

# Okuma Kültürü ve Çocuk Edebiyatı

Meral KAYA\*

Bu makale çocuk edebiyatının okuma kültüründeki rolü üzerinde durmaktadır. Hayat boyu okuma alışkanlığını kazanmak okuryazarlık kavramında önemli yer tutmaktadır. Bu makalede çocuklarımıza okuma alışkanlığı nasıl kazandırırız sorusu ve bu alışkanlığı kazandırma sürecinde çocuk edebiyatının rolü ve işlevi tartışılacaktır. Çocuk edebiyatının birçok işlevi ve potansiyel gücü arasında okuma alışkanlığına öncülük etmesi olduğu için çocuk edebiyatının sosyal hayatın ve okulun her yönüne yansımaları önemlidir. Çocuk edebiyatı okuma kültüründe önemli bir yere sahip olduğu için okuma alışkanlığı kazanımına da bir yatırım teşkil eder. Bu makalede bu yatırım sürecinde çocuk edebiyatının rolü, kullanımı ve işlevsel olduğu yerler ve yöntemleri tartışılacaktır. Çocuk edebiyatını tanıma ve işlevleri ile beraber okuma kültürü incelenecek okullarda ve ailede işlevi ve gücünden yararlanma yolları ve yöntemleri sunulacaktır.

## **Çocuk edebiyatı, okuma kültürü ve okuma alışkanlığı**

*Yeterki bir kitabın içine bak*

*Sihirli sözleri ve gizemi görürsün*

*Yeterki bir kitabın içine bak*

*Her türlü ruhu, mantığı, mantıksızlığı ve hayali görürsün*

*Yeterki bir kitabın içine bak*

*Nasıl büyüdüğünü, serpildiğini ve bereketlendiğini görürsün...* (Ivy Eastwick)

Bu sözler çocuk edebiyatının işlevini ne güzel özetler... Çocuk edebiyatı çocuğun hayatına bereket ve zenginlik katar. Farklı dünyaya, derinliğe ve zenginliğe merdiven olan kitap her basamakta çocuğun keşfetmesini, anlamasını, yorumlamasını, zevk almasını ve iç dünyasının zenginleşmesini sağlar. Kiefer (2010) çocuk edebiyatını çocuklar için “sanatın içsel deneyimi” olarak görür (5). Sanat denince sanatın sadece resimlerde yaşaması değil sözlerde, öyküde, bilgiyi sunarken de yaşamasıdır.

Çocuk edebiyatının geniş kapsamlı işlevleri vardır. Çocuk edebiyatı eğlendirir, rehberlik eder ve güzel dile ev sahipliği yapar. Araştırmacılar çocuk edebiyatının yararlarına ve işlevlerine geniş bir şekilde yer vermişlerdir (Şirin, 1994; Oğuzkan, 2001; Güleriyüz, 2002; Sever, 2003; Dilidüzgün, 2003; Akyol, 2006; Russell, 2009; Johnson, 2009; Lynch-Brown, Tomlinson ve Short, 2011). Araştırmacılar ve eğitimciler göre çocuk edebiyatı;

- zevk verir,
- merak uyandırır,
- farklı deneyimler kazandırır,
- gizem, serüven, heyecan, çalkantı, telaş, beklenti gibi duyguları tattırır,
- başka insanları, yerleri ve zamanları yaşatır,

\* Dr., New York, Brooklyn Koleji, ABD.

- kendi dünyalarını anlama ve yorumlama olanağı sağlar,
- problem çözme becerilerini geliştirir,
- insan davranışının iç yüzüne ışık tutar ve anlayış kazandırır,
- görgü ve manevi kuralları bir bağlam içinde sunar,
- duygu paylaşımı sağlar, merhamet duygusunu geliştirir.

Eğitim açısından işlevleri de geniş kapsamlıdır. Çocuk edebiyatı;

- kültürel zenginliğimizi aktarır,
- başka kültürlerle ev sahipliği yapar,
- dil gelişimini sağlar,
- okuma-yazma gelişimine katkıda bulunur,
- okuduğunu anlama, kelime dağarcığını zenginleştirme, bilgi içerikli, öykü ya da hale dayalı anlatım şemalarının farkında olmasını sağlar,
- yaratıcı düşünmeyi ve eleştirel bakmayı teşvik eder,
- konuşmayı ve akıcılığı geliştirir,
- farklı konuların ve bilginin deryasına ulaştırır.

Aslında çocuk edebiyatının en bilinen ve kabul edilen işlevi hoşnut olmak, zevk almak ve eğlenmektir. Norton (2011)'a göre kitabın içinde kaybolmak, maceraya atılmak, resimlerinde yaşamak zaman kaybı değil aksine çok büyük ve etkili bir kazanımdır. İşte bu zevk çocuğa pozitif tutum aşilar ve hayranlık duygusu kazandırır, hatta okuma ve kitap daha çok değer kazanır. Bu da okuma alışkanlığı sürecinde çok önemli bir basamaktır. Okuma kültürünün yapı taşı oluşturulan çocuk edebiyatı okuma alışkanlığının kaynağıdır. Okuma kültürü nedir?

Okuma kültürü okuma becerilerinin okuma arzusuna ve alışkanlığına dönüşmesidir. Sever (2013) okuma kültürünü şöyle tanımlar: “*okuma kültürü bireylerin okuma eylemi ile ilgili olarak edindikleri becerilerin toplumda bir yaşam biçimine dönüşmesidir*” (s. 10). Sever, okuma kültürünü oluşturan becerilerin birbiri ile ilişkide olduğunu savunur. Aynı zamanda okuma sürecinin belli basamaklarda kazanıldığını vurgular. Yani okuma kültürü “*görsel okuryazarlık, okuma yazma becerisi edinme ve okuma alışkanlığı becerisi kazanma*” (s. 10) basamaklarını içerir. Okuma alışkanlığı istenerek yapılan düşünsel eylemler bütünüdür. Yeni düşüncelerle karşılaşmaktan zevk almak okuma kültüründe varolan bir duygudur. Bütün bu becerilerin kazanımı birçok becerinin bu süreçte iletişimine ve yapısallandırılmasına bağlıdır. Okuma kültürü düzeyi bir ülkenin eğitim kalitesi ile yakından ilişkilidir. Dünya raporları Türkiye’yi okuma alışkanlığında listenin alt düzeylerinde göstermektedir. Kültür ve Turizm Bakanlığının Türkiye Okuma Kültürü Haritası raporunda yılda ortalama bir kişi 7 kitap okuyor. Bu düşük rakamlar okuma kültürünün Türkiye’de neredeyse var olmadığını vurguluyor. Neden okuma düzeyi Türkiye de çok aşağı seviyelerdedir? Şirin (2007) neden okumadığımız sorusunun birçok boyutta açıklanması ve değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Eğer okuma kültürü bir süreç ise bu sürecin en başarılı bir şekilde yerine getirilmesinde neler etkilidir? Bu sorunun araştırılması nelerin eksik olduğu, neden okuma kültürüne bütün olarak bakılmadığı ve neden uygulanmadığı sorularına da ışık tutacaktır. Okuma kültürü uygulamalarını anlamak için önce okuma kültürünün hangi kuramlardan yola çıktığını incelememiz gerekir. Uygulamaların arkasında yatan misyon ve vizyonlar bu kuramsal çerçeveye ile yakından ilişkilidir.



### Kuramsal Çerçeve

Okuma kültürü ve çocuk edebiyatının kitap alışkanlığındaki rolü, çocuk edebiyatı ile okuma kültürü ilişkisi birçok kuram tarafından açıklanabilir. Çocuğun kitaplarla iletişimde duyduğu haz doğal olarak çocuğun gelişimi ile ilgilidir. Kuramlar çocukların nasıl öğrendiklerini, nasıl anlam çıkardıklarını, dil öğrenmede gelişim süreçlerini ve okuduklarına nasıl karşılık verdiklerini açıklar. Çocuklar okurken, dili kullanırken, yazarken ve konuşurken düşünme ve öğrenme süreci dinamiktir. Okuma kültürü tüm bu öğrenme faaliyetlerini yerine getirdiği için bilişsel, sosyal, kültürel ve etkileşim kuramlar, okumayı öğrenme, okuma alışkanlığı ve çocuk edebiyatının öğrenmeye katkısına ayna tutar. Piaget her çocuğun bireysel ihtiyaçları, ilgileri ve kapasiteleri olduğunu açıklar. Çocuk çevresinden öğrenerek ve yaşayarak deneyim sağlar (Mason and

Sinha, 1993). Ryan ve Cooper'a (2012) göre bilgi doğrudan aktarılamaz, öğrenen tarafından yapılandırılır ve önceki bilgi yeni bilgi ile tekrar yapılandırılır. Bu öğrenme ve algılamada önemli bir süreçtir. Bu sürece sosyal ve kültürel boyutunu getiren kuramcı Vygotsky'dir. Bugün birçok kuramcının ortak noktası çocuğun içinde bulunduğu çevre ve kültürün onun neyi nasıl öğrendiği konusunda büyük rol oynamasıdır. Vygotsky'e göre (Vygotsky, 1978, 1986; Woolfolk, 1998; Wink and Putney, 2002) sosyal yapısalcılık bakış açısı dil öğrenme sürecini daha iyi anlamamızı sağlar. Vygotsky çevre ve kültürü gelişimin belirleyicisi olarak görür. Sosyokültürel bakış açısının sahibi Vygotsky Piaget'in birçok düşüncesine alternatif kavramlar ve kuramlar geliştirmiştir. Piaget, çocuğu dünyayı kendi başına yorumlayan ve anlayan küçük keşifçi veya küçük bilim adamı olarak görürken, Vygotsky bilişsel gelişimi düşünceyi destekleyen kültür ve çevrenin sağladığı araçlarla çocuğun çevresindekilerle iletişimine bağlar. Çocuğun bilgisi, düşünceleri, tavırları, davranışları ve değerleri çevresindeki kişilerle iletişimi sonucu gelişir. Çocuklar sadece keşif yolu ile öğrenmez, keşif yalnız başına öğrenmenin belirleyicisi ve aracısı değildir. Çocuk benimseyerek, içselleştirerek ve kendine mal ederek öğrenir, taşları üst üste koyar ve düşünceleri kendi kültürü ve çevresi aracılığı ile şekillenir.

Sosyal yapısalcılık kuramının penceresinden bakan özellikle çocuk edebiyatının okuma kültüründe işlevini açıklayan ve destekleyen bir bakış açısı Louise Rosenblatt tarafından ortaya atılmıştır. *Okur Yaklaşımı Kuramı* (Reader Response Theory) ya da *Okumada Etkileşimci Bakış Açısı* (Transactional View of Reading) okuyucu, metin ve yazar arasındaki etkin iş birliğini vurgular. Özellikle okuyucuyu kitap / metin ve yazarı arasında etkin konuma getirir. Yani okuyucu metnin yazarı kadar önemlidir. Okuyucu, metin ile iletişim kurar, yorumlar, anlam çıkarır ve içselleştirir (Rosenblatt, 1978). Bunu yaparken kendi kişiliğinin yanı sıra hayat deneyimleri, bilgi düzeyleri, konu ile ilgileri, konuya ne kadar aşina olduğu, metnin yapısı, kitap okuma alışkanlıkları ve anlam çıkarma stratejileri metni özümsemeye ve içselleştirmede büyük rol oynar (Rosenblatt, 1978; Nettles, 2006; Thompkins, 2009; Russell, 2009; Kiefer, 2010; Pantaleo, 2013). Aynı kitap ve öykü okuyan kişinin yorumları da farklı olacaktır çünkü okuyucunun metine getirdiği deneyimler farklıdır. Beach and Mars-

hall (1990) çocukların okuma, anlama ve yorumlama sürecinde şu deneyimleri getirdiklerini belirtirler:

Edebiyat türlerine, metnin yapısına ve düzenine aşına olmaları,

Sosyal bir birey olarak getirdiği deneyimler, karakterlere yaklaşımları ve problem çözme deneyimleri ve ilgi kurabilme yetileri,

Kültürel bir birey olarak algıları, değerleri, davranışları, tutumları ve kendilerini bir birey olarak nasıl gördükleri,

Okudukları konu ile ilgili bilgilerinin yanında genel dünya ve yaşam bilgileri.

Rosenblatt'e göre okumanın belirgin iki amacı vardır:

1. Okuyucu duyguları ile okur yani metne estetik / sanatsal açıdan yaklaşır ve metnin estetik yorumunu yapar (aesthetic reading).

2. Metni okurken sadece okurun amacı bilgi edinmek ya da kazanmaktır (effereent reading). Bazen bu ikisi arasındaki fark belirgin değildir. Okuyucu her ikisini de aynı anda uygulayabilir.

Her iki amaçta da okuyucular zihinsel, duygusal ve dilsel işlemlerde bulunur. Okuyucuların sezinleme, tahminde bulunma, hatırlama, düşünme, yansıtma, açıklama ve bağlantı kurma etkinliklerini yaşadığı sürece yaklaşım dinamik ve değişime açıktır. Bir hikâyenin anlamı ve önemi okuyucudan okuyucuya değişecektir. Çünkü okuyucunun getirdiği kişisel zemin (background) yorumun içeriğini etkiler ve değiştirir.

Bütün bu kuram, yaklaşım ve bakış açıları okuma kültürü ve uygulamaları ile nasıl ilişkilendirilir?

Okuryazar olabilme, okuma kültürü ve okuma alışkanlığı edinme bir süreçtir. Burada tartışılan kuram ve bakış açıları farklı tutum, yaklaşım ve uygulamaları da beraberinde getirir, bu süreci başarılı bir şekilde yerine getirmede toplum, çevre, anne-baba, öğretmen, okul ve müfredatın işlevlerini yeniden tanımlar. Okuduğumuzda, eğer bir düşünce oluştururken geçmiş bilgi ve deneyimlerimizle bağ kullanarak öğreniriz yaklaşımını savunuyorsak uygulamalarımızda da metin ile okuyucu ilişkisine öncelik veririz. Edebiyata yaklaşım diğer bir deyişle edebiyatı yorumlama hem kişisel hem de sosyal bir etkinliktir. Örneğin öğretmen bunları birçok yönden başarır. Bu yollardan bir tanesi bu yorumları ya da düşünceleri paylaşmaktır. Okuryazarlığın sosyal doğası bu kuramın çok önemli bir parçasıdır, çünkü okuma deneyiminin değeri ve önemi metin hakkında düşünmekten, konuşmaktan ve yazmaktan geçer. Yorum aktif olmalıdır, kişiler bunu diğerleri ile paylaşmalıdır. Çünkü "*Bizler deneyimlerden öğreniriz. Düşünme süreci hem okurken hem de okuma sonrası gerçekleşir ve bu da okuma etkinliğini deneyime dönüştürür.*" (Squire, 1994, s. 644). Kültür ve çevrenin öğrenmeyi etkilediğine inanıyorsak sınıf ortamını sınıf içi etkileşimi sağlayacak şekilde düzenler uygulamalarımızda paylaşma ve bu paylaşımında yer alan farklı düşüncelere, yorumlara ve bakış açılarına olumlu yaklaşır ve destekleriz. Bu kuramların ışığında olan daha detaylı uygulamalar ve böyle yaklaşımlarla yoğunlaşmış etkinlikler ve nasıl okuma kültürüne katkı ve basamak sağladığı bir sonraki bölümde tartışılacaktır.

#### **Ailenin okuma kültüründe yeri ve katkıları**

Aile okuma kültürünün temel taşıdır. Aileden itibaren kazanılmış okuma alışkanlığı genellikle sürekliliğini korur. Çocuklar aile bireylerinin ve çevresinde olan kişilerin davra-

nışlarını taklit eder. Okuyan, okumaya ve kitaba önem veren aile çocuğa örnek teşkil eder. Aile bireyini okurken gören çocuk da bu davranışı gösterecektir. Anne-baba çocuğun ilk öğretmenidir ve bu eğitim ömür boyu sürer. Sözel dil okuma-yazma için çok önemli yatırımdır. O yüzden anne-baba, çocuğun sözel eğitimine şarkılar, ninniler, tekerlemeler ve konuşma ile başlar. Bu dilsel etkinliklere kitaplar da dahildir. Zengin sözel dil ve kitap ortamı okuma-yazma süreci ve okuma alışkanlığı için en büyük yatırımdır. Okuma-yazma etkinliklerinin etkili olmasına katkıda bulunacak üç önemli unsur vardır: 1) Okuma-yazmaya elverişli ev ortamı; 2) Ailenin çocuk ile harcadığı iletişim odaklı ve kaliteli zaman; 3) Okuma-yazma ve eğitime karşı olumlu ve destekçi tutum ortamı (Jalongo, 2007). Aile bireyleri okumaya bir süreç olarak bakabilmeli, başta kitap olmak üzere evdeki her malzeme, etkinlik ve davranış çocuklarının okuma alışkanlıklarına bir basamak teşkil ettiğinin farkına varmalıdır. Eğer bu farkındalığı etkili ve bilinçli davranışa dönüştürebiliyorsa anne-baba o zaman bu temelde çok büyük rol oynadıklarını bilmelidirler. Bu etkinlikler rastgele değil de bilinçli yapılırsa bu süreç daha etkin olur. Bu konuda da eğitimin önemi ortaya çıkıyor. Anne babaların evde öğretmen rolünü almaları değil daha çok günlük davranışların çocuğun okuma-yazmaya bakışına ve davranışlarına nasıl etkili olduğundan bahsedilebilir. Örneğin beraber bir karpos-talı okumaları ve beraber alışveriş listesi yazmaları gibi. Yatmadan önce çocuklarına kitap okumayı alışkanlık hâline getiren ailelerin çocukları okumaya ve kitaba karşı olumlu tutum sergilerler ve okuma alışkanlığını devam ettirmeye daha çok eğilim gösterirler. Araştırmalar göstermiştir ki evde aile bireylerinin düzenli bir şekilde okuduğu çocuklar hem okuma alışkanlıklarına erken başladıkları hem de okumaya karşı olumlu ilgi ve davranış gösterdikleri görülmüştür (Morrow, 2009). Morrow (2009; 386) doğumdan itibaren çocukların okuma davranışlarını şöyle özetler.

0-3 ay: Çocuğun dikkati çok kısa ve düzensizdir. Bununla birlikte okumaya alıcıdır çünkü sözel dil çocuk doğar doğmaz bir iletişim aracıdır. O yüzden bu yaştaki çocuğa okuma yapılabilir. Bu dönem kitap, ninni ve şarkılar, okumaya yatırımın başlangıcıdır.

3-6 ay: Kitap ile daha ilgilidirler. Resimlere ve dinlemeye odaklanabilirler. Kitabı tutmaya çalışır, ağzına koyar veya yere atarlar. Herhangi bir problem olmadığı, ağlamadığı sürece okumaya devam edilebilir.

6-9 ay: Kitap ile ilgilenirler, hatta sayfa bile çevirmeye çalışabilirler. Okuyan kişinin ses değiştirmesine tepkide bulunabilir ve ses çıkarabilirler. Bu da ilgili ve alıcı olduklarını gösterir.

1 yaş: Kitaba katılımı daha fazladır, kitap sayfalarını çevirir ve mırıldanır, okur gibi ses çıkarabilir. Kitap resimlerinde tanıdık figür ve şekiller ararlar.

15 ay: Bu yaştaki çocuk, eğer düzenli bir şekilde aile bireyleri tarafından kitap okunmuş ise kitabın önü ve arkasını bilir, karakterleri tanır ve okuyan kişi ile beraber tekrar edebilir.

Ailede okuma alışkanlığı kazanılması ve okuma kültürü sürecinin bir parçası olmak için birçok tutum ve etkinlikler uygulanabilir.

- Ev ortamı okuma kültürü ve okuma alışkanlığını destekler. Evde gazete, dergi ve özellikle çocuk kitapları olması ve çocuğun rahatça ulaşabileceği ve seçebileceği alt raflarda dizilmiş ya da kolay yerde olan hem hikâye hem de bilgi amaçlı kitaplar olması önemlidir.

- Küçük yaştaki çocuklar için kalın sayfalı, suya dayanıklı veya bezden yapılmış kitaplar olmalı ve bunlar evin odalarında çocuğun ulaşacağı yerde bulunmalıdır. Örneğin su geçirmez plastik kitaplar banyoda oyuncaklar arasında olabilir.

• Sesli okuma ev ortamında uygulanan en etkili ve doğal okuma etkinliğidir. Sesli okumayı düzenli olarak yapmak okuma alışkanlığının ve pozitif tutumun gelişmesinde temeldir. Örneğin yatmadan önce çocuğa kitap okumak daha sonra çocuğun okumayı öğrenmesi ile devam eder. Sesli okuma daha sonra çocuğun aile bireyine sesli okumasına veya çocuğun sessiz okumasına dönüşür. Okula başlasalar bile evde okuma etkinlikleri devam etmeli ve teşvik edilmelidir.

• Anne-baba ya da aile bireyleri çocukların ne tür konulardan veya kitaplardan hoşlandığını gözlemeli ve çocuğa sevdiği edebiyat türü konuları ya da yazarlarını sağlamalıdır.

• Aile bireyleri okurken çocuğa sorular sormalı ve çocukla ilgilenmelidir. Bu sorular anlayıp anlamadıklarını ölçmek için değil ama bir iletişim ortamı yaratmak, sohbet etmek ve eğlenmek amaçlı olmalıdır. Örneğin en sevdikleri karakter, bölüm, resim ve neden beğendikleri, ya da onların yerinde olsa ne yaparlardı veya hikâye çocuğu nasıl etkiledi gibi. Sesli okurken durup hikâye ile ilgili konuşmak sadece dilsel ya da okuma değil her alanda gelişimlerini pozitif açıdan etkiler.

• Sesli okurken ara sıra kelimeleri ve metni parmakla göstermek ve çocuğun izlemesine yardımcı olmak yararlıdır. Bu deneyim çocuk için okumayı öğrenmekten çok bir metnin mesaj dolu olduğunu göstermektedir.

• Aile bireyleri çocuğa kütüphane kartı çıkarmalı ve kütüphane alışkanlığı vermelidir. Çocuk sadece kitap alıp verme değil kütüphanede okuma alışkanlığı da edinmelidir. Kütüphanenin okuma programlarına da aile çocuğu ile birlikte ilgi göstermelidir.

• 4-5 yaşlarında çocuklar en sevdikleri kitapları tekrar tekrar dinlemek isterler. Bu şans onlara verilmelidir. Eğer kendileri de okuyormuş gibi yaptıklarında bu davranışın desteklenmesi çok önemlidir. Bunlar okuma becerilerin bir parçasıdır.

• Alışverişe giderken, doktorun ofisinde beklerken veya arabada seyahat ederken de çocukların sevdiği kitaplar yanında taşınabilir ve çocukların okuması, göz geçirmesi ya da küçük çocuklar için okuyor gibi yapmaları desteklenir.

• İnternet ile artık birçok bilgiye ulaşabiliyoruz. Ailelere çocuk kitapları, okuma ve eğitim ile ilgili birçok bilgi sağlayacak İnternet siteleri vardır. Örneğin [www.egitimpedia.com](http://www.egitimpedia.com) gibi.

### **Okulun okuma kültüründe yeri ve katkıları**

“Gerçek okuryazar sadece okumayı bilen değil kendi isteği ile okuyan, düşünen ve karşılık verendir. Okuma öğretiminin temel görevi aslında çocukların okuma isteklerini sağlamaktır” (Sloan, 2003; 4). Okuma öğretiminin çeşitli yöntem ve etkinlikleri vardır. Bunlardan okuma kültürünü doğrudan ve en fazla etkileyen yöntemler *iletişimci sesli okuma, ikili okuma, sessiz okuma, kitap tanıtımı, edebiyat kulübü ve drama* sayılabilir. Bu yöntem ve etkinliklerin okuma kültürü sürecine katkısı çok büyüktür. Sadece okuma sevgisi ve isteği kazandırmaz, kitabın önemini vurgular. Okuma becerisinin getirdiği düşünebilme ve üretibilme olgularına işlevsellik kazandırır. Okullarda bu yöntemlerin ve uygulamaların hem müfredatta olması hem de öğretmenler tarafından başarılı bir şekilde kullanılması önemlidir.

### **İletişimci Sesli Okuma**

Sesli okuma aile de başlayan ve okulda uygulamasına devam edilen çok yaygın bir okuma türüdür. Sesli okuma her ne kadar okul öncesi ve ilkokula daha uygun görünüyorsa da

eğitimin her kademesinde uygulanması gereken bir okuma yöntemidir. Okuma kültürünün oluşumu sürecinde en etkili yöntem olarak görülür (Becoming a Nation of Readers, 1985; Hancock, 2007; Russell, 2009; Galda, Cullinan ve Sipe, 2010; Trelease, 2013). Hevesli ve ilgili okur yetiştirmek okuma kültüründe önemli bir amaçtır. İletişimci sesli okuma sadece okur yetiştirmez, anlam çıkarabilen, düşünebilen ve üretebilen iyi bir okur yetişmesine de öncülük eder. İletişimci kavramı bu uygulamada önemlidir çünkü öğretmen okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrası öğrencilerle kitap konusu ve resimleri ile ilgili konuşma fırsatı sağlar. Çocuklar fikirlerini söyleme, tercihlerini iletme, bağ kurma, hemfikir olma veya başka alternatif bakış açıları getirme şansı bulurlar. Aslında bu iletişim yöntemleri çocukların doğal olarak yaptıkları bir uygulamadır. Öğretmen bu okuma yöntemi ile bunu daha planlı ve amaçlı yapar. Sesli okumanın iletişim boyutu çocuğun okumaya ve kitaba ilgisini arttırır. Çocuk kitap ve hikâye ile iletişim kurabildiği zaman okumaya karşı pozitif tutumundan bahsedebiliriz. Çocuğun kitap ile ilişkisi çocuk için bir anlam içermelidir. Öğretmenin okuma olgusuna iletişimci bir yaklaşım olarak bakması da böyle bir uygulamayı daha geçerli kılar. Sesli okuma sürecinde öğretmen bir modeldir, ama aynı zamanda konuşan, dinleyen, çocukların birbirleri ve kendisi ile iletişim ortamı sağlayan ve yöneten bir gözetmendir. Bu iletişimin başarılı ve zengin olmasını, pozitif tutumun oluşmasını sağlayan da öğretmendir. Sesli okumanın en önemli katkısı çocuklarda pozitif bir tutum sağlaması, motivasyon ve okumaya özendirmesidir. Bunun yanında okuma kültürünün alt tabanını oluşturan okuma becerisi sağlamada yüklediği rolü de vardır. Kelime dağarcığının gelişmesi, cümle yapılarının kazandırılması, yazım tarz ve biçimlerinin sunumu, hikâye algısı, bilgi dağarcığının genişlemesi ve akıcı okumaya model olunması da sesli okumanın yararlarındandır (Trelease, 2013). Sesli okuma, özellikle iletişimci yaklaşım düzeneğinde sunulursa bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinde de çok etkindir.

Galda, Cullinan ve Sipe (2010) sesli okumanın yarattığı fırsatları tanımlarken sesli okuma ortamından bahseder. Bu ortamın davranışları okuma kültüründe yaşayan ve gözlemlenebilen davranışlardır. Onlara göre sesli okuma uygulamasında hem öğretmenin hem çocukların konu ve hikâye ile ilgili duygularını ve fikirlerini rahatça paylaşmaları, bu paylaşımdan zevk duymaları, eğlenebilmeleri, yaratıcılarını kullanmaları, yorumlamaları, empati kurmaları, düşünme becerilerini “genişletmeleri ve esnetmeleri”, hikâyeden ve hikâye hakkında konuşmaktan haz almaları gibi okuma davranışlarını kazanabilecekleri ortamın yaratılması önemlidir. Yani kısaca iletişimci ortamın desteği ile okunan metin / hikâyeden anlam çıkarmak, bilgi alışverişi kurmak, farklı bakış açısı getirmek ve almak okuryazar davranışlarını kazanmada çok önemli uygulamalardır. Okurken duygu ve düşünceleri uyandırmak iletişimci sesli okumada doğal olan bir olgudur. Tabii öğretmenin sesli okuma etkinliğini uygulamadaki bilgisi ve becerisi yadsınmaz. Baştan sona hiçbir etkileşimde bulunmadan sesli okumak bir yöntem olsa da okuma sevgisini ve pozitif tutum kazandırmada yetersiz kalmaktadır.

Öğretmenin iletişimci sesli okuma yöntemini başarıyla uygulamasında şu noktalar önemlidir:

- Öğretmenin bu okuma yönteminin okuma kültüründe ne kadar önemli olduğuna inanması gerekir. Böyle bir inancı ve pozitif yaklaşımı olmayan öğretmenin bu yöntemi sınıf içine getirmesi de beklenemez. İnanan öğretmen her gün bu etkinliğe zaman ayırır.

• Öğretmenin bu yöntemin uygulamaları ile ilgili bilgi sahibi olması, uyguladıktan sonra çocukları gözlemleyip kendi uygulamasına dönüt vermesi bu uygulamayı daha başarılı yapar.

• Sesli okuyacağı kitabı önceden okumuş ve nasıl bir etkileşim yaratacağını düşünmüş ve planlamış olması gerekir. Hangi sayfalarda nasıl soru soracağını nasıl bir konuşma ve iletişim ortamı yaratacağını planlamalıdır. Bu sorular anlayıp anlamadıklarını ölçmekten çok kişisel nasıl yaklaşacakları konusuna odaklı olmalıdır. Örneğin karakterlerin kimler olduğu yanında onlar hakkında ne hissettikleri de sorulmalıdır. Yani üst düzey düşünme ve hikâye ile ilgi kurma fırsatı verilmelidir.

• Sesli okuma için kitap seçerken öğrencilerin ilgileri göz önüne alınmalıdır. Öğrenci ilgilendiği ve hoşlandığı sürece bu ortamdan ve hikâyeden zevk alır. Bu seçimin başarılı olması için hem öğretmenin kitap bilgisinin iyi olması hem de öğrencilerini iyi tanımasını gerekir. Öğrencilerin ilgileri, sevdikleri konular ya da yazarlar, kendi kişilikleri, okuma-dinleme becerileri, sosyal davranışları ve tutumları öğretmenler için önemli bilgiler olmalıdır. Bu bilgiler öğretim yolları ve kitap seçimlerinde öğretmenin önemli kaynağıdır.

• Resimli kitapların okunmasında resimlerin gücü göz ardı edilmemelidir. Resimler gösterilmeli ve onlar hakkında konuşma ve tartışma fırsatı sağlanmalıdır (McCarrier, Pinnell ve Fountas, 2000).

• Öğretmenler kütüphanelerin sesli okumada nasıl bir kaynak olabileceğinin bilincinde olmalı ve kütüphanelerden en üst düzeyde yararlanmalıdırlar (Cummins, 2012).

• Öğretmen seçim yaparken öğrenciye seçenekler sunabilir ve danışabilir. Öğrenci merkezli seçimler birçok öğrenciyi bu uygulamada aktif kılacak ve sorumluluk verecektir.

• Okuma sonrası etkinliklerde çocuğun kişisel yaklaşımı önemli olmalıdır. Yani tek cevabı olan etkinliklerin dışında çocuğu aktif kılacak ve öznel cevaplar vermelerini sağlayacak şekilde olması çocuğun motivasyonunu sağlayacak ve okuma isteğinin gerçekleşmesine yardımcı olacaktır. Öznel yaklaşımın desteklenmesi çocuğun risk almasına, kitap seçimlerinde ve hikâye ile ilgili konuşmalarda sesini duyurmasına yardımcı olacaktır. Örneğin drama etkinliği kitaba ve okumaya ilgiyi arttıracaktır.

• Öğretmenler çocukların cevaplarına, tepkilerine ve konuşma noktalarına olumlu tutum sergilemeli, alıcı olmalı ve yaratıcı yanlarını (Üstündağ, 2002) desteklemelidirler. Onların hikâye ile ilgi kurmalarını sağlayacak konuşma ve tartışma noktaları saptamak öğretmenin becerisi olmalıdır. Çocuklar “yanlış” korkularından uzaklaşırlarsa katılımları ve ilgileri daha yüksek olur, böylece okuma kültürüne adımlarını atarlar.

• Öğretmen kitabın estetiğini, yazarın veya çizerin tarzlarını, hikâyeyi veya karakteri nasıl güçlü bir şekilde ortaya çıkardıkları, etkileyici dil ve vurgulanan tema üzerine de tartışma açabilir ve öğrencilerin öznel görüşlerini dinler. Bu tür rutin hâline gelmiş entellektüel sohbetler okuma kültürüne yansiyacaktır. Önemli olan çocukların korkmadan ve yanlış kaygısı taşımadan bu sohbetlerin bir parçası olmasını sağlamaktır.

• Öğretmenlerin etkili ilacı kendi okuma ve kitap sevgilerini ve tutkularını öğrencileri ile paylaşmaktır. Krashen (2004) bu tutkuyu “bulaşıcı” bulur. Çocuğun öğretmeninde izlediği bu sevgi ve ilgi dikkatini çeker. O yüzden okuyan, okumayı seven ve kitap kültürü geniş olan bir öğretmen çocuklar için en iyi modeldir. Applegate ve Applegate (2004) bir çalışmalarında okuma alışkanlığı olan ve pozitif tutum sergileyen öğretmenlerin kendi öğretim



uygulamalarını da pozitif etkilediklerini ve öğrencilerinin de okumaya pozitif yaklaştığını, bağımsız kitap seçtiklerini ve daha çok okuduklarını gözlemlemişlerdir.

• Öğretmen farklı edebiyat türlerini çocuklara tanıtmalı ve farklı türleri okumalarını teşvik etmelidir. Bu çeşitlilik sevdiği türü keşfetmede önemli bir adımdır.

Sesli okuma çocuklara ortak deneyim sağlar (Johnson, 2009). Okuma kültürünün temel taşı olarak kabul edilen sesli okuma iletişimci uygulaması ile müfredatın önemli bir parçası olmalı ve Wood ve Salvetti' ye (2001) göre de rutin bir uygulamaya dönüşmesi gerekir. Kısaca iletişimci sesli okuma her yönüyle ve her alanda müfredatta etkili bir yöntem ve etkinlik olarak yerini almalıdır.

#### İkili Okuma/Eşli Okuma/Kitap Arkadaşı

İkili okuma iki öğrencinin birbirlerine okuması veya okumayı paylaşması yöntemidir. Galda, Cullinen ve Sipe (2010) bunu "kitap dostları" (book buddies) etkinliği olarak adlandırır. Farklı şekilde uygulanabilir. Örneğin iki öğrenci sırayla okuyup ya da sessiz kendi başlarına okuyup belli noktalarda durarak konuşma ve sohbet yaratırlar. Bu sorular öğrencilerin kendilerinden gelebilir ya da öğretmen odaklı genel soru örnekleri olabilir. Bu sorular anlamayı kontrol etmek için değil üst düzey düşünmeyi destekleyecek sorular olmalıdır. Öğretmen bu konuda model olabilir ya da sorular önerebilir. Öğretmen model olarak bu uygulamayı yaptıktan sonra öğrencileri ikili gruplara koyup uygulayabilir. Amaç ortak kiptan zevk almak ve kitap ile ilgili kişisel sohbet şansı yakalamaktır. Bu da okuma-yazma davranışında pozitif tutum yaratır. Yanlış veya doğrudan çok fikirlerin alışverişi ve birlikte veya sırayla okumanın zevki ve paylaşımı söz konusudur. Diğer bir yararı ise sınıf içinde yüksek sesle okuma sıkıntısı çeken ve utangaç olan çocukların üzerinden baskıyı kaldırır. Kendilerini ve arkadaşlarının sesini duyma şansları olur ve tartışma noktaları nesnel olduğu ve sadece iki kişinin zamanı paylaşması söz konusu olduğu için iletişimleri daha aktif ve ortamı rahat olur. Sesli okumanın birçok ortak uygulaması vardır ama çocukların okuma konusunda rolü üstlenmeleri ve istedikleri yerde durup metin hakkında konuşma şansları olduğu için öğrenci merkezli bir uygulamadır. Bu yöntem çekince duygusunu en aza indirir. Öğrencilerin okumak istedikleri kitaba ikili olarak karar verdikleri için bu deneyimden zevk almaları da yüksektir. Böyle bir uygulama okuma kültürüne ve kitap ilgisine bir yatırımdır.

#### Sessiz Okuma/ Serbest İstemli Okuma

Krashen (2004) serbest istemli okumayı "*istediğin için okuma...kitap raporu hazırlamak yok, metin kavraması ile ilgili soru sormak yok, bilmediğin kelimeleri çıkarıp sözlükten bakmak yok...bu okuma gerçek bir okuyazarın her zaman yaptığı türden...sadece okumak...*" (x) olarak açıklar. Serbest istemli okuma üzerine yaptığı detaylı araştırmasından serbest okumanın etkileri ile ilgili şöyle sonuçlar çıkarmıştır:

- Okumayı teşvik eden etkinlik okumanın kendisidir.
- Okumak daha fazla okumaya gönüllü olmayı destekler.
- Okuma alışkanlığı *değişimin* gerçekleşmesinde daha etkindir.
- Okumak teste tabi olmaktan daha üstün tutulur.

• Evde, okulda ve her mekânda okuyan ve bu alışkanlığı her yere taşıyan kişinin okur-yazarlık gelişimi daha derin ve etkilidir.

- Çevresindeki kişilerin okuduğunu gören çocuklar okumaya daha isteklidir.
- Çevre ve ortam ne kadar kitap ile donanırsa okuma isteği daha yüksek ve okuma-yazma gelişimi daha etkin düzeyde olur.
- Çok okuyanların ve bunu alışkanlık boyutunda yaşayanların okuma ve yazma becerilerinde daha iyi oldukları gözlemlenmiştir.

Bu bulgular bize serbest okumanın ne kadar önemli ve gerekli olduğunu vurgular. Bu bulgular öğretmenler için bir kanıt teşkil etmeli ve uygulamalarında sessiz okumaya önem vermeli ve zaman ayırmalıdır. İyi okuyucu yetiştirmek ve okuma alışkanlığını kazandırmak için bu zaman çocuklara sağlanmalı ve müfredatın zorunlu uygulaması olmalıdır. Fountas ve Pinnell (2001) serbest okumayı sistemli destekleme olarak açıklar. Bu süreçte öğretmen model olmalı, çeşitli edebiyat türünde kitaplar sağlamalı, öğrencinin kitap seçimlerine rehberlik etmeli ve onları gözlemlmelidir. Sessiz okumanın da çeşitleri vardır. Örneğin çocuklara 15 dakika zaman tanınır o sürede sessizce kendi kendilerine okuma zamanı sağlanır. Hem güdümlü sessiz okuma hem tamamen serbest okuma (herhangi öğretmen rehberliği olmadan) okuma kültürüne katkıda bulunan deneyimlerdir.

#### Kitap Tanıtımı

Kitap tanıtımı aslında kendi başına bir yöntem olmaktan çok diğer yöntemlere rehberlik eden ve zenginleştiren bir etkinliktir. Örneğin kitap kulübü, sessiz okuma, sesli okuma, ders içeriği odaklı veya belli tema için kitap seçme sürecinde işlem görür. Bu yöntem ile kitabın etkili bir şekilde tanıtılarak çocukların ilgisini çekmek amaçlanır. Morrison and Wilcox (2013) kitap tanıtımını “kısa reklam” olarak tanımlar. Nasıl bir film çıktığında ön izleme ile filmde bazı kareleri (sonunu vermeden) görebiliyor ve ona göre ilgilenip ilgilenmediğimize karar verebiliyorsak kitap tanıtımı da aynı işlemi kapsar. Öğretmen belli bir kitaba çocukların ilgisini çekmek ve okuma isteği yaratmak istiyorsa bunu en istekli, ilgili ve etkili biçimde sunması gerekir. Kitap tanıtımının özellikleri şöyledir:

- Her kitap en fazla 2-3 dakika sürede tanıtılmalıdır.
- Hikâyenin sonu verilmemiş durumda çocukta merak uyandırır ve okuma ilgisi artar.
- Etkili yollar arasında kısa özet, kitabın birkaç sayfasını okumak, merak uyandıran sorular sormak, resimlerinin birkaçını göstererek tanıtımda bulunmak, özeti en heyecanlı kısmında bırakmak veya öğretmenin kendi düşüncesini belirtmesi sayılabilir (Fountas ve Pinnell, 2001; Morrison and Wilcox, 2013).
- Tanıtımdan sonra kitaplar sınıf içinde bir yerde ya da varsa sınıf kütüphanesinde sergilenerek çocukların seçmesi için sunulur.
- Çocuklar çok beğendikleri kitapları sınıfa tanıtabilirler. Örneğin öğretmen bunu daha sistemli de yapabilir. Sessiz okumak için seçtikleri kitapları bitirdikten sonra kısa bir rapor yazabilirler. Bu rapor kısa bir özeti (sonunu paylaşmadan), tavsiye edip etmediklerini ve ediyorlarsa neden tavsiye ettiklerini yazan bir rapor olabilir. Daha sonra bu raporlar sınıf içinde sergilenir ve böylece kendi arkadaşlarının tavsiye ettikleri kitaplara ilgi oluşur ve okumak isterler.

Kitap tanıtımının yapıldığı bir diğer yöntem ise edebiyat kulübü etkinliğidir.

#### Edebiyat Kulübü

Bu yöntem aslında farklı isimlerle çağrılır. Örneğin edebiyat kümesi, kitap kulübü ve okuyucu kümesi gibi. Amaçları ortaktır: üst düzey ya da eleştirel düşünme etkinliğidir. Bu etkinlik çocuklar ve kitap ile kişisel iletişim sağlar. Çocuklar bu etkinlikte sorgular, tahmin-

de bulunur, düşünür, yorumlar ve bağlantı kurar. Ama bu etkinliğin asıl amacı çocukların/öğrencilerin okumaktan zevk almalarını artırmak ve ilgilerini yükseltmektir.

Edebiyat kulübü aynı kitabı okuyan bir grup öğrencinin belirli aralıklarla bir araya gelip kitap ve hikâye hakkında paylaşımında bulunmasıdır.

Fountas and Pinnell (2001) ve Marchiando (2013) bu yöntemin yararlarını ve amaçlarını şöyle sıralamıştır:

- Bir kitaba veya hikâyeye kişisel yaklaşmanın ne kadar önemli ve değerli olduğunu gösterir.

- Eleştirel düşünmeyi teşvik eder.

- Hikâyenin farklı yorumlanabileceği fırsatını sağlar.

- Yanlış olma riski çok azdır çünkü her okuyucu kendi deneyim ve bilgileri doğrultusunda hikâye ile ilgi kurar ve anlam çıkarır.

- Dil gelişimi ile birlikte ön bilgi oluşumuna yardımcı olur.

- Diğer grup üyeleri ile bilgi ve fikir alışverişi ve onların bakış açılarını görme şansını sağlar.

- Bir araya gelip kitap hakkında fikirlerini paylaşırken zevk alırlar ve öğrenirler.

Bu amaçlardan da anlaşılacağı gibi edebiyat kulübü çalışması okuma kültürüne katkıda bulunur ve okumaya ve kitaba ilgiyi artırır.

Daniels (2002, s. 18) edebiyat kulübünün kurallarını ve içeriklerini şöyle açıklar:

- Öğrenci öğretmenin kitap tanıtımındaki kitaplardan (örneğin öğretmen 5 veya 6 kitap tanıtmıştır) hangisini okumak istiyorsa onu seçer.

- Aynı kitaba ilgisi olan öğrencilerden bir grup oluşturulur.

- Farklı gruplar farklı kitap okurlar.

- Gruplar kitabı tartışmak için düzenli olarak buluşurlar. Bu genellikle sınıf içinde ayrılmış zamanda yapılır.

- Öğrenciler kitabın okunan bölümü ile ilgili not alırlar ve rol üstlenirler.

- Grup tartışmaları açık uçlu sorular ve tartışma konularını kapsar. Her grup üyesinin aldığı rol bu tartışmalarda sunulur. Ama bu sunum çok doğal ve iletişimci yolla yapılır.

- Öğretmen grupları gezer ve yardımcı ve destekleyici görevini görür; ayrıca etkinliğin nasıl gittiğini izleyerek değerlendirir.

- Grup bireyleri bir araya gelmekten zevk alır ve düşüncelerini söylemekten çekinmez; çünkü amaç kitap veya hikâye ile ilgili görüş ve düşünceleri rahat bir ortamda paylaşmaktır.

- Kitap bittiğinde her grup okudukları kitabı yaratıcı bir etkinlik yoluyla paylaşırlar.

Edebiyat kulübü çalışması iş birliği gerektiren bir yöntemdir. Öğretmenin kitap tanıtımından sonra öğrencilere hangi kitaba ilgi duydukları ve okumak istedikleri seçeneği verilir. Gruplar oluşturulur ama rolleri tanıtırken modelleme yapmak somut bir anlayış sağlar. Daniels (2002) birçok rol önermiştir. En çok kullanılan bireysel roller kelime bulma, tartışma soruları oluşturma, resimleme, ilgi kurma, en etkileyen cümleyi seçme, karakter analiz etmedir. Öğrenci her buluşmada farklı rol aktarır. Bu tür düzenleme grup çalışmasına sorumluluk katar ve metin her yönden ele alınmış olur. Bu etkinlik grup elemanlarına ve gruba sorumluluk ve tartışmalara da dinamik etki sağlar. Dinleme becerilerini geliştirir ve farklı görüş ve düşüncelere saygının önemini ortaya çıkarır ve vurgular. Kitap bittikten sonra grup sunumlarında kitabı henüz okumayan diğer gruplarda kitap hakkında bilgi sahibi olur ve okuma motivasyonu sağlar. Tüm bu süreç okuma kültürüne katkı sağlar.

Bütün bu yöntemleri gerçekleştirebilmek ve başarı ile uygulamak için sınıf ve öğrenme ortamının bu uygulamalara elverişli olarak düzenlenmesi gerekir. Sınıfta ve okulda kütüphanecilik / kitaplık sisteminin oturması gerekir. Okul kütüphanelerinin işlevsel hâle getirilmesi ve öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılması gerekir. Örneğin çocuklara rahat oturup okuyabilecekleri köşeler oluşturmak ya da öğretmenlerin okul kütüphanelerini okuma ile ilgili etkinliklerde kullanabilmeleri gibi.

Sınıf içinde okuma köşesi oluşturmak da sınıf içi düzenlemesine bir örnektir. En önemlisi sınıf içinde okumayı motive edecek ve destekleyecek düzenlemelerde bulunmaktır. Sınıf içi çocuk kitaplığı oluşturmak ve çocukların kitaplara erişimini sağlamak bu yöntemlerin başarısında çok önemlidir. Devletin ve Millî Eğitim Bakanlığının misyonunda okullara kitap alımı için maddi kaynak ve fon sağlayabilmelidir. Kitapların seçimleri için birçok kaynak kullanılabileceği gibi öğretmenlere de sorumluluklar verilmelidir. Öğretmenin kendi sınıf kütüphanelerine kitap seçimlerinde de rol verilmesi gerekir. Bunun için öğretmenlerin eğitiminde özellikle çocuk kitapları konusunda eğitim almaları sağlanmalı, iyi bir kitabın ne tür özellikleri olması gerektiğinin öğretilmesi yanında hangi kitaplar klasik hangileri yeni ve hangi kitaplar çocuk bakış açısına daha uygun olduğu gibi kararları verebilecek eğitim konularını da kapsamalıdır. Sınıf içi düzenlemeler okuma isteğini ve olanağını desteklemelidir. Sınıf içinde okuma köşeleri olabilmeli ve öğretmenin sesli okumasında çocuklara rahat edebilecekleri bir sınıf düzenlemesi sağlanmalıdır. Örneğin okuma halısı veya minderler çocuklar için ortak bir ortam oluşturur ve aynı amaçla bir araya gelmelerini sağlar.

### Sonuç ve Öneriler

Okuma kültürü birçok etkenin rol aldığı bir süreçtir. Bu sürecin olumlu gelişmesine katkıda bulunacak öğelerden en önemlisi devletin eğitim politikasıdır. Devletin yatırımı ve teşviki aile eğitimi ve okul öncesinden başlamalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı ve ilgili devlet kuruluşları okuma kültürünün gelişmesinde öncü rol oynamalıdır. Okuma kültürüne bütünsel ve devam eden bir kavram ve uygulama olarak bakılmalıdır.

- Bebeklikten erken çocukluğa çocukluktan ilk gençlik çağına kadar örgün eğitimin bütün aşamalarını kapsayacak “Okuma Kültürü Programı” hazırlanmalıdır.

- Eğitim politikası okuma kültürünü ön planda tutmalıdır. Okuma kültürünü destekleyen, katkıda bulunan ve yaşatan düzenlemelere imkân sağlamalıdır.

- Okuma kültürü aile eğitiminde başlayıp okul müfredatlarında planlı ve uygulama alanı bulmalıdır. “Okuma Kültürü Programı” ile ilgili plan, yaklaşım ve uygulamaların kapsamı okul öncesinde başlayıp lise yıllarının sonuna kadar devam etmelidir.

- Kütüphanelerin işlevselliği ders ve çalışma alanının dışına çıkmalıdır. Kütüphaneler çocuk kitapları ile donanımlı olmalı ve sesli ve sessiz okuma programları uygulanmalıdır.

- Üniversitenin kütüphane bölümlerinde çocuk edebiyatı ve okuma programı dersleri zorunlu olmalıdır. Mezun olan kişi hem çocuk kitaplarını bilmeli ve takip edebilmeli, hem de kütüphanede okuma etkinliklerinde rol alabilmelidir.

- Kütüphaneler çevre okulları ile iş birliği içinde olabilmeli ve öğretmenlere kitabın konularına, türlerine ve çocukların yaşlarına göre çocuk edebiyatı örneklerini önerebilmelidir. Yeni çıkan çocuk kitaplarını takip edebilmeli, aileler ve öğretmenler için tanıtıcı broşürleri sağlayabilmelidir.

• Devlet kütüphaneleri okuma günleri ve saatleri ya da okuma bayramları düzenleyebilmeli ve bu bilgileri okullara ve ailelere ulaştırmalıdır. Bu bilgiyi kullanmada medyadan yararlanılmalıdır. “Okuyan Şehir Sakarya” gibi kent ölçekli etkinlikler düzenlenmelidir.

• Devlet, özel kuruluşları desteklemeli ve onlara da okuma kültürünün gelişmesinde ve yaygınlaşmasında sorumluluklar vermelidir.

• Özellikle kamu yararına çalışan dernek ve vakıflar eğitim bakanlığı ile iş birliği yapılmalıdır. Bu iş birliğinde konferanslar, söyleşiler hatta aile ve eğitimciler için atölye çalışmaları düzenlenmelidir.

• Medya bu etkinlikleri yaymada ve teşvik etmede öncü olmalıdır. Devlet, okuma kültürünün tanıtımını yapabilmeli ve televizyon, gazete gibi medya araçlarının desteği ile de okuma kültürünün önemi vurgulanmalı ve toplumu, okulları, aileleri, kuruluşları özendirmelidir.

• Okuma kültürü alanında araştırmalara yer verilmeli ve desteklenmelidir.

• Öğretmen eğitimi programlarının okuma kültürünü destekleyici misyonları olmalı ve program tasarımı çocuk edebiyatı, okuma kültürünü destekleyen etkinlikleri de kapsamalıdır.

• Konferanslar okuma kültürünün önemi üzerinde dururken aynı zamanda atölye çalışmaları ile bu etkinlikler daha somut ve uygulamalı boyutta verilmelidir.

• Okuma-yazma, okuma kültürü ve çocuk edebiyatı içerikli profesyonel dergiler yayımlanmalı bu konu ve etkinlikleri araştıran çalışmalara yer verilmeli ve önemsenmelidir.

• Kuruluşlar ve devletin eğitim kademeleri çocuk kitapları ödülleri vermeli ve çocuk kitabı yazımı önemsenmeli ve desteklenmelidir.

• Çocuk kitabı yazarlarına değer verilmeli ve yetişkinler için yazan yazarlarla eşit tutulmalıdırlar.

• Çocuk yazını teşvik edilmeli, araştırmalar desteklenmeli ve çocuk yazını kurumları ve kurumları oluşturulmalıdır.

• Okuma kültürünün ailede başladığı tüm araştırmalar tarafından desteklenir. Devlet kurumları ortak çalışarak aileleri bilinçlendirmelidir. Örneğin bebeği olacak annelere, çocuk doktorlarına, sağlık ocaklarına, ilgili devlet ve özel kamu kuruluşlarına okuma kültürünün önemi, nasıl evde okuryazar yetiştirilebileceği konusunda el broşürü, videolar ve İnternet sayfaları ya da kaliteli çocuk kitabı listesi gibi bilgiler sağlanabilir.

• Devletin okuma kültürü kampanyası başlatması ve bu konuda çok yönlü çalışmalar yapması önemlidir.

• Devletin politikası ve eğitim programları çocukların anlam çıkarma, sorgulama, eleştirme gibi üst düzey düşünme becerilerine izin vermeli ve desteklemelidir.

• Okuma kültürü bağlamında Millî Eğitim Bakanlığı ve Üniversiteler Okuma Kültürü Araştırma, Geliştirme ve Uygulama Merkezi ile Okul Öncesi, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Araştırma ve Geliştirme Merkezi vb. Merkezler / Enstitüler kurulmalıdır.

Yukarıdaki önerilerden aslında bir kısmı uygulanmaktadır ama bu daha çok bazı kurumların, kişilerin ya da grupların kendi çabaları ve etkinlikleri konumundadır. Okuma kültürü bir süreç ve bakış açısı ise okuma kültürünü kazandırmak da birçok etmenin bir arada yürümesi ile gerçekleşir. Başta devlet ve eğitim politikaları, devletin eğitim alanındaki misyonu ve vizyonu olmak üzere aile ve aile eğitimi, okul ve örgün eğitim programı (bir bütünlük içinde okul öncesinden başlayıp lise bitimine kadar), yükseköğrenim kurumlarının

her bir alanının ve programlarının içeriği, ama özellikle eğitim fakülteleri, kütüphanecilik, edebiyat alanlarının bakış açıları ve içeriği, devlet ve özel kuruluşlar, organizasyonlar, kamu yararına çalışan dernekler ve vakıflar, devlet ve özel sektör medya ve kişiler okuma kültürünü geliştirecek ve etkileyecek birim ve alanlardır. Bunların kendi içlerinde okuma kültürüne değer vermeleri ve etkinlikleri bir bütüne katkı sağlamalıdır. Her bir alan okuma kültürü sürecini ve uygulamalarını etkiler ve alanlar arası dayanışma, bütünlük ve uygulamada da zenginlik sağlar.

Medeniyet ve demokrasi okuma-yazma kültürü bilinci ve uygulamaları ile doğru orantılıdır. Okuma kültürü ise refah düzeyinin ölçme ve değerlendirme kıstasıdır. Düşünen, üreten, yaratıcı ve refah düzeyine katkıda bulunan okurlar yetiştirmek çok önemlidir. O yüzden okuma kültürüne çok önem verilmeli, toplum bu konuda biliçlendirilmeli ve bir an önce uygulamaya geçilmelidir.

### Kaynaklar

- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Applegate, J. A. & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57 (6), 554-563.
- Beach, R. & Marshalls, J. (1990). *Teaching literature in the secondary schools*. Belmonth, CA: Wadsworth Publishing.
- Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission of Reading. 1985, *ERIC*: 253 865.
- Cummins, C. (2012). Celebrating teachers: using children's literature to make a difference. *Reading Today*, Oct., 2-4.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Fountas, I.C. & Pinnell, G. S. (2001). *Guiding Readers and Writers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Galda, L., Cullinan, B. E. & Lawrence R. S. (2010). *Literature and the child*. 7<sup>th</sup> edition. Belmonth, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Güleriüz, Hasan (2002). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hancock, M. R. (2007). *Language Arts: extending the possibilities*. Upper Saddle River: New Jersey. Pearson.
- Harvey, S. & Goudvis, A. (2007). *Strategies that Work*. 2<sup>nd</sup> Edition, Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Jalongo, M. R. (2007). *Early Childhood and Language Arts*. 4<sup>th</sup> edition. Boston, MA: Pearson.
- Johnson, D. (2009). *The Joy of Children's Literature*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Kiefer B. Z., Hepler, S., and Hickman, J. (2010). *Charlotte Huck's Children's Literature*. 10<sup>th</sup> edition. Boston: McGraw Hill.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: insights from the research*. 2<sup>nd</sup> edition. Portsmouth: Heinemann.
- Lynch-Brown, C., Tomlinson, C. M. & Short, K. G. (2011). *Essentials of Children's Literature*. 7<sup>th</sup> Edition. Boston, MA: Pearson.
- Marchiando, K. (2013). Creating lifelong readers: student ownership and peer interaction in literature circles. *Illinois Reading Council Journal*, 41 (3), 13-21.
- Mason, J. & Sinha, S. (1993). Emergent literacy in the early childhood years: applying a Vygotskian model of learning and development. In Spodek, B. (Ed.). *Handbook of the Research of the Education of Young Children*. New York: MacMillan Publishers.

- McCarrier, A., Pinnell, G. S. & Fountas, I. C. (2000). *Interactive writing: how language and literacy come together, K-2*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Morrison, T. G. & Wilcox, B. (2013). *Developing literacy*. Boston, MA: Pearson.
- Morrow, L. M. (2009). *Literacy development in the early years*. 6<sup>th</sup> edition. Boston, MA: Pearson.
- Norton, D. E. (2011). *Through the eyes of a child*. 8<sup>th</sup> edition. Boston, MA: Pearson.
- Nettles, D. H. (2006). *Comprehensive literacy Instruction in today's classrooms*. Boston, MA: Pearson.
- Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk Edebiyatı*. 7. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pantaleo, S. (2013). Revisiting Rosenblatt's aesthetic response through The Arrival. *Australian Journal of Language and Literacy*, 36 (3), 125-134.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Ruddell, R. B. & Unrau, N. J. (2004). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text and the teacher. In R. B. Ruddell and N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (1462-1521), Newark, DE: International Reading Association.
- Russell, D. L. (2009). *Literature for children*. 6<sup>th</sup> edition, Boston, MA: Pearson.
- Ryan, K. & Cooper, J. M. (2012). *Those who can, teach*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_ (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Short, G.K. (1999). The search for balance in a literature-rich curriculum. *Theory Into Practice*, 38 (3), 130-137.
- Singer, Dorothy G. Ve Singer, Jerome L. (1998). *Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi*. İstanbul: Gendaş A.Ş.
- Sloan, G. (2003). *The child as critic: Developing literacy through literature, K-8* (4<sup>th</sup> edition). New York: Teachers College Press.
- Squire, J. (1994). Research in reader response, naturally interdisciplinary. In R. B. Ruddell and N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (637-652), Newark, DE: International Reading Association.
- Şirin, M. R. (1994). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Çocuk Edebiyatı Kültürü/Okuma Alışkanlığı ve Medya Sarmalı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Temple, C., Matinez, M. ve Yokota, J. (2011). *Children's books in children's hands*. 4<sup>th</sup> edition. Boston, MA: Boston.
- Tompkins, G. E. (2009). *Language art: patterns of practice*. 7<sup>th</sup> edition. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Literacy for the 21<sup>st</sup> Century*. 5<sup>th</sup> edition. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Trelease, J. (2013). *Read Aloud handbook*. 7<sup>th</sup> edition. New York, NY: Penguin Books.
- Türkiye'nin okuma kültürü haritası. *T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı*.
- Üstündağ, T (2002). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Kok Yayıncılık: Ankara
- Wink, J. & Putney, L. (2002). *A vision of Vygotsky*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Wood, M & Salvatti, E. P. (2001). Project story boost: read-alouds for students at risk. *The Reading Teacher*, 5 (1), 76-83.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_ (1986). *Thought and language*. Revised Edition by Alex Kozulin, Cambridge, MA: MIT Press.