır. Bu canlandırma süreçlerinde oyunun genel özelliklerinden yararlanılır ve bir lider, drama öğretmeni/eğitmeni eşliğinde ve yapılacak çalışmanın amacına, grubun yapısına göre önceden belirlenmiş mekânda yaratıcı drama süreci gerçekleştirilir” (Adıgüzel, 2006, s.17). Okul öncesi çocuklarının vazgeçilmez olan “oyun” öğesini içinde barındırması nedeniyle drama, öğrenmelerin zevkli bir biçime dönüştürülmesine neden olmaktadır (Kara, 2013, s.661). Okuma gibi zor belki de sıkıcı olarak görülen bir eylemin drama ve oyun yöntemi ile kazandırılması ve çocuklar için eğlenceli ve zevk alınacak bir etkinlik haline getirilmesi okumanın alışkanlığa dönüşmesi aşaması için son derece önemlidir.

Okul öncesi eğitim programında yer alan drama etkinliği, okuma alışkanlığına hazırlık uygulamaları açısından kullanılabilir en uygun yöntemlerden birisidir. Okuma olgusunun ve etkinliğinin çocuğun temel yaşam gerçekliği olan oyun ile ilişkilendirilmesi, onun, okuma alışkanlığına ilişkin olarak olumlu bir tutum edinmesine katkıda bulunacaktır. Okul öncesi dönemde çocukların okuma alışkanlığına ilişkin olarak edinecekleri ve “içsel eğilimler” olarak tanımlayabileceğimiz olumlu tutumlar geliştirmesi daha sonraki dönemlerde okuma alışkanlığının duygusal, bilişsel ve davranışsal temellerini oluşturacaktır.

Daha önceki bölümlerde okuma alışkanlığının oluşabilmesi için iyi ve etkin bir okuyucu olunması ve bunu sürdürebilmek için okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılması gerektiği ve bu stratejilerin temellerinin okul öncesi dönemde olduğu vurgulanmıştı. Bu kapsamda yaratıcı drama ve okuduğunu anlama stratejileri üzerine yapılan çalışmalar bulunmaktadır.

Yaratıcı drama çalışmaları sırasında çocuklar, kendi yaşantılarını hatırlamakta, karakterlerin duygularını anlamakta, olayların sıralamasına ve düzenine yönelik algı geliştirmekte, sözlü iletişim ve doğaçlama yeteneklerini geliştirmekte ve okuma sırasında gerçekleşmesi zor olan öykü kurgusuna yönelik değerlendirmeler yapmaktadırlar (Roe ve Ross, 2006, s.65).

Amacı, öykünün anlaşılmasında yaratıcı drama yöntemi ile, grup tartışması ve öykünün sesli bir şekilde tekrarlanması teknikleriyle karşılaştırılması olan bir araştırma sonucunda, öğrencilerin, öyküler canlandırıldığında ve benzetmeler yapıldığında daha iyi performans gösterdiği tespit edilmiştir (Lin, 1999).

Bir başka çalışmada (Kırmızı, 2008), tutumlar ve öğrenme stratejilerinin eğitiminde, yaratıcı drama yönteminin etkisi araştırılmıştır. Çalışmada, okuduğunu anlama etkinliklerinin, yaratıcı drama yöntemiyle desteklenmesi ve sürecin aktif bir şekilde yaşanması sağlanmıştır ve deney grubu lehine önemli fark olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, okumaya karşı olumlu tutum oluşturulması ve okuma alışkanlığının geliştirilmesi için uzun süreli uygulamalar yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Drama etkinliklerinde kullanılan en önemli unsur çocuk kitapları ve öykülerdir. Bu kitaplar ve öyküler, çocukların ilgisini çekmek, dil öğrenmelerini, okumalarını teşvik etmek, yaratıcılık, hayal gücü ve eleştirel düşüncüyü tetiklemek için kullanılmaktadır. Bu kitaplar ve öyküler, yaratıcı drama yöntemi ile canlandırıldığında, çocuk kendisini başkasının yerine koymayı, belirtilen durumda nasıl davranması gerektiğini ve çözüm üretmeyi öğrenmektedir. Öyküler canlandırıldığında çocukların bakış açısı değişmekte, farklı karakterlerle yeni deneyimler kazanılmakta ve derslerin ve okumanın sıkıcı havası dağılmaktadır (Kara, 2013, s.667). Dolayısı ile drama etkinliklerinde kitapların ve öykülerin kullanılması, okuma alışkanlığına temel oluşturmaktadır.

3.3.3. Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği

“Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilköğretime hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilköğretime geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir. Kesinlikle okuma ya da yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları sadece masa başında yapılan kitap/kavram/çizgi çalışmaları olarak değerlendirilmemeli, birçok farklı etkinlik türü ile (sanat, drama, müzik, oyun gibi) gerçekleştirilmelidir” (MEB, 2012, s.18). MEB OÖEP’de yer alan okuma-yazmaya

hazırlık çalışmalarının amacı okuma ve yazmaya karşı olumlu tutum kazandırmak ve bunun için gerekli ön becerileri kazandırmaktır. Okuma alışkanlığının da ilkokuldan sonra oluştuğu ancak okumaya ve okuma alışkanlığına dair olumlu tutumların okul öncesi dönemde oluştuğu bilinmektedir. Bu nedenle okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında okuma alışkanlığının tohumları da atılmaktadır. Bu kapsamda yapılan etkinliklerin okuma alışkanlığına hazırlık uygulamalarını da içermesi büyük önem taşımaktadır.

MEB OÖEP’de yer alan okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında aşağıdaki becerilerin gelişimine yönelik etkinlikler yapılması istenmektedir (MEB, 2012, s.19):

- “1. Görsel algı çalışmaları: El-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler hız, vb.
2. İşitsel algı çalışmaları (fonolojik duyarlılık): Dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten kelimeler üretme vb.
3. Dikkat ve hafıza çalışmaları: Benzerlikleri ve farklılıkları bulma, akılda tutma, hatırlama vb.
4. Temel kavram çalışmaları: Program kitabındaki kavram listesinde bulunan ve diğer gerekli görülen kavramlar ile ilgili çeşitli çalışmalar.
5. Problem çözme ve tahmin çalışmaları.
6. Kalem kullanma ve el becerisi çalışmaları: Kalemi doğru tutabilme, kalem kontrolü ve doğru kullanabilme, bunlara ek olarak çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma vb.
7. Özbakım becerilerini geliştirme çalışmaları.
8. Güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları.
9. Sosyal-duygusal olgunluk geliştirme çalışmaları.
10. Okuma-yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları.
11. Duyu eğitimi çalışmaları.
12. Nefes ve ritim çalışmaları vb.”

Yukarıda sıralanan becerilerin gelişiminde kitaplar araç olarak kullanılabilir. Örneğin, çocuklar, uyaklı şiir ya da öykü kitapları aracılığı ile dilin ritmini keşfetmekte, bu da fonolojik gelişimlerine olumlu etki etmektedir. Çocukların kavram gelişimleri kitaplar aracılığı ile sağlanabilmektedir. Öyküler aracılığı ile yeni sözcükler ve anlamları öğrenilmektedir. Kavram, hafıza ve dikkat gelişimine yönelik etkinliklerde, çocuk kitaplarında bulunan resimler ve karakterler kullanılabilir, bu resimler ve karakterlerle eşleştirme kartları, yap-bozlar gibi materyaller hazırlanabilmektedir. Öykü okuma zamanında çocukların dikkatleri belli bir yere

odaklanabilmekte ve “eleştirici, amaca yönelik, ayrıntılı, değerlendirici ve yaratıcı dinleme gibi birçok farklı dinleme becerisini içeren deneyimler elde edilebilmektedir” (Veziroğlu, 2009, s.92). Yine öykünün anlaşılmasını sağlayacak sorular ve etkinlikler ile çocukların problem çözme ve tahmin becerileri geliştirilebilmektedir. Bu etkinlikler sırasında, okul öncesi çocuklar için uygun olan okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerin kullanılması hem istenen becerilerin gelişimine hem de okuma alışkanlığına hazırlık çalışmalarına katkı yapılabilmektedir.

3.3.4. Alan Gezisi

“Alan gezileri çocukların araştırma yapma, problem çözme ve olayı yerinde gözleme yolu ile doğrudan ve anlamlı öğrenme gereksinimlerini karşılama amacını taşımaktadır. Çocukların ilgisini çekecek, yöresel, kültürel, meslekî ve güncel önem taşıyan her mekân çocuk için doğal öğrenme alanıdır. Bu alanlar tarihi mekânlar, müzeler, atölyeler, iş yerleri olabilir” (MEB, 2011, s.84). Okul öncesi çocukların alan gezisi kapsamında özellikle çocuk kütüphanelerine ve kitap fuarlarına götürülmeleri önemlidir. Okuma etkinliklerinin kütüphanelerde gerçekleştirilmesi, kütüphaneden nasıl yararlanacaklarının öğretilmesi okuma alışkanlığına hazırlık açısından yapılabilecek en iyi uygulamalardandır. Kütüphanelerin ve kitaba erişme olanağının, okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olduğu daha önceki bölümde vurgulanmıştır. Bu nedenle okul öncesi eğitim programında bulunan alan gezisi kapsamında, kütüphanelere yapılan ziyaretlerin sık aralıklarla gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Kütüphaneler dışında, kitap fuarları, yazarların imza günleri gibi etkinliklerin de kapsama alınması önemlidir.

3.3.5. Sanat Etkinliği

“Çocuğun yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak problem çözmesine, eleştirel ve çözüm odaklı düşünmesine olanak tanıyan etkinliklerdir” (MEB, 2012, s.19). MEB OÖEP kapsamında yer alan sanat etkinliği, çocuğun kendini ifade etmesine, içinde bulunduğu kültürü ve diğer kültürleri tanınmasına olanak sağlamaktadır (MEB, 2012, s.19). Bu etkinlik kapsamında boyama, kesme, yırtma, yapıştırma gibi çeşitli sanatsal etkinlikler yapılmaktadır. Sanat etkinliği kapsamında yapılan çalışmaların da çocuk kitapları ile ilişkilendirilebileceği unutulmamalıdır. Çocuk kitaplarının bir kısmı bu tarz etkinlikleri içeren kitaplardır. Bu kitapların çocuklar ile tanıştırılması önemlidir. Çocuk, sanatsal bir çalışma yapmak istediği zaman kitaplardan

yararlanabileceğini bu biçimde öğrenmelidir. Örneğin origami (kâğıt katlama) sanatı ile çalışma yapmak isteyen bir çocuk bu konudaki kitaplardan yardım alabilmelidir. Yine okul öncesi çocuklara yönelik, resimleme teknikleri gibi kitaplar bulunmaktadır ve çocuğun resim yapmasına yardımcı olacak teknikleri öğretmektedir.

Sanat etkinliği kapsamında kitaplardan yararlanmanın ikinci yolu, kitabı materyal olarak kullanmaktır. Başka bir ifade ile, bir çocuk kitabını çocuklara okuduktan sonra, kitabın öyküsüne resim çizilmesini istemek, kitabın resimlemeleri üzerinde sohbet etmek ya da resimlemelerin yeniden ve başka bir biçimde yapılmasını istemek hem yaratıcılık ve hayal gücünün gelişimini desteklemekte hem de kitaplar ile sıcak bağların kurulmasını sağlamaktadır. Yine çocuklarla birlikte, okunan kitabın resimlemelerinden yap-boz, eşleştirme kartları gibi oyun materyalleri üretmek, gazete, dergi gibi materyallerin resimlerinden kes-yapıştır çalışmaları yapmak ya da değişik materyallerden kitap oluşturmak bu kapsamda yapılabilecek uygulamalardandır. Çocuk kitapları, kale, saray, şato gibi gerçekte de var olan ama çocuk tarafından algılanamayan bazı özel mekânların canlandırılmasını da sağlamaktadır (Roe ve Ross, 2006, s.66).

3.3.6. Türkçe Etkinliği

Okul öncesi eğitim programı içerisinde yer alan Türkçe etkinliği, okuma ve okuma alışkanlığı ile ilişkisi en yüksek olan etkinlik türüdür. Çünkü bu etkinlik kapsamında çocuk edebiyatı ürünlerinden ve çocuk kitaplarından oldukça fazla yararlanılmaktadır.

“Türkçe etkinliği çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, sözcük dağarcıklarını geliştirmek ve iletişim becerilerini artırmak için planlanan bireysel ve grup etkinlikleridir. Türkçe etkinliklerinin amacı; çocukların Türkçe’yi düzgün kullanmasını, sesleri çıkarabilmesini, farklı sözdizimsel yapıları anlama ve kullanmasını, dinleme becerilerini kazanmasını, duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan yollarla ifade etmesini, ses tonunu ayarlamasını ve sözcükleri doğru üretmesini sağlamaktır. Bunların yanı sıra Türkçe etkinliklerinin önemli işlevlerinden birisi çocukların kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmelerini desteklemek ve kitap sevgisini aşılmasıdır” (MEB, 2012, s.20).

MEB OÖEP’de de belirtildiği üzere bu etkinlik kapsamında “tekerleme söyleme, parmak oyunu oynama, şiir okuma, bilmece sorma, sohbet etme, resimli kitap okuma, etkileşimli ve paylaşımlı okuma, öykü anlatma, taklit oyunları, dramatizasyon, öykü tamamlama, başka öykü oluşturma,

öyküyü tekrar anlatma, bir öyküyü resimlendirme ve resimlerden yeni bir öykü oluşturma gibi etkinlikler” (MEB, 2012, s.20) yapılmaktadır.

Amacı anadili etkin ve doğru kullandırma olan bu etkinliğin, diğer ana amacı çocukların okuma alışkanlığına doğru hazırlanabilmelerini sağlamaktır. Bu kapsamda yapılan etkinliklerde kullanılan çocuk kitaplarının seçimi ve bu kitaplar ile planlanan etkinliklerin niteliği önemlidir. Düz bir biçimde okuma yapmak yerine, çocukların ilgisini çekecek yaratıcı ve zevkli okuma süreçlerinin gerçekleştirilmesi önemlidir.

3.3.7. Fen Etkinliği

Fen etkinliği, “çocukları dikkat etmeye, soru sormaya, merak etmeye, gözlem yapmaya, araştırmaya, incelemeye ve keşfetmeye yönelten etkinliklerdir” (MEB, 2012, s.22). Daha önce vurgulandığı üzere, okuma alışkanlığına hazırlık anlamında yapılabilecek iyi uygulamalardan birisi de, çocukların merak ve araştırma duyguları ile çocuk kitapları arasında bağ kurmaktır. Özellikle fen etkinlikleri kapsamında bu bağın kurulabileceği düşünülmektedir. Çocuklara, öğretmene bir soru sorduklarında ya da bir şeyi öğrenmek istediklerinde sözlük, ansiklopedi ya da özel bir konu üzerine hazırlanmış kitaplara başvurulabileceği belirtilmelidir. Öğretmenler “yanıtı bilmiyorum ama nereden bulabileceğimizi biliyorum” biçiminde bir cümle ile, kaynakların nasıl kullanılacağını göstermelidir. Öğretmen yanıtı bulmak için hangi kaynağa bakılacağını ve devamında nasıl araştırılacağını göstererek, eğlenceli bir keşif ve daha fazla araştırma için yol göstermelidir (Machado, 2002, s.267). Ayrıca keşifler ve icatlar, mevsimler, doğa, canlılar, besinler gibi konularla ilgili kitapların bulundurulması ve çocukların bu kitaplarla iletişime geçmelerine olanak tanınması, mucitlerin yaşam öykülerinin yer aldığı öykülerin ve biyografilerin okunması bu etkinlik kapsamında yapılabilecek uygulamalardandır. Gonzalez ve diğerleri (2011), içerik odaklı birlikte kitap okuma etkinlikleri sayesinde özellikle düşük gelirli ailelerin okul öncesi çocuklarının fen ve sosyal bilimler konusundaki sözcük bilgilerinin geliştirebildiğini belirtmişlerdir.

3.3.8. Müzik Etkinliği

Çocukların hem bilişsel, sosyal duygusal, motor ve dil gelişimlerini destekleyen, hem de müziksel gelişim sürecini olumlu yönde etkileyen çalışmalardan oluşan müzik etkinliği, ses ve

müzik dinleme ve ayırt etme çalışmaları, ritim çalışmaları, nefes ve ses çalışmaları, şarkı söyleme, çalgı çalma, yaratıcı hareket ve dans, müzik eşliğinde hareket, müzikli öykü oluşturma gibi etkinliklerden oluşmaktadır” (MEB, 2012, s.22).

Bazı öykü ve şiir kitapları ile müzik etkinlikleri gerçekleştirilebilir ve bu yolla besteciler, müzik aletleri, çocuk şarkıları hakkında bilgiler verilebilir. Ayrıca şiir kitapları ile çocukların kendi bestelerini yapmaları teşvik edilebilir.

3.3.9. Hareket Etkinliği

“Hareket etkinliğinin amacı, çocukların temel hareket becerilerini geliştirerek çocuğun fiziksel, motor, bilişsel, sosyal-duygusal, dil gelişimine ve özbakım becerilerine katkıda bulunmaktır” (MEB, 2012, s.23). Erken çocukluk döneminde, çocukların hareket gelişimleri planlı ve anlamlı etkinliklerle desteklenmelidir. İlk önce çocukların denge gelişimleri oluşmakta daha sonra koordineli hareketleri yapabilmektedirler. Okul öncesi eğitim programında yer alan hareket etkinlikleri kapsamında, jimnastik, ısındırma, dinlendirme, müzikli oyun, hareketli oyun ve farklı oyun etkinlikleri gerçekleştirilmektedir (Okul Öncesi Etkinlikleri, 2013). Bu etkinlikler kapsamında top, ip, çeşitli oyun materyalleri, denge oyuncakları vs. kullanılmaktadır.

Okumaya ve kitaba karşı olumlu tutumların geliştirilebilmesi dolayısıyla okuma alışkanlığına hazırlık yapılabilmesi için değişik yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Çocukların vazgeçilmez ögesi olan oyunun da, bu amaç için kullanılabilir en iyi yöntemlerden birisi olduğu söylenebilmektedir. Hareket etkinliği kapsamında yapılan çalışmalarda kitapların materyal olarak kullanılması, oyun ve okuma bağlantısını kuracaktır. Bunun için okuma saatleri ile hareket etkinliklerinin bütünleştirilmiş bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Başka bir ifade ile, kitap okumadan önce ve sonra, öykü ile ilgili ısınma hareketleri yapılabilir ya da oyunlar oynanabilir. Yine değişik spor dalları ya da çocuk oyunları ile ilgili kitapların ve spor yapan çocukların yer aldığı öykülerin çocuk kitaplığında bulundurulması, hareket etkinliklerinden önce ya da sonra bu kitaplara yönlendirme yapılması, hareket etkinliği ile kitapların bütünleştirilmesine yardımcı olacaktır.

Hareket etkinliği kapsamında kitaplardan yararlanılabilmekte, tam tersi olarak çocuklar kitaplara ilgilenirken, kitaptaki resim ve kelimeleri takip ederken de göz kaslarını

kullanılmaktadırlar (Dodge, Colker, Heroman, 2002'den aktaran Veziroğlu, 2009, s.86). Çocuklar, yap-boz kitapları gibi kitaplarla meşgul olurken el kaslarını geliştirmektedirler.

Bu nedenle, MEB OÖEP'de yer alan tüm etkinliklerle kitaplar arasında sarmal bir ilişki olduğu söylenebilmektedir. Yani etkinliklerde kitaplar kullanılarak hem istenen bilgi ve beceriler çocuğa verilmiş olmakta hem de kitaplar ile çocuklar arasında yakınlık kurularak okuma alışkanlığına hazırlık yapılmış olmaktadır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde, Ankara’da bulunan anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık uygulamalarını belirlemek amacıyla öğretmen görüşlerine yönelik hazırlanan anket verileri değerlendirilmektedir.

Araştırma kapsamında yer alan 50 okulda toplam 370 öğretmen görev yapmaktadır. Çalışma için 370 öğretmene anketler ulaştırılmış, 249 öğretmenden geri dönüş olmuştur. Bunun öncesinde 35 öğretmene ön test uygulanmıştır.

4.1. ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL ÖZELİKLERİ

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıkları ve görev süreleri Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Aralıkları ve Görev Süreleri

<i>Yaş</i>	<i>Görev Süresi</i>					<i>Toplam</i>
	<i>1 yıldan az</i>	<i>1-5</i>	<i>6-10</i>	<i>11-15</i>	<i>16 ve üstü</i>	
25 yaş ve altı	7	9	2	-	-	18
26-35	2	46	72	26	1	147
36-45	1	6	6	21	37	71
46 ve üzeri	-	1	-	1	11	13
Toplam	10	62	80	48	49	249

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu 26-35 yaş aralığında yer almakta ve çoğunun öğretmenlikteki görev süresi 6-10 yıl arasındadır. Genel olarak öğretmenlerin genç ve tecrübeli oldukları söylenebilir.

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ve öğretim programları araştırılmış, elde edilen veriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümler ve Öğretim Programları

<i>Bölüm Adı</i>	<i>Öğretim Programı</i>									
	<i>2 Yıllık Ön lisans Programı</i>		<i>4 Yıllık Lisans Programı</i>		<i>Yüksek Lisans Programı</i>		<i>Doktora Programı</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
Okul Öncesi Öğretmenliği	4	1,6	165	66,3	6	2,4	1	0,4	176	70,6
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	8	3,2	26	10,5	2	0,8	-	-	36	14,5
Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği	-	-	21	8,4	2	0,8	-	-	23	9,3
Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi	-	-	4	1,6	1	0,4	-	-	5	2,0
Diğer	-	-	5	2,0	4	1,6	-	-	9	3,6
Toplam	12	4,8	221	88,8	15	6,0	1	0,4	249	100

Tablo 5’te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%88,8) 4 yıllık lisans programı mezunudur. Bu öğretmenlerin tamamına yakını (%86,8) Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi bölümlerini bitirmiştir. Araştırma kapsamında bulunan öğretmenlerin, 12’si (%4,8) 2 yıllık ön lisans programı, 15’i (%6) yüksek lisans programı, 1’i (%0,4) ise doktora programı mezunudur. Yüksek lisans ve doktora programını bitiren öğretmenler Okul Öncesi Öğretmenliği, Çocuk Gelişimi, Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği, PDR, Yaratıcı Drama, Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlaması, Yönetim ve Organizasyon bölümlerinden mezun olmuşlardır.

4.2. ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK KİTAPLARI İLE İLGİLİ YETERLİLİKLERİ VE OKUMA İLE İLGİLİ TUTUMLARI

Öğretmenlerin okuma ile ilgili davranışları, tutumları ve rehberliği okuma alışkanlığına hazırlık uygulamalarına olumlu ya da olumsuz etki edebilecek etmenlerdendir. Ayrıca rol model olma özelliklerinden dolayı bu alışkanlık açısından çocuklara örnek olabilmektedirler. Bu doğrultuda öğretmenlerin okuma sıklıkları araştırılmış ve ilgili veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Okuma Sıklıkları

<i>Okuma Sıklıkları</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
Hiç okumayan	9	3,6
2 ayda 1 kitap ve daha az	89	35,7
Ayda ortalama 1 kitap	110	44,2
Ayda 2 kitap ve daha fazla	36	14,5
Yanıt vermeyen	5	2,0
Toplam	249	100,0

Tablo 6 verilerine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece %14,5’i etkin/güçlü okuyucu sınıfına girmektedir. Öğretmenlerin yarıya yakını (%44,2) orta düzey okuma alışkanlığına sahiptir. Öğretmenlerin %40’ına yakını hiç okumayan ya da zayıf okuma alışkanlığına sahiptir. Genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma alışkanlığı konusunda çocuklara model olma olasılıkları yüksek görünmemektedir.

Öğretmenlerin çocuklara okudukları kitapları önceden okumaları, okuma ile ilgili etkinlikleri planlayabilmeleri ve çocukları nitelikli çocuk kitapları ile bir araya getirebilmeleri açısından önemlidir. Bu nedenle, araştırmaya katılan öğretmenlere “okuma saatlerinde çocuklara okumak

için seçtiğiniz kitapları önceden okuyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin çoğunluğu (% 63,9) çocuklara okumak için seçtikleri kitapları her zaman önceden okumaya dikkat etmektedir. Bu olumlu bir sonuçtur. Öğretmenlerin %33,3’ü bazen, %2,8’i ise hiçbir zaman önceden okuma yapmamaktadır. Üçte birlik bir öğretmen grubunun bunu bazen yapıyor olması da olumsuz anlamda dikkat çekicidir.

Nitelikli çocuk kitapları, okuma alışkanlığına hazırlık anlamında kullanılabilir en önemli materyallerdendir. Bu nedenle çocuk kitaplarının takip edilmesi ve seçimi konuları önemli olmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere, çocuk kitaplarını takip etmek için kullandıkları yöntemler ve kitapları seçerken dikkat ettikleri noktalar sorulmuştur. İlgili veriler Tablo 7 ve 8’de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Çocuk Kitaplarını Takip Etmek için Kullandığı Yöntemler

<i>Yöntemler</i>	<i>Sayı</i>	<i>%*</i>
Yayınevleri/Kitapevleri	199	79,9
İnternet	126	50,6
Diğer	45	18,1

*Bu soru ve benzer sorularda birden fazla seçenek işaretlendiğinden % toplamı 100’den fazla çıkmaktadır. Bu nedenle tablolarda verilmemiştir.

Tablo 7 verilerine göre, öğretmenlerin çocuk kitaplarını takip etmek için kullandıkları yöntemlerin başında yayınevleri/kitapevleri (%79,9) gelmektedir. Bunu ikinci sırada İnternet (%50,6) takip etmektedir. Öğretmenlerin %18,1’i, çocuk kitaplarını takip etmek için kütüphaneleri, ailelerin tavsiyelerini, okul ve sınıf kitaplığını dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir.

Çocukları okuma alışkanlığına hazırlayabilmenin ön koşulu çocukları nitelikli çocuk kitapları ile bir araya getirebilmektir. Burada ailelere olduğu kadar okul öncesi öğretmenlerine de büyük sorumluluklar düşmektedir. Çocuk kitaplarını seçerken dikkat edilmesi gereken bir takım unsurlar bulunmaktadır. “Çocuğa görelik ilkesi” adı altında toplanan bu unsurlar, hem içerik hem de biçimsel anlamda kitapların çocuğa uygun olması anlamına gelmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuk kitabı seçerken dikkat ettikleri noktalar aşağıdaki tabloda (Tablo 8) yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Çocuklara Okuyacakları Kitapları Seçerken Dikkat Ettikleri Noktalar

<i>Dikkat Edilen Noktalar</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
İçeriğine	240	96,3
Yazarına	43	17,2
MEB tavsiyesi olmasına	42	16,8
Yayınevine	34	13,6
Diğer	26	10,4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını (%96,3) çocuk kitabı seçerken içeriğine dikkat etmektedir. Bu önemli bir sonuçtur ve kitabın içeriğinin çocuğa göre olmasına dikkat edildiğini gösteren bir bulgudur. Diğer seçeneğinde dikkat ettikleri başka noktaları belirten öğretmenler (%10,4) baskı, kâğıt, resimleme, çocukların gelişim seviyelerine uygunluğu, dili, şiddet gibi unsurları içermemesi, anlaşılır olması, anlatımı, cümle uzunluğu ifadelerini kullanmışlardır. Özellikle biçimsel unsurlar içinde yer alan kitabın baskı, punto, resimleme vs. özellikleri okul öncesi çocuklar için çok önemlidir. Bu dönemde çocuklar, okuma yazma bilmedikleri için öyküyü resimlerden takip etmektedirler. O nedenle bu dönem çocuklarının okuma alışkanlığına doğru hazırlanabilmeleri iyi resimlenmiş çocuk kitapları ile mümkün olabilmektedir. Anket sorusunun seçeneklerinde yer almamasına rağmen, bu konuya dikkat ettiklerini belirten öğretmenlerin varlığı sevindiricidir. Çocuk kitaplarını okurken o kitabın yazarı ve resimleyeni hakkında çocuklara bilgi vermek, yazarın başka kitaplarını tanıtmak ve o kitaplara yönlendirmek okuma stratejileri içinde yer alan etkinliklerdendir. Ayrıca çocuk kitabı yazarlarını bilmek bu alandaki yeterliliğe işaret etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece %17,2'si yazarına dikkat ettiğini belirtmiştir. Bir başka soru aracılığı ile, öğretmenlere “beğendikleri çocuk yazarları” sorulmuştur. Bu soruya 101 katılımcı yanıt vermemiştir. 148 katılımcıdan 27'si “Aytül Akal” 12'si “Ayşe Turla”, 11'i “Gülten Dayıoğlu” 9'u “Şükran Oğuzkan”, 8'i “Aziz Sivaslıoğlu”, 7'si “Feridun Oral” yanıtını vermiştir. Bunlar dışında beğendikleri yazarları belirten katılımcılar genellikle, “Ayla Çınaroğlu, Serpil Ural, Aysel Gürmen, Gülçin Alpöge, Muzaffer İzgü, Alev Önder, Koray Avcı Çakman, Yalvaç Ural, Behiç Ak” yazmıştır. Az da olsa farklı çocuk yazarları isimleri de yer almaktadır. Bunların yanı sıra 47 katılımcı, yazar ismi belirtmek yerine Morpa, Ya-Pa, Kök, TUBİTAK, SMG, Uçanbalık, Erdem, Zambak, Timaş gibi yayınevlerinin kitaplarını tercih ettiklerini ya da yazara değil de daha çok içeriğe önem verdiklerini belirtmişlerdir. Yazarına dikkat ettiğini ifade eden öğretmenlerin (%17,2) belirttikleri yazar isimlerine bakıldığında okul öncesine yönelik edebiyat yazarlarını beğendikleri ancak yine hep aynı isimlerin yazıldığı görülmüştür. Yazarına

dikkat etmediğini belirten (%82,8) öğretmenlerden 114'ü de beğendikleri yazar isimlerini yazmışlardır. Belirtilen yazarlara bakıldığında hemen hemen hepsinin aynı yazarları ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca Gülten Dayıoğlu, Muzaffer İzgü gibi belirtilen yazarlardan bir kısmının okul öncesine yönelik kitap yazmadığı bilinmektedir. Okul öncesine yönelik çok sayıda çeviri eser bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse hiç yabancı yazar ismi belirtmemesi de dikkat çekicidir. Bu sorulardan elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun çocuk yayınları ve edebiyatı konusunda tam bir yeterliliğe sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin okuma ve okuma alışkanlığı ile ilgili tutumları ve uygulamalarının önemli olduğu daha önceki bölümde (2.bölüm) vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının bu konuda donanımlı mezun olmaları, uygulamadaki öğretmenlerin de hizmet içi eğitimler aracılığıyla desteklenmeleri gerekmektedir. Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin tamamına yakını Okul Öncesi Öğretmenliği ve ilgili bölümlerden mezun olmuşlardır. Türkiye'deki belli başlı üniversitelerin Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerine ait ders programları incelendiğinde hepsinde "Çocuk Literatürü" dersinin olduğu görülmüştür. Bu dersin içeriği çocuk kitapları konusunda doyurucu bir içeriğe sahiptir. Yani öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ile mezun oldukları düşünülmektedir. Ancak görev yapmaya başladıktan sonra da öğretmenlerin gelişmeleri takip etmeleri gerekmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu konularda desteklenip desteklenmedikleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri araştırılmıştır. Öğretmenlerin %64,7'si (161 kişi) çalışmaya başladıktan sonra okuma alışkanlığına hazırlık konularında bir sempozyum ya da etkinliğe katılmadığını ifade etmiştir. Bu oldukça yüksek bir orandır ve olumsuz bir durumdur. Öğretmenlerin %34,5'i (86 kişi) bu konuda bir sempozyum veya etkinliğe katıldığını belirtmiş, %0,8 (2 kişi) de yanıt vermemiştir.

Okuma alışkanlığına hazırlık anlamında hizmet içi eğitime gereksinim duyan öğretmenlerin oranına bakıldığında, öğretmenlerin %34,1'inin (85 kişi) "kısmen", %32,5'inin (81 kişi) ise "tamamen" eğitim gereksinimi duydukları görülmektedir. Bu konuda eğitim gereksinimi duymayan öğretmenlerin oranı %32,9'dur (82 kişi). Bu konudaki gereksinimini belirtmeyen öğretmen oranı da %0,4'dır (1 kişi). "Evet" ve "kısmen" yanıtlarının oranlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte ikisinin bu konuda eğitime gereksinim duyduğu söylenebilir ki, bu oldukça yüksek bir orandır.

Öğretmenlerin çocuk kitabı seçme konusundaki yeterlilikleri, okumayı zevkli ve çekici kılabilmeleri, çocukları nitelikli ve gelişim seviyelerine uygun kitaplarla bir araya

getirebilmeleri açısından önemlidir. Öğretmenlerin bu konudaki yeterliliklerini belirlemek amacıyla kendilerine, “nitelikli çocuk kitabı seçme konusunda kendinizi yeterli hissediyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin %67,1’i (167 kişi) “evet”, %32,1’i (80 kişi) “kısmen”, %0,8’i (2 kişi) “hayır” yanıtını vermiştir. Büyük çoğunluğu bu konuda kendini yeterli hissetmektedir ancak diğer verilerle beraber değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çoğunun, bu konuda desteğe gereksinim duyduğu, gerek hizmet içi eğitimler gerekse sempozyum, çalıştay gibi yollarla desteklenmeleri gerektiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, genel olarak okuma ile ilgili tutumları olumludur ancak kendi okuma sıklıkları dikkate alındığında model olma olasılıkları çok yüksek görünmemektedir. Çocuk kitapları konusunda birçoğu kendini yeterli hissetmektedir ancak bu konuda tam bir uzmanlığa sahip olmadıkları ve eğitime gereksinimleri olduğu ortadadır. Görüş bildiren bütün öğretmenlerin son derece sınırlı sayıda kitap, yazar ve yayınevlerinden bahsetmesi bu konuda çok yeterli olmadıklarının göstergesidir. Öğretmenlerin büyük kısmının çocuklara okumadan önce kitapları okumaya dikkat etmesi olumlu bir sonuçtur.

4.3 OKUMA ALIŞKANLIĞINA HAZIRLIK UYGULAMALARININ ÖNEMİ HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Okul öncesi dönemin okuma alışkanlığına hazırlık anlamındaki rolü konusunda öğretmen görüşleri araştırılmış ve “çocuklara okuma alışkanlığı kazandırılmasında okul öncesi dönemin rolü sizce nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakını (%98), okul öncesi dönemin çocuklarda okumaya karşı ilgi uyandırılması açısından çok önemli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %2’si ise bu dönemin okuma alışkanlığına hazırlık anlamında çok etkili olmadığını, en etkili dönemin ilkökul dönemi olduğunu ifade etmiştir. Bu dönemin okuma alışkanlığına hazırlık anlamında etkisi olmadığını düşünen öğretmen olmaması olumlu bir durumdur. Yine başka bir soru ile, okuma alışkanlığına hazırlık uygulamalarının okul öncesi dönemde yapılmasının gerekliliği konusunda öğretmen görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin % 98’i (244 kişi) okuma alışkanlığına hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemde yapılmasını gerekli bulduğunu ifade etmiştir. Gereksiz bulan öğretmen oranı % 1,6 (4 kişi), bu konuda kararsız olan öğretmen oranı ise % 0,4 (1 kişi)’dür. Öğretmenlerin tamamına yakınının okul öncesi dönemin okumaya karşı ilgi uyandırılması ve uygulamaların bu dönemde yapılmasını gerekli bulması son derece olumlu ve birbirini destekleyen sonuçlardır.

Okuma alışkanlığının kazanılmasına etki eden değişik etmenler bulunmaktadır. Bunlar kişisel, çevresel ve sosyo-ekonomik etmenler olarak sınıflandırılabilir. Bu etmenler içerisinde yer alan ve okul öncesi çocuklar için temel niteliği taşıyan aile, öğretmen, arkadaş ve kütüphane öğeleri konusunda öğretmenlerin düşünceleri alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden, bu etmenlerin önceliğine göre sıralanması yani 1,2,3 biçiminde sıralanması istenmiş ve elde edilen veriler aşağıdaki tabloda (Tablo 9) sunulmuştur.

Tablo 9. Okuma Alışkanlığına Hazırlık Anlamında Etkili Olan Etmenlerin Önceliğine Göre Sıralaması

<i>Etmenler</i>	<i>Etkili</i>													
	<i>1</i>		<i>2</i>		<i>3</i>		<i>4</i>		<i>5</i>		<i>Bulmayan</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
Aile	209	84,0	20	8,0	5	2,0	1	0,4	-	-	14	5,6	249	100
Öğretmen	34	13,7	174	69,9	20	8,0	-	-	-	-	21	8,4	249	100
Arkadaş	5	2,0	21	8,4	145	58,2	24	9,7	-	-	54	21,7	249	100
Kütüphaneler	2	0,8	1	0,4	25	10,0	148	59,5	6	2,4	67	26,9	249	100
Diğer	-	-	-	-	-	-	-	-	17	6,8	232	93,2	249	100

Tablo 9 verilerine göre, öğretmenlerin çoğu (%84) birinci derecede “ailenin” etkili olduğunu düşünmektedir. Okuma alışkanlığına “ailenin” etkisinin olmadığını düşünen öğretmen oranı %5,6’dır. Okuma gelişiminin ailede başladığı düşünüldüğünde, okul öncesi çocuklar için bu konuda ailenin ilk sırada gelmesi doğaldır. Başka bir soru aracılığı ile öğretmenlere, okuma alışkanlığına hazırlık anlamında ailelerin ne kadar sorumluluk aldıkları ve yapmaları gerekenleri ne ölçüde gerçekleştirdikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin sadece %11,6’sı (29 kişi) “tamamen” gerçekleştirdiklerini, %78,3’ü (195 kişi) “kısmen” gerçekleştirdiklerini, %10,1’i (25 kişi) ise “hiç” gerçekleştirmediklerini belirtmiştir. Verilere bakıldığında, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%84) ailenin okuma alışkanlığına hazırlık anlamında birinci derecede etkiye sahip olduğunu ancak yine büyük çoğunluğu (%88,4) okuma alışkanlığına hazırlık anlamında ailelerin çocuklarını yeterince desteklemediğini düşünmektedir. Ailelerin okuma alışkanlığına hazırlık konusunda çocuklarını ne kadar destekledikleri ile okulların yer aldığı ilçeler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda pozitif yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,048$). Ayrıca, öğretmenlerin bir kısmı (%22,1) ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve bu konuda ailelere eğitim/destek verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ailelerin evlerinde 10-15 dk. okuma saati düzenlemeleri ve bunu düzenli uygulamaları, çocukların aileleri tarafından AVM’lerde kitapçılara götürülmeleri, ailelerin çocuk kitapları hakkında bilinçlendirilmeleri, okuyan anne babanın varlığı, evde kitaplık bulundurulması gerekliliğini belirten öğretmenlerin sayısı oldukça yüksektir.

Tablo 9 verilerine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %69,9’u (174 kişi) tarafından ikinci derecede önemli olan etmenin “öğretmen” olduğu belirtilmiştir. Okuma alışkanlığına hazırlık anlamında “öğretmen” etmeninin etkisi olmadığını düşünen katılımcı oranı ise %8,4’dır (21 kişi). Okul öncesi çocuklar için öğretmen etmeninin ikinci derecede önemli bulunması anlaşılabilir bir sonuçtur ancak öğretmen etmeninin bu konuda etkisi olmadığını düşünen öğretmenlerin olması şaşırtıcıdır. Bu yaşlarda çocuklara birçok anlamda model olan en önemli bireylerden biri de öğretmenlerdir. Öğretmen etmeninin etkili olmadığını düşünen öğretmenlerde bu konuda farkındalık oluşturulması gerektiği söylenebilir. Nitekim araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı da okuma alışkanlığına hazırlık anlamında öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen mezun eden okulların bu konuda çok fazla katkı sağlaması ve ilgili derslerin artırılması, bu konuda uygulamadaki öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi yönünde görüş bildiren öğretmenler bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenin bu konudaki tutumunun önemli olduğunu belirten bir katılımcı da yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %58,2'si (145 kişi) “arkadaş” etmeninin üçüncü sırada önemli olduğunu belirtmiştir. “Arkadaş” etmenini etkili bulmayan öğretmen oranı %21,7'dir (54 kişi). Araştırmaya katılan öğretmenlerin %59,5'si (148 kişi) “kütüphane” etmenini dördüncü sırada etkili bulmuştur. “Kütüphane” etmenini etkili bulmayan öğretmen oranı ise, %26,9'dur (67 kişi). Öğretmenlerin birçoğu, okul öncesi dönem için yeterince kaynak kitap bulunmadığını, MEB tarafından kaynak kitap kullanılmasına izin verilmediğini ve MEB'in kendisinin de yeterli kaynak ve materyal sağlamadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin bu konuda büyük sıkıntı yaşadığı ortadadır. MEB tarafından özellikle bu dönem çocukları için yayınlar oluşturulması ve okullara ücretsiz dağıtılması birçok öğretmen tarafından talep edilmektedir. Ayrıca etkili bir okuma alışkanlığına hazırlık eğitimi planlayabilmek için kitabın yanı sıra materyal, araç ve gereç gereksinimleri olduğunu ve bunların da MEB tarafından sağlanması ya da desteklenmesi gerektiğini belirten öğretmenler bulunmaktadır. Yeterli kütüphane olmadığını belirten ve okuma alışkanlığının kesinlikle okul öncesi dönemde kazandırılmaya başlanmasının gerektiğini belirten öğretmen sayısı da oldukça yüksektir. Bu nedenlerle okullarda işlevsel ve okul öncesi çocuklara yönelik çeşitli kitap ve kitap dışı materyaller bulunduran kütüphanelerin oluşturulması gerekli ve önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında bu tarz kütüphanelerin oluşturulmasının okuma alışkanlığına hazırlık eğitimine çok büyük katkı sağlayacağı açıkça görülmektedir.

Öğretmenlerin %6,8'i beşinci sırada “diğer” nedenlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Diğer seçeneğinde belirtilen etmenler medya, televizyon, internet, çocukların evinde kitaplık bulunması, çevresindeki büyüklerin kitap okuma alışkanlıkları, kitapların ucuz ve kolay erişilebilir olması, çocuğun yaşadığı çevrenin kültürel özellikleri biçimindedir. Bir öğretmen, televizyonun bu dönem çocuklar için önemli olduğunu ve bu konuda eğitici programlar yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, okuma alışkanlığına hazırlık anlamında en etkili etmenler aile ve öğretmendir. Arkadaş, kütüphane ve diğer etmenler daha sonraki sıralarda gelmektedir. Okuma alışkanlığına hazırlık anlamında en etkili unsurlar olarak bulunan aile ve öğretmenin, bu konudaki işbirliği önemlidir. Nitekim araştırmaya katılan 3 öğretmen, okuma alışkanlığına hazırlık anlamında okul aile işbirliğinin önemini özellikle vurgulamıştır. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmayan ebeveynleri yönlendirmeleri son derece önemlidir. Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin, okuma alışkanlığına hazırlık anlamında ailelerle yaptıkları işbirliği, okuma ile ilgili tutumlarının ve bu konuya verdikleri önemin bir göstergesi olarak görülmektedir. O nedenle, araştırmaya katılan öğretmenlerin bu yönlendirmeyi ne ölçüde gerçekleştirdikleri ile ilgili düşünceleri alınmıştır.

Öğretmenlerin %67,9'u (169 kişi) bu konuda velileri yönlendirdiğini, %26,5'i "kısmen" yönlendirdiğini, %5,6'sı (14 kişi) ise yönlendirme yapmadığını belirtmiştir. Bu yönlendirmeyi hangi biçimlerde yaptıklarını tespit etmek amacıyla, öğretmenlere "öykü okuma saatlerine ebeveynlerin katılımını sağlıyor musunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğretmenlerin %63,1'i (157 kişi) "evet", %26,5'i (66 kişi) "hayır", %10'u (25 kişi) "kısmen" yanıtını vermiştir. Soruya yanıt vermeyen öğretmen oranı %0,4 (1 kişi)'dir. Ebeveynlerin okuma saatlerine katılımını sağlamayan ancak velileri bu konuda yönlendirdiklerini ifade eden öğretmenlerin, bu yönlendirmeyi veli toplantıları, aileye gönderilen notlar ya da sözlü biçimde yaptıkları düşünülmektedir. Okuma alışkanlığına hazırlık anlamında öğretmenlerin velilerle işbirliği yapması aynı zamanda bu konuda kullanılacak etkili bir yöntemdir. MEB OÖEP'de, ailenin çocuğun eğitimine katılımı zorunlu hale getirilmiştir. Aile katılımında farklı etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Aile katılımının okuma alışkanlığına hazırlık anlamında nasıl kullanıldığını belirlemek amacıyla, öğretmenlere "ebeveynlerin okuma saatlerine hangi amaçlarla katılmalarını istedikleri" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Ebeveynlerin Okuma Saatlerine Katılımlarında Öğretmenlerin Amaçları

<i>Amaçlar</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
Okuma öncesi ve sonrası etkinlikleri görmelerini sağlayarak evde uygulamaları için	197	79,1
Birlikte vakit geçirmek için	99	39,8
Ebeveynlerin okuma ile ilgili tutumlarını ölçmek için	40	16,1
Diğer	17	6,8

Bir önceki sorudan elde edilen veriye göre, ebeveynlerin öykü okuma saatine katılmalarını sağlayan öğretmen oranı %63,1'dir. Ancak Tablo 10'a göre, öğretmenlerin %79,1'i okuma öncesi ve sonrası etkinlikleri görmelerini sağlayarak evde uygulamaları için velilerin katılımını sağladığını ifade etmektedir. Bu iki sonucun birbiri ile çelişkili olduğu görülmektedir. Bu çelişki, öğretmenlerin bir kısmının okuma saati ile okuma öncesi ve sonrası yapılan etkinlikleri bir bütün olarak algılamadıkları ayrı değerlendirdikleri biçiminde yorumlanmaktadır. Oysa okul öncesi çocuklar için yapılan okuma etkinlikleri okuma öncesi, sırası ve sonrası yapılan etkinliklerle bir bütündür. Okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerin bir arada kullanılması sonucu etkili ve zevkli bir okuma etkinliği gerçekleştirilebilir. Aile katılımı etkinliğini "birlikte zaman geçirmek" ve "ebeveynlerin okuma ile ilgili tutumlarını ölçmek için" kullandığını ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Özellikle ebeveynleri okuma alışkanlığına hazırlık anlamında yönlendirmek ve onlarla işbirliği yapmak için aile katılımının iyi değerlendirilmesi

gereken zamanlar olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin, okuma alışkanlığına hazırlık anlamında çocukları da yönlendirmeleri önemlidir. Bu nedenle, yaşlarına uygun bir dergiye abone olmaları ya da düzenli takip etmeleri için çocuklara yönlendirmeler yapan öğretmenlerin oranı araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %34,9'u (87 kişi) çocukları yaşlarına uygun bir dergiye abone olması ya da düzenli takip etmeleri konusunda yönlendirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %35,3'ü (88 kişi) bu yönlendirmeyi kısmen gerçekleştirdiğini, %28,5'i (71 kişi) hiç gerçekleştirmediğini belirtmiştir. %1,2'si (2 kişi) ise yanıt vermemiştir. Oysaki bu dönem çocukları için TÜBİTAK yayınlarından Meraklı Minik, Boyut yayınlarından Anaokulu Dergisi gibi az sayıda da olsa dergi bulunmaktadır.

Çocuk kitapları aracılığı ile okul öncesi dönemde hedeflenen beceriler çocuğa kazandırılabilen ve okuma zevkinin aşılabilmesi için temeller atılabilmektedir. Bu amaçla araştırmaya katılan öğretmenlere “çocuklara hangi amaç ya da amaçlarla kitap okuyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. İlgili veriler Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretmenlerin Çocuklara Kitap Okuma Amaçları

<i>Amaçlar</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
Çocukların dil becerilerini geliştirmek amacıyla	233	93,6
Okuma alışkanlığı kazanmalarına hazırlık amacıyla	219	88,0
Programdaki konuları desteklemek amacıyla	211	84,7
Çocukların eğlenmesi amacıyla	94	37,8
Çocuklar istedikleri için	74	29,7
Boş zamanları değerlendirmek amacıyla	35	14,1
Diğer	12	4,8

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını (%93,6) çocukların dil becerilerini geliştirmek amacıyla kitap okuduklarını ifade etmişlerdir. Okuma alışkanlığı kazanmalarına hazırlık amacıyla (%88) ve programda yer alan konuları çocuk kitapları aracılığıyla desteklemek amacıyla (%84,7) kitap okuyan öğretmen oranı da oldukça yüksektir. Öğretmenlerin % 37,8'i çocukların eğlenmesi amacıyla, %29,7'si çocukların kitap okunmasını istedikleri için ve %14,1'i boş zamanları değerlendirmek amacıyla kitap okumaktadır. Ayrıca aşağıda yer alan amaçlar doğrultusunda kitap okuyan öğretmenlerin oranı %4,8'dir;

- Çocuklarda eksik görülen davranışlar için kitaplardan yararlanma,
- Çocukların bilgilennemeleri için,
- Çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemek amacıyla,
- Çocukların dinlediğini anlama ve anlatma becerilerini sağlamak amacıyla,

- Çocukların farkındalık kazanmaları amacıyla,
- Günlük eğitim programı gerektirdiği için,
- Öğretmen tarafından oluşturulan öykülerin aktarımı için,
- Çocukların yaratıcı düşüncelerini sağlamak için,

Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını, okuma alışkanlığına hazırlık anlamında okul öncesi dönemin çok önemli olduğunu ve okuma alışkanlığına hazırlık anlamında uygulamaların bu dönemde gerçekleştirilmesinin gerekli olduğunu düşünmektedir. Bu çok önemli bir sonuçtur. Öğretmenlerin tamamına yakınının bu konuda olumlu tutumlara sahip olduğunun ve yeni uygulamalara açık olduklarının göstergesidir. Genel olarak öğretmenler, bu dönem çocuklarının okuma alışkanlığına doğru hazırlanabilmeleri için ailelerin birinci sırada, öğretmenlerin ikinci sırada, arkadaş, kütüphane ve diğer etmenlerin daha sonraki sıralarda etkili olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin tamamına yakını, çocukların dil becerilerinin gelişimi, okuma alışkanlığına hazırlık ve programdaki konuları desteklemek amaçlarıyla çocuklara kitap okumaktadır. Öğretmenlerin çoğu velilerle bu konuda işbirliği yaptığını ifade etmektedir ancak bu işbirliğinin tam olarak okuma alışkanlığına hazırlık amacıyla yapılmadığı daha çok programda yer alan zorunlu aile katılımı etkinliği için gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır.

4.4. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN OKUMA İLE İLGİLİ TUTUMLARI

Birçok alışkanlıkta olduğu gibi okuma alışkanlığının temelleri de çocukluk döneminde atılmaktadır. Bu dönemde yapılan doğru uygulamalar, ileride oluşacak okuma alışkanlığı için temel oluşturacaktır. Çocukların okuma ile ilgili tutumları okuma alışkanlığına hazırlık eğitiminin niteliğini etkileyen bir unsurdur. Bir konu hakkında olumlu tutumlara sahip olan bireylere verilecek eğitimin sonuçları ile, olumsuz tutumlara sahip bireylere verilecek eğitimin niteliği arasında fark olacaktır. Çocukların da okuma ile ilgili olumlu tutumlara sahip olması bu anlamda önemlidir. Çocukların okuma ile ilgili tutumları hakkında fikir sahibi olabilmek için öğretmenlerin gözlemlerine ve görüşlerine başvurulmuş ve değişik sorularla belirlenmeye çalışılmıştır.

İlk olarak çocukların kendilerine kitap okunmasından hoşlanma durumları araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını (%90,4), çocukların kendilerine kitap

okunmasından hoşlandıklarını ifade etmiştir. Bu soruya öğretmenlerin %7,6'sı “bazen”, %3'ü “hayır” yanıtını vermiştir. Çoğunluğun görüşüne göre, çocuklar kendilerine kitap okunmasından hoşlanmaktadır ve okuma konusu çocuklar için aslında zevkli bir konudur. Yani çocukların okuma ile ilgili tutumları okul öncesi dönemde olumludur. Sonradan okuma eyleminin alışkanlık biçimine dönüştürülememesinin altında başka nedenler aramak doğru olacaktır. İlkokul döneminde bu konu üzerinde fazla durulmaması, eğitim sistemi ya da ebeveyn ve öğretmen tutumları, kütüphanelerin yetersizliği gibi farklı nedenler okuma eyleminin alışkanlık biçimine dönüştürülememesinde etkili olabilecek nedenlerdir.

Yine öğretmenlerin gözlemlerine göre, çocukların okunmasından hoşlandıkları kitap türleri araştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 12’de bir araya getirilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlere Göre Çocukların Okunmasından Hoşlandıkları Kitap Türleri

<i>Türler</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
Masal	172	69,1
Öykü	155	62,2
Şiir	11	4,4
Hepsi	54	21,7
Diğer	9	3,6

Çocuklar kendilerine en çok masal (%69,1) ve öykü (%62,2) okunmasından hoşlanmaktadır. Şiir, başvuru kitapları, bilmece, tekerleme ve dergi gibi türlerden de hoşlandıklarını ifade eden öğretmen oranı %8’dir. Ayrıca sayılan kitap türlerinin hepsinin okunmasından hoşlandıklarını ifade eden öğretmen oranı %21,7’dir. Bu sorudan elde edilen veriler de, araştırmaya katılan okullardaki çocukların kitaplar ile ilgili olumlu tutumlara sahip olduğunu gösterir niteliktedir.

Bir okuma etkinliğinin ne kadar sürdüğü ve çocukların düz bir biçimde kitap okunmasına ne kadar tahammül edebildikleri iki ayrı soru ile araştırılmış ve ilgili veriler Tablo 13 ve Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 13. Bir Okuma Etkinliğinin Süresi

<i>Süre</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
10 dk.	109	43,8
20 dk.	124	49,8
30 dk. ve daha fazla	15	6
Yanıt vermeyen	1	0,4
Toplam	249	100

Tablo 13'e göre bir okuma etkinliği en fazla 20 dk. sürmektedir. 30 dk. ve daha fazla sürdüğünü ifade eden öğretmen oranı (%6) çok düşüktür. Okul öncesi çocukların dikkat süreleri dikkate alındığında bu sonucun doğal olduğu düşünülmektedir. Tablo 14'te yer alan veriler de dikkate alındığında çocuklar düz bir biçimde kitap okunmasına en fazla 20 dk. tahammül edebilmektedirler. 20 dk.dan daha fazla tahammül edilebildiğini belirten öğretmen oranı çok düşüktür (%4). 30 dk. ve üzerinde süren etkinliklerin okuma öncesi ve sonrası etkinlikler ile birleştirildiği tahmin edilmektedir.

Tablo 14. Çocukların Düz Bir Biçimde Kitap Okunmasına Tahammül Süresi

<i>Süre</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
0-20 dk.	239	96
21-30 dk.	8	3,2
30 dk. dan fazla	1	0,4
Yanıt vermeyen	1	0,4
Toplam	249	100

Tablo 13 ve Tablo 14 verileri birlikte değerlendirildiğinde, okul öncesi çocuklar için bir okuma etkinliği en fazla 10-20 dk. sürmektedir ve çocuklar, düz bir biçimde kitap okunmasına 0-20 dk. arasında tahammül gösterebilmektedirler. Okuma etkinliklerinde değişik stratejiler kullanmak, okuma öncesi ve sonrası etkinlikler ile birleştirmek, bu sürenin uzamasına ve daha eğlenceli hale gelmesine neden olmaktadır. Oyun, drama gibi yöntemlerin okuma etkinliklerinde kullanılması bu nedenle önemlidir. Nitekim araştırmaya katılan öğretmenlere “kitaplar ile ilgili dramalar çocukların ilgilerini çekiyor mu?” sorusu yöneltilmiş ve okuma etkinlikleri ile drama yönteminin birlikte kullanılmasının çocuklarda ilgiyi artırdığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %89,2'si (222 kişi) kitaplarla ilgili dramaların çocukların ilgisini çektiğini, %10,4'ü (26 kişi) kısmen çektiğini, %0,4'ü (1 kişi) de çekmediğini ifade etmiştir.

Okul öncesi çocukların okuma ile ilgili tutumları öğretmenlerinden elde edilen veriler ışığında genel olarak değerlendirildiğinde, okuma etkinlikleri ile ilgili olumsuz bir tutum sergilemedikleri görülmektedir. Bu nedenle, bu yaş grubunda bulunan çocukların doğru ve yaratıcı uygulamalar ile okuma alışkanlığına hazırlanabilecekleri ortadadır.

4.5. OKULUN/SINIFIN MEKÂNSAL VE MATERYALLER AÇISINDAN YETERLİLİKLERİ

Okuma kültürünün yüksek olduğu toplumlarda kütüphanelerin fazla sayıda ve işlevsel olduğu görülmektedir. Okuma alışkanlığının kazandırılmasına işlevsel kütüphanelerin varlığı ve katkısı yadsınamaz. Okul öncesi eğitim kurumlarında ve okul öncesi eğitim kurumlarının yakın çevresinde çocuk ve halk kütüphanelerinin varlığı bu anlamda önemlidir.

Araştırma kapsamında bulunan okulların kütüphane, kitap ve okuma etkinlikleri için yeterli materyale sahip olma durumları araştırılmıştır. İlgili veriler aşağıdaki tablolarda (Tablo 15 ve 16) yer almaktadır.

Tablo 15. Okulda Kütüphane Varlığı ve Kitap Ödünç Alma Durumu

	<i>Kütüphane Varlığı</i>		<i>Ödünç Verme Durumu</i>		
	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	
Evet	31	63,2	Evet	5	10,2
Hayır	18	36,8	Hayır	44	89,8
Toplam	49¹	100		49	100

Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenlere, “okulunuzda ayrı bir kütüphane/kitaplık var mı?” sorusu yöneltilmiştir. Bu sorunun amacı sınıflarda oluşturulan kitap merkezlerinin varlığını tespit etmek değildir. Zira okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan sınıflarda kitap merkezlerinin bulunması zorunludur. Burada amaç okul içerisinde ayrı bir bölümde oluşturulmuş işlevsel bir kütüphanenin olup olmadığını tespit etmektir. Tablo 15 verilerine göre, 31 okulda ayrı bir bölümde oluşturulmuş kütüphane bulunmakta, 18 okulda bulunmamaktadır ancak kütüphanesi bulunan okulların sadece 5 tanesinden kitap ödünç alınabiliyor olması dikkat çekicidir. Bu kütüphanelerin çok işlevsel olmadığı çocukların sadece okulda buldukları sürede bu kütüphanelerden yararlanabilmekte oldukları görülmektedir.

¹ Araştırma kapsamında yer alan 50 okula anketler ulaştırılmış ancak 1 okuldan hiç veri elde edilememiştir. O nedenle buradaki sayı 49’dur.

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma alışkanlığına hazırlık anlamında doğru ve etkili uygulamalar yapabilmesi için yeterli materyale sahip olması önemlidir. Bu amaçla, araştırma kapsamında bulunan okullarda yeterli kitap ve kitap dışı materyal olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16. Okulda Okuma Etkinlikleri için Yeterli Sayıda ve Çeşitlilikte Kitap ve Kitap Dışı Materyal² Bulunma Durumu

	<i>Kitap Dışı Materyal</i>		<i>Kitap</i>	
	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
Evet	134	53,8	137	55,0
Hayır	107	43,0	102	41,0
Kısmen	3	1,2	7	2,8
Yanıt vermeyen	5	2,0	3	1,2
Toplam	249	100,0	249	100,0

Tablo 16 verilerine göre, öğretmenlerin yarısından biraz fazlası yeterli kitap dışı materyale (%53,8) ve yeterli kitaba (%55) sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Diğer yarısı ise yeterli kitaba ve kitap dışı materyale sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarıya yakınının okul ya da sınıflarında okumaya yönelik etkinliklerde kullanabilecekleri kitap ya da kitap dışı materyale sahip olmadıklarını belirtmeleri ciddi boyutta olumsuz bir duruma işaret etmektedir. Yeterli materyale sahip olmayan öğretmenlerin bir kısmı kendi çözümlerini üretmektedirler. Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlere “okuma öncesi ve sonrası etkinlikler için materyal üretiyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve %74,7’sinden (186 kişi) “evet” yanıtı alınmıştır. “Hayır” yanıtı veren öğretmen oranı %20,5 (51 kişi), “kısmen” yanıtı veren öğretmen oranı %2,8 (7 kişi)’dir. Bu soruya yanıt vermeyen öğretmen oranı %2 (5 kişi)’dir. Öğretmenlerin çoğu, yeterli materyal olmamasından kaynaklanan açığı, kendileri materyal üretmekle kapatmaya çalışmaktadır ancak materyal yetersizliğinden rahatsız olduklarını ve özellikle MEB’den kaynak konusunda destek beklediklerini de ifade etmektedirler. Yine, hem öğretmenlerin materyal üretimlerini hem de kitaplarla ya da dergilerle oyun vs. etkinlikleri birlikte kullanıp kullanmadıklarını tespit etmek amacıyla öğretmenlere, “hiç kitap/dergi vb. sayfalarından yararlanarak bir oyun ya da materyal hazırladınız mı?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakını (%86,7) “evet”, çok az bir kısmı (%1,2) “kısmen”, bir kısmı da (%12) “hayır” yanıtını vermiştir.

² Kitap dışı materyal kapsamına oyuncaklar, CD, video gibi görsel işitsel materyaller ve okuma etkinliklerinde kullanılan malzemeler girmektedir.

Okuma etkinlikleri için değişik mekânların seçilmesi, okuma alışkanlığına hazırlık anlamında kullanılabilir bir stratejidir. Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin, çocuklara kitap okumak için tercih ettiği mekânlar araştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Çocuklara Kitap Okumak için Seçilen Mekânlar

<i>Mekânlar</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
Sınıf	241	96,8
Açık alan (park, bahçe, vs.)	122	48,1
Okul kitaplığı	72	28,1
Yakındaki çocuk kütüphanesi	33	13,3
Diğer	12	4,8

Öğretmenlerin tamamına yakını (%96,8) okuma etkinlikleri için ilk olarak “sınıf” ortamını tercih etmektedir. İkinci tercih edilen ortam ise açık alan tabir edilen park, bahçedir (%48,1). Anketlerin uygulanması sırasında yapılan gözlemler sırasında, tercih edilen açık alanın okulun bahçesi ya da oyun parkı olduğu görülmüştür. Okul kitaplığı ve yakında bulunan çocuk kütüphanesinin yeterince tercih edilmediği görülmektedir. Bu sonucun nedeninin yakında bir kütüphane bulunmaması olduğu düşünülmektedir. Zira Çankaya Bölgesi’nde bulunan bazı anaokullarının Ali Dayı Çocuk Kütüphanesi ile işbirliği yaptığı ve birlikte okuma etkinlikleri gerçekleştirdikleri elde edilen veriler arasındadır. Ayrıca, okulun fiziki olanakları doğrultusunda, değişik mekânlar da okuma etkinlikleri için kullanılmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı (%4,8) bu mekânları, “drama odası, koridor, okulun diğer bölümleri, oyun salonu, gösteri sahnesi, projeksiyon odası ve tiyatro salonu” biçiminde ifade etmiştir.

Araştırma kapsamında yer alan okulların mekân ve materyal yeterlilikleri genel olarak “orta” düzeydedir. Nitekim Tablo 19’da da öğretmenlerin bir kısmı fiziki mekân ve araç-gereç gibi yetersizliklerin bulunduğunu belirtmiştir. Hemen hemen hepsinin işlevsel ve zengin içerikli kütüphane ile okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikler için kullanabilecekleri materyal gereksinimleri bulunmaktadır.

4.6. ÖĞRETMENLERİN OKUMA ALIŞKANLIĞINA HAZIRLIK ANLAMINDA GERÇEKLEŞTİRDİKLERİ ETKİNLİKLER VE KULLANDIKLARI STRATEJİLER

Okuma alışkanlığı, Yılmaz (2004, s. 116) tarafından “bireyin gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okuma eylemini düzenli ve sürekli bir hale getirmesi” biçiminde tanımlanmıştır. Tanımda da görüldüğü üzere, okuma eyleminin alışkanlığa dönüştürülebilmesinde zevk ögesi gereklidir. Yani değişik yöntem, teknik ve stratejiler ile okuma eylemi zevkli ve eğlenceli bir biçime dönüştürülebilir. Araştırma kapsamında bulunan öğretmenlerin, okuma alışkanlığına hazırlık uygulamaları anlamında gerçekleştirdikleri etkinlikler ve kullandıkları stratejiler araştırılmış ve elde edilen veriler bu bölümde yorumlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan teknikleri ve yöntemleri okuma alışkanlığına hazırlık anlamında kullanıp kullanmadıkları sorulmuş ve Tablo 18’de yer alan veriler elde edilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Okuma Alışkanlığına Hazırlık Anlamında Kullandıkları Yöntemler

<i>Yöntemler</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
Drama	219	88,0
Anlatım	214	85,9
Soru-yanıt	204	81,9
Kitap okuma saati düzenleme	192	77,1
Eğitici oyunlar	151	60,6
Sorgulama ve keşfetme	132	53,0
Proje çalışması	115	46,2
Gözlem gezisi	93	37,3
Diğer	9	3,6

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerden olan drama (%88), okul öncesi öğretmenleri tarafından okuma alışkanlığına hazırlık anlamında ilk sırada kullanılan yöntem olarak görülmektedir. Bunu anlatım (%85,9), soru-yanıt (%8,9), kitap okuma saati düzenleme (%77,1), eğitici oyunlar (%60,6), sorgulama ve keşfetme (%53), proje çalışması (%46,2) ve gözlem gezisi (%37,3) takip etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı (%3,6)

“deney, hayal gücü, evden kitap getirme, hayali kitap okuma, öykü tamamlama, çocuklarla birlikte kukla ve kitap hazırlama” gibi teknikleri kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı, bazı yöntem ve teknikleri okuma alışkanlığına hazırlık anlamında kullanamadıklarını ve nedenlerini belirtmiştir. Bu nedenler Tablo 19’da sıralanmıştır.

Tablo 19. Öğretmenlerin Bazı Yöntemleri Kullanamama Nedenleri

<i>Nedenler</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
Sınıftaki çocuk sayısının fazla olması	58	23,3
Fiziki ortamın yetersiz olması	44	17,7
Araç-gereçlerin yetersiz olması	44	17,7
Yöntemin gerçekleştirilmek istenen hedeflerle ilişkili olmaması	40	16,1
Zamanın yetersiz olması	40	16,1
Maddi kaynakların yetersiz olması	40	16,1
Yöntemin kullanımı konusunda yeterli bilgi beceri sahibi olmamak	12	4,8
Diğer	12	4,8

Tablo 19 verilerine göre, öğretmenler en çok sınıftaki çocuk sayısının fazla olmasından (%23,3) dolayı bazı yöntem ve teknikleri kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Yine fiziki ortamın yetersiz olması (%17,7) bir başka nedendir. Anket uygulaması için okullara gidildiğinde birçok anaokulunun çok küçük binalarda hizmet vermeye çalıştığı ve fiziki olanakların iyileştirilmesi gerektiği gözlemlenmiştir. Araç-gereçlerin yetersiz olması nedeniyle bazı yöntemleri kullanamadığını ifade eden öğretmen oranı %17,7’dir. Özellikle okuma alışkanlığına hazırlık uygulamaları için kullanabilecekleri kitap ve kitap dışı materyalin yetersiz olduğunu araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını (Tablo 16) ifade etmiştir. Çalışılan yaş grubunun küçük olması ya da yöntemin gerçekleştirilmek istenen hedeflerle ilişkili olmaması nedeniyle de bazı yöntem ve teknikleri kullanmayan katılımcılar bulunmaktadır. Bazı öğretmenler (%4,8) “bazı yöntemler için çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri, yaş etmeni, diğer etmenlerin daha etkili olması, kullanılan yöntemlerin yeterli bulunması” gibi ifadeleri, bazı yöntemleri kullanamamalarının nedenleri olarak belirtmişlerdir.

Okuma alışkanlığına hazırlık uygulamalarının diğer etkinliklerle yani okul öncesi eğitim programında yer alan matematik, fen, Türkçe, drama, sanat gibi etkinlikler ile birleştirilebileceği ve bu etkinliklerin içerisinde kitaplara yer verilebileceği daha önceki bölümde (3. Bölüm) vurgulanmıştı. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma alışkanlığına hazırlık anlamına

gelebilecek etkinlikleri ne ölçüde gerçekleştirdikleri ve sıklıkla hangi etkinliklerle birleştirdiklerini tespit etmek amacıyla birkaç soru sorulmuştur. İlk olarak, öğretmenlerin bir hafta içerisinde okuma alışkanlığına hazırlık anlamına gelebilecek kaç etkinlik gerçekleştirdiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20. Bir Hafta İçinde Okuma Alışkanlığına Hazırlık Anlamında Gerçekleştirilen Etkinlik Sayısı

<i>Etkinlik Sayısı</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
5'den az	79	31,7
5-10 arası	160	64,3
11 ve daha fazla	9	3,6
Yanıt vermeyen	1	0,4
Toplam	249	100,0

Öğretmenlerin yarıdan fazlası (%64,3) bir hafta içerisinde 5-10 arası etkinlik gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Bu veriye göre, öğretmenlerin bu anlamda her gün en az bir etkinlik gerçekleştirdiği söylenebilir. Öğretmenlerin yaklaşık 1/3’ü bir haftada beşten az etkinlik yaptığını belirtmiştir. Yani her gün bu anlamda bir etkinlik gerçekleştirmemektedirler. Bir haftada 11 ve daha fazla etkinlik yapan öğretmenlerin oranı sadece %3,6’dır ve okuma alışkanlığına hazırlık anlamında gerçekten çaba harcadıkları açıkça görülmektedir.

Öğretmenlerin düzenledikleri etkinlik sayısı ile yaşları, görev süreleri ve görev yaptıkları okullar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmak için korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşları ile düzenledikleri etkinlik sayıları arasında pozitif bir ilişki bulunmakta ($r=0,084$) ancak bu iki değişken arasındaki ilişkinin çok zayıf olduğu görülmektedir. Yine öğretmenlerin düzenledikleri etkinlik sayısı ile görev süreleri arasında da pozitif bir ilişki bulunmakta ($r=0,121$) ancak bu iki değişken arasında da çok zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin düzenledikleri etkinlik sayısı ile görev yaptıkları okul arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($r=-0,007$).

Öğretmenlere, “okuma alışkanlığına hazırlık anlamında gerçekleştirdiğiniz etkinliklerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” diye sorulduğunda %75,5’nden (188 kişi) “evet”, %21,3’ünden (53 kişi) “hayır”, %2,4’ünden de (6 kişi) “kısmen” yanıtı alınmıştır. Bu soruyu 2 öğretmen yanıtlamamıştır. Bu veri ile Tablo 19 verileri birlikte değerlendirildiğinde, haftada 5-10 arası ve haftada 11 ve daha fazla etkinlik gerçekleştiren öğretmenlerin, bu anlamda gerçekleştirdikleri

etkinlikleri yeterli bulduğu söylenebilmektedir. Hatta bir haftada beşten az etkinlik gerçekleştiren öğretmenlerin bir kısmı da gerçekleştirdiği etkinlik sayısının yeterli olduğunu düşünmektedir.

Bu yaş grubu çocuklarında ortaya çıkan merak ve keşfetme duygusunun kitaplar aracılığı ile giderilmeye çalışılması okuma alışkanlığına hazırlık anlamında yapılabilecek en iyi uygulamalardan biridir. Bu nedenle, araştırmaya katılan öğretmenlere, “ çocukların sorularını yanıtlarken ne sıklıkta kitaplardan yararlanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (%26,9) “her zaman” bu ilişkilendirmeyi yaptığını çocukların sorularını yanıtlarken kitaplardan yararlandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu (%68,3) bu ilişkilendirmeyi “bazen” yaptığını, Bir kısmı da (%4,8) “hiçbir zaman” yapmadığını ifade etmiştir. Görüldüğü üzere çoğunluğu bu yöntemden çok sık yararlanmamakta ya da sadece gereksinim duyduklarında yararlanmaktadır. Ancak “her zaman” bu ilişkilendirmeyi yapan öğretmenlerin, bir taraftan da okuma alışkanlığına hazırlık yaptıkları ve çocuklara araştırma yeteneğini kazandırmayı hedefledikleri açıktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, kitapları diğer etkinliklerde kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %95,6’sı “Türkçe etkinliğinde”, %92,8’i “okuma etkinliğinde”, %60,6’sı “drama etkinliğinde”, %47,4’ü “matematik etkinliğinde”, %44,9’u “fen etkinliğinde”, %35,7’si “sanat etkinliğinde”, %25,3’ü “oyun etkinliğinde”, %22,1’i “müzik etkinliğinde” kitapları bir araç olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bir araç olarak kitapları sayılan etkinliklerde kullanma dereceleri (çok, orta, az) ise, Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21. Diğer Etkinlikler İçerisinde Okuma Alışkanlığına Hazırlık Çalışmalarının Gerçekleştirilme Derecesi

<i>Etkinlikler</i>	<i>Çok</i>		<i>Orta</i>		<i>Az</i>		<i>Hiç</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
Türkçe Etkinliği	217	87,1	20	8,0	2	0,8	10	4,0	249	100
Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitimi	162	65,1	57	22,9	17	6,8	13	5,2	249	100
Drama Etkinliği	100	40,2	95	38,2	27	10,8	27	10,8	249	100
Matematik Etkinliği	68	27,3	91	36,5	53	21,3	37	14,9	249	100
Fen Etkinliği	54	21,7	99	39,8	41	16,5	55	22,0	249	100
Sanat Etkinliği	53	21,3	65	26,1	62	24,9	69	27,7	249	100
Oyun Etkinliği	52	20,9	67	26,9	53	21,3	77	30,9	249	100
Müzik Etkinliği	45	18,1	67	26,9	57	22,9	80	32,1	249	100
Hareket Etkinliği	35	14,1	63	25,3	55	22,1	96	38,5	249	100
Alan Gezisi	22	8,8	71	28,6	68	27,3	88	35,3	249	100

Tablo 21 verilerine göre, okuma alışkanlığına hazırlık uygulamaları en çok (%87,1) “Türkçe etkinliğinde” gerçekleştirilmektedir. Öğretmenler, özellikle kavramların öğretilmesinde sıklıkla çocuk kitaplarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe etkinliğinin işlevi ve okuma alışkanlığı ile ilişkisi en yüksek etkinlik olduğu düşünülürse bu verinin doğal bir sonuç olduğu belirtilebilir. Ancak bu etkinlikte okuma alışkanlığına hazırlık anlamında hiç çalışma yapmayan öğretmenlerin varlığı (%4,4) düşündürücüdür.

Okuma alışkanlığına hazırlık uygulamalarının en çok (%65,1) gerçekleştirildiği bir başka etkinlik “okuma yazmaya hazırlık eğitimi” dir. Okuma yazmaya hazırlık eğitimi ile çocuklara kazandırılması hedeflenen davranışların ve kazanımların hepsinde kitaplar ile ilişkilendirilmiş etkinlikler gerçekleştirilebilmektedir. Bu etkinlik içerisinde de, okuma alışkanlığına hazırlık anlamında çalışma yapmayan öğretmenlerin varlığı (%5,2) dikkat çekicidir.

Okuma alışkanlığına hazırlık çalışmalarının en çok gerçekleştirildiği ve derecelmeye göre üçüncü sırada yer alan diğer bir etkinlik türü “drama etkinliği” dir. Bu etkinlik içerisinde, okuma alışkanlığına hazırlık anlamında etkinlik gerçekleştirmeyen öğretmen oranı %10,8’dir. Bu yaş grubu çocuklar için hayati öneme sahip “oyun” olgusu en iyi drama etkinliği içerisinde kullanılabilir. Kitapların drama yöntemi ile oyunlaştırılarak çocuklara sunulması, kitap sevgisi ve okuma ile ilgili olumlu tutumların oluşturulması açısından son derece önemli ve gereklidir. Bu tespiti ispatlayan başka bir veri de, daha önce öğretmenlere sorulan ve elde edilen yanıtların 4.4. numaralı başlık altında değerlendirildiği sorudur. Bu sorudan elde edilen verilere göre, öğretmenlerin tamamına yakını kitaplarla ilgili dramaların çocukların ilgisini çektiğini düşünmekte ve gözlemlemektedir. Diğer etkinlikler içinde kitaplardan yararlandığını ifade eden bazı öğretmenler, drama etkinliği içerisinde kitaplardan nasıl yararlandıklarını aşağıdaki ifadeleri kullanarak belirtmişlerdir:

- Drama etkinliğinde kitapçı dükkânı açarak kitap alıyoruz.
- Evcilik oyununda kitaplara bakıyoruz.
- Öğretmenlik oyununda öğretmen olup arkadaşlarına kitap okuyorlar.

Yukarıda sayılan örnekler dışında drama etkinliğinde kitapları kullandıklarını ve öykülerin canlandırılmasını istediklerini belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Çocuk kitaplarından birçok alanda olduğu gibi matematik öğretiminde de yararlanılabileceği 3.bölümde vurgulanmıştı ve bu ilişkilendirmede kullanılabilecek çocuk kitapları ile ilgili bilgiler verilmişti. Matematik etkinliği içerisinde bu anlamda “çok”, “orta” ya da “az” derecede ilişki kurduğunu ifade eden öğretmen oranı oldukça yüksektir. Ancak bu anlamda ilişki kurmayan öğretmen oranı da azımsanmayacak düzeydedir (%14,9).

Çocukların merak ve keşfetme duyguları ile kitaplar arasında bağ kurmaya olanak tanıyan fen etkinliği içerisinde de, okuma alışkanlığına hazırlık anlamında etkinlikler gerçekleştiren öğretmenlerin oranı oldukça yüksektir. Fen etkinliği içerisinde öğretmenlerin çoğu (%39,8) bu anlamda “orta” düzeyde ilişki kurduğunu belirtmiştir. Birçok alışkanlıkta olduğu gibi okuma alışkanlığının ve araştırma becerilerinin temeli okul öncesi dönemde atılmalı, çocukların merak, keşfetme ve soru sorma duyguları doğru ve bilimsel bir biçimde karşılanmalıdır. Bunun için de temel araç çocukların düzeylerine göre oluşturulmuş farklı türdeki kitaplardır. Okul öncesi eğitim programı içerisinde yer alan fen etkinliğinde bu tür kitapların çoğunluğundan yararlanılabilmektedir. O nedenle, araştırmaya katılan ve bu anlamda bir ilişkilendirmeyi “hiç” (%22) yapmadığını ifade eden öğretmenlerin hizmet içi eğitim yoluyla bilinçlendirilmesi son derece önemlidir.

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerden, oyun etkinliği içinde bu ilişkilendirmeyi çok, orta ya da az yapan öğretmenlerin oranı %60 civarındadır. %30,9 oranında öğretmenin bu ilişkilendirmeyi hiç yapmadığı görülmektedir. Özellikle günümüzde öne çıkan ve yabancı ülkelerin eğitim sistemlerinde çok sık kullanmaya başladığı oyun ile öğretme yönteminin okuma alışkanlığına hazırlık anlamında da kullanılabileceği düşünülmektedir. Çocuk kitapları ile ilişkilendirilmiş oyun, oyuncak ya da piyesler ile kitap sevgisi kazandırılabilen, çocuğun oyun gereksinimi karşılanabilen ve okuma alışkanlığına hazırlık yapılabilmektedir. Oyun olgusu ile okuma alışkanlığına hazırlık uygulamalarını ilişkilendiren öğretmenlerin varlığını tespit etmek amacıyla, araştırmaya katılan öğretmenlere “kitapları bir oyun aracı olarak kullanıyor musunuz?” biçiminde bir soru yöneltilmiştir. Bu sorudan elde edilen verilerle, oyun etkinliği içinde okuma alışkanlığına hazırlık uygulamalarını gerçekleştiren öğretmen oranları (%60) örtüşmektedir. Öğretmenlerin %67,9'u (169 kişi) kitapları oyun aracı olarak kullandığını belirtmiştir. %30,1'i ise kullanmadığını ifade etmiştir. Bu soruya 1 öğretmen “bazen” yanıtını vermiştir. 4 öğretmen ise soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

Okul öncesi eğitim programı içerisinde yer alan etkinlik türlerinin hepsinin içerisinde az ya da çok okuma alışkanlığına hazırlık anlamına gelebilecek etkinlikler ve uygulamalar yapılabileceği 3. bölümde ifade edilmişti. Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin bir kısmı bu etkinlikler içerisinde kitaplardan ve resimlerinden çeşitli biçimlerde yararlanmaktadır. Ancak bu etkinlikler içinde, okuma alışkanlığına hazırlık anlamında uygulamalara yer vermeyen öğretmenler bulunmaktadır. Bu etkinlikler içerisinde de okuma alışkanlığına hazırlık anlamında uygulamalar yapılabileceğini bilmeyen öğretmenlerin hizmet içi eğitimler yolu ile bilinçlendirilmesi son derece önemlidir.

Özellikle okul öncesi dönemde okuma becerilerinin gelişimi, okuma materyallerinin çeşitlenmesi ve çocukların okuma motivasyonlarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar kapsamında çeşitli okuma stratejileri kullanılmaktadır. Araştırmamızda, bu amaçla kullanılan stratejiler araştırılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası kullandıkları stratejiler gerçekleştirilme derecelerine göre sıralanmış ve tablolaştırılmıştır. Çocukları okumaya hazırlayan, konu ile ilgili bilgi sahibi olmalarını ya da var olan bilgilerinin hatırlanmasını sağlayan, çocukların ilgi ve motivasyonlarını artıran ve okuma öncesi stratejiler olarak adlandırılan etkinliklerin, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından ne biçimde ve sıklıkta kullanıldıkları ile ilgili veriler Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22. Okuma Öncesinde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Sıklık Derecesine Göre Sıralaması

<i>Etkinlikler</i>	<i>1</i>		<i>2</i>		<i>3</i>		<i>4-6</i>		<i>Etkinliği Kullanmayan</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
Kitabın ismini söyleyip çocukların kitabın içeriğini tahmin etmelerini istiyorum	108	43,4	79	31,8	22	8,8	7	2,8	33	13,2	249	100
Renkli ve ilgi çekici materyaller hazırlayıp sınıfın duvarlarına asıyorum.	74	29,8	15	6,0	29	11,6	24	9,6	107	43,0	249	100
Kitaptaki resimleri gösterip çocukların öykünün içeriğini tahmin etmelerini istiyorum	40	16,1	82	32,9	59	23,7	34	13,7	34	13,6	249	100
Kitap ile ilgili bir oyun oynatıyorum	10	4,0	35	14,1	56	22,5	42	16,9	106	42,5	249	100
Kitap ile ilgili bir film veya animasyon izletiyorum	4	1,6	5	2,0	11	4,4	65	22,4	164	65,9	249	100
Okuma öncesi etkinlik yapmıyorum	14	5,6	1	0,4	4	1,6	16	6,4	214	86,0	249	100
Diğer	33	13,2							216	86,8	249	100

Tablo 22 verilerine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını (% 43,4), kitap okumaya başlamadan önce, kitabın ismini söyleyip çocuklardan kitabın içeriğini tahmin etmelerini istemektedir. Bu etkinliğin 2. ve 3. derecede gerçekleştirme oranlarına bakıldığında yine en çok gerçekleştirilen etkinlik olduğu görülmektedir. Okuma etkinliği öncesinde, renkli ve ilgi çekici materyaller hazırlayıp sınıfın duvarlarına asan öğretmen oranı ise % 29,8'dir. Yine bu etkinliği 2. ve 3. derecede gerçekleştiren öğretmenler de bulunmaktadır. Bu etkinliklerden sonra en çok gerçekleştirilen etkinlik yine bir tahmin etkinliği olan, kitaptaki resimleri gösterip çocuklardan öykünün içeriğini tahmin etmelerini istemektir. Bu etkinliği de öğretmenlerin %80'ninden fazlası kullanmaktadır. Öğretmenlerin %60'ı ise ilk sırada olmasa bile kitap ile ilgili bir oyun oynattığını belirtmiştir. Okuma öncesinde hiç etkinlik yapmayan, düz bir biçimde kitap okuyan öğretmen oranı ise %14'tür. Tabloda belirtilen etkinlikler dışında etkinlikler yaptığını belirten öğretmenler aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

- Tahmin oyunları (kitabın adını, içeriğini, sonunu tahmin etme gibi.)
- Parmak oyunu, şarkı şiir, tekerleme, bilmece gibi etkinliklerle hazırlık yapma,
- Drama, pantomim gösterileri, kukla gibi materyaller ile dikkat çekme,
- Kitap ile ilgili sorular sorma, somut resimler kullanarak kitapla ilgili sohbet etme,
- O gün okunacak kitabın çoğunluk derecesine göre çocuklar tarafından seçilmesini sağlama,
- Rol çalışması ile ipuçları verme,
- Yazarı ve resimleyeni hakkında bilgi verme.

Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında birçok öğretmenin okuma öncesinde bir etkinlik yaptığı ve okuma etkinliklerini sıkıcılıktan ve tek düzelikten kurtarıp zevkli hale getirmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu sonuç, okuma alışkanlığına hazırlık anlamında okul öncesi öğretmenlerinin çaba harcadığını göstermektedir. Ancak gerçekleştirilen etkinliklere bakıldığında, biraz daha çeşitlendirilmesi anlamında desteğe gereksinim duydukları anlaşılmaktadır.

Öykünün ya da metnin yüzeysel değil derinlemesine anlaşılmasını sağlayan, kavram ve sözcük bilgisi becerileri, fonolojik farkındalık becerisi ile okuma kavramları becerisinin gelişimi için önemli olan ve okuma sırası stratejileri olarak adlandırılan etkinliklerin, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri tarafından ne biçimde ve sıklıkta kullandıkları ile ilgili veriler Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23. Okuma Sırasında Yapılan Etkinlikler

<i>Etkinlikler</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
Öyküyü değişik materyaller (kukla, kart vb.) kullanarak okuyorum.	213	85,5
Öykünün belli bir kısmı okunduktan sonra durup, çocuklardan devamını tahmin etmelerini istiyorum.	197	79,1
Öyküyü okurken durup öykü ile ilgili sorular soruyorum.	181	72,7
Öyküyü düz bir biçimde okuyorum.	43	17,3
Diğer	26	11,4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını (%85,5) öyküyü okurken değişik materyaller kullandığını ifade etmiştir. Yine çoğunlukla kullanılan ikinci yöntem (%79,1) öyküyü okurken durup devamını çocukların tahmin etmesini ya da tamamlamasını istemektir. Öyküyü okurken durup, ilgili sorular sormakta çok (%72,7) kullanılan bir yöntemdir. Farklı yöntemler kullandıklarını belirten öğretmenler aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır;

- Çocuklardan öykünün adını tahmin etmelerini isteme
- Öykü tamamlama etkinliği
- Öyküdeki seslere vurgulara, jest ve mimiklere dikkat ederek okuma
- Öykü okurken karaktere göre sesi ayarlama
- Öyküyü resim panosuna çizerek anlatma
- Tepegöz kullanarak okuma

Özellikle öyküyü okurken seslere, jest ve mimiklere dikkat ettiğini belirten öğretmenlerin varlığı sevindiricidir. Okuma sırasında hem dikkati artırmak hem de iyi bir okuma deneyimi yaşatmak adına dikkat edilmesi ve kullanılması gereken unsurlardır. Bunun dışında öğretmenlerin çoğunun öyküyü, okurken bir veya birkaç strateji kullanması son derece olumlu bir durumdur. Öyküyü okurken hiçbir strateji kullanmayan, düz bir biçimde okuyan öğretmenlerin oranı da (%17,3) azımsanmayacak düzeydedir.

Okuma sonrası stratejiler, okuma bittikten sonra kullanılan stratejilerdir. Bu stratejiler, okuma sonrası öğrencinin öykü ya da metin ile ilgili düşünmesini sağlamakta, anladıklarını ifade etmek için fırsatlar sunmakta, okuma öncesi ve okuma sırası stratejileri tamamlamak ve okumanın amacına tam olarak ulaşmasını sağlamak için kullanılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu stratejileri kullanma biçimleri ve sıklıkları ile ilgili veriler Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24. Okuma Sonrasında Gerçekleştirilen Etkinliklerin Sıklık Derecesine Göre Sıralanması

<i>Etkinlikler</i>	1		2		3		4		5-8		Etkinliği Kullanmayan		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Öykünün kahramanları hakkında konuşuyoruz.	161	64,6	40	16,1	12	4,8	10	4,0	5	2,0	21	8,5	249	100
Öykünün ana fikrî hakkında konuşuyoruz.	41	16,5	118	47,4	17	6,8	14	5,6	15	6,0	44	17,7	249	100
Öykünün geçtiği yer hakkında konuşuyoruz.	8	3,2	32	12,9	102	41,0	25	10,0	20	8,0	62	24,9	249	100
Öyküde geçen olaylar hakkında konuşuyoruz.	39	15,7	23	9,2	65	26,1	94	37,8	11	4,4	17	6,8	249	100
Öyküyü kendi yaşamları ile ilişkilendirmelerini istiyorum.	12	4,8	7	2,8	23	9,2	35	14,1	115	46,2	57	22,9	249	100
Öykünün kahramanları ile yeni bir öykü oluşturmalarını istiyorum.	3	1,2	6	2,4	3	1,2	10	4,0	112	45,0	115	46,2	249	100
Öyküyü canlandırmalarını istiyorum.	20	8,0	4	1,6	8	3,2	27	10,8	144	57,9	46	18,5	249	100
Okuma sonrası bir etkinlik yapmıyorum.	2	0,8	-	-	1	0,4	-	-	13	5,2	233	93,6	249	100
Diğer	3	1,2	-	-	-	-	-	-	-	-	246	98,8	249	100

Tablo 24 verilerine göre, öğretmenlerin çoğunluğu öykünün kahramanları, ana fikri, geçtiği yer ve olaylar hakkında konuşmayı okuma sonrası etkinlik olarak ilk sıralarda gerçekleştirmektedir. Öyküyü kendi yaşamları ile ilişkilendirme, öykünün kahramanları ile yeni bir öykü oluşturma ya da öykünün canlandırılması gibi etkinliklerin genellikle 5 ile 8. sıralar arasında gerçekleştirildiği yani çok sık yapılmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı (%1,2), öykünün sonunda açık ve net sorular sorduğunu, öyküyü farklı sonlandırıp, farklı bir isim bulmalarını istediğini, resim ile öyküyü tamamlamalarını istediğini, kitabın kapağını göstermeden okuyup çocuklara kapak çizdirdiğini ifade etmiştir.

Çocukların okuma eyleminden zevk almalarını sağlamak için okuma stratejilerinin kullanılması şarttır ve okuma alışkanlığına hazırlık anlamında gereklidir. O nedenle, okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerinin kullanılması konusunda öğretmenlerin eğitim ve materyal anlamında desteklenmesi son derece önemlidir. Bu stratejilerin planlanması aşaması da son derece önemlidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama aşamasında hangi kaynaklardan yararlandıkları araştırılmış ve elde edilen veriler Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Okuma Öncesi, Sırası ve Sonrası Etkinlikleri Planlarken Yararlanılan Kaynaklar

	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
Kendim tasarlıyorum	199	79,9
İnternet'ten	160	64,3
Başka öğretmenlerin uygulamalarından	106	42,6
Diğer	22	8,8

Öğretmenlerin çoğu (%79,9) okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri kendilerinin tasarladığını ifade etmiştir. İnternet'i kullanan öğretmenlerin oranı da (%64,3) oldukça yüksektir. Günümüzde, kendi uygulamalarını İnternet aracılığı ile paylaşan okul öncesi öğretmenlerinin oranının da azımsanmayacak düzeyde olduğu literatür taraması sırasında gözlemlenmiştir. Özellikle aynı okulda çalışan öğretmenler, kendi uygulamalarını çalışma arkadaşları ile paylaşmaktadır. Bu bilgi, hem anket uygulaması sırasında gözlemlenmiş hem de Tablo 25'te yer alan kendi ifadeleri ile tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (%8,8) MEB OÖEP'de yer alan plan ve programlardan (kazanım göstergelerden) (8 kişi), katılmış oldukları seminerlerden ve kaynak kitaplardan (12 kişi) yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma alışkanlığına hazırlık amacıyla uygulayabileceği çok fazla etkinlik ve kullanabilecekleri farklı yöntemler vardır. Çocukları ödüllendirmek amacıyla kitap

kullanılması da bu yöntemler arasında sayılabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %64,3'ü (160 kişi) kitabı ödüllendirme amacıyla kullandığını belirtmiştir. %34,1'i (85 kişi) ise bu amaçla kullanmadığını ifade etmiştir. Bu soruya %0,8 (2 kişi) "bazen" yanıtını vermiş, %0,8 (2 kişi) ise soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

Bu bölüme kadar okuma alışkanlığına hazırlık amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerin, diğer etkinlikler ile birleştirilebileceği üzerinde durulmuş ve araştırmaya katılan öğretmenlerden bu konuyla ilgili veriler elde edilerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin doğrudan okuma ile ilgili etkinlikleri gerçekleştirme derecelerini tespit etmek amacıyla "çocuklara okuma alışkanlığına hazırlık amacı ile hangi etkinliklerde bulunuyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve elde edilen veriler Tablo 26'da bir araya getirilmiştir.

Tablo 26. Okuma Alışkanlığına Hazırlık Amacıyla Gerçekleştirilen Etkinlikler

<i>Etkinlikler</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
Okuma saatleri dışındaki etkinliklerde kitap kullanma	169	67,8
Onları okumaya isteklendirecek oyunlar oynama	164	65,8
Kütüphane Haftası'nda etkinlikler yapma	155	62,2
Kütüphanelere gezi düzenleme	93	37,3
Belli meslek gruplarından kişileri sınıflara davet ederek konuşma/etkinlik yapmalarını sağlama	66	26,5
Çevredeki çocuk kütüphaneleri ve kütüphanecileri ile işbirliği yapma	35	14
Diğer	12	4,8

Tablo 26'ya göre, öğretmenlerin çoğu (%67,8) diğer etkinliklerde kitap kullanarak, yine çoğu (%65,8) çocukları okumaya isteklendirecek oyunlar oynayarak yani doğrudan okuma ile ilgili etkinlikler ile değil de farklı etkinlikler ile birleştirerek okuma alışkanlığına hazırlık yapma yöntemini seçmektedir. Doğrudan okuma ile ilgili olduğu düşünülebilecek etkinliklerden en çok uygulananı "Kütüphane Haftası'nda etkinlikler yapma" dır. Öğretmenlerin %62,2'si Kütüphane Haftası'nda etkinlik yaptığını ifade etmiştir. Kütüphanelere gezi düzenleme, yazar, çizer gibi kişileri sınıflara davet ederek söyleşi yapma ve çocuk kütüphaneleri ve kütüphanecileri ile işbirliği yapma etkinlikleri yeterli düzeyde değildir. Okulun yakın çevresinde kütüphane bulunmaması, bu seçeneklerin az uygulanmasının nedeni olarak görülmektedir. Çünkü konum olarak Ali Dayı Çocuk Kütüphanesi'ne yakın olan okulların, bu kütüphane ve kütüphanecilerle işbirliği yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin bazıları, bu eksikliğin farkındadır ve çocukları

aileleri ile birlikte kütüphanelere gitmeleri için yönlendirmektedirler. Ayrıca, öğretmenlerin çoğu, haftada bir günü kitap günü olarak belirlediklerini ve bu günde çocukların evlerinden kitap getirip paylaştıklarını ifade etmişlerdir.

Okuma alışkanlığına hazırlık anlamında kullanılan yöntemler, etkinlikler ve stratejilerin uygulanmasında, televizyon, bilgisayar/İnternet video gibi görsel araçlardan yararlanıp yararlanılmadığı, yararlanılıyor ise ne biçimde yararlanıldığı araştırılmıştır. Bu amaçla sorulan “televizyon, video, bilgisayar/İnternet gibi araçları okuma alışkanlığına hazırlık uygulamalarında nasıl kullanıyorsunuz?” sorusuna, öğretmenlerin %66,7’si (166 kişi) “bu amaçla kullanmıyorum” yanıtı vermiştir. Öğretmenlerin %33,7’si (84 kişi) ise, aşağıda sıralanan amaçlar doğrultusunda kullandıklarını ifade etmişlerdir;

- Bu araçları kullanarak öykü okuma, hareketli kitapları okuma, sesli öykü dinletme ve izletme,
- Çocukların dikkatini çekmek ve motivasyon amacıyla 3 boyutlu öyküler izletme,
- Kitap okuyan çocukların olduğu video, CD ve filmleri izletme,
- Çocuklara kitap tanıtımı yapmak ve kitap konusunda motivasyon sağlamak için,
- Kitapların önemi ya da kütüphanelerin gösterildiği filmleri izletmek için,
- Konularına göre eğitici videolar izletmek için,
- Görsel materyalleri inceleme ve yorumlama becerisinin gelişimi için,
- Çocuklara faydalı olabilecek programlar izletmek için,
- Öykü kahramanları ile ilgili slaytlar, öyküde geçen farklı kelimelerle ilgili resimler göstermek için,
- Öyküye fon müziği oluşturmak değişik sesler dinletmek ve kısa eğitici çizgi filmler izlemek için,
- Öyküye ön hazırlık olarak konuyla ilgili çizgi film ve tanıtıcı film izletmek için.

Bu bölüm genel olarak değerlendirildiğinde, okuma alışkanlığına hazırlık anlamında en çok drama, anlatım ve soru-yanıt yöntemlerinin kullanıldığı söylenebilir. Öğretmenlerin çoğu, bu anlamda her gün en az bir etkinlik gerçekleştirdiklerini ve bu etkinlikleri de en çok Türkçe, okuma yazmaya hazırlık ve drama etkinlikleri içerisinde uyguladıklarını belirtmişlerdir. Okuma alışkanlığına hazırlık amacıyla okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri birçok öğretmen kullanmaktadır ancak bu etkinliklerin çeşitlendirilmesi gereği ortadadır.

4.7. OKUMA ALIŞKANLIĞINA HAZIRLIK EĞİTİMİNİN YETERLİLİĞİ HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Okul öncesi dönemde verilmesi gerekli olan okuma alışkanlığına hazırlık anlamındaki eğitimi olumlu etkileyen etmenler ile MEB OÖEP'nin bu anlamdaki yeterliliğini tespit etmek amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlere birkaç soru yöneltilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre, okuma alışkanlığına hazırlık eğitimine olumlu katkı sağlayan etmenler Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27. Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Okuma Alışkanlığına Olumlu Katkı Yapan Etmenler

<i>Etmenler</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
Öğretmen uygulamaları	229	92
Farkındalık	194	77,9
Kütüphane varlığı	159	63,9
MEB OÖEP	130	52,2
Diğer	8	3,2

Tablo 27'ye göre, öğretmenlerin tamamına yakını (%92) okuma alışkanlığına hazırlık eğitimine olumlu katkı yapan en önemli etmenin “öğretmen uygulamaları” olduğunu ifade etmiştir. Okuma alışkanlığına hazırlık uygulamaları konusundaki “farkındalığın” önemi konusundaki öğretmen görüşleri de oldukça yüksektir. Okuma alışkanlığına hazırlık anlamında kütüphanelerin olumlu katkı sağlayacağını düşünen öğretmen oranının da (%63,9) oldukça yüksek olması bu konudaki eksikliğin ve gereksinimin farkında olduğunu göstergesidir. Öğretmenlerin yarısı (%52,2) MEB OÖEP'nin okuma alışkanlığına hazırlık eğitimine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Bu veri, programı bu anlamda yeterli bulduklarını göstermektedir ancak bir sonraki soruda doğrudan programın yeterlilik derecesi sorulmuş ve çoğu “kısmen yeterli” olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuca göre, öğretmenler, programı okuma alışkanlığına hazırlık anlamında uygun bulmaktadırlar ancak programın eksik yönleri olduğunu da düşünmektedirler. Öğretmenler tarafından programda eksik ya da yetersiz olarak görülen yönler, bir sonraki tablo yorumunda yer almaktadır.

İlgili literatürden derlenen bilgiye göre, MEB OÖEP, esnek, keşfederek öğrenmeye olanak tanıyan, aile katılımını destekleyen, oyun temelli, öğretmenlere özgürlük tanıyan ve dolayısı ile okuma alışkanlığına hazırlık anlamında yapılabilecek uygulamalara uygun bir programdır. Ancak, bu programın uygulayıcıları olan okul öncesi öğretmenlerinin, programın yeterliliği

konusundaki görüşlerini almak çok önemlidir. Bu nedenle, “MEB OÖEP okuma alışkanlığına hazırlık eğitimi açısından ne kadar yeterlidir?” sorusu araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28. MEB OÖEP’nin Okuma Alışkanlığına Hazırlık Eğitimi Açısından Yeterliliği

<i>Yeterlilik Düzeyi</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
Yeterlidir	48	19,3
Kısmen yeterlidir	180	72,3
Hiç yeterli değildir	19	7,6
Yanıt vermeyen	2	0,8
Toplam	249	100

MEB OÖEP’yi yeterli bulan öğretmen oranı %19,3’dür. Öğretmenlerin çoğunluğu (%72,3), programın kısmen yeterli olduğunu, %7,6’sı ise yetersiz olduğunu düşünmektedir. MEB OÖEP’yi yetersiz ve kısmen yeterli bulan katılımcıların eksiklik ya da yetersizlik olarak belirttikleri ifadeler şu başlıklar altında toplanabilmektedir;

- Bu konuda ayrıntılı program yapılmalı, etkinlik örnekleri hazırlanmalı, bu anlamdaki kazanım ve göstergeler belirlenmeli, diğer etkinlikler ile birlikte nasıl kullanılacağı konusunda etkinlik örnekleri hazırlanmalıdır.
- Okuma alışkanlığına hazırlık anlamında kaynak kitap ve materyaller hazırlanmalı ve hem çocuklara hem de öğretmenlere ücretsiz ulaştırılmalıdır.
- Bu konuda gerekli donanım sağlanmalıdır.
- Okullarda çocuklara uygun kitaplardan oluşan kitaplıklar ve kütüphaneler kurulmalıdır.
- Bu tarz etkinlikler için uygun fiziksel ortamlar sağlanmalıdır.
- Aileler ve öğretmenler bu konuda bilinçlendirilmeli ve desteklenmelidir.
- Öğretmenlerin ders kitabı anlamında yardımcı kaynak kullanmalarına MEB tarafından izin verilmemektedir. Öğretmenlerin kullanacakları kaynakları seçmelerine izin verilmelidir.

Görüldüğü üzere, okuma alışkanlığına hazırlık eğitimini etkileyen etmenlerin eksikliği bu eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından hissedilmektedir. Bu eksikliklerin giderilmesi ve MEB’in bu konuda üzerine düşen sorumluluğun farkına varması son derece önemlidir. Bu konuda hem uygulayıcılar olan öğretmenlerin hem de okuma alışkanlığının kazandırılmasında etkin rol oynayan kütüphanecilerin birlikte çalışması ve farkındalık yaratması gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve bu eğitimi uygulamakla yükümlü olan öğretmenlere, “okulunuzda eğitim alan çocukların okuma alışkanlığına hazırlık anlamında hangi yeterlilik düzeyinde mezun olduklarını düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 29’da yer almaktadır.

Tablo 29. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Mezun Olan Çocukların Okuma Alışkanlığına Hazırlık Anlamında Yeterlilik Düzeyleri

<i>Yeterlilik Düzeyi</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
Yeterli düzeyde mezun oluyorlar	104	41,8
Kısmen yeterli düzeyde mezun oluyorlar	132	53
Yeterli düzeyde mezun olamıyorlar	9	3,6
Yanıt vermeyen	4	1,6
Toplam	249	100

Tablo 29’da yer alan veriler, bu çalışmanın amacının özeti biçiminde düşünülebilir. Başka bir ifade ile, okul öncesi eğitim kurumlarında okuma alışkanlığına hazırlık anlamında gerçekleştirilen bütün çalışmalar, çocukların bu anlamda yeterli düzeyde mezun olmalarını sağlamak amacıyla uygulanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu yeterlilik düzeyini, yani bir anlamda olumlu ve olumsuz etkenlerden etkilenme derecelerini belirlemeleri istenmiştir. Öğretmenlerin yarıya yakını (%41,8), okullarında eğitim alan çocukların okuma alışkanlığına hazırlık anlamında yeterli düzeyde mezun olduklarını düşünmektedir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası ise bu anlamda kısmen bir yeterlilikten ya da yetersizlikten söz etmekte, tam anlamıyla hazır olduklarını düşünmemektedirler. Okulların buldukları ilçeler ile bu okullardan mezun olan çocukların okuma alışkanlığına hazırlık anlamında yeterlilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir ilişki tespit edilememiştir.

Öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan okuma alışkanlığına hazırlık eğitiminin tam anlamıyla yeterli olmadığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Özellikle bu anlamda sistemli ve planlı bir öğretim programının olmayışı, öğretmen uygulamalarının bireysel çabaya ve ilgiye bağlı olması, mekân, kütüphane, materyal gibi olanakların yetersiz olması, bu konuda yeterli bilinç ve farkındalık olmaması bu eğitimin yeterli bir eğitim olmadığını göstermektedir. Ancak katılımcıların tamamının okul öncesi dönemde okuma alışkanlığına hazırlık yapılması ile ilgili olumlu düşünceleri son derece önemlidir.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ankara’da bulunan devlet anaokullarının çocuklarda okuma alışkanlığına hazırlık açısından durumlarını ortaya koymak amacıyla hazırlanan anket, Ankara’nın Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki anaokullarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Bu ilçelerde 50 okulda görev yapan 370 öğretmenden 249 öğretmene erişilmiştir.

“Ankara’da bulunan devlet anaokulları çocuklarda okuma alışkanlığına hazırlık açısından ne durumdadır?” sorusundan hareketle yapılan *çalışmanın hipotezi* “Ankara’da bulunan devlet anaokulları çocuklarda okuma alışkanlığına hazırlık açısından işlevlerini tam olarak yerine getirebilecek durumda değildir” biçiminde tanımlanmıştır. Bu hipotezle gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen veriler önceden belirlenen yedi başlık altında değerlendirilmiştir. Bu başlıklar şu biçimdedir:

- Öğretmenlerin kişisel özellikleri
- Öğretmenlerin çocuk kitapları ile ilgili yeterlilikleri ve okuma ile ilgili tutumları
- Okuma alışkanlığına hazırlık uygulamalarının önemi hakkında öğretmen görüşleri
- Öğretmen görüşlerine göre okul öncesi çocukların okuma ile ilgili tutumları
- Okulun/sınıfın mekânsal yeterlilikleri
- Öğretmenlerin okuma alışkanlığına hazırlık anlamında gerçekleştirdikleri etkinlikler ve kullandıkları stratejiler
- Okuma alışkanlığına hazırlık eğitiminin yeterliliği hakkında öğretmen görüşleri

Bu başlıklar altında değerlendirilen ve öğretmen görüşlerine dayanarak elde edilen verilerden aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu gençtir (26-35 yaş aralığında). Buna bağlı olarak öğretmenlerin büyük bölümünün meslekteki görev süresi 6-10 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin tamamına yakını dört yıllık lisans programları olan Okul Öncesi Öğretmenliği, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinden mezun olmuştur. Öğretmenlerin çok az bir kısmı yüksek lisans ve doktora derecelerine sahiptir. Genel olarak araştırma kapsamında yer alan okul

öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin genç, tecrübeli ve alanlarında uzman oldukları söylenebilir.

2. Araştırma kapsamında yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerin genellikle hiç okumayan ya da zayıf okuma alışkanlığına sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuç, onların okuma alışkanlığı konusunda çocuklara model olma olasılıklarının düşük olduğunu göstermektedir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenler çocuklara okumak için seçtikleri kitapları önceden okumaya dikkat etmekte ve çocuk kitaplarının içeriğine önem vermektedirler. Bu sonuçlar, çocuk kitaplarının çocuğa yönelik ilkesine göre seçilmesine dikkat eden öğretmenlerin çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile, öğretmenler çocuk kitaplarının çocuğun düzeyine, yaşına uygun olmasına, şiddet içermemesine dikkat etmektedirler. Ancak öğretmenlerin bir kısmının kitapları çocuklara okumadan önce bazen okuyor olması olumsuz anlamda dikkat çekicidir.
4. Beğendikleri çocuk kitabı yazarlarını belirten öğretmenlerin hemen hemen hepsinin aynı yazarları ifade ettiği görülmüştür. Belirtilen yazarların bir kısmı okul öncesine yönelik çocuk kitabı yazmamaktadır. Günümüzde okul öncesine yönelik çok sayıda çeviri çocuk kitabı bulunmaktadır. Bu kitapların yazarlarını belirten 1-2 öğretmen dışında hiç öğretmen olmaması da düşündürücüdür. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin kitabın yazarı ile ilgili bilgi verme ya da yazarın başka kitaplarına yönlendirme gibi etkinlikleri çok sık yapmadıkları ve çocuk kitabı yazarları ve çocuk edebiyatı konularında tam bir yeterliliğe sahip olmadıkları söylenebilir.
5. Okuma yazma bilememeleri nedeniyle çocuk kitaplarının sayılan özellikleri okul öncesi çocukları için çok önemlidir. Anket sorusunun seçeneklerinde yer almamasına rağmen öğretmenlerin bir kısmı çocuk kitaplarında baskı, kâğıt, resimleme gibi fiziksel özelliklere dikkat ettiğini vurgulamıştır.
6. Öğretmenler çocuk kitaplarını genellikle yayınevlerinden/kitapevlerinden takip etmektedirler. Genellikle belirli yayınevlerine ait çocuk kitaplarının tercih edildiği açıkça görülmektedir. Öğretmenler yayınevlerinin yanı sıra çocuk kitaplarını takip etmek için İnternet'ten yararlanmaktadırlar. Çocuk kütüphanelerinden yararlanılan öğretmen oranı düşüktür. Bunun nedeni okullara ve yaşanan bölgelere yakın halk ve çocuk kütüphaneleri ile işlevsel okul kütüphanelerinin olmayışıdır. Araştırma kapsamında yer alan okulların bulunduğu ilçelerde yeterli sayıda halk ve çocuk kütüphanesi olmaması, bu kütüphanelerde yeterli kütüphaneci bulunmaması öğretmenler ile kütüphanecilerin işbirliğini engelleyen nedenler arasındadır.

7. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendini çocuk kitabı seçme konusunda yeterli hissetmektedir. Öğretmenlerin bu konuda iyi niyetli oldukları, çocuklar için doğru kitap seçmeye çalıştıkları görülmüştür. Ancak genel olarak bakıldığında son derece sınırlı sayıda kitap, yazar ve yayınevinden bahsetmeleri, gençlik edebiyatı yazarlarını çocuk kitabı yazarı olarak belirtmeleri, bu konuda yeterli hizmet içi eğitim almamış olmaları öğretmenlerin genellikle çocuk kitapları konusunda çok yeterli olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin üniversiteden mezun olmadan önce çocuk kitapları konusunda ders aldıkları görülmüştür. Ancak çoğunun göreve başladıktan sonra bu konularda her hangi bir eğitime katılmamış ve gereken yeterliliğe ulaşamamış olduğu ve okuma alışkanlığına hazırlık anlamında eğitime gereksinim duyduğu görülmüştür.
8. Öğretmenler okuma alışkanlığına hazırlık anlamında okul öncesi dönemin önemli olduğunu ve bu çerçevede gerçekleştirilen etkinliklerin bu dönemde yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu ifade, öğretmenlerin bu konuda olumlu tutumlara sahip olduklarını ve yeni uygulamalara açık olduklarını gösteren çok önemli bir sonuçtur.
9. Öğretmenler, okul öncesi çocuklar için okuma alışkanlığına etki eden en önemli etmenin “aile” olduğunu ancak ailelerin bu konuda çocuklarını yeterince desteklemediklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerin bir kısmı ailelerin bu konuda bilinçlendirilmeleri ve desteklenmeleri gerektiğini özellikle belirtmiştir.
10. Öğretmenler, okul öncesi çocuklar için okuma alışkanlığına hazırlık anlamında etkili olan ikinci etmenin “öğretmen” olduğunu düşünmektedirler.
11. Öğretmenlere göre, “arkadaş” etmeni okuma alışkanlığına hazırlık anlamında üçüncü sırada, “kütüphaneler” dördüncü sırada etkili olmaktadır. Okuma alışkanlığına hazırlık uygulamalarına etki eden etmenlerin aile, öğretmen, arkadaş ve kütüphaneler biçiminde sıralanmasının okul öncesi çocuklar için doğru bir sıralama olduğu söylenebilir. Çünkü okuma gelişimi, eğitim ve birçok alışkanlığın temellerinin ailede atıldığı ve ilk öğrenme ortamının aile olduğu bilinen bir gerçektir. Aileden sonra ilk eğitim alınan resmi kurum okul öncesi eğitim kurumlarıdır ve aile ile okul öncesi öğretmenlerin işbirliği ile okuma alışkanlığına hazırlık eğitimin devam ettirilmesi önemlidir. Bu dönem çocuklarının yaşları, gelişim seviyeleri ve sosyalleşme düzeyleri düşünüldüğünde “arkadaş” etmeninin üçüncü sırada gelmesi doğal bir sonuçtur. “Kütüphane” etmeninin en son sırada etkili bulunması eğitim kurumlarının kütüphane açısından yetersiz olduğunun göstergesidir. Bu sonuç, okul öncesi eğitim kurumlarında ve çevrede işlevsel çocuk, halk ve okul kütüphanelerine gereksinim olduğunu göstermektedir. İşlevsel okul, çocuk

ve halk kütüphaneleri ile etkili bir okul kütüphane işbirliğinin okul öncesi çocukların okuma alışkanlığına hazırlık eğitimine çok büyük katkı sağlayacağı söylenebilir.

12. Araştırmaya katılan öğretmenler, çocukların dil becerilerini geliştirmek, okuma alışkanlığı kazanmalarına hazırlık ve programdaki konuları desteklemek amaçlarıyla çocuklara kitap okumaktadırlar.
13. Öğretmen görüşlerine göre, çocuklar kendilerine kitap okunmasından hoşlanmaktadırlar. Bu sonuca göre, okuma konusu aslında çocuklar için zevkli bir eylemdir. Yani, okul öncesi dönemde çocukların okuma ile ilgili tutumları olumludur.
14. Öğretmenler çocukların kendilerine en çok masal ve öykü okunmasından, daha sonra da şiir türü kitapların okunmasından hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Sayılan türlerin hepsinin okunmasından hoşlanan çocuklar da azımsanmayacak ölçüdedir. Bu sonuçlar doğrultusunda da yine çocukların okul öncesi dönemde okuma ile ilgili olumlu tutumlara sahip olduğu söylenebilir.
15. Öğretmenler, bir okuma etkinliğinin en az 10 dk. en fazla 20 dk. sürdüğünü belirtmiştir. Öğretmenlere göre, çocuklar düz bir biçimde kitap okunmasına en fazla 20 dk. tahammül edebilmektedirler. Bir okuma etkinliğinin süresi ve çocukların tahammül süreleri göz önüne alındığında, öğretmenlerin genellikle düz bir biçimde kitap okuduğu yani okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerle çok fazla birleştirmedeği anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenlerin bir kısmı okuma etkinliklerinin 30 dk. ve daha fazla sürdüğünü belirtmiştir. Bu öğretmenlerin okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikler ile birlikte eğlenceli ve yaratıcı okuma etkinlikleri gerçekleştirdiği düşünülmektedir. Okuma alışkanlığına hazırlık anlamında gerçekleştirilen etkinliklerin okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikler ile bir bütün olduğu algısının öğretmenlerde düşük olduğu söylenebilir.
16. Araştırma kapsamında yer alan okulların büyük kısmında ayrı bir kütüphane bulunmaktadır. Ancak bu kütüphanelerden genellikle ödünç kitap alınamamaktadır. Öğretmenlerin çoğu okuma etkinliklerinde kullanabilecekleri yeterli sayıda kitap ve kitap dışı materyal bulunmadığını ifade etmiştir. Araştırma kapsamında yer alan okullarda kütüphaneci bulunmamaktadır. Bu okullarda bulunan kütüphanelerin yeterli olmadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler okuma ve diğer etkinliklerde kullanmak üzere materyal üreterek kitap dışı materyal gereksinimlerini karşılamaya çalışmaktadırlar. Ancak öğretmenlerin kitap sağlama konusunda yaşadıkları sıkıntının MEB tarafından giderilmesi ve materyal sağlama konusunda destek verilmesi gerekmektedir.
17. Öğretmenler okuma etkinlikleri için çoğunlukla sınıf ortamını kullanmaktadırlar. İkinci en çok kullanılan ve açık alan olarak ifade edilen mekân park, bahçedir. Okul kitaplığı

ya da yakındaki çocuk kütüphanesi çok fazla tercih edilmemektedir. Bu durumun nedeni okul içinde yeterli bir kütüphane ile yakında bir çocuk kütüphanesinin bulunmamasıdır. Nitekim, Çankaya bölgesinde bulunan bazı okullar bu konuda Ali Dayı Çocuk Kütüphanesi ile işbirliği yapmaktadır.

18. Öğretmenler okuma alışkanlığına hazırlık anlamında en çok drama, anlatım, soru-yanıt ve kitap okuma saati düzenleme yöntemlerini kullanmaktadırlar. Bu anlamda eğitici oyunlar ile sorgulama ve keşfetme yöntemleri de kullanılmaktadır. Proje çalışması ve gözlem gezisi bu anlamda daha az kullanılan yöntemlerdir. Öğretmenlere göre, sayılan yöntemlerin okuma alışkanlığına hazırlık anlamında her zaman kullanılmasına engel teşkil eden en önemli nedenler “sınıftaki çocuk sayısının fazla olması, fiziki ortam ve araç-gereçlerin yetersiz olmasıdır.”
19. Öğretmenler bir hafta içinde okuma alışkanlığına hazırlık anlamında 5-10 arası etkinlik gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu konuda her gün en az bir etkinlik gerçekleştirmektedirler. Ancak bir hafta içerisinde okuma alışkanlığına hazırlık anlamına gelebilecek beşten az etkinlik gerçekleştiren öğretmenlerin oranı da azımsanmayacak orandadır. Öğretmenler bir hafta içerisinde gerçekleştirdikleri etkinlik sayısını yeterli görmektedirler.
20. Öğretmenler bir araç olarak kitapları MEB OÖEP’de yer alan etkinlik türlerinde çok, orta ya da az seviye kullanmaktadırlar. Ancak okuma alışkanlığına hazırlık çalışmalarının en çok gerçekleştirildiği etkinlikler Türkçe etkinliği ve okuma-yazmaya hazırlık eğitimidir. Okuma alışkanlığına hazırlık çalışmalarının en çok gerçekleştirildiği diğer etkinlik türü “drama etkinliği” dir. Özellikle fen, sanat ve oyun etkinliklerinde öğretmenler okuma alışkanlığına hazırlık anlamında uygulamaları çok fazla gerçekleştirmemektedirler. Okuma alışkanlığına hazırlık anlamında bir hafta içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerin sayısı ve okuma alışkanlığına hazırlık etkinliklerinin birleştirildiği etkinlikler düşünüldüğünde öğretmenlerin sadece kitap okuma ya da kitap canlandırma gibi etkinlikleri bu kapsamda düşündükleri anlaşılmaktadır. Kitabın görsel bir araç olarak kullanılması, kesilip, değiştirilerek yeni bir oyuncak üretilmesi ya da sayfalarından ve resimlerinden yararlanarak materyaller üretilmesi ve kitabın içeriği ile birleştirilmesi de okuma alışkanlığına hazırlık anlamında yapılabilecek etkinlikler kapsamındadır. Bu anlamda fen, sanat, oyun, hareket ve diğer etkinliklerde kitapların bir araç, oyuncak ya da değişik bir biçimde kullanılabileceği algısı düşüktür. Öğretmenlerin çocuk kitapları seçme konusunda olduğu gibi çocuk kitapları ile diğer etkinlik türlerini birleştirme konusunda da eğitime gereksinim duydukları düşünülmektedir.

21. Öğretmenler, okuma öncesinde ilk sırada “kitabın ismini söyleyip çocuklardan kitabın içeriğini tahmin etme ile renkli ve ilgi çekici materyaller hazırlayıp sınıfın duvarına asma” etkinliklerini gerçekleştirmektedir. Bunu, yine, bir tahmin oyunu olan “resimlerden kitabın içeriğini tahmin etme” takip etmektedir. Kitap ile ilgili oyun, video, animasyon ve diğer etkinlikler son sıralarda ve düşük derecede gerçekleştirilmektedir. Öğretmenler okuma sırasında durup çocuklardan öykünün devamını tahmin etmelerini istemekte, öykü ile ilgili sorular sormakta ya da çoğunlukla kukla, kart gibi materyaller kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin bir kısmı okuma sırasında seslere, vurgulara, jest ve mimiklere dikkat ettiğini ifade etmiştir. Bunun, hem çocukların dikkatini artırmak hem de iyi bir okuma deneyimi yaşatmak adına son derece olumlu bir durum olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler okuma sonrasında genellikle öykünün kahramanları, geçtiği yer, ana fikri, kahramanlar ve olaylar hakkında konuştuklarını ifade etmişlerdir. Öyküyü kendi yaşamları ile ilişkilendirme, yeni bir öykü yazma, canlandırma gibi etkinlikler daha az oranda yapılmaktadır. Öğretmenler, okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri öncelikle kendilerinin tasarladığını daha sonra İnternet’ten ve diğer öğretmenlerin uygulamalarından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Belirtilen okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerin çok yaratıcı ve farklı olmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri çeşitlendirilememekte ve diğer etkinlik türleri ile anlamlı bir biçimde birleştirememektedirler.
22. Öğretmenlerin doğrudan okuma alışkanlığına hazırlık amacıyla gerçekleştirdikleri etkinliklerin başında Kütüphane Haftası’nda etkinlikler yapmak gelmektedir. Okulların ya da yaşanan çevrenin yakınlarında halk ya da çocuk kütüphanesi olmaması nedeniyle kütüphane-okul işbirliği yok denecek kadar azdır. Çocuk kitapları ile ilgili meslekten kişilerin okullara davet edilmesi (yazar, çizer, yayıncı, kütüphaneci) seçeneği çok fazla tercih edilmemektedir. Bu da okul-kütüphane işbirliği sonucunda gelişebilecek bir durumdur.
23. Öğretmenler genellikle televizyon, İnternet, video gibi görsel araçları okuma alışkanlığına hazırlık anlamında kullanmamaktadırlar. Bu amaçla kullanan öğretmenler genellikle sesli öykü anlatımı, eğitici film ve video gösterimi, değişik resim ve müzikler için bu araçları kullanmaktadırlar.
24. Genel olarak okuma alışkanlığına hazırlık anlamında gerçekleştirilen etkinlikler, kullanılan yöntemler ve materyallere bakıldığında okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerin çok çeşitli ve yaratıcı olmadığı, farklı yöntem ve materyallerin çok

kullanılmadığı ve öğretmenlerin çoğunlukla düz bir biçimde okuma etkinliği gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır.

25. Katılımcılar tarafından, okul öncesi eğitim kurumlarında okuma alışkanlığına hazırlık eğitimine olumlu katkı yapan yani çocukları okuma alışkanlığına doğru hazırlayan en önemli etmenin “öğretmen uygulamaları” olduğu belirtilmiştir. Okul öncesi dönemde okuma alışkanlığına hazırlık yapılması gerektiğinin farkında olmak, kütüphane varlığı ve uygun bir okul öncesi eğitim programı da önemli etmenler arasında sayılmıştır. Katılımcıların özellikle “kendi uygulamaları”nın öneminin farkında olmaları son derece olumludur.
26. MEB OÖEP, okuma alışkanlığına hazırlık anlamında öğretmenlerin çoğu tarafından “kısmen yeterli” bulunmaktadır. Okuma alışkanlığına hazırlık anlamında ayrıntılı program, çeşitli etkinlik örnekleri, diğer etkinliklerle ilişkilendirilmesi programın eksik görülen yönleridir. Ayrıca, bu konuda yeterli materyal, donanım, kütüphane ve fiziksel ortam olmaması okuma alışkanlığına hazırlık eğitiminin istenildiği gibi yapılamamasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin ve ailelerin bu konuda bilinçlendirilmeleri ve desteklenmeleri konuları da programın eksik yönlerindedir.
27. Okul öncesi eğitim kurumlarında okuma alışkanlığına hazırlık anlamında gerçekleştirilen bütün çalışmalar, çocukların bu anlamda yeterli düzeyde mezun olmalarını sağlamak amacıyla uygulanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler çocukların bu anlamda “kısmen yeterli” düzeyde mezun olduklarını düşünmektedirler. Bu sonuca göre, araştırma kapsamında bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan okuma alışkanlığına hazırlık eğitiminin tam anlamıyla yeterli olmadığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen veriler “Bulgular ve Değerlendirme” (4.bölüm) kısmında ele alınmış ve değerlendirmeler çerçevesinde anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık açısından olumlu ve olumsuz durumlar belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında olumsuz durumların daha fazla olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında verilen okuma alışkanlığına hazırlık eğitimine ilişkin olumlu ve olumsuz durumlar aşağıda sıralanmıştır.

Araştırma kapsamında yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilere göre olumlu sonuçlar şunlardır;

- Öğretmenlerin okul öncesi dönemde okuma alışkanlığına hazırlık eğitimi konusundaki **farkındalıkları** son derece olumludur. Okul öncesi dönemin bu anlamda çok önemli olduğunun vurgulanması, okul öncesi dönemde okuma alışkanlığına hazırlık eğitiminin

yapılması gerekliliğinin tüm katılımcılar tarafından kabul edilmesi ve okuma alışkanlığına hazırlık eğitiminde en önemli etmenin “öğretmen uygulamaları” olduğunun belirtilmesi bu farkındalığın göstergeleridir.

- Okuma eyleminin okul öncesi dönem çocukları için aslında zevkli ve eğlenceli bir konu olması ve bu dönemde yer alan çocukların okuma eylemine karşı olumlu tutumlara sahip olmaları olumlu bir durumdur.
- Araştırma kapsamında yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerin okuma alışkanlığına hazırlık eğitimi anlamında bireysel çaba harcamaları, çocuk kitapları seçimi ve materyal gibi eksikleri giderme konusunda iyi niyetli davranmaları, bireysel ilgi ve girişimleri son derece olumlu bir durumdur.
- MEB OÖEP’nin eksikliklerinin giderilmesi koşuluyla okuma alışkanlığına hazırlık eğitimine uygun bir program olması olumlu bir durumdur.

Araştırma kapsamında yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilere göre olumsuz sonuçlar ise şöyle sıralanabilir;

- Öğretmen görüşlerine göre, okul öncesi çocukların okuma alışkanlığına hazırlık eğitimine etki eden ilk etmenin aile olması ve ailelerin bu konuda yetersiz ve bilinçsiz olmaları son derece olumsuz bir durumdur.
- Öğretmenlerin, çocuk kitabı seçme konusunda çok yeterli olmamaları olumsuz bir durumdur. Onların, çocukları nitelikli çocuk kitapları ile bir araya getirebilmeleri açısından bu yeterliliğe sahip olmaları önemlidir. Öğretmenlerin hemen hemen hepsinin aynı çocuk kitaplarını, yayınevlerini ve gençlik edebiyatı yazarlarını belirtmeleri, bu konuda eğitime gereksinim duyduklarını ifade etmeleri bu durumu açıklamaktadır.
- Öğretmenlerin, okuma etkinliklerini genellikle düz okuma biçiminde yapmaları, okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikler ile bir bütün olduğu algısının düşük olması, yapılan okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerinin farklı ve ilgi çekici olmaması olumsuz bir durumdur.
- Öğretmenlerde, okuma alışkanlığına hazırlık eğitimi ile diğer etkinliklerin (Türkçe, drama, oyun, fen, sanat, hareket) birleştirilebileceği algısı düşüktür ve bu olumsuz bir durumdur. Okuma alışkanlığına hazırlık etkinlikleri ile diğer etkinliklerin birleştirilmesi, okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerinin çeşitlendirilmesi konularında eğitime gereksinim duymaktadırlar.
- Araştırma kapsamında yer alan okulların yeterli sayıda kitap ve kitap dışı materyale sahip olmamaları, yeterli okul kütüphanelerinin bulunmaması, okulların yakınında çocuk ve halk kütüphanelerinin olmaması son derece olumsuz durumlardır.

- Araştırma kapsamında yer alan okulların fiziksel yetersizlikleri ve okul-kütüphane işbirliğinin olmaması nedenleriyle okuma etkinliklerinin çoğunlukla sınıf ortamında yapılması olumsuz bir durumdur.
- MEB OÖEP'nin okuma alışkanlığına hazırlık anlamındaki eksiklikleri olumsuz bir durumdur.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda “Ankara’da bulunan devlet anaokulları çocuklarda okuma alışkanlığına hazırlık açısından işlevlerini tam olarak yerine getirebilecek durumda değildir” biçiminde belirlenen hipotezimiz kanıtlanmıştır.

Araştırmamızın başında ifade edildiği üzere, okul öncesi dönem çocuklarda okuma alışkanlığına hazırlık açısından gerçekleştirilen çalışma sayısı çok azdır. Bu çalışmalardan biri olan ve Çakmak ve Yılmaz (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, uygulama örneği olarak Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu (HÜBA) seçilmiş ve bu okulda eğitim verilen çocuklara okuma alışkanlığına hazırlık amacıyla gerçekleştirilen uygulamalar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen veriler ile kendi çalışmamızın sonuçları karşılaştırıldığında, HÜBA’da okuma alışkanlığına hazırlık açısından daha olumlu bir durum tespit edildiği görülmüştür. HÜBA’nın bir üniversite bünyesinde yer alması, burada eğitim alan çocukların ebeveynlerinin sosyo-ekonomik düzeyleri bu olumlu durumun oluşmasında etkindir.

Bizim araştırmamızın kapsamında da yer alan TOKİ Göksu Anaokulu öğretmenleri (Atman ve diğerleri, 2012) erken çocukluk döneminde okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik bir proje gerçekleştirmişlerdir. Bu projede, TOKİ Göksu Anaokulu öğretmenleri hem öğrencilerle hem de velilerle ayrı ayrı çalışmalar yürütmüşlerdir. Okuma alışkanlığı kazandırmada velilerin bilinçlendirilmesi ve veli- öğretmen işbirliğinin önemi, drama yöntemi, beyin fırtınası yöntemi gibi farklı yöntemlerle yapılan uygulamalar üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmada okuma alışkanlığına etki eden aile, öğretmen uygulamaları ve okuma alışkanlığına hazırlık konusunda bilinç ve farkındalıkla ilgili önemli sonuçlar elde edilmiştir. Özellikle ailelerin bu konuda bilinçlendirildiklerinde uygulamaları yapmaya istekli oldukları belirtilmiştir. Okuma alışkanlığına hazırlık anlamında kullanılan farklı yöntem ve uygulamaların da etkili olduğu ifade edilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ile yukarıda sözü edilen araştırma sonuçlarının genel olarak örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmamızda elde ettiğimiz sonuçlara dayanarak şu önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Okuma gelişiminin doğumla başladığı bilinen bir gerçektir. Okuma alışkanlığına hazırlık çalışmalarının da ailede başlaması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırma kapsamında yer alan okul öncesi eğitim kurumları aileleri bilinçlendirme konusunda etkinlikler gerçekleştirmelidir. Bu etkinlikler üniversitelerin Bilgi ve Belge Yönetimi bölümleri tarafından gerçekleştirilmelidir. Böylece hem okul öncesi dönemde okuma alışkanlığına hazırlık konusunda bir farkındalık oluşturulacak hem de okul öncesi öğretmenlerin bu konudaki yeterlilikleri artırılacaktır.
2. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okuma alışkanlığına hazırlık uygulamalarının okul öncesi dönemde yapılması konusundaki olumlu tutumları önemlidir. Bu olumlu tutumların desteklenmesi gereklidir. Öğretmenlerin mezun olmadan önce bu konuda tam donanımlı mezun olmaları üniversiteler tarafından sağlanmalı, çocuk literatürü dersinin yanı sıra okuma alışkanlığına hazırlığa yönelik dersler eklenmelidir. Örneğin Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü ders programında yer alan “Resimli Çocuk Kitabı Hazırlama” dersi bütün üniversitelerde verilmeli, çocuk kitapları ile matematik, fen, oyun gibi etkinliklerin birleştirilmesine yönelik yöntemlerin ve tekniklerin yer aldığı yeni dersler eklenmelidir. Öğretmenlerin görev sırasında da hizmet içi eğitimler, sempozyum, çalıştay veya etkinliklerle yeni gelişmelerden haberdar olmaları sağlanmalıdır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin eğitimleri kesintisiz sürmeli ve okuma alışkanlığına hazırlık çalışmaları öğretmenlerin bireysel ilgi, yaratıcılık ve çabalarına bağlı olmaktan çıkarılmalıdır.
3. Araştırma kapsamında yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerin bu konudaki yeterliliklerini artırmaya yönelik bireysel çabaları olmalıdır. Onların, bu konuda özellikle yerli ve yabancı literatürü takip etmeleri önemlidir.
4. Araştırma kapsamında yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında okuma alışkanlığına hazırlık uygulamaları için gerekli materyal, kitap ve kütüphane olanakları artırılmalıdır. Bu olanaklar MEB tarafından artırılmıyor ise okulların ve velilerin bu konuda kampanya gibi etkinlikler yapmalarına izin verilmeli ve desteklenmelidir.
5. Okuma alışkanlığına hazırlık konusunda kütüphaneler, kütüphaneciler ve öğretmenlerin işbirliği yapması sağlanmalı, bu işbirliği eğitim politikaları ile belirlenmelidir.
6. Okul öncesi öğretmen ve kütüphaneci adaylarında okuma alışkanlığı konusundaki farkındalık, bilgi ve becerileri artırmak için, öğretmenlerin çocuk kütüphanelerinde, kütüphanecilerin de anaokullarında staj yapma olanakları yaratılmalıdır.
7. Bilgi ve Belge Yönetimi bölümlerinin ders programlarına okul öncesi çocukların okuma alışkanlığına hazırlanmaları ile ilgili dersler eklenmeli ve bu konudaki farkındalık kütüphanecilerde de artırılmalıdır.

8. Çocukların, okul öncesi öğretmenlerin ve kütüphanecilerin birlikte katılımının sağlanacağı yeni bir araştırma gerçekleştirilmeli, bu araştırmanın sonucunda okul öncesi dönemde okuma alışkanlığına hazırlıkla ilgili eğitim programlarının geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Araştırmamızın sonucunda görüldüğü üzere, okul öncesi dönemde okuma alışkanlığına hazırlık anlamında yapılan uygulamalar ve çalışmalar, okul öncesi eğitim kurumlarının bu anlamda işlevlerini tam anlamıyla yerine getirebilmesi için yol gösterici olmaktadır. Devlet anaokullarında okuma alışkanlığına hazırlık açısından bilincin artırılması yönünde üniversitelerin ilgili bölümleri (Okul Öncesi Eğitim, Bilgi ve Belge Yönetimi gibi) aileler ve kütüphaneler de üzerine düşeni yapmalıdır.

KAYNAKÇA

- 99 Soruda çocuk edebiyatı (2000). M.R. Şirin (haz.), Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Aarnoutse, C. and Schellings, G. (2003). Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, 29(4), 387-409.
- Adıgüzel, H.Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Akman, B. (2002). Okul öncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 244-248.
- Aksaçlıoğlu, A.G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aktaş, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Adana: Adana Nobel Tıp Kitabevi.
- Allor, J.H. (2002). The Relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development. *Learning Disability Quarterly*, 25, 47-57.
- Alpay, M. (1987). *Çocuk kitaplarının okul öncesi dönemde dil gelişimine etkisi ve okul döneminde okul başarısına katkısı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Altıparmak, S. (2010). *Parental perceptions on emergent literacy in early childhood years*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Aral, N. ve Aktaş, Y. (1997). Çocukların televizyon ve diğer etkinliklere harcadıkları sürenin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 99-105.
- Arbuthnot, M.H. (1964). *Children and books*. Chicago: Scott, Foresman and Co.
- ARICI, A.F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aslan, C. (2006). Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecindeki yeri. *2.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 04-06 Ekim, Ankara.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.

- Atman, D.S., Çat, A., Gökbulut, Ö. ve Mudu, Y. (2012). Erken çocukluk döneminde okuma alışkanlığı kazandırmada TOKİ Göksu Anaokulu örneği: “Okuyorum Doyuyorum Projesi”. *3.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 05-07 Ekim, Ankara
- Avcı, N. ve Dere, H. (2002). Okul öncesi çocuğu ve matematik. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. 02 Temmuz 2013 tarihinde http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/OkulOncesi/Minisempozyum/t262d.pdf adresinden erişildi.
- Avrupa Komisyonu (2011). *Avrupa’da okuma eğitimi: Bağlam, politika ve uygulamalar*. Brüksel: Eğitim, İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (B.Çapar, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.
- Barnett, M. A. (1988). Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The Modern Language Journal*, 72(2), 150-162.
- Başaran, İ.E. (2005). *Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme ve ortam*. Ankara: Nobel Yayın.
- Bayram, O. (1990). *İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle İçe Halk Kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bee, H. Ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (O.Gündüz, Çev.).İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Binbaşoğlu, C. (1992). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Birincioğlu, E. (2006). *Üniversitelerin hazırlık sınıflarında, orta düzeyde, üç aşamalı yaklaşım modeli içinde, okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerinin önemi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Brewer, J. A. (2001). *Introduction to early childhood education: Preschool through primary grades*. Boston: Allyn and Bacon.

- BSTS/Dil Bilim Terimleri Sözlüğü*. (1949). 15 Mart 2013 tarihinde www.tdk.gov.tr adresinden erişildi.
- Büyükşehir Belediyesi Kanunu. (2004). *T.C. Resmi Gazete*, 25531, 23 Temmuz 2004.
- Büyükşehir Belediyelerinin Yönetimi Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulü Hakkındaki Kanun. (1984). *T.C. Resmî Gazete*, 18453, 9 Temmuz 1984.
- Cengiz, Ö. (2002). *5,6-6 yaş çocuklarının görsel algı gelişimini destekleyici eğitim programının etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ceylan, F. (2012). *Okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Charlesworth, R. and Radeloff, D.J. (1991). *Experiences in math for young children*. New York: Delmar Publishers Inc.
- Constantine, J. L. (2004). *Relationships among early lexical and literacy skills and language literacy environments at home and school*. Unpublished Phd thesis. University of South Florida, USA. ProQuest Dissertations and Theses, Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305119720?accountid=13014>. (305119720).
- Cottone, E.A. (2013). Preschoolers' emergent literacy skills: The Mediating role of maternal reading beliefs. *Early Education and Development*, 23, 351-372.
- Curenton, S.M. ve Justice, L.M. (2008). Children's preliteracy skills: Influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development*, 19(2), 261-283.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çapar, B. ve Gürdal, O. (2001). Kütüphanecilik Bölümü öğrencilerinin okuryazarlık durumu üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 15(4), 407-418
- Çat, A. ve Aydoğan, Y. (2012). 5-6 yaş çocuklarının dil gelişimi ile annelerin okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *3.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 05-07 Ekim, Ankara.

- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması, *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30
- Çelik, M. ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 172-190.
- Çılgın, A.S. (2006). Çocuğa büyüü bir dünyanın kapılarını açmak. *Milli Eğitim*, 172, 175-182.
- Çıngı, H. (1990). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe, Üniversitesi.
- Çocuk Vakfı. (2006). *Türkiye ’nin okuma alışkanlığı karnesi*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Demir, T. ve Erdem, C. (2011). Çocuk edebiyatı ürünlerinin Türkçe eğitiminde animasyonlarla öğretimi. *3.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 05-07 Ekim, Ankara.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2011). *Türkçe ses bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler yöntemler teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2009). *Okul öncesinde çocuk edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Dodge D. T., Colker L. J. and Heroman C. (2002). *The Creative curriculum for preschool*. Washington DC : Teaching Strategies.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko- sosyal bir araştırma*. İstanbul: MEB.
- Ekşi, H. ve diğerleri (2012). Türkiye’de anne baba eğitimlerine yeni bir boyut: Aile okuryazarlığı. *21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 27-29 Eylül, Bolu.
- Ennemoser, M., ve Schneider, W. (2007). Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 349–368.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Erduran, E. (1999). *Okul öncesi eğitimde okuma-yazmaya hazırlık programları ve bilişsel yetenek özelliklerinin okuma sürecine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Ergün, M. ve Gündüz, A. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 1(1), 23-29.
- Ersoy, O. (1986). Okul öncesi dönemde kitabın önemi. *Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni*, 35(2), 3-6.
- Evans, M.A. ve Shaw, D. (2008). Home grown for reading: Parental contributions to young children's emergent literacy and word recognition. *Canadian Psychology*, 49(2), 89-95.
- Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur, Çev.). İstanbul: İmge Kitabevi.
- Gemalmayan, R.Y. (2011). Çocuğun imgelemi ve görsel dilin önemi. *3.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 05-07 Ekim, Ankara.
- Gonzalez, J.E. ve diğerleri. (2011). Developing low-income preschoolers' social studies and science vocabulary knowledge through content-focused shared book reading. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4, 25-52.
- Gökçe, E. (2011). İlköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *3.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 05-07 Ekim, Ankara.
- Gönen, M. (1988). *Anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gönen, M. ve Devrimci, H. (1993). İlkokul 5. Sınıf öğrencilerinde okuma alışkanlığının incelenmesi. *YA-PA 9. Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ankara.
- Gönen, M. ve diğerleri. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 23-40.
- Güler, D.S. (2001). *4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güler, Ö. (2008). *Zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama tekniklerinin etkililiklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Gürcan, H.İ. (1996). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hayran, Z. (2010). Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuma becerisine etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(376), 31-37.
- IFLA (2013). *Bebekler ve küçük çocuklar için kütüphane hizmetleri rehberi*. (M.Gürbüz ve S.Ekici, Çev.). 15 Kasım 2013 tarihinde http://www.ifla.org/files/assets/libraries-for-children-and-ya/publications/guidelines-for-childrens-libraries-services-tr_0.pdf adresinden erişildi.
- İnan, D.D. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar: sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kaptan, S. (1988). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Özkan Yayıncılık.
- Kara, Ö.T. (2013). Drama ile oluşturulmuş öykülerin Türkçe eğitiminde kullanılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 659-699.
- Karaçay, B. (2011). Okuyan beyin. *Bilim ve Teknik*, Eylül, 20-27.
- Karasar, N. (1999) *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, N. D. (2011). *0-5 yaş arası çocuklarda müzikli oyunların gelişime etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Kerem, E.A. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 95-109.
- Kocabaş, İ. (1999). *Çocuk kitabı seçim kriterleri ve 1997 yılını kapsayan bir değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Konar, E. (2006). Çocuk gelişiminde kitabın önemi. *2.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 04-06 Ekim, Ankara.
- Koralek, D. and Collins, R. (2012). *Tutoring strategies for preschool and kindergarten*. 03 Haziran 2013 tarihinde <http://www.readingrockets.org/article/114/> adresinden erişildi.
- Kurbanoğlu, S.S. (2004). *Kaynak gösterme el kitabı*. Ankara: Üniversite ve Araştırma Kütüphanecileri Derneği.
- Kuran, Ş.B. ve Ersozlu, Z.N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-17.
- Lin, M.S. (1999). *The effects of creative drama on story comprehension for children in Taiwan*. Unpublished doctoral dissertation. Arizona State University, USA.
- Machado, J.M. (2002). *Early childhood experiences in language atrs: Emerging literacy*. Canada: Thomson Delmar Learning.
- MEB (2010). *PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: MEB.
- MEB (2011). *Türk Eğitim Sisteminin örgütlenmesi*. Ankara: MEB SGB 5 Haziran 2013 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_sistemi_2011/Turk_Egitim_Sisteminin_Orgutlenmesi_2011.pdf adresinden erişildi.
- MEB (2012). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB, Temel Eğitim Müdürlüğü.
- MEB (2012a). “12 yıllık zorunlu eğitime yönelik uygulamalar hakkında genelge (2012/20)” 27 Mart 2014 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf> adresinden erişildi.

- MEB (2013). *Okuyun dünyanız zenginleşsin*. Kamu Spotu. 26 Nisan 2013 tarihinde <http://meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- MEB (2013a). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2012-2013*. Ankara: MEB.
- MEB (2013b). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara: MEB.
- Metin, N. (t.y.). 0-6 yaş grubundaki çocukların gelişim özellikleri. 11 Haziran 2014 tarihinde <http://www.suvak.org.tr/pdf/aileokulu/3%200-6%20Yas%20Grubunda%20Gelisimsel%20Ozellikler%20ve%20Izlem.pdf> adresinden erişildi.
- Neuman, S.B. (1982). Television viewing and leisure reading: A qualitative analysis. *Journal of Educational Research*, 75(5), 299–304.
- Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü (NVI), (2013). *Nüfus Kütükleri İstatistiği*. 27 Mart 2014 tarihinde http://www.nvi.gov.tr/Hizmetler/Istatistikler/Nufus_Kutukleri_Istatistikleri.html adresinden erişildi.
- Oktay, A. ve Kerem, E. A. (31 Ocak 2004). Okul öncesi eğitimde okumaya hazırlık üzerine bir program önerisi. *Cumhuriyet Bilim Teknik*, s.13.
- Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2004). *T.C. Resmi Gazete*, 25486, 08 Haziran 2004.
- OkulöncesiEtkinlikleri.com*. 19 Temmuz 2013 tarihinde <http://okuloncesietkinlikleri.com/okul-oncesi-oyun-hareket-etkinlikleri-14/> adresinden erişildi.
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 161-170.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe Öğretmenliği adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), s. 117-136.
- Özdemir, E. (1983). *Okuma sanatı: Nasıl okumalı, neler okumalı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Öztunç, S. (1994). *Okuma Kavramları Testi'nin Türk çocuklarına uyarlanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Öztürk, İ.H. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Çanakkale: HD Yayıncılık.
- Procter & Gamble (2014). 1-24 aylık bebekler için ay ay bebek gelişimi. 11 Haziran 2014 tarihinde <http://www.prima.com.tr/ay-ay-bebek-gelisimi> adresinden erişildi.
- Pullen, P.C. ve Justice, L.M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention In School And Clinic*, 39(2), 87-98.
- Roe, B.D. and Ross, E.P. (2006). *Integrating language arts through literature and thematic units*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ryan, B. (1999). *Çocuğum okula başlıyor*. (M. İzmirli, Çev.). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Samur, A.Ö. (2012a). Okul öncesi öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini seçebilme yetkinlikleri. *3.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 05-07 Ekim, Ankara.
- Samur, Ö. İ.(2012b). Okuma kültürü edindirme sürecinde çocuk edebiyatının yeri ve önemi. *3.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 05-07 Ekim, Ankara.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Snowman, J. ve Biehler, R. (2003). *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Mifflin.
- Summak, M.S. ve Summak, A.E. (2007). *Akıllı bebekler akademisi bebekler için beyin ve çoklu zekâ geliştirme rehberi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sünbül, A.M. ve diğerleri (2010). *İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu (5-6-7-8. sınıflar)*. Konya: Selçuk Üniversitesi.

- Şimşek, Ö. (2007). *Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine Türkçe dil etkinlik programının etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı (t.y.). *Kütüphaneler*. 13 Haziran 2014 tarihinde <http://www.kygm.gov.tr/TR,131/kutuphaneler.html> adresinden erişildi.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı (2011). *Türkiye okuma kültürü haritası*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Teach Mama (2012). *10 tips for read-aloud learning*. 4 Haziran 2013 tarihinde <http://teachmama.com/2012/03/10-tips-for-read-aloud-learning.html/> adresinden erişildi.
- Temel gelişim kavramları: Büyüme, hazırbulunuşluk, öğrenme ve olgunlaşma*. 13 Haziran 2013 tarihinde <http://www.netpsikolog.com/tag/hazirbulunusluk> adresinden erişildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2013). *Seçilmiş göstergelerle Ankara 2012*. Ankara: TÜİK.
- Upton, G. (2012). *Strategies to use when reading with a child*. 04 Haziran 2013 tarihinde <http://www.inlieuofpreschool.com/strategies-to-use-when-reading-with-a-child/> adresinden erişildi.
- Ural, S. (1989). “Çocuk ve Kitap”. Çocuk Edebiyatı Yıllığı. M. R. Şirin (Ed.). İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Vaughn, S. and Klingner, J. (2004) Teaching students with reading comprehension to students with learning disabilities. In *Handbook Of Language And Literacy*. C. A. Stone, E. R. Silliman, B J. Ehren, and K. Apel (Ed.). New York: The Guilford Press.
- Watson, J.S. (2004). Family literacy: Support for young readers and their parents. *School Library Media Activities*, 20(8), 24- 48.
- Veziroğlu, M. (2009). *Resimli çocuk kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Welchman-Tischler, R. (1992). *How to use children's literature to teach mathematics*. USA: The National Council of Teachers of Mathematics.

- Wiggins, D. G. (2007). Pre-K music and the emergent reader: Promoting literacy in a music-enhanced environment. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 55-64.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2001). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı Okuyan, H. (2009). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma saatlerinde kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerini seçme ölçütleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 135-159.
- Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve okuma alışkanlığı üzerine. *Türk Kütüphaneciliği*, 3(1), 48-53.
- Yılmaz, B. (1998). Okuma alışkanlığı sorunu, bir enstitü örneği ve Türkiye için öneriler. *Türk Kütüphaneciliği*, 12(3), 244-251.
- Yılmaz, B. (2001). Avrupa Birliği (AB) Ülkeleri ve Türkiye’de halk kütüphaneleri: Niceliksel bir karşılaştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 15 (4), 378-398.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz, B. (2009). Çocuklarda okuma kültürünü geliştirmede ebeveyn ve öğretmenin rolü. *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu*, Ankara: Eğitim-Sen.
- Yılmaz, Ş. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırılmasında okul kütüphanesi/kütüphanecisi ve yayıncı işbirliğinin etkileri nelerdir? *III. Ulusal Okul Kütüphanecileri Konferansı*, 3 Temmuz, Ankara.
- Yılmaz, B. (2011). Ankara’daki halk kütüphanesi sistemi: Niceliksel bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(1), 35-54.

EKLER

Ek 1: Çocuk Kitapları ile İlişkilendirilmiş Örnek Matematik Etkinliği

Öykünün Adı: Taş Çorbası (Stone Soup)

Yazarı: Marcia Brown

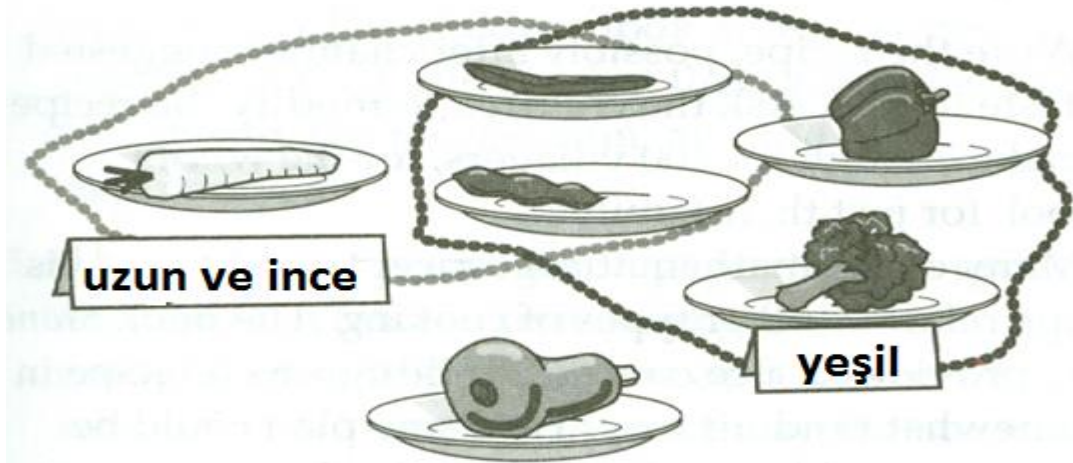
Öykünün Özeti:

Çok aç 3 asker bir köye gelmişler. Askerler köylülerden yiyecek bir şeyler istediğinde, yenebilecek bir şey olmadığı cevabını almışlar. Bunun üzerine askerler “taş çorbası” yapılabileceğini söylemişler. Köylüler, ateş, tencere, su ve 3 tane taş bulmuşlar ve tencereye koymuşlar. Askerler bu çorbanın lezzetli olabileceğini ama bir havuç ile daha iyi olabileceğini söylemişler. Taşlardan yapılmış bir çorbanın tadının nasıl olacağını merak eden bir kadın havuç getirmiş. Öykünün bu kısmı lahana, patates, arpa, sığır eti vb. için tekrarlanmış. Çorba lezzetli şeylerle dolmuş ve bütün köy bir ziyafet için davet edilmiş, bütün köy halkı böyle bir çorbanın sadece 3 taştan nasıl yapıldığını merak etmişler.

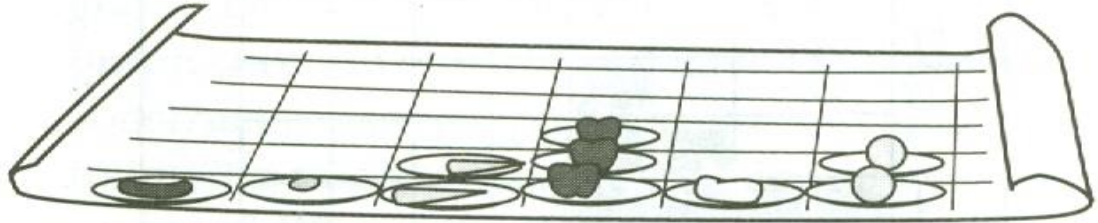
Etkinlik Planı

Matematik konusu: Sınıflama, grafik, ölçü

- Öykü okunur ve sınıfa taş çorbası yapalım teklifi yapılır. Öğretmen tencere, su ve 3 taşı sağlar, çocuklar köylüler olur. Çocuklardan evlerinden bir sebze getirmeleri istenir.
- Sebzeler geldiğinde, her biri küçük kâğıt tabaklara ya da geniş bir masanın üzerine konur. Çocukların kendi sözcükleri ile tartışmaları desteklenir. Bunun için aşağıdaki yönergeler kullanılır;
 - ✓ Türlerine göre sınıflayın (havuç, patates, vb.)
 - ✓ Sebzeleri parçalarına göre sınıflayın (yaprak, kök, meyve vb.)
 - ✓ Boyutlarını karşılaştırın (uzunluk, yükseklik, ağırlık hacim vb.). Eğer arzu edilirse ölçü araçları da kullanılabilir.
 - ✓ Sevenler, sevmeyenler gibi kişisel deneyimlere göre sınıflayın.
- Sınıflanan sebzeler, yün iplikler ya da farklı materyaller kullanılarak Venn şeması (Şekil 1) ya da bar grafik (Şekil 2) gibi farklı biçimlerde ifade edilir. Bar grafik için sütun ve satırların olduğu plastik örtüler kullanılabilir.



Şekil 1. Venn Şeması ile gösterim



Şekil 2. Bar Grafik ile gösterim

- Çorba yapılır. Çocuklar sebzeleri doğrar ve tencereye koyar. Bu süreçte çocuklara matematikle ilgili sorular sorulur;
 - ✓ Patatesler küçük küpler halinde kesilir. Bu küpleri nasıl yaparsın?
 - ✓ Havuçları kesince nasıl şekiller elde ettin?
 - ✓ Üçgen hatlara sahip yüzleri nasıl elde ederiz?
 - ✓ Bütün parçaları yaklaşık olarak aynı büyüklükte kesersek çok lezzetli bir çorba yaparız. Sence bu nasıl yapılır?
 - ✓ Patatesi kesince kaç parça elde ederiz?
- Çorba yapıldıktan sonra servis edilir ve bu süreçte aşağıdaki sorular sorulur;
 - ✓ Kaç tane tabak var?
 - ✓ Lezzetli, berbat, idare eder, ilginç gibi ifadelerle fikirler alınır ve listelenir, grafik yapılır.

Tarif oluşturulması için çocuklar teşvik edilir (Welchman-Tischler, 1992).

Ek 2: OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA OKUMA ALIŞKANLIĞINA HAZIRLIK YETERLİLİKLERİ ANKETİ

Sayın Öğretmenim,

Bu anket, Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Yüksek Lisans tezi kapsamında hazırlanmıştır. Bu nedenle anketi doldurmanız ve sorularda size en uygun seçeneği içtenlikle yanıtlamanız büyük önem taşımaktadır.

Elde edilecek veriler kişisel ya da kurumsal değerlendirmeye tabi tutulmayacaktır. Bu nedenle lütfen isim yazmayınız. Zaman ayırdığınız ve yardımcı olduğunuz için teşekkür ederim.

Selda Ekici

Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi, ODTÜ Kütüphanesi – Kütüphaneci E-posta: sekici@metu.edu.tr

1. **Yaşınız?**
 25 yaş ve altı 26-35 36-45 46 ve üzeri
2. **En son mezun olduğunuz öğretim programı nedir?**
 2 yıllık önlisans programı 4 yıllık lisans programı
 Yüksek Lisans programı Doktora programı
 Diğer (açıklayınız).....
3. **En son mezun olduğunuz bölümün / ana bilim dalının adını yazınız.**

4. **Okul öncesi öğretmenlikteki görev süreniz nedir?**
 1 yıldan az 1-5 yıl 6-10 yıl
 11-15 yıl 16 yıl ve üstü
5. **Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırılmasında okul öncesi dönemin rolü sizce nedir?**
 Çocuklarda okumaya karşı ilgi uyandırılması açısından çok önemlidir.
 Okuma alışkanlığına hazırlık anlamında çok etkili değildir. En etkili dönem ilköğretim dönemidir.
 Okuma alışkanlığına hazırlık anlamında etkisi yoktur.
6. **Okul öncesi dönem çocuklarına okuma alışkanlığına hazırlık anlamında etkili olan aşağıdaki etmenleri önceliğine göre sıralayınız.**
 Arkadaş Aile Öğretmen
 Kütüphaneler Diğer:.....
7. **Hangi sıklıkta kitap okuyorsunuz?**
 Hiç okuyamıyorum 2 ayda 1 kitap ve daha az
 Ayda ortalama 1 kitap Ayda 2 kitap ve daha fazla
8. **Okuma saatlerinde çocuklara okumak için seçtiğiniz kitapları önceden okuyor musunuz?**
 Evet Hayır Bazen

9. **Çocuk kitaplarını takip etmek için aşağıdakilerden hangilerini kullanıyorsunuz?**
 İnternet Çocuk kütüphanesi
 Yayınevleri / Kitapevleri Diğer (belirtiniz).....
10. **Beğendiğiniz çocuk kitabı yazarları kimlerdir?**

11. **Çocuklara okuyacağınız çocuk kitaplarını seçerken nelere dikkat ediyorsunuz?**
 Yazarına İçeriğine Yayınevine
 MEB tavsiyesi olmasına Diğer (belirtiniz).....
12. **Nitelikli çocuk kitabı seçme konusunda kendinizi yeterli hissediyor musunuz?**
 Evet Hayır Kısmen
13. **Çalışmaya başladıktan sonra çocuk kitapları, okuma alışkanlığı konularında bir sempozyum, konferans ya da seminere katıldınız mı?**
 Evet Hayır
14. **Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlanmaları konusunda hizmetiçi eğitime gereksinim duyduğunuzu düşünüyor musunuz?**
 Evet Hayır Kısmen
15. **Okuma alışkanlığına hazırlık anlamında anaokulunuzda hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)**
 Anlatım Soru-yanıt Drama
 Eğitici oyunlar Gözlem gezisi Proje çalışması
 Sorgulama ve keşfetme Kitap okuma saati düzenleme
 Diğer (belirtiniz).....
16. **Yukarıdaki soruda işaretlemediğiniz (varsa) yöntemleri kullanmamanızın / kullanamamanızın nedenleri nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)**
 Yöntemin kullanımı konusunda yeterli bilgi beceri sahibi olmamak
 Yöntemin gerçekleştirilmek istenen hedeflerle ilişkili olmaması
 Sınıftaki çocuk sayısının fazla olması
 Fiziki ortamın yetersiz olması
 Zamanın yetersiz olması
 Maddi kaynakların yetersiz olması
 Araç-gereçlerin yetersiz olması
 Diğer (Açıklayınız).....
17. **Okulunuzda ayrı bir kütüphane / kitaplık var mı?**
 Evet Hayır
18. **Var ise öğrencileriniz kitap ödünç alabiliyorlar mı?**
 Evet Hayır
19. **Okuma öncesi ve sonrası etkinlikler için yeterli materyale sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?**
 Evet Hayır

20. **Okuma öncesi ve sonrası etkinlikler için materyal üretiyor musunuz?**
 Evet Hayır
21. **Okulunuzda etkinliklerinizde kullanabileceğiniz yeterli sayıda ve çeşitlilikte kitap varmı?**
 Evet Hayır
22. **Çocuklara hangi amaç/amaçlarla kitap okuyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)**
 Çocukların eğlenmesi amacıyla
 Boş zamanları değerlendirmek amacıyla
 Okuma alışkanlığı kazanmalarına hazırlık amacıyla
 Programdaki konuları desteklemek amacıyla
 Çocukların dil becerilerini geliştirmek amacıyla
 Çocuklar istedikleri için
 Diğer (Belirtiniz)
23. **Çocukların sorularını yanıtlarken kitaplardan hangi sıklıkta yararlanıyorsunuz?**
 Her zaman Bazen Hiçbir zaman
24. **Gözlemlerinize göre çocuklar kendilerine kitap okunmasından hoşlanıyorlar mı?**
 Evet Hayır Bazen
25. **Gözlemlerinize göre çocuklar hangi tür kitapların okunmasından hoşlanıyorlar?**
 Masal Öykü Macera
 Şiir Hepsi Diğer.....
26. **Bir okuma etkinliği ne kadar sürüyor?**
 10 dk. 20 dk. 30 dk. ve daha fazla
27. **Çocuklar kendilerine düz bir biçimde ne kadar süre kitap okunmasına tahammül edebiliyorlar?**
 0-20 dk. 21-30 dk. 30 dk.dan fazla
28. **Bir hafta içinde okuma alışkanlığına hazırlık anlamına gelebilecek kaç etkinlik gerçekleştiriyorsunuz?**
 5'den az 5-10 arası 11 ve daha fazla
29. **Okuma alışkanlığına hazırlık anlamında gerçekleştirdiğiniz etkinliklerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?**
 Evet Hayır
30. **Bir araç olarak kitapları hangi etkinliklerde kullanıyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)**
 Okuma etkinliğinde Oyun etkinliğinde
 Türkçe etkinliğinde Fen etkinliğinde
 Matematik etkinliğinde Drama etkinliğinde
 Müzik etkinliğinde Sanat etkinliğinde
 Diğer (belirtiniz).....

31. Aşağıda sıralanmış olan etkinliklerin her birinin içerisinde, *okuma alışkanlığına hazırlık çalışmalarına gerçekleştirme derecenizi belirtiniz.*

<i>Etkinlik Türü</i>	<i>Çok</i>	<i>Orta</i>	<i>Az</i>	<i>Hiç</i>
Matematik Etkinliği				
Drama Etkinliği				
Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği				
Alan Gezisi				
Sanat Etkinliği				
Türkçe Etkinliği				
Fen Etkinliği				
Müzik Etkinliği				
Hareket Etkinliği				
Oyun Etkinliği				

32. **Okuma etkinliği öncesinde aşağıdakilerden hangilerini yapıyorsunuz? (Sıklık derecesine göre 1,2,3,...biçiminde sıralayınız)**

- Okuma öncesi bir etkinlik yapmıyorum.
- Renkli ve ilgi çekici materyaller hazırlayıp sınıfın duvarlarına asıyorum ve bu materyaller ve içerikleri hakkında konuşuyorum.
- Kitabın ismini söyleyip çocukların kitabın içeriğini tahmin etmelerini istiyorum.
- Kitap ile ilgili bir oyun oynatıyorum.
- Kitaptaki resimleri gösterip çocukların öykünün içeriğini tahmin etmelerini istiyorum.
- Kitap ile ilgili bir film veya animasyon izletiyorum.
- Diğer (belirtiniz).....

33. **Kitap okuma sırasında aşağıdakilerden hangilerini yapıyorsunuz?**

- Öyküyü düz bir biçimde okuyorum.
- Öyküyü okurken durup öykü ile ilgili olarak çocuklara sorular soruyorum.
- Öykünün belli bir kısmı okunduktan sonra durup çocuklardan öykünün devamını tahmin etmelerini istiyorum.
- Öyküyü değişik materyaller (kukla, kart vb.) kullanılarak okuyorum.
- Diğer (belirtiniz).....

34. **Okuma etkinliği sonrasında aşağıdakilerden hangilerini yapıyorsunuz? (Sıklık derecesine göre 1,2,3,...biçiminde sıralayınız)**

- Okuma sonrası bir etkinlik yapmıyorum.
- Öykünün kahramanları hakkında konuşuyoruz.
- Öykünün ana fikri hakkında konuşuyoruz.
- Öykünün geçtiği yer hakkında konuşuyoruz.
- Öyküde geçen olaylar hakkında konuşuyoruz.
- Öyküyü kendi yaşamları ile ilişkilendirmelerini istiyorum.
- Öykünün kahramanları ile yeni bir öykü oluşturmalarını istiyorum.
- Öyküyü canlandırmalarını istiyorum.
- Diğer (belirtiniz).....

35. **Okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri planlarken hangi kaynaklardan yararlanıyorsunuz?**

- Kendim tasarlıyorum
- Başka öğretmenlerin uygulamalarından
- İnternet'ten
- Diğer (belirtiniz).....

36. **Çocuklara kitap okumak için seçtiğiniz mekânları sıklık derecesine göre 1,2,3,... biçiminde sıralayınız.**

- Sınıf
- Yakındaki çocuk kütüphanesi
- Okul kitaplığı
- Açık alan (park, bahçe vs.)
- Diğer (belirtiniz).....

37. **Kitaplarla ilgili dramalar çocukların ilgilerini çekiyor mu?**
 Evet Hayır Kısmen
38. **Kitapları bir oyun aracı olarak kullanıyor musunuz?**
 Evet Hayır
39. **Çocukları ödüllendirme listenizde kitap bulunuyor mu?**
 Evet Hayır
40. **Okuma saatleri dışındaki etkinliklerde çocuk kitaplarından yararlanıyor musunuz? Nasıl?**

41. **Çocuklara okuma alışkanlığına hazırlık amacı ile hangi etkinliklerde bulunuyorsunuz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)**
 Çevredeki çocuk kütüphaneleri ve kütüphanecileri ile işbirliği yapma
 Kütüphanelere gezi düzenleme
 Belli meslek guruplarından (yazarlar, çizerler, kütüphaneciler vb.) kişileri sınıflara davet ederek konuşma / etkinlik yapmalarını sağlama
 Kütüphane Haftasında etkinlikler yapma
 Onları okumaya isteklendirecek oyunlar oynama
 Okuma saatleri dışındaki etkinliklerde kitaplar kullanma
 Diğer (Açıklayınız).....
42. **Hiç kitap / dergi vb. sayfalarından yararlanarak bir oyun ya da materyal hazırladınız mı?**
 Evet Hayır
43. **Televizyon, video, bilgisayar gibi araçları okuma alışkanlığına hazırlık uygulamalarında nasıl kullanıyorsunuz?**
 Bu amaçla kullanmıyorum.

44. **Çocukları yaşlarına uygun bir dergiye abone olması yada düzenli olarak takip etmeleri konusunda yönlendirebiliyor musunuz?**
 Evet Hayır Kısmen
45. **Velilerinizle görüşme yaparak onları çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırabilmeleri için neler yapmaları gerektiği konusunda bilgilendiriyor musunuz?**
 Evet Hayır Kısmen
46. **Öykü okuma saatlerine ebeveynlerin katılımını sağlıyor musunuz?**
 Evet Hayır Kısmen
47. **Ebeveynlerin çocukların okuma saatlerine hangi amaçla katılmalarını istiyorsunuz?**
 Birlikte zaman geçirmek için
 Ebeveynlerin okuma ile ilgili tutumlarını ölçmek için
 Okuma öncesi ve sonrası etkinlikleri görmelerini sağlayarak evde uygulamaları/sürdürmeleri için
 Diğer (belirtiniz).....
48. **Ailelerin çocuklarının okul öncesi dönemde okuma alışkanlığına hazırlık anlamında yapmaları gerekenleri ne ölçüde gerçekleştirdiklerini düşünüyorsunuz?**
 Tamamen Kısmen Hiç
49. **Okuma alışkanlığına hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemde yapılmasını**
 Gerekli buluyorum Gereksiz buluyorum Kararsızım

50. Okul öncesi eğitim kurumlarında *okuma alışkanlığına hazırlık* uygulamalarına olumlu katkı yapan etmenler nelerdir? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz).

- MEB Okul öncesi Eğitim Programı Öğretmen uygulamaları
 Kütüphane / kitaplık varlığı Farkındalık / Bilgi
 Diğer (belirtiniz).....

51. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı *okuma alışkanlığına hazırlık* eğitimi açısından ne kadar yeterlidir?

- Tamamen yeterlidir Kısmen yeterlidir Hiç yeterli değildir

52. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nı okul öncesi eğitimde *okuma alışkanlığına hazırlık* anlamında hangi noktalarda yetersiz buluyorsunuz?

- Programı yeterli buluyorum

.....

53. Gözlemlerinize göre okulunuzda eğitim alan çocukların *okuma alışkanlığına hazırlık* anlamında hangi yeterlilik düzeyinde mezun olduklarını düşünüyorsunuz.

- Yeterli düzeyde mezun oluyorlar.
 Kısmen yeterli düzeyde mezun oluyorlar.
 Yeterli düzeyde mezun olamıyorlar.

54. Çocukların okul öncesi dönemde *okuma alışkanlığına hazırlıkları* anlamında belirtmek istediğiniz başka bir nokta var mıdır?

.....

TEŞEKKÜR EDERİM.

Ek 3: Anket Uygulama İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/2440104

12/09/2013

Konu: Araştırma İzmi
(Selda EKİCİ)

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünü 2012/13 nolu genelgesi
b) 06/09/2013 tarih ve 160-3153 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selda EKİCİ'nin "Ankara'da Bulunan Anaokullarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Uygulamaları Açısından Değerlendirilmesi" konulu tez önerisi kapsamında uygulama yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anketlerin uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme-1 Şube Müdürlüğüne gönderilmesini arz ederim.

İlhan KOÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

12.09/2013

Yasar SUBAŞI
Şef

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Tarih: 19.09.2013
Sayı: S.174

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e944-58cb-3e4c-a286-5fe1 koda ile yapılabilir.

Emniyet Mh. Alparslan Türkeş Cd. No: 4/A Yenimahalle/ANKARA
www.ankara.meb.gov.tr
istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Murat YILMAZER
Tel: (0 312) 212 36 09
Etiler/0 312) 212 02 12

Yasar Subasi