

**ÖĞRETMEN ADAYLARI ÖĞRENCİLERİNE KİTAP OKUYOR MU?
ÖYKÜ KİTAPLARININ OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANIMI**

Arş. Gör. Burcu ÇABUK

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Araştırma Görevlisi

Arş. Gör. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Araştırma Görevlisi

Özet

*Resimli öykü kitapları erken çocukluk dönemindeki çocukların hoş vakit geçirmeleri, Türk dilinin yapısını, özelliklerini örnekleyen doğru tümcelerle tanışmaları ve günlük hayatlarında kullanabilmeleri için etkili araçlardır. Bu araştırmanın amacı resimli öykü kitaplarının öğretmen adayları tarafından okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında, okuma yazmayı öğrenme süreçlerinde ve okuma yazma alışkanlığı kazanmalarında ne sıklıkla kullanıldığı, okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra ne gibi etkinliklerle çocukların gelişimini desteklediklerini incelemektir. Araştırmanın verileri 20 öğretmen adaylarının Türkçe dersi planlarının değerlendirilmesinden elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları öğretmen adayının resimli öykü kitaplarını okul öncesi dönemde etkili olarak kullanmadığını, ilköğretim döneminde ise yeterli oranda kullanmadığını göstermektedir. Kitapların etkili kullanımına yönelik olarak eğitimcilerle öneriler verilmiştir. **Anahtar Sözcükler:** Resimli öykü kitapları, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, okuma yazma öğretimi, öğretmen adayları.*

Abstract

*For young children, picture books are effective tools for having good time, understanding the structure of language and seeing sentences correctly as models, and to use these experiences in their lives. The purpose of this study is to investigate how often picture books are used by pre-service teachers to prepare students for pre-literacy and literacy education, and to acquire the habit of reading and writing. The activities before, during, and after reading picture books are also explored. The data is obtained through analyzing 20 pre-service teachers' lesson plans prepared especially for language arts blocks. The findings of the study show that picture books are not effectively used in kindergarten classrooms and there is not enough usage of picture books in primary grade classrooms. Recommendations are provided on how educators can use picture books more effectively. **Key Words:** Picture books, pre-literacy education, literacy education, pre-service teachers.*

Giriş

Okuma yazmaya hazırlık aşamasında bulunan *anasınıf öğrencilerinin* ve okuma yazmayı öğrenme sürecindeki *ilköğretim birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin* öğretmenlerinin ders kitaplarının dışına çıkarak, öğrencilerin ilgilerine ve seviyelerine uygun olarak seçilmiş ve planlanmış, duyu organlarını da uyuracak görsel-işitsel materyaller kullanmaları, bu materyallerle çocukların etkileşim içinde olmaları, çocukların okuma yazmayı öğrenme ve okuma yazma alışkanlığı kazanma sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda resimli öykü kitapları hem ekonomik olması ve kolay bulunması hem de çocukların geçmişte edindikleri öykü kitabı okuma ve dinleme deneyimlerinin bulunması nedeniyle etkili bir öğretim materyalidir.

Kuramsal Çerçeve

Okullarda kullanılan ders kitapları çocuklara gerekli olan birçok bilgi, beceri ve tutumu kazandırmaktan uzak kalmaktadır. Ders kitaplarının tek başlarına öğrencileri her yönden yetiştirmesi mümkün değildir. Ders kitaplarının yanı sıra diğer yararlı kaynaklarla çocukların eğitimleri desteklenmelidir (Ataseven ve İnandı, 2000). Örneğin; resimli öykü kitapları çocukların hem hayal güçlerini zenginleştirir hem de onları gerçek dünyaya hazırlar. Okuma alışkanlığı yalnızca iyi çocuk kitaplarıyla kazanılabilir. Çocukluk döneminde kitaplarla yapılan olumlu bir tanışma ileriki yaşlara da yansiyacaktır (Konar, 2006).

Çocuk edebiyatı eserleri okul öncesi dönemde ve ilköğretimin ilk yıllarında öğrenciler için hem eğlendiren eğitim-öğretim materyalleri hem de öğrencileri hayata hazırlayan araçlardır. Bu bağlamda, eğitimcilerin resimli öykü kitaplarından tam olarak yararlanabilmeleri için öncelikle çocuk edebiyatının tanımını, işlevlerini ve temel değişkenlerini bilmelerinde yarar vardır. *Çocuk edebiyatı*, çocukluğun ilk yıllarından başlayarak ergenlik dönemini de içine alarak devam eden süreçte çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren edebi eserlerdir (Sever 2008). Çocuk edebiyatı, çocuklukların hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı eserlerden oluşmaktadır. Masallar, öyküler, romanlar, anılar, biyografik eserler, gezi yazıları, şiirler, fen ve doğa olaylarını anlatan yazılar bu türün örneklerindedir (Ataseven ve İnandı, 2000; Oğuzkan, 1997; Tür ve Turla, 1999). Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan, zihinsel, duygusal ve ruhsal gelişimini destekleyen ve zevkle okuduğu eserler çocuk kitaplarıdır (Alpay, 1995). Ayrıca çocuk kitapları çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre uyarlanmış, kısmen ya da tamamen resimlerden oluşan, çocuğun hayal gücünü, kavrama yeteneğini, kendini ifade etme becerisini, söz dağarcığını ve düşünme çeşitliliğini geliştiren yayınlardır. Çocuklar resimler yoluyla kitabın dünyasına girer ve bu arada kendi dünyasını bulmaya çalışır (Dölek 1989).

Sever (2008) çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecindeki işlevlerini dört ana kısımda incelemiştir. Bu kısımlar çocuğun *dil gelişimi, bilişsel gelişimi, kişilik gelişimi ve toplumsal gelişimidir*. Bu bağlamda çocuk kitaplarının çocuğun gelişimine sayısız ve çok yönlü katkıları olmaktadır. Bu katılardan kuşkusuz en önemli olanı çocukta okumaya karşı ilgi uyandırması ve devam eden süreçte okuma alışkanlığı oluşmasındaki rolüdür (Sever, 2008). Bu temel işlevinin yanı sıra, çocuk kitapları, bireyde aynı zamanda dil bilincini geliştirmede (Kaplan, 2000; Oğuzkan, 1987; Sever, 2008), düzgün tümce örnekleriyle tanıştırmada (Dayıoğlu, 2000), okuma-dinleme yeteneğini geliştirmede (Peters, 1993) ve anadilin güzellikleriyle tanıştırmada etkili araçlardır (Sever, 2008). Tüm bu becerileri kazanırken, öğrenciler nitelikli çocuk kitaplarını okuyarak hem hoş vakit geçirebilme (Oğuzkan, 1987) hem de zamanını iyi değerlendirme fırsatına sahip olurlar (Kaplan, 2000).

Çocuk kitaplarıyla etkileşimde bulunan bireylerin belleği (Kaplan, 2000), yaratıcı düşünme becerileri, hayal gücü, anlama ve kendini ifade edebilme yetenekleri de artmaktadır (Dayıoğlu, 2000; Dölek, 1989; Kaplan, 2000). Okuyan çocukların sözcük dağarcıkları da zenginleşmektedir (Dölek, 1989). Ayrıca çocuklar toplumun onlara verdiği mesajlarla çevrelerinde gözlemledikleri ya da birebir yaşadıkları gerçekliğin arasındaki farkların yani ideal olan ile gerçek arasındaki uyumsuzluğun ayırımına da çoğu zaman çocuk kitaplarını okuyarak varabilirler (Dayıoğlu, 2000; Kaplan, 2000).

Kısaca özetlemek gerekirse, çocuk edebiyatı çocukların eğlenmesine ve eğlenirken de hayal güçlerini, sözcük dağarcıklarını, kendilerini ve içinde yaşadıkları toplumu anlamalarını sağlayan, okuma farkındalığı geliştiren bir eğitim-öğretim materyalidir.

Bu noktada çocuk edebiyatı eserlerinin yararları açıklanırken, çocuk edebiyatının temel değişkenlerini ve bu değişkenlerin okuyucu için önemini vurgulamakta yarar vardır. Çocuk edebiyatı değişkenlerinden *kahraman*, başından olaylar geçen kişidir (Özdemir, 2002). Kahramanlar, çeşitli karakterleri canlandırır. *Karakterler* ise sanatçının yarattığı, duygu ve düşünceleriyle geliştirdiği, gerçek yaşamdan da esinlenerek, deneyimiyle ve kendine özgü duyarlılığı ile biçimlendirdiği kişiliklerdir (Sever, 2003). Çocuklar, çocuk edebiyatı eserlerindeki karakterler yoluyla insanları tanırlar ve onlarla düşsel arkadaşlıklar kurar. Kendilerinin ve başkalarının başından

geçebilecek olayları kahramanlar aracılığıyla öğrenir. Çocuklar kahramanların problem çözme konusunda izledikleri yollardan etkilenir ve kahramanlar gibi düşünmek ve davranmak ister.

Çocuk edebiyatında en soyut temaların somutlaştırılabildiği ve çocuksu olana açılan bir *dil* kullanılır (Şirin, 2000). Yazarlar, bu dil yoluyla çocuğun anlayamayabileceği birçok soyut iletiyi somutlaştırarak çocuğun içselleştirmesine yardımcı olabilir. Çocuk edebiyatı eserleri hangi yaş grubuna hitap ediyorsa, o yaş grubunun dilsel özellikleri göz önünde bulundurularak oluşturulur.

Çocuk edebiyatı eserleri çocuğun anlayacağı bir *üslupla* sunulur. Bu sunumun karmaşık olmaması ve *çocuğa göre* olması önemlidir. Bu eserler ayrıca duruluk, açıklık, sadelik ve samimilik gibi özellikler taşımalıdır. Bu özellikler, çocuğun, verilmek istenen iletileri daha kolay bir biçimde algılamasını sağlar.

Çocuk edebiyatında *konu ve temanın* çocuğa göre olması çocuğun metnin vermek istediği iletileri algılaması açısından önemlidir. Üzerinde söz söylenebilen ve yazılabilen her nesne, her düşünce ve olay *konu* olabilir. Konu, sözlerin ve yazılı metinlerin ana sebebidir (Emir, 1986). *Tema* ise yazarın eserinde sürekli olarak belirtmeye çalıştığı temel düşünce ve görüşlere gösterdiği ana yönelmelerdir (Oğuzkan, 2001). Bir yazı çocuklar için yazılıyorsa yazarın konu seçimine dikkat etmesi ve yazdığı konuda bilgi ve kültür birikimine sahip olması gerekmektedir. Yazar, konular aracılığıyla vermek istedikleri temaları dikkatli seçmeli ve bu temaların *çocuğa göre* olmasına özen göstermelidir.

Yöntem

Bu araştırmada Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programlarının son sınıfına devam eden öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması” dersi için anasınıflarına ve ilköğretim okullarının birinci ve ikinci sınıflarına yönelik olarak bir yarıyıl döneminde hazırladıkları Türkçe dersine ait günlük planlarında resimli öykü kitaplarının ne sıklıkla kullanıldığı ve hangi etkinliklerle çocukların okuma yazma ve okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminin desteklediği incelenmiştir. Rastlantısal olarak seçilen 10 okul öncesi ve 10 sınıf öğretmenliği (5 birinci sınıf için, 5 de ikinci sınıf için) programına kayıtlı öğretmen adayı bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının okuma yazma ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik olarak hazırlamış oldukları ders planları araştırmacılar tarafından geliştirilen *Resimli Öykü Kitaplarının Okuma Yazmaya Hazırlık ve Okuma Yazma Etkinliklerinde Kullanımı Kontrol Listesi*’ne göre incelenmiştir.

Bulgular

Bu araştırmada öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması” dersi için hazırladıkları Türkçe dersi ile ilgili günlük planlarında resimli öykü kitaplarının ne sıklıkla kullandığı ve hangi etkinliklerle çocukların okuma yazmaya hazırlık ve okuma yazma becerilerinin gelişiminin destekledikleri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları her iki kademe (okul öncesi dönem ve ilköğretim dönemi) için ayrı ayrı verilmiştir.

Okul Öncesi Dönem ile ilgili Bulgular

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görevli 10 öğretmen adayının ders planları incelenmiş ve öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında *resimli öykü kitaplarını* ne sıklıkla ve ne şekilde kullandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının çocuk kitaplarını okumadan önce, okuma sırasında ve okuduktan sonra ne gibi etkinlikler gerçekleştirdiği incelenmiştir. Gözlenmesi beklenen etkinliklerden bazıları aşağıda listelenmiştir:

- Okumadan önce:
 1. Çocukların dikkatini çekmek için öğretmenin renkli ve ilgi çekici materyaller hazırlayıp, sınıfın duvarlarına asması ve bu materyalleri merak eden çocuklar olursa onlarla bu materyaller ve içerikleri hakkında konuşması
 2. Öğretmenin öykünün ismini söylemesi ve çocukların öykünün içeriğini tahmin etmeleri

3. Öğretmenin kitaptaki resimleri göstermesi ve çocukların öykünün içeriğini tahmin etmeleri

- Okurken:
 1. Öykünün öğretmen tarafından okunması
 2. Öyküyü okurken öğretmenin durup öykü ile ilgili olarak çocuklara sorular sorması
 3. Öykünün belli bir kısmı okunduktan sonra öğretmenin durup çocuklardan öykünün devamını tahmin etmelerini istemesi
 4. Öykünün belli bir kısmı okunduktan sonra öğretmenin durup çocuklardan öykünün devamını canlandırmalarını istemesi
- Okuduktan sonra:
 1. Öykünün kahramanları hakkında konuşma
 2. Öykünün geçtiği yer hakkında konuşma
 3. Öyküde geçen olaylar hakkında konuşma
 4. Öykünün ana fikri üzerine konuşma
 5. Öyküdeki kahramanların yer aldığı yeni bir öykü oluşturma
 6. Öykü ile ilgili çocukların kendi hayatlarıyla ilişki kurma

Anasınıfı, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının gerçekleştirildiği ve çocukların Türk dilinin yazılı ve sözlü dilde kullanıldığını öğrenmeye başladığı dönem olması nedeniyle okul öncesi eğitim dönemin önemli bir yılı olarak görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada, ilköğretim dönemine geçiş dönemi niteliğinde olan *anasınıfı* düzeyinde yapılan çalışmalar incelenmiştir. Araştırmada yer alan on öğretmen adayının *sekiz* tanesi resimli öykü kitaplarının kullanımına günlük planlarında yer vermiştir. Resimli öykü kitabı kullanmayan *bir* öğretmen adayı (Ş), şekil çizme ile ilgili bir okuma yazmaya hazırlık çalışması gerçekleştirirken, *diğer* öğretmen adayı (F) ise aynı sesle başlayan kelimeleri bulma ile ilgili bir okuma yazmaya hazırlık çalışması gerçekleştirmiştir. Bu iki öğretmen adayının da günlük planlarında resimli öykü kitabı kullanılmalarına rağmen, renkli ve çocuklar açısından ilgi çekici birer materyalle etkinlikler gerçekleştirmeleri, bu araştırmanın konusu olmamakla beraber iyi birer uygulama örneği olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan *sekiz* öğretmen adaylarının planlarında öyküyü okumadan önce yapılabilecek etkinliklere genellikle çok az yer verildiği gözlenmiştir. Yalnızca *bir* öğretmen (Ü) öykünün ismini söyleyip çocuklardan öykünün içeriğini tahmin etmelerini istemiştir. Bir *diğer* öğretmen (D) ise kitaptaki resimleri çocuklara gösterip öykünün içeriğinin çocuklar tarafından tahmin edilmesi istemiştir.

Öykü okuyan *sekiz* öğretmenden *üç* tanesi değişik birer materyalle öyküyü okuma yoluna gitmiştir. *Birincisi* (M) askı tekniği ile hazırlanmış öykü, *ikincisi* (D) yazıları ve resimleri sunu şeklinde duvara yansıtarak, *üçüncüsü* (B) ise kahramanın kuklasının içine yerleştirilmiş resim kartlarıyla öykülerini okumuşlardır.

Sekiz öğretmenin tamamı öyküyü kendileri çocuklara okumuş, *beş* öğretmen (S, U, M, Ü ve G) öyküyü okunurken durup öykü ile ilgili olarak çocuklara sorular sormuş, yalnızca *bir* öğretmen (D) ise öykünün belli bir kısmı okunduktan sonra durup çocuklardan öykünün devamını tahmin ederek, canlandırmalarını istemiştir.

Bir öğretmen adayının (S) öykünün kahramanın kostümünü giyerek öyküyü okuması ve öykünün resimlerinin renkli fotokopilerini çekip çocuklara birer tane vererek, öyküyü okurken üzerindeki kostüme yapıştırmalarını istemesi de dikkat çekici etkinliklerden biridir.

İki öğretmen adayı (U ve B) sınıfta öyküyü okumak yerine farklı birer mekanda (*biri* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Çocuk Kütüphanesi'nde, *diğeri* ise gidilen alan gezisi olan çiftlikte) okumayı tercih etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının planlarında öyküleri okumaya geçmeden önce yapılabilecek etkinliklerin uygulanmasının düşük oranlarda görülmesine paralel olarak, öyküleri okuduktan sonra yapılabilecek olan etkinliklerin uygulanmasına da pek rastlanamamıştır.

Öğretmen adayları genellikle öyküyü okuduktan sonra çocuklara sadece birkaç soru sormayı tercih edip etkinliği sonlandırmışlardır. Bu öğretmenlerden *beşi* (S, Ö, U, D ve B) kahramanlar hakkında, *üçü* (S, M ve Ü) öykünün geçtiği yer hakkında sorular sormuşlardır. Öykünün anafikri üzerine *hiçbir* öğretmen konuşmayı tercih etmemiştir. *Dört* (S, U, M ve D) öğretmen ise öykü ile ilgili olarak çocukların kendi hayatlarıyla ilişki kurmuştur.

Detaylarıyla bahsedilen bu uygulamalar, genel olarak, öykü okuma yoluyla okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının gerçekleştirilmesi kapsamında çok yeterli uygulamalar olarak görülmektedir.

İlköğretim Dönemi ile ilgili Bulgular

Bu araştırmada ilköğretim birinci ve ikinci sınıflarda görevli 10 öğretmen adayının ders planları incelenmiş ve öğretmen adaylarının çocuk kitaplarını Türkçe derslerinde gerçekleştirdikleri okuma yazma çalışmalarında ne sıklıkla ve ne şekilde kullandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. İlköğretimde görevli öğretmen adaylarının çocuk kitaplarını okumadan önce, okuma sırasında ve okuduktan sonra ne gibi etkinlikler yaptıkları incelenmiştir. Gözlenmesi beklenen etkinlikler aşağıda listelenmiştir:

- Okumadan önce:
 1. Öğrencilerin bildikleri öyküleri anlatması
 2. Öğretmenin öğrencilere renkli kartlara yazılmış günlük, anı ve masal örnekleri getirmesi ve bunları okuması
 3. Öğretmenin öykünün ismini söylemesi ve öğrencilerin öykünün içeriğini tahmin etmeleri
 4. Öğretmenin kitaptaki resimleri göstermesi ve öğrencilerin öykünün içeriğini tahmin etmeleri
- Okurken:
 1. Metnin sadece öğretmen tarafından okunması
 2. Önce öğretmenin öyküyü okuması, ardından öğrencilerin bazılarının metni yüksek sesle okuması
 3. Metin okunurken öğretmenin durup öykü ile ilgili sorular sorması
 4. Metnin belli bir kısmı okunduktan sonra öğretmenin durup öğrencilerin öykünün devamını tahmin etmelerini istemesi
- Okuduktan sonra:
 1. Öykünün isminden içeriğini tahmin etme ile ilgili yaptıkları etkinlik ile ilgili düşüncelerini paylaşma etkinliği
 2. Öykünün resimlerinden içeriğini tahmin etme ile ilgili yaptıkları etkinlik ile ilgili düşüncelerini paylaşma etkinliği
 3. Öykünün kahramanları hakkında konuşma
 4. Öykünün geçtiği yer hakkında konuşma
 5. Öyküde geçen olaylar hakkında konuşma
 6. Öykünün mesajı/anafikri üzerine konuşma
 7. Öyküdeki kahramanların yer aldığı yeni bir öykünün sözlü olarak oluşturulması
 8. Öykü ile ilgili öğrencilerin kendi hayatlarıyla ilişki kurulması

İlköğretim okullarının ilk iki yılında okuma yazma öğretimi yapıldığı ve okuma alışkanlığı kazandırmaya özen gösterildiği için bu çalışmada *ilköğretim döneminin ilk iki yılı* seçilmiştir. Ancak beklenenin aksine, bu ilk yıllarda çocuk kitaplarının ders materyali olarak sınıflardaki kullanımına çok az örnekte rastlanmıştır. On öğretmen adayından sadece *bir* tanesi bir adet resimli çocuk kitabını ders kitabına ilave olarak kullanmıştır. Bu öğretmen adayı, öyküyü önce kendi okuyup sonra birkaç öğrenciye okutmuştur. Daha sonra resimlerini göstererek öyküde neler olduğunu sormuştur. Öykünün kahramanları ile ilgili sorular sormuş ve öykünün anafikri üzerine öğrencilere tartışma olanağı sağlamıştır. Daha sonra öykünün içeriğinde geçen “Kazanmak mı yoksa bir oyuna katılmak mı daha önemlidir?” sorusu hatırlatılmış, öğrenciler de iki gruba ayrılarak bu konuyu tartışmışlardır.

Üç öğretmen adayı ise çalışma sayfalarına basılmış öykü örnekleri getirmiştir. Resimler, özellikle ilköğretimin ilk yıllarındaki öğrencilerin öyküyü anlamalarında en az kelimeler kadar etkili ve gerekli oldukları halde (Nodelman, 1999; Turan, 2000) öğrencilere sunulan bu metinlerin hiçbirinde resim yer almamıştır.

Araştırmada yer alan öğretmen adaylarından sadece *bir* tanesi (A) öykünün ismini söyleyip öğrencilerin öykünün içeriğini tahmin etmelerini istemiştir. Metin okunduktan sonra da öğrencilere tahminlerinin ne kadar doğru olup olmadığını düşünmelerini ve arkadaşlarıyla paylaşmalarını istemiştir. Aynı aday, dersinde iki metin kullanmıştır. Birinci metin sadece öğretmen tarafından öğrencilere okunmuş, öğrenciler metni hiç görmemiştir. Bu öğretmen adayının kullandığı ikinci öykü ve diğer öğretmen adaylarının getirdikleri öyküler ise ilk önce öğretmen adayları tarafından, sonra da birkaç kez öğrenciler tarafından yüksek sesle sınıfa okunmuştur.

İki öğretmen adayı (A ve B) öyküler okunduktan sonra metnin ana fikri üzerine sorular sormuştur. Bunun yanı sıra bu öğretmen adaylarından *bir* tanesi (B) öğrencilere kendi hayatları ile öykünün konusu hakkında ilişki kurmalarını istemiştir. Ayrıca *başka bir* öğretmen adayı (C) da öykü okunduktan sonra öğrencilerden metinde geçen kahramanlardan oluşan yeni bir öykü oluşturmalarını istemiştir.

Öğretmen adaylarının yarısı (*beş* aday) Türkçe dersinde programda belirtilen kitaba bağlı kalmışlardır. Bu beş sınıfta okunan metinlerin *üçü* öykü değildir. Bu metinler öğrencileri bilgilendirmeye yönelik yazılmış metinlerdir. (Kuş besleme masası yapımının anlatılması, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nın anlamı ve Atatürk'ün bu bayramı kimlere armağan gibi metinler okunmuştur.) Bu metinleri kullanan öğretmen adaylarından *iki* tanesi öğrencilerine seri okuyabilme, farklı karakterlerle tanışma, anlama yeteneğinin gelişmesi ve okuma alışkanlığı kazanmaları için evde de kitap okumalarını tavsiye etmiştir.

Bir öğretmen adayı ise, Türkçe dersi için ayrılmış olan tüm zamanı dil bilgisi öğretimine ayırmıştır. Bu öğretmen adayı tüm ders boyunca kurallı ve devrik cümle ile olumlu ve olumsuz cümle konularını örnek sorular ile sınıfa anlatmıştır. Derste resimli öykü kitabı okunmamıştır.

Sonuçlar

İncelenen Türkçe dersi ile ilgili günlük planlarda öğretmen adaylarının özellikle ilköğretim çağındaki çocuklara resimli öykü kitaplarını çok sık okumadıkları, okul öncesi düzeyde ise öykü okunmasına rağmen sınıflarda öykü okumadan önceki etkinliklere çok fazla yer verilmediği görülmüştür. Oysaki öykü okunmadan önce resimlerinin incelenmesi veya başlığının okunması öğrencide öykünün konusu hakkında merak uyandırabilir. Böylece öykü okunmadan önce dinleyenlerin ilgisi çekilmiş olur ve dinleyicilerin kendi tahminlerinin doğru olup olmadığını anlamak için kitabın sonuna kadar dikkatleri uyanık tutulabilir. Gözlenen diğer sorunlar ise hiç bir ders planında öğrencilere sevdikleri öyküleri anlatmak isteyip istemedikleri sorulmamış, ayrıca öğretmen adayları çoğu zaman bir uyarın yapmadan öykü kitaplarını doğrudan okumaya geçmişlerdir.

Ders planlarında resimli öykü kitaplarına yer veren tüm öğretmen adayları, öyküleri öğrencilerine ilk önce kendileri okumuşlardır. (İlköğretim düzeyinde bu etkinlikten sonra öğrencilere öyküyü okutma yoluna gidilmiştir.) Öğretmenlerin öğrencilerine sesli okumasının; öğrencilerin okumayı iyi bilen yetişkinlerden model almaları, dinleme alıştırmaları yapmaları ve okuma zevkini paylaşmaları (Kaya, 2006) gibi birçok yararı olması nedeniyle özellikle okul öncesi düzeyde görevli öğretmen adaylarının çoğunun bu etkinliğe yer vermeleri olumlu bir sonuç olarak göze çarpmaktadır.

İlköğretim sınıflarında görev yapan öğretmen adayları sınıfa getirdikleri öyküleri daha sonra öğrencilerine okutmuştur. Böylece öğrenciler öğrenilen okuma stratejilerini serbestçe uygulama fırsatı bulmuş (Kaya, 2006), tekrar okuma yolu ile daha akıcı olarak okuma imkanı elde etmiş ve kendilerine güvenleri gelişme göstermiştir.

Öğretmen adaylarının öykü okunurken, metnin belli bir kısmında durup sorular sorması ya da öykünün geri kalan kısmının nasıl olacağını öğrencilere tahmin ettirmesi, öğrencilerin metni daha dikkatli ve ilgi ile dinlemelerine yardımcı olabileceken, bu çalışmada böyle bir örneğe rastlanmamıştır. Dolayısıyla araştırmada yer alan ilköğretim düzeyinde görevli bu öğretmen adaylarının öykü kitaplarını sadece yüksek sesle okunan ve öğrencilerin sessiz durmasını sağlayan bir araç olarak gördükleri, öykü kitaplarının öğrencilerin hayal gücünü geliştirmesi, kavrama düzeylerini arttırması ve hem içerik olarak hem de dil olarak uygun birer yazı

modeli farkındalığı yaratması özelliklerini dikkate almadıkları düşünülmektedir. Bu öğretmen adaylarının Türkçe dersinin bir anlama ve anlatma dersi olduğunu, öğrencilerin kitap okumasının hem öğretimi tekdüze bir süreç olmaktan kurtaracağı hem de zengin yaşantıların söz konusu olduğu bir öğrenme ortamı yaratmaya yardımcı olacağı (Aşılıoğlu, 2000) gerçeğini dikkate almadıkları söylenebilir.

Her iki düzeyde de çok az sınıfta resimli öykü kitapları okunurken öykünün sonunun nasıl olabileceği konusunda tahminler yürütülmüştür. Böyle bir etkinliğe yer veren öğretmen adayları arasında ise çok az öğretmen adayının öykü okunduktan sonra öğrencileri tahmin ettikleri öykü ile okunan öykü arasında karşılaştırmalar yapmalarını istediği saptanmıştır. Yine çok az öğretmen adayı, öğrencilere, öykünün kahramanları hakkında sorular sormuştur. Ayrıca öykünün geçtiği yer ya da zaman ile ilgili hiç bir soru her iki düzeyde de yöneltilmemiştir. Öyküde geçen olaylar hakkında dahi yeterli soru sorulmamıştır. Sadece birkaç öğretmen adayı öykülerin ana fikirleri üzerine konuşmuş ve yine az sayıda öğretmen adayı öyküler ile öğrencilerin hayatları arasında bağ kurmaya çalışmıştır. Oysaki okuma etkinliği tamamlandıktan sonra yapılabilecek tüm bu etkinlikler; öğrencilerin öykünün temel bazı öğelerden oluştuğunu, metnin nasıl oluştuğunu, nasıl yapılandırıldığını ve nasıl geliştirildiğini (Kaya, 2006) öğrenmesine yardımcı olabilir. Ayrıca bu tür etkinliklerle öğrencinin neden sonuç ilişkilerini görme, okuduğu ya da dinlediği olayları listeleyebilme ve kronolojik bir sıraya koyma becerileri artırabilir. Okuduğu ya da dinlediği öyküleri kendi cümleleriyle özetlemesi ya da ana fikirlerini tartışması öğrencilerin sözel anlatımını da güçlendirebilir. Tüm bu nedenlerle, her iki düzeyde de öğretmen adaylarının, Türkçe dersinin gereğini tam olarak gerçekleştiremedikleri gerçeği ortaya çıkmaktadır.

Öneriler

Çocuklara öykü kitabı okunurken bazı kurallara dikkat edilmelidir. Anlatılmak üzere seçilen öyküyü öğretmen daha önceden incelemeli ve birkaç kez kendisi okumalıdır. Her çocuğun; öğretmeni ve kitabı görebileceği bir uzaklıkta oturması sağlanmalı, sayfalar hızla geçilmemelidir (Tür ve Turla, 1999). Akıcı, anlaşılır bir dil kullanmak ve duyguları ses ile abartmadan ifade etmek çocukların ilgisini daha da yoğunlaştıran bir durumdur. Öykü okunduktan sonra incelemek isteyenler için kitap köşesine konması; çocuklarda okuma bilincinin gelişmesine yardımcı olabilir (Oğuzkan ve Oral, 1992).

Öykü hakkında soruları sadece öğretmenden gelmemelidir. Öğrenciler de öykü okunmadan, okunurken ve okunduktan sonra soru sorabilmeli ve arkadaşlarına tartışma konuları açma fırsatı bulabilmelidir. Okunan bir öykü ile ilgili olarak, diğer öğrencilerin yazma ve tartışma uygulamaları yapmaları; sadece kitabı okuyan öğrencinin okuma becerisini geliştirmez, aynı zamanda diğer öğrencilerin de konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Aşılıoğlu, 2000).

Sınıfta birçok farklı öğrencinin olması, farklı ilgilerin ve zevklerin olması demektir. Bu nedenle eğitimciler ders kitaplarının dışında resimli öykü kitapları gibi farklı materyaller getirerek öğrencilerin ilgilerine ve ihtiyaçlarına daha etkili cevap verebileceklerini unutmamalıdır. Öğretmenler sınıfta farklı gereksinimleri olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli etkinlikler seçerek, kaliteli okuma yazma eğitimini nitelikli öykü kitapları yoluyla sağlayabilir.

Kaynakça

Alpay, M. (1995). Çocuk kitaplarının dil gelişimine ve okul başarısına katkısı. *Çocuk ve Biz, 1*, 1-6.

Aşılıoğlu, B. (2000). *İlköğretim Türkçe programının amaçlarının gerçekleştirilmesinde çocuk kitaplarının yeri*. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. (433-447), Ankara Üniversitesi.

Ataseven, F., ve İnandı, Y. (2000). *Çocuk kitaplarının çeşitli yönleriyle incelenmesi*. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, (187-206). Ankara Üniversitesi.

Dayıoğlu, G. (2000). *Çocuk kitaplarında eğitsellik*. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. (522-535), Ankara Üniversitesi.

- Dölek, N. (1989). Gençler ve kitaplar. *Yaşadıkça eğitim*, 7, 30-34.
- Emir, S. (1986). *Örneklerle kompozisyon yazma sanatı*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Kaplan, M. (2000). *Çocuk kitaplarında içerik, resimleme, dil ve anlatım özellikleri*. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. (551-565), Ankara Üniversitesi.
- Kaya, M. (2006). *Okuma yazma öğretiminde çocuk edebiyatının öğretim amaçlı kullanımındaki yöntem ve teknikler*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (117-122), Ankara Üniversitesi.
- Konar, E. (2006). *Çocuk gelişiminde kitabın önemi*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (463-468), Ankara Üniversitesi.
- Nodelman, P. (1999). Decoding the images: How picture books work (128-139). In Peter Hunt (Ed.). *Understanding children's literature* (128-139). New York, NY: Routledge.
- Oğuzkan, A. F. (1987). *Çocuk edebiyatı yillığı*. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Oğuzkan, A. F. (1997). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı*. (Beşinci Basım). Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oğuzkan, S. ve Oral, G. (1992). *Okul öncesi eğitim*. Milli Eğitim Bakanlığı Kitapları. İstanbul: Oğul Yayınevi.
- Özdemir, E. (2002). *Yazınsal türler*. Ankara: Bilgi Yayınları.
- Peters, S. J. (1993). Story reading in kindergarten and prekindergarten classes. *Early Child Development and Care*, 88, 1-15.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Şirin, M. R. (2000). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınlar.
- Turan, N. (2000). *Çocuk kitapları resimlemesi*. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, (166-168). Ankara Üniversitesi.
- Tür, G., ve Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: YA-PA Yayınları.