

# DEDE KORKUT

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi  
The Journal of International Turkish Language & Literature Research  
Cilt / Volume 7, Sayı / Issue 17 (Aralık / December 2018), s. 167-176.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.25068/dedekorkut252>  
ISSN: 2147-5490, Samsun- Türkiye



Özgün Makale/ Original Article

|| Geliş Tarihi: 29.11.2018  
Kabul Tarihi: 20.12.2018

## Çocuklarda Okuma Alışkanlığı ve “Özgür Okuyucu” Modeli

*Reading Habit for Children and The Free Reader Model*

İlknur TATAR KIRILMIŞ \*

Öz

Her ülke, okul sıralarından itibaren okuma alışkanlığının kazandırılmasını önemser ve bu yaşantının oluşturulmasına dair bazı tedbirler alır. Bu yüzden ilkokul müfredatlarında bu hedefe yönelik bir program mutlaka yer alır. Birleşmiş Milletler'in yürüttüğü bir araştırmada ülkelerin okuma seviyelerini karşılaştıran istatistik verisi Türkiye'ye dair rakamların yeterli olmadığını gösterir. Gerek Millî Eğitim Bakanlığının zorunlu eğitim sürecine eklediği okuma kitapları gerekse yayınevleri tarafından yayımlanan eserlerine bakıldığında nicelik yönünden zengin bir çeşitlilik söz konusu olmasına rağmen henüz çocuk ve kitap birlikteliği beklenen düzeyde değildir. Okuma alışkanlığı açısından İngiltere, Türkiye'den daha iyi bir konumdadır. İlkokul öğrencilerinin Türkiye ve İngiltere'de okuma becerisinin iletilmesi ve alışkanlığının kazandırılmasına yönelik kullanılan materyaller karşılaştırılarak iki ülke arasındaki farklılıklar üzerinde durulması problemin anlaşılmasını kolaylaştırabilir. Bu araştırmada Britanya ilkokullarında yürütülen öğrencinin iş birliği yaptığı okuma etkinliklerini simgeleyen okuma kitabı grupları (reading book bands) tanıtılarak okumada sorumluluğun paylaşılması düşüncesine dikkat çekilecektir.

**Anahtar kelimeler:** Çocuk edebiyatı, okuma alışkanlığı, İngiltere'de okuma alışkanlığı modeli, seviyelendirilmiş okuma kitapları.

**Abstract**

The habit of reading is a goal that every country cares about and wants to give to its individuals. It is for this reason that elementary schools allocate necessary subject headings towards this objective in their curriculums and the implementation of this objective is seen as important. A study conducted by the United Nations comparing the reading levels of countries shows that Turkey is insufficient in this area and also highlights the importance of

\* Dr. Öğr. Üyesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Samsun-Türkiye.  
Elmek: [ilknurtatarkirilmis@gmail.com](mailto:ilknurtatarkirilmis@gmail.com)

following the examples of the countries who are better in this subject . Both the reading books that the Ministry of National Education has added to the compulsory education process and the publications published by the publishers indicate that although there is a rich variety in terms of quantity, children and books are not at the expected level yet. England is in a better position in terms of reading habits compared to Turkey. By comparing the materials that are used to facilitate the advancement of elementary school students reading skills and habits between Turkey and the UK may lead to the root of the problem that Turkey faces. In this study, reading book groups that symbolize the reading activities that the students participates in will be explained with the aim to emphasize the importance of sharing the responsibility of developing reading habits.

**Key Words:** children's literature, reading habits, British reading habits model, book bands, reading habits in primary schools.

## Giriş

Dil, insanların birbirleriyle anlaşmalarını, duygu ve düşüncelerini birbirlerine iletmelerini sağlayan, geçmişten geleceğe iletişimin temelini oluşturan ve kültür taşıyıcısı olan bir sistemler bütünüdür. Dilin bu görevini yerine getirebilmesi; o dili konuşan insanların iyi bir ana dili eğitiminden geçmiş olmasına bağlıdır (Özbay, 2006: 146) İlkokuldan itibaren başlayan ana dili öğretimi kelimelerden başlar ve metinlere doğru bir gelişim eğrisi gösterir. Gerek gelişmiş gerekse gelişmekte olan ülkelerin öğretim modellerinde zamanın ihtiyaçlarına göre değişim kaçınılmazdır. İnternet ve bilgiye ulaşımın kolaylaşması insanların hem bilgiye eskisine nazaran daha eşit şartlarda ulaşmasını sağlar hem de insanın öğrenmeye ayıracağı zamanı görsellikteki avantajından dolayı eğlenceli ve hareketli bir ortama taşır. Okuma "boş zamanları değerlendirmek, ekonomik, kültürel ve teknolojik gelişmeleri izlemek, yeni şeyler öğrenmek için yapılan bir etkinlik ya da ilgidir" şeklinde tanımlanan özelliklerini kaybetmek üzeredir (Aksaçlıoğlu & Yılmaz, 2007: 4).

Dünyada en yaygın konuşulan dillerden biri olan İngilizcenin gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan okuma seviyeleri uygulaması, bireysel öğrenme modeli üzerine kurulmuştur. İlkokul birinci sınıftan itibaren İngiltere, Amerika ve Yeni Zelanda gibi İngilizce konuşan ülkelerin kullandığı okuma seviyeleri ölçeği öğrencinin okuma becerisine odaklanır. Müfredata dâhil edilmiş okuma becerisinin ilettilmesi, aile ve okul birlikteliğinde yürütülür ve en son nokta olarak "özgür okuyucu" seviyesinde tamamlanması hedeflenir. Öğrencinin kolayca anlayabileceği ve kendi okuma seviyesini görebileceği bir ölçekle bu alışkanlık ideal bir noktaya ulaştırılmaya çalışılır.

Türkiye'deki ilkokullarda okuma alışkanlığının kazandırılmasına yönelik çalışmalar aile, okul ve çocuğun çevresindeki imkanlarla yürütülür (Dedeoğlu&Yayla&Karaşahin, 2007:1). Öğretmenin okuma alışkanlığını kazandırması için kurum düzeyinde hazırlanmış Yüz Temel Eser listesinden hareket etmesi istenirken öğrencilerin bu eserlerle kendi okumalarına dair değerlendirme yapmasına dair bir ölçek geliştirilmemiştir. Özellikle ilkokul çocuklarının kontrollü okumalarını iletmelerine dair kendilerinin farkında oldukları bir program henüz başlatılmamıştır. Bu durum okuma alışkanlığının gelişmemesinin sebeplerinden biri olabilir.

## Okuma Alışkanlığının İlk Basamakları

Türkiye'de Türkçenin ana dili olarak okuma ve yazma öğretimi için ses temelli cümle yöntemi kullanılmaktadır. Bu programda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerisi harflerin öğretilmesine göre hazırlanmış metinlerle öğretilmekte ve devamında gelen okuma kitaplarıyla pekiştirilmektedir. Öğretmen, bir



yıllık ders programına yayılmış alfabedeki ses gruplarını öğrencinin daha aktif kullanabilmesi için bu müfredata göre hazırlanmış okuma kitaplarından da faydalanmaktadır. Bu kitaplarda yer alan cümlelere bakıldığında yıllık plana bağlı harf gruplarının benimsendiği görülmektedir. Kısıtlı bir anlatım imkânı tanıyan bu tip kitapların genellikle öğrenciye okumayı öğretirken sevdirmeye işlevini de gördürdüğü pek söylenemez. Öğrenci harfleri tanıma ve cümleleri doğru okuma tatmininin dışında günlük hayatıyla benzerlik taşımayan bu eserleri yıl sonunda kullanılmış bir defter gibi bir kenara bırakmak zorunda kalmaktadır (Demircan, 2006:14).

Sever, okuma alışkanlığını bir bütün olarak görür: “Okuma kültürü, birbiriyle ilişkili ve birbirini bütünleyen birçok beceriyi içeren bir süreçtir. Bu sürecin ilk basamağı görsel okuryazarlık, ikinci aşaması okuma yazma becerisi edinme, üçüncüsü de okuma alışkanlığı becerisi kazanmadır. Okuma kültürünün yapılanması ise, eleştirel okuma becerisinin edinilmesiyle olanaklıdır. Bilişim teknolojilerinden etkilice yararlanma, günümüzde okuma kültürünün uygulama alanı bulduğu bir beceridir.” (2011:26).

Dünyada ve Türkiye’de ilkokuldan itibaren okumanın ilk basamağı sayılan sözcük ve cümleleri tanıyıp okuyabilme becerisi kazandırıldıktan sonra öğrencinin okuma hızını artırma yolunda disiplinler arası gidişat benimsenir. Farklı konular etrafında okuma ve anlama yöntemiyle düşünsel becerileri ilerletilmek istenir. Okuma alışkanlığı kazandırmak şeklinde bir başlık tüm derslerden ziyade Türkçe dersine eklenerek devam ettirilmesi arzulanır. Doğal olarak kurmaca esere doğru aktarılan okuma uğraşısı her öğrencide aynı sonucu vermediği gibi bazılarının da tamamen kaybedilmesine sebep olur.

Türkiye'deki okullarda öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırılmasına dair çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilerin okuma düzeylerine yönelik bir araştırma Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2007’de yürütülmüştür. Bu çalışmada çocukların yaşlarına göre kitap okuma oranları ve kitap türlerine yönelik verileri sosyokültürel koşulları dikkate alınarak etraflı bir şekilde ele alınmaya çalışılmıştır. Projenin sonucuna göre bir öğrencinin kendi kendisine kitap okuma yaşına % 46 oranında 13 yaş olarak cevap verilmiştir. 14 yaş ise %16’ya denk gelmekte olup 10 yaşına kadar ise en yüksek % 0.85 oranında kitap okunduğu tespit edilmiştir. Yine bu çalışmanın verilerine göre öğrencilerin okudukları kitap arasında %71,13’lük oranla roman birinci, %28,96’sının bilimsel kitaplar ikinci, %24,60’ının masal ve hikâye üçüncü sırayı almıştır (2007: 29). Araştırmanın sonucunu değerlendiren yaklaşım düşündürücüdür:

“Ortalama 7 yaşında okuma ve yazmayı öğrenen bir öğrencinin ilk kitap okuma yaşı 13-14 yaşları olmamalıdır. Okumayı öğrenme ile okumaya başlama arasındaki kaybedilen zaman 6-7 yıldır. Öğrencilerin okuma düzeylerinin gelişimi, okuma kültürlerinin oluşumu açısından çok önemli bir zaman kaybı olduğu görülmektedir.” (Dedeoğlu &Yayla & Karaşahin, 2007:24)

Birleşmiş Milletler İnsani Gelişim Raporu'na göre, okuma alışkanlığı açısından Türkiye; Malezya, Libya, Ermenistan gibi ülkelerin de bulunduğu 173 ülke arasında 86. sırada yer alabilmiştir (2007:43). Türkiye'deki okuma alışkanlığına dair yapılan çalışmaların dışında çocuğuna kitap seçerken kararsız kalan ebeveynlere yönelik bir katalog da hazırlanmıştır (Alpöge&Neydim, 2011). Bu çalışmada kataloga ilişkin ölçütler yayımlanmıştır. İki yaştan itibaren altı yaşına kadar olan çocukların okumalarına yönelik yapılmış bilgilendirici bu esere çocuk edebiyatına dair makaleler eklenmiştir.



Türkçe öğretmenlerinin çocukların okuma alışkanlıklarına alternatif çalışmalarına yönelik yapılan başka bir araştırmada öğretmen tavsiyesinin okuma alışkanlığını olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kitap okutmaya dair ders kitaplarının dışında bir zorunlulukları olmaması, her öğretmenin farklı bir çaba göstermesine sebep olmuştur. (Maden&Maden 2018:15) Araştırmanın sadece Türkçe öğretmenleriyle yapılması Türkiye’de okuma alışkanlığına yönelik bir eğilimi öne çıkarmıştır. Bu çalışmada olduğu gibi öğrenciye kitap tavsiye eden, okumasını değerlendiren ve sorumluluk olarak beklenti yüklenen Türkçe öğretmenleridir. Kitap okutmak sadece Türkçe veya edebiyat öğretmenlerinin görevi değildir. Sosyal bilim veya fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencinin okuma alışkanlığına dair herhangi bir şekilde kendisini sorumlu hissetmemesi çoklu zekâ kavramının eğitimden dışlanmasıdır.

Türkiye’de okul hayatına yeni başlayan bir öğrencinin okuma becerisinin en sıkı takip edildiği dönemin birinci sınıf olduğu belirtilebilir. Okumayı başarmanın önemsendiği bu sınıfta bir öğrencinin tüm harfleri öğrendikten sonra okuma kitaplarıyla devam etmesi tavsiye edilir. Bu açıdan aşağıdaki örnek incelenebilir.



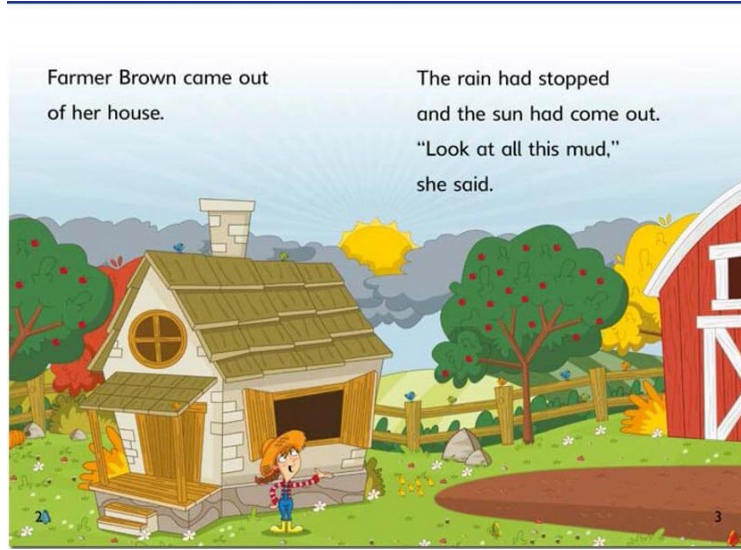
Örnekteki kitap ilkökul birinci sınıf öğrencisi için ilk okuma kitabı olarak hazırlanmış bir serinin son kitabıdır (Bağmen, 2018:3). 7 yaş çocukları için hazırlanan okuma kitaplarında olması gereken kriterlerden bazıları burada hatırlatılacak olursa 20-24 harf puntosu kuralı ihlal edilmiştir (Karatay, 2012: 97). Bu yaş çocuğu için paragrafta kullanılan cümle sayısı uygundur. Eserin söz varlığı ve yaş uygunluğu kıstasları dikkate alındığında "güneşin cömertliği" çocuk tarafından kolayca anlaşılabilir. Bu metin yedi yaş grubunun okuma becerisi açısından tespit edilen cümle yapısında yer alacak kelimelerdeki harf sayısı açısından da bazı problemlere sahiptir. Son cümledeki "çevresindeki" ve "cömertliğinden" sözcükleri okumayı zorlaştıracak uzunluktadır (Karatay, 2012:114).

Kurmaca açısından Bağmen’in çalışmasında çocuğa görelilik ilkesi dikkate alınmamıştır. Çocuğun Türkçe okumasını önceleyen fakat çocuk gerçekliğine uygun edebî ölçütleri ihmal eden bir kitap çalışmasında çocuğun sezinleme, ipuçlarını bulma



ve duyumsamaya yönelik kabiliyeti ortaya çıkamaz. Çocuğa yönelik hazırlanmış bir kitapta sezinleme, parçaları birleştirme ve yorum yapabilme yetileri kazandırmak yerine öğreti ve belleti nitelikleri baskın bir unsur olarak bulunuyorsa bu yayın çocuğa göre değildir. Bir çocuğun sürekli öğretmeye yönelik bir materyalle okumaya tutunması isteniyorsa onun metindeki karakterlerle özdeşim kurması, onların duygu ve düşüncelerini anlaması ve olaylar arasında ilişki kurması gelişemez. Okumaya başlanan ilk yıldan itibaren öğrencinin ilk okuma kitaplarında çocuğun düşünme ve anlama kabiliyeti dikkate alınmaz ise çocuğun hayatına okuma alışkanlığının taşınması zorlaşır ve doğal olarak başka uyaranlara yakınlaşır (Çer, 2016:1403)

Bağmen'in kitap çalışmasına benzer bir anlatım İngilizce hazırlanmış bir okuma kitabında şu şekilde ortaya konulur (pandora books.co.uk):



Türkiye'de akademik olarak çocuk kitaplarında olması gerekli teknik hususlara yönelik çalışmalar yapılmış olmasına rağmen yayın evlerinin bir kısmı bu birikimi kullanma konusunda bilinçli bir faaliyet içerisinde değildir.

Türkiye'de okumayı öğreten ses temelli kitapların bir ileriki aşaması olan çocuk kitaplarında farklı bir seviye çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Hızla genişleyen çocuk edebiyatının ilk basamağı olan bu alan içinde yer alan kitaplara bakılacak olursa beşinci sınıfa kadar olan dönem için sınıflara göre hazırlanmış bir okuma eğrisi dikkat çeker. Bu dönemde sadece birinci sınıf öğrencileri için alfabe öğrenme aşamalarına uygun bir yıllık okuma kitapları sınıflandırılmış fakat ikinci sınıftan itibaren okuma kitaplarında derecelendirme sadece sınıf veya yaş yıllarıyla sınırlı bırakılmıştır. Bu kitapların okuyucuları olan çocuklar veya onlar için seçen aileler, kararlarını sınıflarına göre verirken okuma seviyelerine yönelik bu değerlendirmenin isabetli olup olmadığı araştırılmamıştır. Bu açıdan Eskişehir il merkezinde 923 öğrencinin katıldığı 'Çocuk Kitaplarına İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi'nin neticesi dikkate alınabilir. Çalışmada elde edilen olumsuz görüşlerden biri de eserlerin dilinde bulunan uygunsuz ifadelerdir:

"İlköğretim öğrencileri, kitapların dil ve anlatımına yönelik akıcı ve anlaşılır anlatımı olan, yazım hataları ve argo sözler bulunmayan, Türkçeyi doğru kullanan ve çocuklara uygun bir dil kullanan kitapları beğenmekte; argo sözlerin yer aldığı, yazım ve noktalama hatalarının olduğu, anlamı bilinmeyen ve yabancı kelimelerin yer aldığı, anlatımın kötü olduğu kitapları beğenmemekte; kitapların anlaşılır bir anlatımı olan,



argo kelimeler içermeyen, yabancı kelimeler içermeyen ve yazım ve noktalama kurallarına özen gösteren biçimde olmasını istemekteler." (Yıldız, 2009:96).

Kurumsal olarak bakıldığında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda okutulmak üzere ilkokul ve daha sonra ortaokul öğrencileri için bir kitap listesi oluşturularak bu beceriye ivme kazandırılmak istenmiştir. '100 Temel Eser' adlandırmasıyla okullarda okutulması istenen bu kitap listesinin hangi amaçla oluşturulduğu şu şekilde belirtilir:

"Öğrenci ve gençlerin önüne, yaşlarına ve mizaçlarına uygun kitapları getirdiğimiz ve bu eserlerin Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri rehberliğinde okunmalarını sağladığımız takdirde, yakın gelecekte okuma alışkanlığı ve okuma zevki kazanmış, kültür birikimi zengin bir toplum hâline gelebiliriz. Bu amaca dönük olarak, eğitim kurumlarımızdaki öğrencilerin okumaları için çeşitli sivil toplum kuruluşları, kültür ve bilim adamları ve gazetecilerin katkıları ile Bakanlıkça, Türk ve dünya edebiyatından '100 Eser' belirlenmiş bulunmaktadır." (MEB, 2005)

Bu listenin içeriği incelendiğinde bu kitaplarda yayınevlerine benzer sınıf ayrımının da yapılmadığı, öğrencinin okuma alışkanlığı kazandığı kabul edilerek bu özelliğinin yönlendirilmeye çalışıldığı dikkat çeker. Millî Eğitim Bakanlığının veya yayınevlerinin tavsiye ettiği kitapları okuyabilecek seviyeye ulaşamayan öğrenciler için başvurulacak tedbirlerin sadece öğretmenin vicdanına bırakılması ne derece doğrudur? Dördüncü sınıfa gelmiş bir öğrenci okuma seviyesi olarak bir veya iki seviye arkada kalmışsa bu öğrenciye ikinci sınıflar için hazırlanmış kitabı okutmak mümkün müdür? Arkadaşları arasında itibarını korumak için öğrencinin bu kitapları okuma becerisini ilerletmek açısından reddetme ihtimali yüksektir.

### **Özgür Okuyucu Modeli Olarak Seviye Çalışması Yapılmış Kitaplar (Book Bands)**

İngiliz okullarında da ses temelli (phonics) yönteme dayalı okuma yazma öğretimine beş yaşında başlatılır. (www.nationalcurriculum.gov.uk 27.11.2018'de erişildi) Türkiye'de olduğu gibi bu ülkede de öğretmen öğrencinin okuma becerisini geliştirmek için bu amaçla hazırlanmış kitaplardan faydalanır. Bu amaca yönelik eserlerin genellikle seri kitap dizisi anlayışını benimsediği görülmektedir. Harf gruplarının pekiştirilmesinde kullanılan okuma kitaplarının Türkiye'de hazırlananlardan farklı olarak öğrencideki okuma becerisiyle birlikte kurmaca yapısının ihmal edilmediği dikkat çeker.

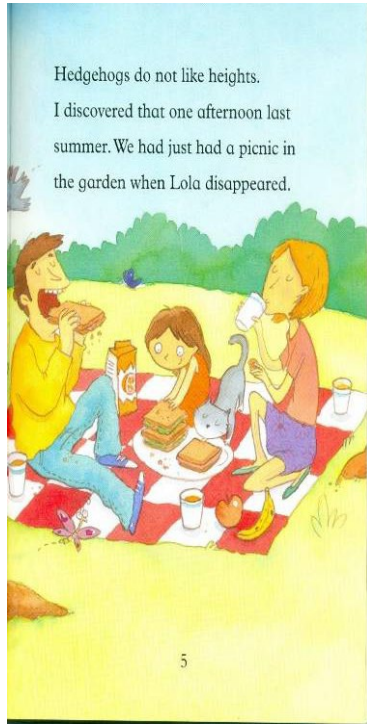
İlk okuma kitapları içerik olarak çocuklarla aynı yaşta olan veya hayal dünyasında benimseyebileceği hikâye kahramanlarından müteşekkildir. Bu kitapları okuma, hem sesleri tanıma açısından bir başarı duygusunun ortaya çıkarılması sağlanır hem de öğrencinin günlük hayatında edinmesi arzulanılan davranışları basit bir dille ona hatırlatılır. Okul öncesi dönemde başlatılan seslerin öğretimine yönelik hazırlanan okuma kitapları müfredata göre üç seviye olarak hazırlanmıştır. Bu üç seviyenin ikinci sınıf sonuna kadar tamamlanması beklenmektedir. Yeni okuyucular ( new readers) adı verilen bu serinin gerek aile gerekse öğretmen tarafından nasıl kullanılacağına dair bir açıklama eserlere eklenmiştir. Yeni okuyucu kitapları okumanın eğlenceli olması fikrine odaklanır. Yeni okuyucu okul kütüphanesinden aldığı kitabını aile bireylerine sesli olarak defalarca okur. Okuma performansı kitapla birlikte okuldan eve gönderilen deftere bir hafta boyunca yazılır.

Resimli hazırlanan bu kitapların temelde üç ana gruba ayrıldığı her grubun da kendi içinde üç seviyeye indirildiği görülür. Birinci seviye (Grade 1) içinde bulunan



her seviye için kullanılacak kelime sayısı ve kelime türleri de müfredatta belirlenmiştir. Bu programa göre 1.seviyenin ilk aşaması kabul edilen kitaplarda elli kelime, ikinci aşama kitaplarda 70 kelime, üçüncü aşama kitaplarda 100 kelime bulunur. 2. seviyede (Grade 2) bulunan kitaplarda 1.seviyede olduğu gibi her grup için kelime artışı bir önceki seviye ile aynı sayıda, otuzar, ilerlerken 3. Grup'ta ( Grade 3) kelime sayısı her aşama için elliye çıkarılır. Toplam olarak yeni okuyucu kabul edilen öğrenci 450 kelimeyi ses temelli sisteme göre basit bir kurmacayla hazırlanmış bu kitaplardan öğrenir. (Reading Corner, 2006:32)

Fonetik kitapların kelime servetiyle ilgili tanımlamaların yanı sıra kitaplarda yer alacak metinlerle ilgili düzenlemeler de dikkat çeker. 1. Grup, ilk seviye kitapların her iki sayfasına yerleştirilmiş tek resme eklenmiş birer cümlelik metinle okuma desteklenir. Aynı grubun ikinci seviyesinde yine tek cümlelik yapı korunurken cümleler bir veya iki kelime düzeyinde uzatılmıştır. Seviyeler ilerledikçe öğrenci kitap sırtlarına konulmuş renk ve çizgilerden kendi okumasını ölçmeye başlar. Okumasıyla ilgili bu bilgilenme belirli bir standarda gelinceye kadar renkler veya numaralandırılmış kitaplarla devam ettirilir. Örnekte üçüncü seviye olarak kabul edilen bu hikâye kitabında kelime sayısı az tutulmuş, okuma çalışması metnin kurmacası ve resimlerle desteklenmiştir. (Forde& Dreidemy;2011;5-6).



Birinci sınıf ve ikinci sınıfta 'Phonics reading book' ([www.oxfordowl.co.uk](http://www.oxfordowl.co.uk)) şeklinde nitelendirilen kitaplar, seviyeleri renk ve numaralarla tespit edilmiş olarak öğrenme ortamına taşınır. Her öğrenci için birinci sınıftan itibaren okuduğu kitapların kayıtları kendi adına düzenlenmiş bir deftere yazıldığı belirtilmiştir. Öğrencinin kendisine ait bu okuma kayıtları hem okul hem de aile açısından bilgilendirici olmasının yanı sıra öğrencinin kendi okumasını da ölçme fırsatı yaratır. Öğrencilerin okuma becerisi, sınıf öğretmeninin dışında, görevi öğrencilerin okumasını dinlemek ve seviyelerine karar vermek olan başka bir öğretmen tarafından ölçülmektedir. Öğrenci kendi sınıfının okuma sınırlarına bu çalışmayla ulaştırılmaya çalışılmaktadır. Bazı



öğrenciler bu becerisini hızla geliştirirse okuma takibini yapan öğretmen onu bir üst kategori kitap seviyesine çıkarabilmektedir. Okuma eğrisi bir üst basamağa doğru ilerlerken geride de kalabilir, dördüncü sınıftaki bir çocuk okuma becerisi açısından istenen seviyeye ulaşamadıysa bir veya iki alt seviye kitaplarına yönlendirilebilir. Geride kalan öğrenci için sınıf kategorisi değil, numaralandırılmış bir okuma eğrisini takip edildiği için okumaya karşı bir isteksizlik daha zayıf düzeyde kalır. İngiltere’de okuma alışkanlığına yönelik tüm bu çalışmalarda en son hedef, öğrenciyi ilkökul bitirme aşamasına kadar Özgür Okuyucu ‘Free Reader’ denilen istediği çocuk kitabını okuyup anlama seviyesine ulaştırmaktır.

Aşağıdaki tabloda okuma seviyeleri renk ve numaralarla belirtilmiştir. Kitap sırtlarına etiketlenen bu renklerle öğrenci kolayca seviyesine göre kitabı sınıf kitaplığı veya okul kütüphanesinden seçebilir. Bu tabloda yer alan açık yeşil gruba (Lime Band) kadar olan bölümde ilkökul ikinci sınıf öğrencisinin okuma seviyeleri yer almaktadır. Kahverengi etiketi taşıyan kitapları üçüncü sınıftan itibaren okumaları beklenir.

Book Band	NC Level	L&S Phonic Phase	RR Level
LILAC		Phase 1	
PINK Band 1	towards L1	à L1	1, 2
RED Band 2		à L1	3, 4, 5
YELLOW Band 3	with in L1	1c	6, 7, 8
BLUE Band 4		1c / b	9, 10, 11
GREEN Band 5		1b / a	12, 13, 14
ORANGE Band 6	towards L2	1a / 2c	15, 16
TURQUOISE Band 7		2c	17, 18
PURPLE Band 8	with in L2	2c / b	19, 20
GOLD Band 9		2b / a	21, 22
WHITE Band 10	to L3	2a	23, 24
LIME Band 11	with in L3	3c	25, 26
KS2 BROWN		3c / b	The KS2 colour Bands indicated follow Pearsons Bug Club ( <a href="http://www.bugclub.co.uk/">http://www.bugclub.co.uk/</a> )
KS2 GREY	to L4	3a / 4c	
KS2 BLUE	L4	4b / a	
KS2 RED	L5	5c/b	

Tüm bu aşamaların sonunda öğrenci kırmızı seviyeyi bitirdiğinde takipli okumayı bitirmiş olur. ‘Özgür Okuyucu’ şeklinde nitelendirilen bu öğrenciler, okuma becerisi açısından çocuk edebiyatı kitaplarını anlayacak olgunluğa ulaşmış kabul edilir.

## Sonuç

Çocuk edebiyatı, çocukların büyüme ve gelişmelerine; hayallerine, duygularına, düşüncelerine, yeteneklerine ve zevklerine hitap eden, eğitirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı ürünlerin tamamıdır. Çocuklar için hazırlanmış bu yapıtlar, çocukların, keyifli ve yararlı zaman geçirmelerini sağlama gibi özelliklerin dışında; dilsel, bilişsel ve kişilik gelişimleri açısından da önem taşımaktadır. Kitap aracılığıyla çocuklar, dünya hakkındaki bilgilerini geliştirdikleri gibi kendilerine ait duyarlılıklarını, hayal güçlerini, yaratıcılıklarını ve iletişim becerilerini de geliştirirler. Günlük olaylar hakkında deneyim kazanırlar. Sosyal davranış örneklerini öğrenerek toplum içinde uygun davranışları sergilerler. Ayrıca kitaplar aracılığıyla ana dilini doğru ve gelişmiş





bir yapıda kullanma imkânına sahip olurlar. İlkokulda yapılandırılabilir seviye çalışması yapılmış okuma kitaplarıyla çocuk okurların sayısını artırmak imkân dâhilindedir.

Gelecek nesillerin okumayla ilişkisini daha da geliştirmek adına İngiltere’deki “Özgür Okuyucu” modeline benzer veya tamamen Türkiye şartlarından hareketle oluşturulmuş bir kitap okuma programı yapılmalıdır. Programın öğrenci üzerinde başarılı olabilmesi akademi-okul ve yayınevi birlikteliğiyle oluşturulmuş ve öğrencinin okuma becerisinin seviyelerine göre ayarlanmış kitaplarla mümkün olabilir. Okuma kitapları okul kütüphanesinde kolayca ulaşılabilen bir sistem içerisinde tutulabilir. Çocuk buradan kendi okuma hızına göre olanları kitap sırtındaki renkler veya numaralarla seçebilir. İlkokul öğrencisi okuma hedeflerini renklerle ifade edilen bir ölçekle kendisi de değerlendirebilecek ve bir ileri seviyeye geçme, okumasını ilerletme ve bu arada okuma alışkanlığı kazanma yönünde bireysel çalışma imkânına sahip olabilecektir. Aşamaları geçme ise öğretmen veya okulda işi çocukların okumalarını ölçmek olan bir uzmanın kontrolünde yapılması gerekir. Kendisini okumasıyla ölçebileceği bir okuma ölçeğine katılmış bir çocuk mutlaka daha iyisini yapmanın yollarını arayacaktır.

Okuma ölçeğinin bir öğrencide nihai hedefi kütüphane veya kitapçıdan yazar ve kitabını seçebilecek duruma gelme bilincini kazandırma olmalıdır. Türkiye’de ilkökul dönemindeki çocukların düşünce dünyaları ve kullandıkları cümle türleri ile ilgili yapılmış mevcut çalışmalar bu tür kitaplarda yer alacak söz varlığını oluşturmada kullanılabilir. Yayınevi ve üniversitelerin ilgili bölümlerinin çocuk kitaplarının hazırlanmasında işbirliği içinde çalışmaları ortaya çıkan ürünlerin etkinliğini arttıracaktır. Millî Eğitim Bakanlığı başlangıç aşamasında proje olarak teşvik edici girişimlerde bulunabilir.

Okumak ve bilgiyi yorumlayabilmek bu çağın en önemli gereksinimidir. Okuma becerisi gelişmiş bireylerin aynı zamanda yazma, kendilerini ifade etme becerileri de paralel olarak gelişecektir. Kültür Bakanlığı tarafından yürütülen okuma kültürü haritası çocuk edebiyatı için yazılacak kitapların türünün belirlenmesinde kullanılabilir.

### Kaynaklar

- Alpöge, G. & Neydim, N. (2011). *Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı Kataloğu*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Bağmen, A. (2018). *Karınca ile Güvercin (10.Kitap)*. İstanbul: Yuva Yayınları.
- Çer, E. (2016). Türkçe Öğretiminde Çocuğa Görelilik İlkesine Uygun Edebiyat Yapıtlarının Önemi. *Elementary Education Online*,15/4,s.1399-1410.
- Dedeoğlu, M.; Yayla, D. & Karaşahin, M. (2007). Öğrencilerin Okuma Düzeyleri. [https://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma\\_duzey.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma_duzey.pdf) (13.11.2018’de erişildi).
- Demircan, C. (2006). TÜBiTAK Çocuk Kitaplığı Dizisindeki Kitapların Dış Yapısal ve İç Yapısal Olarak İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, s. 12-27.
- Forde, P. & Dreidemy, J. (2011). *Hedgehogs Do Not Like Heights*. London: Egmont Press.
- Karatay, H. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kutay, V. (2014). *A survey of the reading habits of Turkish high school students and an examination of the efforts to encourage them to read, University of Loughbrough, School of Economics and Business*. Doktora Tezi, United Kingdom.
- Maden S.& Maden A. (2018). Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlığı Oluşturmaya Yönelik Alternatif Uygulamaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yıl 6,Sayı 10, s.1-17.



- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Sever, S. (2011). *Okuma Kültürü Edindirmede Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı Kataloğu. <http://egitimsen.org.tr/okul-oncesi-cocuk-edebiyati/> (17.12.2017'de erişildi).
- Türkoğlu, M. C. (2005). *Büyüdüm*. Ankara: İlköğretim Yayınları
- Turgut Bayram, Z. (2009). *Resimli Çocuk Kitaplarının Okuma Alışkanlığının Üzerine Etkisi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yıldız, Ç. (2009). *İlköğretim Öğrencilerinin Çocuk Kitaplarına Dair Görüşleri*. Eskişehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Yılmaz, B.& Köse, E.& Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, Sayı 23, s. 22-51.
- [www.bugsclup.co.uk](http://www.bugsclup.co.uk)
- [www.iogm.meb.gov.tr](http://www.iogm.meb.gov.tr) 18. [www.oxfordpress.com](http://www.oxfordpress.com)
- [www.gov.uk/nationalcurriculum](http://www.gov.uk/nationalcurriculum)[www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)
- [www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf](http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf)

