

04. Dahrendorf modeli bağlamında çocuk kitabına yaklaşım ve etkinlik tasarısı (Hışır Hışır Kırt Kırt örneği)

Ayşegül GÖKSEL¹

APA: Göksel, A. (2022). Dahrendorf modeli bağlamında çocuk kitabına yaklaşım ve etkinlik tasarısı (Hışır Hışır Kırt Kırt örneği). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 49-73. DOI: 10.29000/rumelide.1190285.

Öz

Ana dili eğitiminin en temel amacı, dinlediğini, okuduğunu tam ve doğru olarak anlayan, duygu ve düşüncelerini etkili olarak aktarabilen, edebî zevk sahibi çok yönlü bireyler yetiştirmektir. Bu süreçte önemli eğitim materyalleri olarak görülen çocuk kitaplarından nasıl faydalanılacağına bilgi ve becerisine sahip olmak gerekir. Öğrencilerin edebiyat metnine yaklaşımı ve sonrasında okuma kültürü sahibi olmaları noktasında belirli bilinç düzeyine ulaşmalarında Dahrendorf Modeli'nden yararlanılabilir. Bu çalışmanın amacı Dahrendorf Modeli ilkeleri çerçevesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin incelenmesi ve hazırlanan etkinlik planı ile öğretmenlerin ve araştırmacıların buluşturulması marifetiyle ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin edebiyat duyarlıklarının artmasına katkı sağlamaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni ile yapılandırılan çalışmada doküman analizi tekniğinden yararlanılarak Hışır Hışır Kırt Kırt çocuk kitabı, Dahrendorf Modeli ilkelerine göre tetkik edilmiş, daha sonra Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ve çocukların yaş, ilgi ve seviyelerine uygun olarak ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik bir örnek etkinlik planı oluşturulmuştur. Mevcut çalışmanın yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrenmenin öznesi olan okul çağı çocuklarına metin seçiminde ve etkili-eğlenceli öğrenme materyalleri hazırlanmasında öğretmenlere alternatif oluşturacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Çocuk edebiyatı, çocuk kitabı, Dahrendorf Modeli, etkinlik, okuma

Approach to children's book and activity design in the context of Dahrendorf model (Example of Hışır Hışır Kırt Kırt)

Abstract

The main purpose of mother tongue education is to raise versatile individuals with literary taste, who can fully and accurately understand what they listen to and read, and who can effectively convey their feelings and thoughts. In this process, it is necessary to have the knowledge and skills of how to benefit from children's literature texts, which are seen as important educational materials. The Dahrendorf Model can be used to help students reach a certain level of consciousness in terms of their approach to the literary text and then having a reading culture. The aim of this study is to examine children's literature products within the framework of the principles of the Dahrendorf Model and to contribute to the increase of the literary sensitivity of the students who have just started primary school by bringing together the teachers and researchers with the prepared activity plan. In the study, which was structured with case design, one of the qualitative research methods, the children's book, Hışır Hışır Kırt Kırt, was examined according to the principles of the Dahrendorf Model, using the document analysis technique, and then a sample for first and second grade students in accordance

1 Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), aysegul.goksel@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0635-956X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190285]

with the Turkish Curriculum and the age, interest and level of the children. activity plan was created. With the current study, it is thought that it will create an alternative for teachers in terms of preparing an effective and enjoyable learning environment for school-age children, who are the subject of learning, in accordance with the constructivist approach.

Keywords: Children's literature, Children's book, Dahrendorf Model, activity, reading

Giriş

Yirmi birinci yüzyılın bireyi çok uyaranlı ve küresel çapta bir iletişim atmosferinin merkezinde yer aldığından eğitim-öğretim anlayışı da bu ihtiyaca yönelik olarak şekillenmiştir. Eğitim alanında yaşanan gelişmeler ışığında öğretim metotları değişmiş, çağdaş yaklaşımlar gereği kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilecek bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda salt bilgi aktarımının kullanıldığı yöntemler yerine etkinliklerle öğrenme anlayışı benimsenmiştir. Aynı zamanda (metinle öğretim anlayışı gereği) öğrencilerin aktif olduğu bir süreçte dil (dinleme, okuma, konuşma, yazma), zihinsel ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde metinlerden faydalanılması üzerinde durulmuştur (Güneş, 2020, s. 249-250).

Temel öznesi çocuk olan bir eğitim atmosferinde muhatabına yönelik hazırlanan özel metinlere başvurulması hayati bir gerekliliktir. Çocuk edebiyatı, edebiyat niteliğinden ödün vermeden, hedef kitlesi olan çocukların yanı sıra yetişkinlere de seslenen, çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilikleri doğrultusunda hazırlanan çocuğa özgü dünyaya, ilgi ve beklentiler ile niteliklere duyarlı bir edebiyat kavramına işaret eder. Masal, tekerleme, fıkra, hikâye, roman, şiir, gezi yazısı, biyografi başta olmak üzere çocuğa uygun olarak oluşturulan pek çok ürün çocuk edebiyatı kapsamında yer alır. Bu ürünlerin çocuksu ve güdümlü olarak oluşturulmaması, yani Türkçenin güzelliklerinin yansıtılmadığı, çocuğa uygun olmayan, zorlama bir biçimle ve içerikle yapılandırılmaması gerekir (Sever, 2015, s. 15).

Okuma kültürü kazanabilmeleri için çocuklara okurken zevk alabilecekleri metinler sunulmalıdır (Uz Erşahin, 2009, s. 27). Erken çocukluk döneminde aileyle başlayan okuma kültürü edinme sürecinde okullaşma ile birlikte öğretmen etkisi devreye girer. Her şeyden evvel öğretmenin okumayı sevmesi, okumanın değerini takdir etmesi ve iyi bir okuyucu olarak öğrencilerine doğru rol model teşkil etmesi lüzumludur. Çünkü bir öğretmenin kitaba duyduğu heves, öğrencilerini de kitabı okumaya teşvik eden son derece motive edici bir faktördür (Malloy, Marinak & Gambrell, 2014). Öğretmenin öğrencilerini nitelikli çocuk kitapları ile buluşturması, metni alımlama sürecinde doğru yöntem ve tekniklere nasıl başvuracaklarını uygulamalı olarak göstermesi ve kendi kitabını kendisi seçebilecek okur hüviyetine sahip nesillerin yetişmesinde kılavuzluk yapması önemlidir. Bu misyonu yerine getirebilmek için öğretmenin iyi kitapları seçebilecek yetkinliğe sahip olması ve eserin barındırdığı derin anlamları fark ederek metni alımlayabilmesi gerekir.

Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerde ilginç konu ya da olayları içeren, kolay anlaşılır güzel yazılara yer verilmelidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005, s. 8). Oysa yapılan çalışmalar Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin ve etkinliklerin çeşitli yönlerden (çocuğa görelilik, biçimsel ve içerik özellikleri, dil ve anlatım, sözcük öğretimi vb.) çocukların edebiyat ve sanat duyarlılığını geliştirmeye yönelik olmadığı doğrultusundadır (Canlı, 2015; Dilidüzgün, 2004; Kargın, 2019; Kaya, 2021; Kolaç, 2009; Küçükavşar & Hasırcı, 2013; Narin, 2022; Onan & Tokdemir, 2012; Saltık, 2018; Solak & Yaylı, 2009;).

Bu çalışma ile, çocuk kitaplarının Dahrendorf Modeli (1996) ilkelerine uygun olarak nasıl seçileceği, inceleneceği, derslerde kullanılabilme olanakları ve öğrencilere sağlayacağı faydaları ortaya konarak öğretmenler başta olmak üzere araştırmacılara ve okurlara kılavuzluk edilmesi hedeflenmiştir.

Dahrendorf Modeli İlkeleri'nin (1996) Hışır Hışır Kırt Kırt çocuk kitabı çerçevesinde incelenerek açıklanması, yapılandırmacı yaklaşım gereği aşamalı bir biçimde ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrenci seviyesine koşut olarak tasarlanan eğlenceli etkinlikler ile metnin alımlama sürecinde somut örneklere yer verilmesi, yaparak ve yaşayarak öğrenme yaşantısına olanak tanıyan bu etkinliklerin bireylerin dil, düş ve düşünme becerileri ile edebiyat zevklerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek olması bu çalışmayı kıymetli yapmaktadır.

Ortaöğrtime kadar kitap okuma kültürü edinmemiş bir çocuğun ilerleyen dönemlerde bu alışkanlığı kazanması çok zordur (Akın, 2019, s. 190). Bu nedenle mevcut çalışmanın hedef kitlesinin ilkokul çağı çocukları olmasının erken dönemde okuma kültürü edinilmesi sürecine olumlu tesiri olacağı düşünülmektedir.

Çocuk ve çocukluk

Tarih boyunca çocuk kavramına farklı şekillerde yaklaşılmıştır. Aydınlanma dönemi, Sanayi Devrimi ve ulus-devlet düşüncesinin yükselişiyle birlikte toplumda başlayan değişim hareketleri çocuğa bakışı da dönüştürmüştür. Önceleri küçük erişkin (Genç, 2016), eksik yetişkin (Özcan, 2017), günahkâr (Onur, 2005), vb. nitelendirilen çocuk, günümüz dünyasında kendine has özellikleri olan bir varlık olarak görülmektedir. Bu doğrultuda modern çocukluk paradigması, doğal düzenin bir gereği olarak çocuğun yetişkinlerden ayrı bir özne olduğu gerçeğinin kabulüne dayanır (Tan, 1993, s. 11) ve bu kabul, kendine has özellikleri olan çocukları yetişkinlerden ayıran özelliklerin bilinmesini zorunlu kılar.

Tarih boyunca çocuk ve çocukluk anlayışı tekil bir görünüme sahip olmamış (Gürkan, 2021, s. 56), hemen her kültürde çocuğa farklı biçimde yaklaşılmıştır. Günümüzde Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre doğumundan 18 yaşına kadar tüm bireyler çocuk olarak kabul edilmekte (UNICEF, 1989), doğumdan ergenlik süresini de içine alan bir dönem de çocukluk olarak görülmektedir (TDK, 2011; Tüfekçi Can, 2014). Oğuzkan (2013) da 2-14 yaş aralığını çocukluk çağı olarak adlandırmaktadır.

Üzerinde uzlaşılan bir tanımlı bulunmasa da genel olarak çocuk; "kendine has birtakım gelişimsel özellikler gösteren, kendi ilgi alanı ve algılarına göre tepkiler veren, bu süreçte merak, keşif ve öğrenmeye açık olan bir varlık" (Arıcı, 2018, s. 1) ve ham ve elastiki bir yaratık (Baltacıoğlu, 1942, s. 17) olarak nitelenmektedir. Birbirinden farklı çocuk tanımlarının ortak noktası ise çocuğun gelişiminin henüz tamamlanmamış olması ve hafife alınmaması gereken bu varlığın kendine özgü özellikler barındırmasıdır.

Yapılan bilimsel araştırmalar neticesinde çocuk, kalıtım ve çevrenin ürünü olarak görülmekte, onun tekâmülü için çeşitli evreler öngörülmektedir. Örneğin, Piaget Bilişsel Gelişim Kuramı'nda (1954) bu safhaları "duyusal motor" (0-2 yaş), "işlem öncesi" (2-7 yaş), "somut işlem dönemi" (7-11 yaş) ve "soyut işlem dönemi" (12 yaş ve üzeri) olmak üzere 4 evrede ve bilişsel bağlamda ayırt etmektedir. Erikson (1968) tarafından psikososyal olarak 8 döneme ayrılan yaşam serüveninin ilk 5 evresi olan "temel güvensizliğe karşı güven" (0-18 ay), "utanç ve kuşkuya karşı özerklik" (1-3 yaş), "suçluluk duygusuna karşı girişimcilik" (3-6 yaş), "aşağlık duygusuna karşı çalışkanlık" (6-12 yaş), "rol karmaşasına karşı kimlik" (12-17 yaş) aşamaları çocukluk dönemini kapsamaktadır. Dolayısıyla geleceği inşa edecek fertler

olan çocukları anlayabilmek için onların gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak, ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine duyarlı bir biçimde yaklaşmak, en önemlisi de dünyaya çocuğun gözüyle de bakabilmek gerekir.

Çocuk edebiyatı

Çocuk edebiyatı, “çocuğun dil gelişimini, anlama ve kavrama düzeyini dikkate alarak duygu ve düşünce dünyasına seslenen edebiyat” (Şimşek & Yakar, 2016, s. 18), “erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı” (Sever, 2015, s. 17) olarak tanımlanmış, “çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan eserler” (Alayhoğlu & Oğuzkan, 1976, s. 56), “çocuğun dünyasında güzellikler çağrıştıran, onun ruhunda güzele ve iyiye karşı olumlu davranışlar geliştiren, hayal dünyasını zenginleştirerek ana dilinin tadını hissettiren eserler çocuk edebiyatı kapsamında değerlendirilmiştir” (Özcan, 2008, s. 583).

Asıl hedef kitlesi çocuk olmakla birlikte çocuk edebiyatı yetişkinlere de hitap edebilmelidir (Karatay, 2007). “Çocuk edebiyatı ürünleri -tıpkı yetişkin edebiyatında olduğu gibi- kurmaca ve çok anlamlı olma, sanatlı bir dille yazılma, iletilerin metnin derin yapısında örtük biçimde verilmesi, bilgilendirme amacı gütmeme, metinlerarasılık gibi yazınsal özellikleri taşır” (Aslan, 2019, s. 22) ve çocuğun gelişiminde önemli bir misyon üstlenir. Çünkü edebiyat hayatı keşfe yardım eder, hoş vakit geçirtici ve eğlencelidir, ruha canlılık verir ve yaşam gücünü artırır, yaratıcı etkinlikleri teşvik eder, kişinin kendisini tanımasına yardımcı olan bir rehber ve güzel bir dil demektir (Jakop, 1955'ten akt. Oğuzkan, 2013, s. 6-7).

Çocuk edebiyatının bireyin dil ve düşünme becerilerinin gelişmesine, hayal gücünün zenginleşmesine, sanat ve edebiyat zevk ve anlayışının kazanılmasına, kelime hazinesinin varışlaşmasına, bireyin kendini, insanı ve yaşamı tanımasına, kültürel ve evrensel değerler ile millî bilincin sezinletilmesine, yeni deneyimlerle karşılaşılmasına, okuma kültürünün geliştirilmesine yardımcı olma gibi pek çok işlevi bulunmaktadır. Bu nedenle ana dili dersleri başta olmak üzere diğer branşlarda ve çeşitli öğretim kademelerinde bu kıymetli ürünlerden yararlanılması gerekmektedir.

Çocuk edebiyatı ve Türkçe öğretimi

Türkçe öğretiminin temel gayesi; dinlediğini, okuduğunu tam ve doğru anlayan, duygu ve düşüncelerini eksiksiz ve etkili bir biçimde aktarabilen bireyler yetiştirmektir. Bu gayeye ulaşmak için çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliğini dikkate alarak metinsellik ölçütlerini karşılayarak hazırlanmış nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanılması gerekir.

“Çocuk edebiyatını Türkçe öğretimi açısından bağlayıcı kılan en önemli husus, edebiyat ve eğitim arasındaki köprüünün fark edilme eşiğidir” (Baş, 2015, s. 5). 2004 tarihinden itibaren oluşturulan Türkçe Öğretim Programları'nda yapılandırmacı yaklaşım gereği metinle öğretim üzerinde durulmakta ve öğrencilerin yetkin okur hüviyeti kazanmaları hedefine ulaşmak amacıyla okuma saati düzenlenmektedir. 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda çeşitli temalara, metin türlerine, yetkinliklere yer verilmesi, ders kitaplarına alınacak metinlerin niteliklerine değinilmesi ve “Özel Amaçlar” başlığı altında “metin içi metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturma, okuma yazma zevk ve alışkanlığının kazanılması, Türk ve dünya kültür ve sanat eserleri vasıtasıyla estetik ve sanatsal değerlerin benimsenmesi” gibi çeşitli hususlardan bahsedilmesi (MEB, 2019, s. 8) çocuk edebiyatı ve

okuma kültürüne işaret eden içerikler olarak değerlendirilmektedir. Erken çocukluk döneminde aile ile başlayan okuma kültürü edinme serüveninde çocuğun okullaşması ile birlikte özel bağlamda sınıf ve Türkçe öğretmenleri ve eğitimciler, öğrencinin akademik başarılarının artması, dil ve düşünce evreninin genişlemesi, kelime dağarcığının zenginleşmesi, sağlıklı ve etkili iletişim kurabilmesi ve doğru bir biçimde kültürlenebilmesi vb. için çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanabilmelidir. Çünkü metin odaklı ve bağlam temelli öğrenme sürecinde bu metin türleri ve etkinlikleri vasıtasıyla anlamlı öğrenme süreçlerinin devreye girmesi kolaylaşmaktadır.

Çocuk kitabı

Çocuk kitapları çocuğun gelişiminde önemli ve özel bir yer teşkil eder. Çünkü ilk çocukluktan itibaren kitap ve çocuk arasında sürekli bir ilişki söz konusudur (Aytekin, 2016, s. 109). Çocuk kitapları okul türü öğrenmelere, estetik nitelikli iletilerle katkı sağlar, bu öğrenmelerin içselleştirilmesi için sezinletici birer uyaran olur (Sever, 2015, s. 7). Çocuk-kitap etkileşimi sırasında kurgusal metinlerde yer alan kahramanlarla özdeşleşen çocuk, onlar gibi düşünüp hissedecek, gerçek yaşamda karşılaştığı sorunlarla mücadele etmek için bu kahramanlara öykünerek benzer çözüm yolları bulmaya çalışacak ve yaşantı zenginliğine sahip olacaktır. Bu macera boyunca nitelikli çocuk kitaplarıyla karşılaştırılması hâlinde Türkçe'nin güzelliklerini hissederken, fiziksel, kişisel, duygusal, ahlaki, bilişsel ve toplumsal gelişimleri olumlu bir biçimde etkilenecektir. Kendisi ve başka yaşamlar hakkında bilgisi ve görgüsü artacaktır. Nihayetinde kendi kitabını kendisi seçebilecek, ana dili duyarlılığı gelişmiş, okuma kültürüne sahip yetkin okuyucuların yetiştirilmesi marifetiyle toplumların terakkisine katkı sağlanacaktır.

Çocuk kitaplarının biçim (boyut, cilt, kapak tasarımı, kâğıt cinsi, sayfa düzeni, punto, resim, yazım ve noktalama) ve içerikçe (konu, tema, ileti, plan, karakter, dil ve anlatım) çocuğa uygun olması gerekir (Arıcı, 2018; Rayna & Baudelot 2011; Sever, 2015;). Aynı zamanda yaşamın inişli çıkışlı olduğu gerçeğinin duyumsatılması, konu evreninin, kurgunun, metnin uzunluğunun, anlamı bilinmeyen kelime sayısının çocuğa göre yapılandırılması elzemdir. Aksi durumda çocukların seviyesinin çok üzerindeki/altındaki kitaplarla karşılaştırılması, metinde önyargı ve bağınaz tutumlara sahip karakterlerin, cinsellik, şiddet, argo, ideolojik söylem, ırkçılık gibi çocuğa uygun olmayan öğelerin bulunması, metinde gerçeklik zemini ile bağlantı kurulamayacak oranda aşırı hamasi bir tavrın benimsenmesi, farklı kültürlere, insanlara vb. karşı hoşgöründen yoksunluk, başarısızlığın büyük bir eksiklik olarak gösterilmesi, didaktik ve çocuğa yukarıdan bakan bir söyleme başvurulması, kaderin karşısında insanı çaresiz kılan bir tavrın benimsenmesi, hata yapmayan ideal karakterlere yer verilmesi gibi çeşitli olumsuz hususların çocuk kitaplarında yer alması, çocukların gelişimi için ilaç değil zehir olacak ve bu yaklaşım, çocuğun okuma kültürü edinmesi sürecine olumsuz tesir edecektir.

Kitap seçiminde öğretmen etkisi

Okuma kültürü kazanılması ve evrensel okur seviyesine ulaşılması sürecinde çocuğun kendi okuyacağı iyi kitapları seçebilme yeterliğine sahip olması temel hedeflerden biridir. Ancak okul öncesi ve ilkökul döneminde çocuklar kitap seçme stratejilerini tam anlamıyla kullanmadığından bu süreçte öğrencilerin okuma seviyelerine uygun olmayan kitapları seçebilme eğiliminde oldukları görülmüştür (Hiebert, Mervar & Person 1990; Kragler, 2000).

Çocuklara okuma konusunda rehberlik son derece önemli ve sorumluluk isteyen bir iştir (Aytekin, 2016, s. 96). Çocuk kitaplarının çocuklarla buluşturulmasında en önemli unsurlardan biri öğretmenlerdir

(Collins & Safford, 2008). Özellikle ilkököl döneminde öğretmenlerin çocukların okuma tercihlerini etkilemedeki gücü büyüktür (Pascoe & Gilchrist, 1987).

Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları kitaplar öğrencilerin hayatlarını büyük ölçüde etkileme potansiyeline sahiptir (Weih, 2014). Bu nedenle öğretmenlerin öncelikle çocuğu ve içinde bulunduğu toplumun kültürünü tanıyabilecek yeterlikte olması, dünyayı bir çocuğun kalbi ve zihniyle görme yetisine sahip olması gerekir. Neticede okul dönemi çocuklarında ailenin etkisinin azalıp öğretmenlerin tesirinin arttığı düşünüldüğünde çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliğini dikkate alan nitelikli çocuk kitaplarıyla öğrencilerin buluşturulması ve onların okuma kültürü edinmeleri sürecinde öğretmenlerin titiz davranma sorumluluğunu üstlenmeleri önemlidir.

Öğretmenler, aile ile iş birliği yapma, okuyan bir birey olarak doğru rol model olma, çocuğun bütüncül gelişim özelliklerine uygun okuma listeleri oluşturma, sınıfta okunan kitaplarla ilgili konuşma, okuma topluluğu oluşturma, kitap okuma yarışmaları düzenleme, okunan kitaplarla ilgili nitelikli etkinlikler hazırlama ve bunları öğrencilerle buluşturma, her şeyden önce onlara kitap okumanın bir gereksinim olduğunu duyumsatma gibi çeşitli misyonları bulunur. Böylesi bir misyonun gerçekleştirilebilmesi için öğretmenin çocuk kitaplarını ve yazarlarını tanıması, nitelikli kitaplarla öğrencilerini buluşturabilecek donanımına sahip olması ve çocuk yazını materyallerinden Türkçe derslerinde faydalanabilmesi gerekir.

Dahrendorf modeli

Dahrendorf (1996) tarafından öğretmenlere yönelik Türkçe derslerinde nitelikli çocuk yazını ürünlerinden yararlanılabilmesi ve metnin olanaklarının fark edilmesi amacıyla kılavuzluk edebilecek bir model tasarlanmıştır. Metne yönelik “Ne, nerede?” gibi sorular yerine “Nasıl, niçin?” gibi üst düzey suallerin kullanılmasını teşvik eden bir öğrenme atmosferinin tasarlanmasına olanak tanıyan bu model, “okuma ilgisi, okuma beklentisi, ilişkilendirme, tecrübe kazanma ve öğrenme” olmak üzere dört temel amaç çerçevesinde şekillenmiştir (Akt. Dilidüzgün, 2003, s. 52). Bu ilkeler şöyle açıklanabilir:

Okuma ilgisi: Öğretmen tarafından seçilen kitaplar çocuğun ilgisini cezbedecek şekilde bir gerilim eğrisine sahip olmalı, heyecan unsuru ve mizahi içerikler barındırmalıdır. Çünkü macera yükü fazla olan, hareketli olay örgüsüne sahip etmenler çocuğu kitaba doğru bir mknatis gibi çeker.

Beklentiler: Metnin okuyucudan yüzey yapı-derin yapı ilişkisini fark etmesi, metin içi bağlantıları kurması, biçim ve içerik üzerinde düşünmesi, dilin inceliklerini fark etmesi gibi bazı beklentileri bulunur. Edebiyat metni çok anlamlıdır ve okuyucunun bu süreçte aktif olması ve düşünsel süreçlerini devreye sokması elzendir. Beklenti aşamasında ihtimam gösterilmesi gereken husus, öğrencinin yaş, ilgi, seviye gibi özelliklerinin dikkate alınarak uygun çocuk kitabıyla karşılaştırılmasıdır. Çünkü seviyesinin üstünde veya altında olan bir eser, çocuğu okuma eyleminden uzaklaştırabilir.

İlişkilendirme: Bu safhada çocuğa sunulan kitap konularının onların gerçek yaşamda karşılaşılabileceği durumları içermesi gerekliliği üzerinde durulur. Ancak bu sayede okuyucu metni özümseyebilir. Çocuk, her ne kadar ilk kez yaşantılarına sahip olsa da bilmediği bir dünya ve kültüre dair unsurlar ona çekici gelmeyecektir. “Çünkü kitapta ele alınan konu ile, çocuğun yaşamında ilişki kurabileceği gerçeklik zemini eksiktir” (Dilidüzgün, 2003, s. 53).

Tecrübe kazanma ve öğrenme: Edebiyat bireye doğrudan bir şeyler öğretmez, sezdirir. Bu nedenle çocuk kitabı, dolaylı bir biçimde yaşam gerçekleri, duygu ve düşünce evrenlerinin zenginleşmesi ve

edebiyat zevk ve alışkanlığı kazanılmasına katkıda bulunarak okuyucunun etkin olduğu bir süreçte keşfetmesine ve yaşantı zenginliği kazanmasına olanak tanır.

Dilidüzgün (2003) tarafından Dahrendorf Modeli'nde yer alan dört temel ilkeye ek olarak “yazar hakkında bilgi, öğretimle ilgili dikkat edilmesi gereken noktalar, öğretimde yararlanma imkânları (metnin okunması, metin üzerinde çalışma, ilişki kurma ve transfer, yaratıcı çalışmalar)” dâhil edilmiştir. Bu sayede çocuğun iyi kitaplarla buluşturulabilmesine olanak tanıyan ve bu metinlerin Türkçe öğretiminde nasıl ve ne şekilde kullanılabileceğini açıklayan bir yöntem önerisinde bulunulmuştur. Mevcut yöntem önerisi bir deniz feneri gibi aydınlatma, yol gösterme işlevleri üstlendiğinden mutlak değişmez olarak görülmemelidir. Öğrenci özellikleri ve gereksinimlerine, dersin amaçlarına vb. bağlı olarak hazırlanan başlıklar değişebilir, çeşitli eklentilerle zenginleştirilebilir. Burada öğretmenin öğrencinin ilgi, yaş, seviye ve beklentilerini dikkate alması önemlidir. Bu bilgiler ışığında Dahrendorf Modeli'nde yer alan 4 temel amaç ve ek başlıklar ile kitabın niteliğinin, olanaklarının neler olduğu, çocuk edebiyatı metinleri ile Türkçe derslerinde metin çözümleme çalışmalarının yapılandırıcı yaklaşıma uygun olarak nasıl yapılandırılacağı, bunların derse sağlayacağı katkıların neler olabileceğine dair bilgi verilmiş ve muhataplarına bir uygulama örneği sunulmuştur.

Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacı Dahrendorf Modeli ilkeleri (1996'dan akt. Dilidüzgün, 2003) çerçevesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin incelenmesi ve hazırlanan etkinlik planı ile öğretmenlerin ve araştırmacıların buluşturularak ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin dil, düşünce becerilerinin geliştirilmesine, edebiyat duyarlıklarının artırılmasına ve Türkçe dersinin amaçlarına ulaşılmasına katkı sağlamaktır.

Çalışmanın yöntemi

Nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni ile yapılandırılan çalışmada doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Derin ve ayrıntılı konularda çalışmaya imkân veren nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması, araştırmanın hem ürünü hem de nesnesi olabilir (Creswell, 2016, s. 97; Patton, 2018, s. 14). Doküman incelemesi ise araştırma konusu hakkında bilgi içeren basılı ve elektronik kaynaklara ulaşıp bunların araştırmanın amacına uygun şekilde incelenmesi, not alınması ve değerlendirilmesi işlemlerinden oluşur (Bowen, 2009; Cemaloğlu, 2020). Araştırmanın inceleme nesneleri Dahrendorf Modeli ilkelerinin yer aldığı kaynaklar ile Hışır Hışır Kırt Kırt çocuk kitabı olarak belirlenmiştir. Bu süreçte ilk olarak Dahrendorf Modeli açıklanmıştır. Ardından Hışır Hışır Kırt Kırt çocuk kitabı, Dahrendorf Modeli ilkelerine göre incelenmiş, daha sonra Türkçe dersi öğretim Programı'na, çocukların yaş, ilgi, beklenti ve seviyelerine uygun olarak ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik bir etkinlik planı oluşturulmuştur.

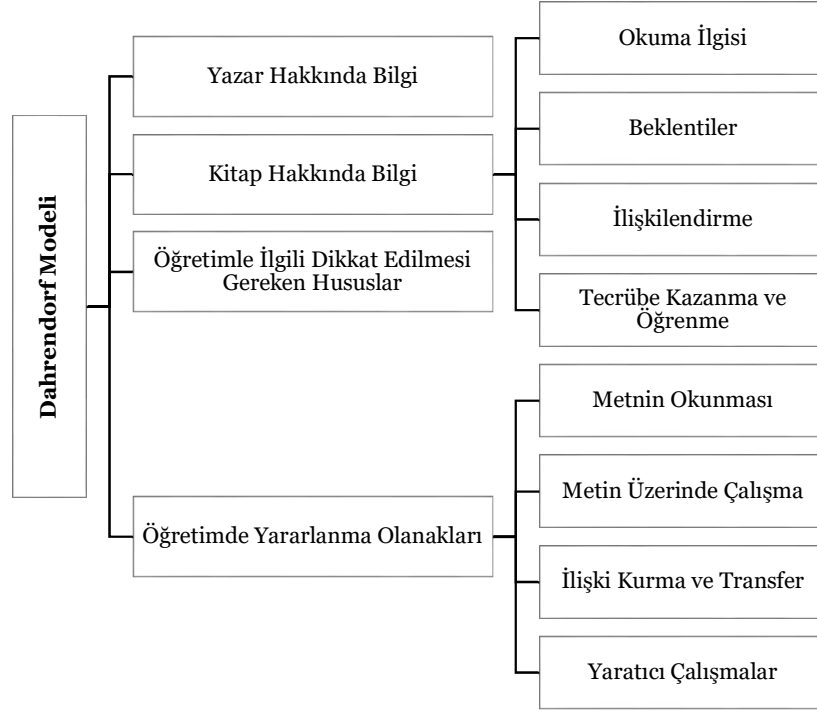
Verilerin toplanması

Dahrendorf Modeli'nin ilkelerinin ortaya konulması sürecinde mevcut kaynakların incelenmesi ve “Hışır Hışır Kırt Kırt” çocuk kitabının bu ilkeler doğrultusunda tetkik edilmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Etkinlik tasarlama safhasında ise yapılandırıcı yaklaşım temel alınarak öğretim ilkelerinden bilinenen bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa çerçevesinde öğrencilerin metni alımlama, dil ve düşünce evrenlerinin zenginleştirilmesi ve edebiyat ile sanat

duyarlıklarının geliştirilmesi, nihayetinde kendi kitabını kendisi seçebilecek öğrenci profiline ulaşılmasına katkı sağlamak amacıyla örnek bir uygulama hazırlanmıştır.

Dahrendorf Modeli'ne uygun olarak Hışır Hışır Kırt Kırt çocuk kitabının incelenmesi

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle Dahrendorf Modeli'nde (1996) yer alan 4 temel amaç ve çeşitli başlıklar çerçevesinde yapılandırılan ve çocuk kitabının incelenmesi ve çözümlenmesi aşamasında kullanılan mevcut yöntem (Dilidüzgün, 2003) tablolaştırılarak sunulmuştur:



Şekil 1. Dahrendorf Modeli'ne Uygun Kitap İnceleme Yöntemi

1. Yazar hakkında bilgi

1974 yılında Almanya'da doğan ve Bursa'da yetişen yazar, İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunudur. Hem çocuklara hem de yetişkinlere yönelik eserleriyle tanınan Aslı Tohumcu, bir dönem muhabirlik, editörlük gibi meslekleri icra etmiştir. Eserlerinin bir kısmı farklı dillere çevrilen Tohumcu, İstanbul'da yaşamaktadır.

Yazarın Yetişkinlere Yönelik Eserleri: Abis, Yok Bana Sensiz Hayat, Şeytan Geçti, Taş Uykusu, Kötü Kalp, Sevil de Sevme!, Durmadan Leyla, Cevizin Şarkısı.

Yazarın Çocuklar İçin Kaleme Aldığı Kitaplar: Üç, İki, Birr, Ateş!, Kötülere Yer Yok (Bolbadim Günlükleri), Kaya Çıkmazındaki Okul, Batık Şehrin İşareti, Hışır Hışır Kırt Kırt, Yalancı Cennet, Karadankaçanlar, Her Çocuğun Rüyası, Eskimus Serüvenleri.

2. Kitap hakkında bilgi

Çocuklara kitap sevgisi, kitapları koruma bilinci ve kütüphaneye gitme alışkanlığı kazandırmayı amaçlayan “Hışır Hışır Kırt Kırt” isimli çocuk kitabı, çocuk dünyasına koşut kurgusu ve merakları diri tutacak gerilim eğrisi ile dikkati çekmektedir.

Öyküde ne anlatıldığıнын yanında nasıl anlatıldığı da önemli bir husustur. Yazarın kullandığı dil ve üslup özellikleri, çocuk okuyucunun yaş grubuna uygun olarak yapılandırılmıştır. Eserde yer alan resimler çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliğinin dikkate alındığının göstergesidir. Tablo 1’de metnin içeriği ile mevcut içeriğin çocukların dünyasında nasıl karşılık bulduğuna / bulacağına dair bazı noktalara değinilmiştir:

Tablo 1. Hışır Hışır Kırt Kırt Çocuk Kitabının İçerik Hususiyetleri

Dünyanın en güzel şehrinde, daha önce görülmedik güzellikte, yalnızca çocukların girebileceği bir kütüphane vardır. Bu kütüphanenin duvarları, pencereleri, masaları, sandalyeleri kitaplardan oluşmaktadır. Kütüphane görevlisi Süreyya Hanım her gün karton kapıyı açarak içeri girer ve kitaplara “Günaydın!” der. Kitap kahramanları da başlarını uzatarak Süreyya Hanım’ı selamlar. Çocuklar kitaplarını özgürce masada, minderlerin üstünde, bahçedeki çimlerde okurken oluşan huzur ortamında bu kitaplardan çıkan hışır hışır sesleriyle mışıl mışıl uyur.	Öykü, çocuklara hitap eden bir kahraman kadrosuna ve mekâna sahiptir. Kitaplardan oluşan bir kütüphanenin varlığı, bu kütüphanenin kapısının kartondan müteşekkil oluşu, Süreyya Hanım’ın kitaplara konuşması eserde çocuk gerçekliğine ve çocuğa göreliliğe dikkat edildiğinin göstergesidir. Çünkü kitabın hedef kitlesi olan çocukların yaratıcılık ve hayal güçleri zengin olduğundan kitaplardan oluşan bir kütüphanenin varlığına inanabilir ve kitapların konuşabileceğini düşünebilir. Ayrıca öykünün bu kısmında yaşamın günlük rutini dâhilinde huzurlu bir atmosferde süregeldiği görülmektedir.
Bir gün alışılmadık bir şey olur. O tatlı hışır hışır sesin yerine hoşnutsuz bir homurdanma yükselir.	Bu problem cümlesi ile birdenbire gerilim eğrisi tırmanmaya başlar. Öğrencinin kitaba yönelik merak ve ilgisi giderek artar.
Salı günü kitapların kapakları yok olur. Çarşamba günü kapaklar kütüphaneye geri gelmiştir ancak hiçbir kapak doğru kitaba ait değildir. Perşembe günü kitaplardaki birtakım harf, kelime, cümle ve paragraflar eksilir. Cuma günü kitapların bazı sayfaları yerinde yoktur. Cumartesi günü ise kütüphanedeki en sevilen kitabın yok olmasıyla kaos zirveye ulaşır.	İlerleyen bölümlerde olaylar gittikçe karmaşıklaşır. Ayrıca yazar bu şekilde harf, kelime, cümle ve paragraf, sayfa, kitap kapağı olmak üzere yazılı metnin bileşenlerini parça-bütün ilişkisini hissettirecek şekilde sıralar. Aynı zamanda çocuklara haftanın günlerini sezdirir.
Yaşananlara daha fazla dayanamayan çocuklar bu meseleyi çözmeye karar verir. Süreyya Hanım’dan izin alarak aralarından dört çocuğu gece kütüphaneye nöbetçi bırakır.	Yaşanan probleme olası çözüm yollarının bir yetişkin (Süreyya Hanım) yerine çocuklar tarafından bulunmuş olması çocuğa görelilik ilkesi ve yapılandırmacı yaklaşımın aktif öğrenme ilkesiyle örtüşmektedir.
Sabaha karşı çocuklar on sekizi pembe on sekizi mor toplam otuz altı fare görür. Yavru kedilerin büyümesi sonucu onlara yakalanma korkusuyla aç kalan fareler önce kitap kapaklarını yemeğe çalışır. Onlara sert gelen kapaklarını yiyemeyeceklerini anlar. Ertesi gün çocukların çok üzülüğünü görüp kitap kapaklarını yeniden yerlerine yerleştirir. Sayfaların karınlarını doyurduğunu söyler.	Yazar, fareleri çok sevimli ve rengârenk (günlük yaşamda pek çok insanın hoşlanmadığı bir varlığın sevimli bir biçimde tasvir edilmesi) betimleyerek çocukların hayal gücüne seslenir ve onlarda hayvanlara karşı ön yargının oluşmasının önüne geçer. Aynı zamanda farelerin sayısının vurgulanması çocukların matematik bilgilerini örtük bir biçimde geliştirmeye yönelik bir tavır olarak değerlendirilebilir.

Çocuklar otuz altı farenin otuz altısına da kitapları neden yiyemeyeceklerini anlatır. Bu konuşmanın ardından fareler çocuklar için kitapların yaşam sevinci olduğunu anlar.	<i>Şiddete başvurmak yerine sorunların iletişim kurularak çözülebileceği bizzat çocukların ağzından vurgulanarak çocuklara duyumsatılır. Kitap okumanın bir gereksinim olduğuna “yaşama sevinci” ifadesiyle işaret edilir.</i>
Çocuklar; kitapları farelerden, fareleri kedilerden korumak ve kedileri de mağdur etmemek amacıyla bir çare bulmaya çalışır. Sonunda bir çözüm yolu da bulur: Çocuklar kütüphaneye gelirken her gün ceplerinde fındık, fıstık ve kraker getirip farelere armağan eder.	<i>Karmaşık bir problemin çözümünde adım adım ilerleyen çocuklar her canlının yaşam hakkı olduğunu, sorunlara boyun eğmek yerine çözüm yolu bulmanın, çaresizlik yerine harekete geçmenin önemini, paylaşmanın güzelliğini fark ederken empati duygusunu içselleştirir. Bu serüven vesilesiyle bilişsel becerileri ve duyuşsal becerileri de gelişir.</i>

Kitabın en başında yazar, “Evvel zaman içinde değil, bugüne çok yakın bir zamanda geçiyor hikâyemiz.” diyerek zaman kavramını çocuğun bildiği bir evrene uygun bir zeminde konumlandırır. Yani, burada kitap her ne kadar hayalî unsurlar barındırsa da yazar çocukları tamamen masal atmosferine sokmaz istemez. “Hikâyemiz” ifadesi ile de bu serüvene yalnız başına çıkmaya niyetli olmadığını hissettirir.

Kitapta çocuklara uygun olarak rengârenk bir dünya kurulmuştur. Örneğin, sevimli fareler renklidir ve Süreyya Hanım'ın turuncu saçları, kırmızı koltuğu vardır. Bir de Süreyya Hanım'ın kütüphane kurallarını çağrıştıracak biçimde “alçak sesle” konuştuğu vurgulanır. Eserde yalnızca çocuklara ait olan ve diledikleri şekilde kitap okuyabilecekleri bir atmosfer karşımıza çıkar. Bu da çocukların birey olma ve özgürlük duygularını destekleyecek diğer bir husustur. Alışılmışın dışında bir kütüphane kurgusuyla yazar çocuk gerçekliği ve beklentisini göz önüne aldığını belli eder. Kitapta alabildiğine çocuk bakışı egemendir. Çünkü gelişim özellikleri gereği çabucak sıkılıp yorulabildikleri için çocukları bir masa başına oturtarak saatlerce kitap okutmak mümkün değildir. Masanın altına, çimenlerin üstüne yayılabilmelerine olanak tanıyan bu özgürlük ortamı, çocukların kitap ve kütüphaneye karşı pozitif duygular kazanmalarını sağlayacaktır.

Yazar açıkça kitaplara zarar vermeyin, demez. Önce bir problem cümlesi oluşturur. Ardından gittikçe artan bir gerilim eğrisi meydana getirir. Çocuklar kendilerini bir serüvenin ortasında buluverir. Yazar, çocuklara parça-bütün ilişkisini sezinletmek amacıyla farelere sırasıyla harfleri cümleleri, paragrafları ve sayfaları yedirir. En son bir kitap yok olur. Problemin zirve noktaya ulaştığı anda ise çözüm yolunu bir yetişkin değil (Süreyya Hanım vb.) çocuklar bulur. Yani bir özdeşleşme ögesi olan çocuk karakterlerin yaşadıkları sorunlarla başa çıkabilmeleri, çocuk okuru gerçek hayatta karşılaşılabileceği problemlerle mücadele edebilmesi için hazırlar.

Çocuklar farelere kötü davranmaz, onları konuşarak ikna eder. Bu diyalog sırasında örtülü bir şekilde kitapların insan hayatındaki yeri ve önemi hissettirilir. Kitabın sonunda hayvan sevgisi ve doğadaki tüm canlılara saygı duyulması gerektiği örtük biçimde vurgulanır. Fareler aç kalmamalı, kediler de evlerinden olmamalıdır. Bunun gerçekleşebilmesi için çocuklar sorumluluk alarak farelere yiyecek getirmeye karar verir. Yazar böyle bir durum yaratarak çocuklara dünyayı değiştirebileceklerini fark ettirir.

Öykünün sonunda yazar, kitabın yazılış serüvenini paylaşırken kullandığı dilin çocuk okuruyla konuşur edasında olmasına dikkat etmiştir. Yazmanın eğlenceli olduğunu ifade ederek çocuklarda yazma isteği oluşturmaya çalışır. “Kütüphaneden aldığın kitapların arasına eğlenceli notlar koyabilirsin, yeter ki o kitaba bulmayı istediğin gibi davran!” diyerek çocukların empati ve farkındalık duygusunu

içselleştirmelerine yardımcı olur. Son olarak okuruna kitabın uygun gördüğü yerlerine uygun gördükleri kelime, cümle ve paragrafları ekleyebileceklerini söyleyerek onlarda yazma arzusunu harekete geçirmeye çalışır.

Bu serüven boyunca yazar kendini çocuk okuyucusundan yukarıda görmez. Antitoriter bir bakış açısına sahiptir. Bu tutumunu “Ben yazdım diye en iyisini ben bileceğim diye bir şey yok.” diyerek ortaya koyar.

Kitapta ikilemelere sıklıkla başvurulur (hışır hışır, horul horul, mışıl mışıl, kırt kırt vb.). Kapıyı açmak için anahtardan çıkırt sesi, kapatmak içinse kıcirt sesi çıkarılır. Yazar, kızı Tomris’ten dolayı mı bilinmez çocukları iyi gözlemlemiş ve bu küçük gibi görünen önemli ayrıntıları atlamamıştır.

2.1. Okuma ilgisi

- Kitabın isminin ve kapak resminin dikkat çekici olması (Hışır Hışır Kırt Kırt).
- Alışılmışın dışında betimlenen bir kütüphane kurgusuna başvurulması.
- Çocuklara özgürlük tanıyan bir ortamın oluşturulması.
- Sürekli yükselen gerilim eğrisi ve merak ögesine yer verilmesi (Kitaplara neler oluyor?).
- Kitapların ve farelerin insanlarla konuşması.
- Kütüphane atmosferinin ve farelerin rengârenk kurgulanması.
- Oluşan probleme çocukların çözüm yolu bulmaları (Kütüphanedeki kargaşaya neden olan şey ne/kim?).
- Özdeşleşilebilecek çocuk karakterler (Nöbet tutan çocuklar).

2.2. Beklentiler

- Küçük yaştaki çocuklar etkilenmeye çok açık oldukları için Süreyya Hanım’ın kapuska ve bamyayı hiç sevmediğini söylemesi, kütüphanede kimsenin okumayı istemediği kitabın da kapuska ve bamyayı konu alan bir eser olmasından dolayı bu yemeklere karşı ön yargının oluşması ya da var olan önyargının güçlenmesi.
- Kitapta kullanılan çizimlerin çocuğa görelik ilkesine uygun olarak hazırlanmış olmasına karşın çizimlerin olduğu sayfalardan yazının bulunduğu sayfalara geçişte parçalanmış cümlelerin kullanılmasının okuyucuyu tekrar tekrar önceki sayfalara dönüşe zorlaması nedeniyle bu hususun resim-metin ilişkisine zarar vermesi ve eserin anlaşılmasını güçleştirmesi.
- Kitabın seslendiği yaş grubuna hitap etmesi (Eğlenceli kurgusuyla daha büyük yaş grubundaki çocuklar hatta yetişkinler bile severek okuyabilir.).

2.3. İlişkilendirme

- Çocuk okurlar kitap sevgisi ve kitapları tertipli kullanma konusunda bilinçlenebilir.

- Yakınlarındaki kütüphanelere gitme arzusu hissedebilir.
- Yazarın tavsiyesine uyarak hikâye vb. yazma çalışmaları yapabilir.

2.4. Tecrübe kazanma ve öğrenme

- Çocuk okurlar karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmek için farklı çözüm yolları arayabilir.
- Çabuk pes etmek yerine mücadele etme yetenekleri gelişebilir.
- Hayvan sevgisi ve hayvan haklarıyla ilgili farkındalık kazanabilir.
- Bireyler sorunlarını konuşarak aşmayı öğrenebilir.

3. Öğretimle ilgili dikkat edilmesi gereken noktalar

- Öğrencilerin kitabı evde okuyarak gelmeleri dersin verimli geçmesi açısından önemlidir.
- Kitap, sınıf ortamı için herhangi bir risk taşımamaktadır. İkinci ve üçüncü sınıflarda kullanımı uygun olan kitabın içeriği değilse de puntosu dördüncü sınıf öğrencileri için uygun olmayabilir.
- Cümle uzunluğu ve kelime sayısı bakımından birinci sınıflar için zorlayıcı olabilir. (Eserde fiilimsiler, edatlar ve bağlaçlarla uzun tutulmuş cümleler bulunmaktadır.)

4. Öğretimden yararlanma imkânları

- Kitap, öğrenciler tarafından evde bireysel bir biçimde ya da sınıfta birlikte okunabilir.
- Metnin okunmasından önce kitap kapağı ve kitabın ismiyle ilgili tartışma konusu açılabilir. Böylece kitap öğrencilere ilginç ve çekici gelebilir ve okuma istekleri artabilir.

4.1. Metin üzerinde çalışma

Kitap okuduktan sonra öğretmen, konulardan yola çıkarak eserle ilgili amaç saptamasında bulunur. Kendisi rehber konumunda bulunarak öğrencilere metinle ilgili çeşitli sorular sorabilir:

- Çocuklar kütüphanede nasıl sorunlarla karşılaşılıyor?
- Bu sorunlar karşısında neler hissediyor?
- Sorundan kurtulmak için buldukları çözüm yolu/yolları nedir/nelerdir?

4.2. İlişki kurma transfer

Öğrencilere öyküdeki olaylardan yola çıkılarak kendi hayatlarıyla bağlantı kurabilecekleri çeşitli sorular yöneltilir:

- Kitaplarınızı okurken zarar görmemesi için özen gösterir misiniz? Okuduktan sonra kitapları nereye koyarsınız?

- Kütüphaneye gider misiniz? Öyküdeki kütüphane ve sizin gittiğiniz kütüphane arasında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- Masada kitap okumak yerine minderlerin ya da çimlerin üzerinde kitap okuyabileceğiniz bir kütüphaneninizin olmasını ister miydiniz?
- Çevrenizdeki insanlarla sorun yaşadığınızda bu sorunun üstesinden gelmek için neler yaparsınız? Onlarla konuşmayı dener misiniz?
- Sokakta aç bir hayvan gördüğünüzde ne yaparsınız? Onlara yardımcı olmayı düşünür müsünüz? Sizde nasıl yardımcı olabilirsiniz?

4.4. Yaratıcı çalışmalar

Bu bölümde yapılacak çalışmalar daha çok öğretmenin yaratıcılığına bağlıdır. Öğretmen Türkçe derslerinde yaratıcı ve eğlenceli etkinlikler tasarlayarak öğrencilerini kitap ve okumaya güdüleyerek bir yandan da metni çözümlene sürecinde öğrenmenin öznesi olan öğrenciyi aktif kılmaya özen göstermelidir.

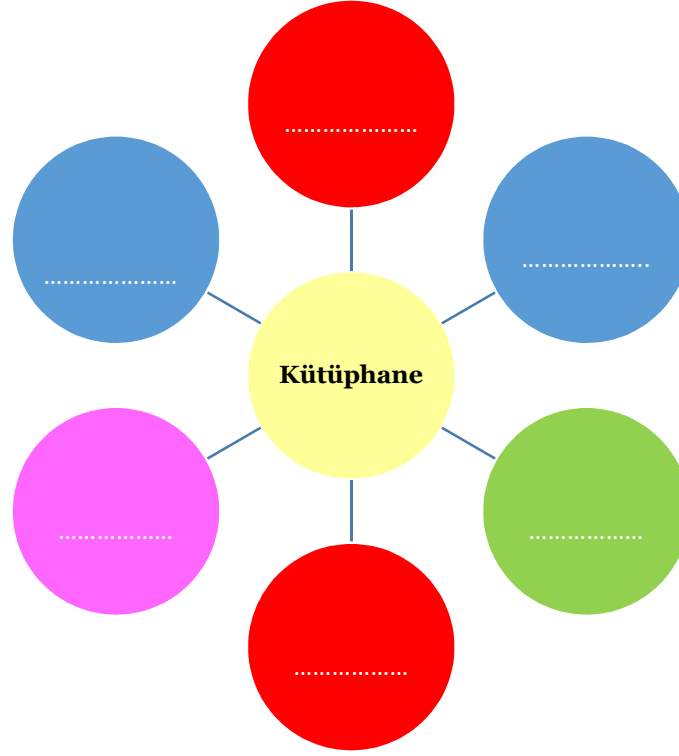
- Öğrencilerden hayallerindeki kütüphaneyi çizmeleri istenebilir.
- Kitap sevgisi ve kitapları korumakla ilgili dramatizasyon çalışması yapma ya da slogan bulma görevleri verilebilir.
- Bir kitap olsalardı hangi kitap olmak isterlerdi?
- Öykünün sonunu değiştirmeleri istenebilir.

Ayrıca okuldaki diğer öğretmenlerle bağlantı kurularak kitabın konusunun diğer derslerin içerikleri ile ilişkilendirilmesi sağlanabilir (Resim dersinde kitap kapağı resmi çizdirme, müzik dersinde kitabın içeriğiyle ilgili şarkı hazırlama, fen bilgisi dersinde hayvanların özellikleri ile ilgili bilgi edinme, kütüphaneye ya da kitap fuarlarına gezi düzenlenmesi vb.).

Türkçe Dersi Etkinlik Örneği

A. Hazırlık Çalışmaları

- 1) Kitap okumayı sever misin?
- 2) En sevdiğin kitabın adı nedir?
- 3) Kitapların nerede durur?
- 4) Kütüphane/kitap denildiğinde aklına neler geliyor? Baloncuklara yazar mısın?



B. Metin çalışmaları

1) Aşağıda kitaptan cümleler bulunmaktadır. Doğru olanlara (D) yanlış olanlara (Y) işaretlerini koyar mısın?

- (...) Dünyanın en güzel şehrinde, şehrin kendisinden de güzel bir kütüphanesi varmış.
- (...) Duvarlar, pencereler, masalar, sandalyeler kitaptan oluşuyormuş.
- (...) Kütüphanenin kahverengi saçlı, yüksek sesli bir görevlisi varmış.
- (...) Sabahları erkenden, daha kargalar bile kahvaltılarını etmeden açarmış kütüphaneyi.
- (...) Kütüphaneye çocuklar anneleri ve babalarıyla gelebilirlermiş.
- (...) Süreyya Hanımın kırmızı bir koltuğu vardır.
- (...) Çocuklar kitap sayfalarını çevirdikçe hışır hışır sesi çıkarmış.

2) Kitaptaki kütüphanenin özellikleri nelerdir?

.....

.....

.....

3) Senin okulunda ya da çevrende bulunan kütüphanenin özellikleri nelerdir?

.....

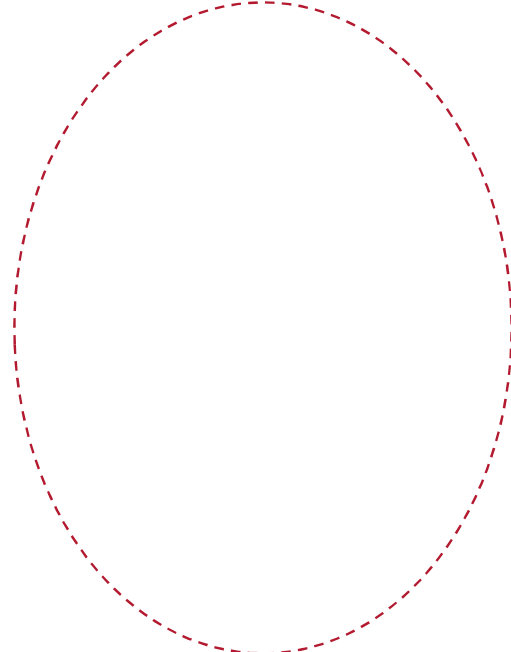
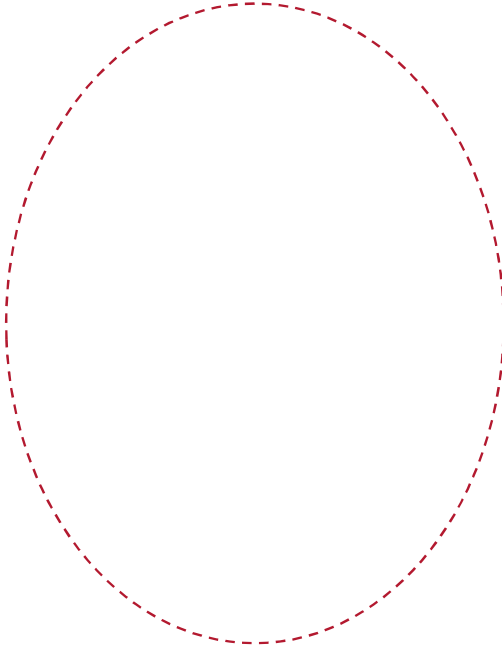
.....

.....

4) Kitaptaki kütüphane ile senin gördüğün kütüphaneler arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Benzerlikler

Farklılıklar



5) *Senin hayalinde nasıl bir kütüphane var? Resmini çizer misin?*



A large, empty rounded rectangular box with a red border, intended for drawing a library as imagined by the student.

6) Kütüphanede sırasıyla hangi sorunlar meydana gelmiştir? Bulutlara yaz!

A



B



C



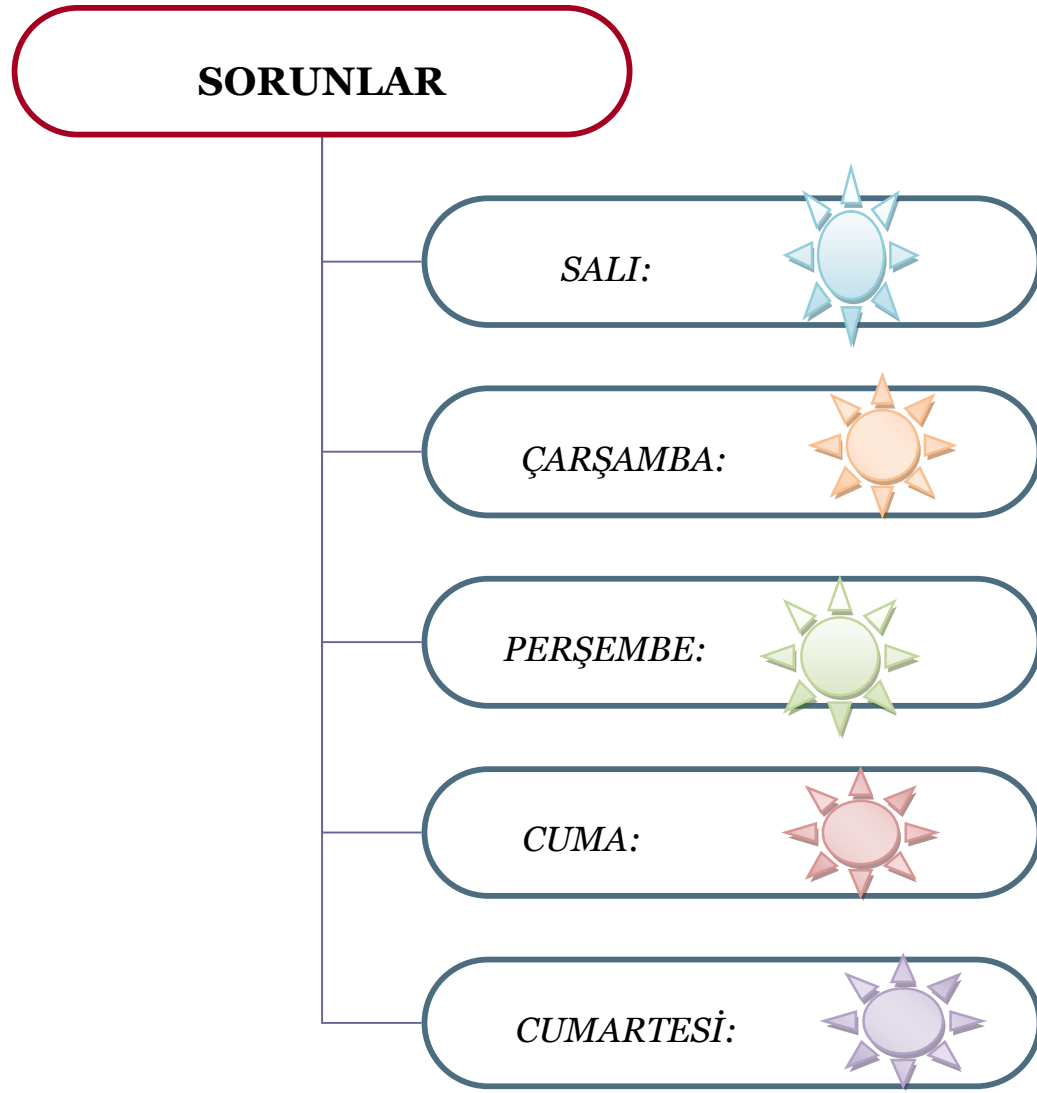
D



E



7) Bulutların üstünde harfler var. Bunlara bakıp sorunların yaşandığı günleri Güneş'in üzerine yaz!



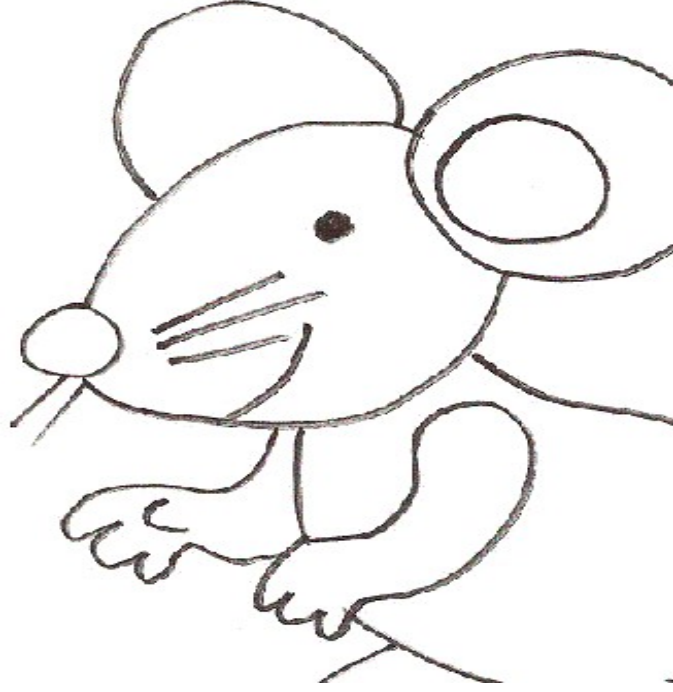
8) Sorunların sebebini bulmak isteyen çocuklar nasıl bir çözüm yoluna başvurdular?

.....

.....

.....

9) Aşağıdaki fareyi istediğin renkte boyayabilirsin.

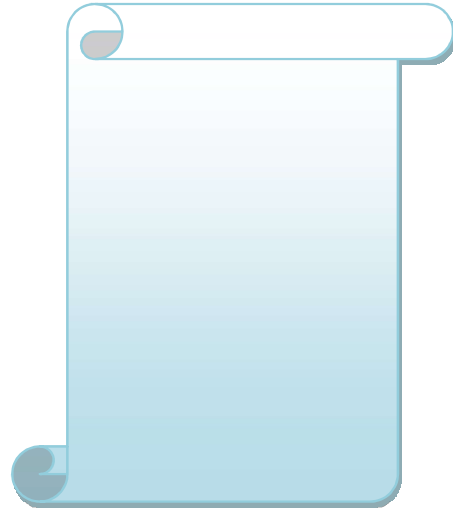
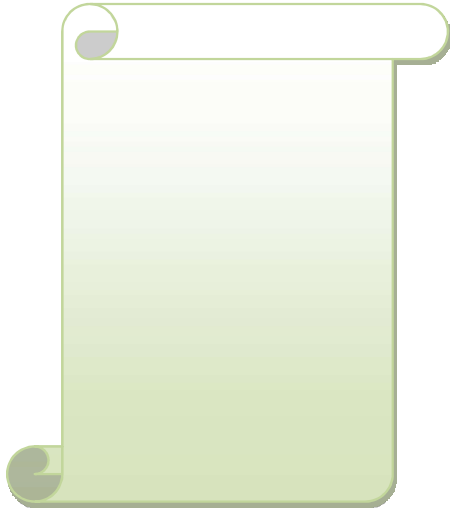


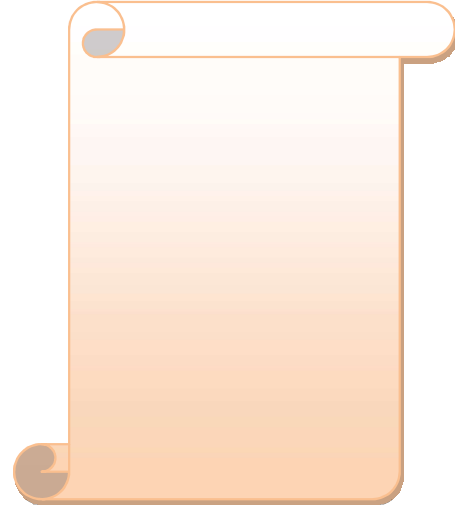
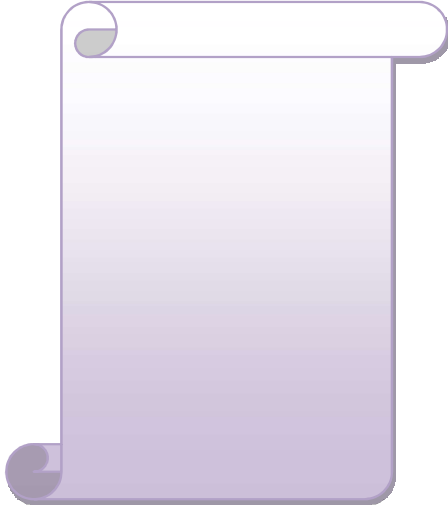
10) Öyküdeki fareler kitaplara zarar verdiler. Çocuklar mutsuz oldular. Farelerle konuşarak kitapların kendileri için ne kadar önemli olduğunu anlattılar. Sen kitaplarını korumak için neler yaparsın?

.....

.....

11) Haydi boşluklara kitapları korumakla ilgili sloganlar yaz!

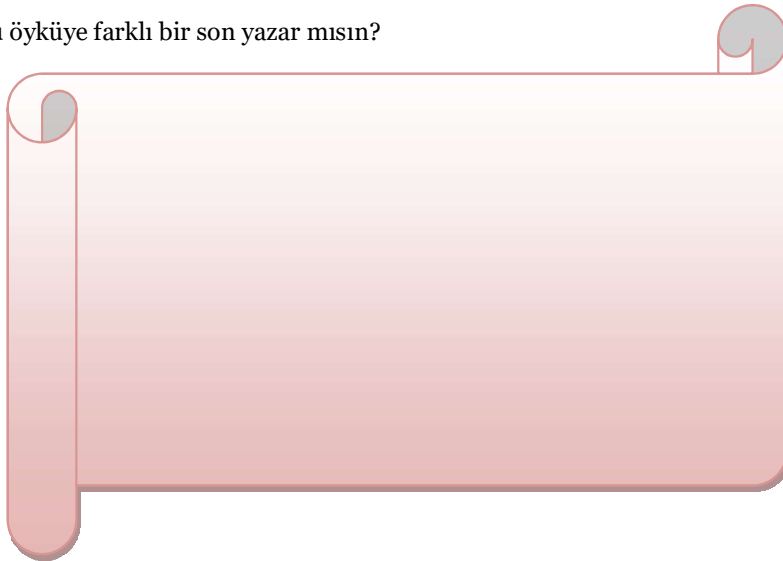




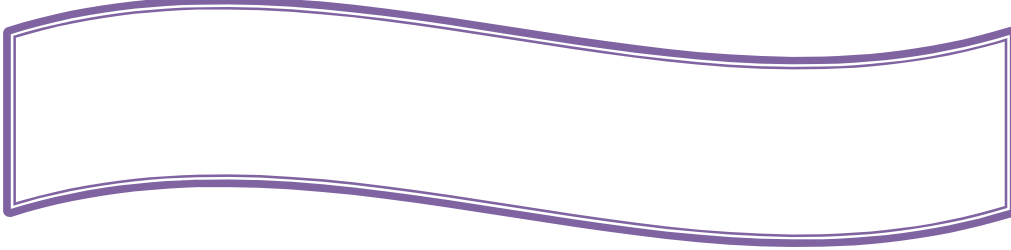
12) Aşağıdakilerden hangisi bu metinden çıkarılabilecek bir iletidir?

- a) Kitap okumak sıkıcıdır.
- b) Büyükler sürekli uyurlar.
- c) Kitaplar insanların yaşam sevincidir.
- d) Kütüphaneye çocuklar gidemez.

13) Bu öyküye farklı bir son yazar mısın?



14) Sen olsan bu kitaba hangi ismi verirdin?

**Sonuç ve tartışma**

Çağın ihtiyaç duyduğu toplum profiline oluşturulmasında okuma kültürü edinen, üst düzey düşünme becerileri gelişmiş, etkili iletişim kurabilen, Türkçe sevgisine ve dili kullanma becerisine sahip yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Ana dili derslerinde kullanılan edebiyat metinlerinin ve önerilen çocuk kitaplarının çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkelerine uygun olarak hazırlanması bir ön koşul olarak görülmektedir. Ardından öğrencilerin nitelikli çocuk kitaplarıyla karşılaştırılması ve bu eserlerin derslerde kullanılması, metni alımlama sürecinde ön bilgilerin harekete geçirilmesi, yüzey yapı-derin yapı, metin içi, metin dışı ve metinler arası bağlantıların kuruluşundaki ipuçlarının fark edilmesi, örtük anlamların okurun bilinç ve düş gücü işe koşularak keşfedilmesi, problem çözme, karar verme gibi çocuğun düzeyine uygun üst düzey düşünme becerilerinin harekete geçirilmesi gerekir. Çünkü yapıt-okuyucu ilişkisinde diyalog ancak okuyucu alımladıkları üzerinde düşünmeye ve sorular sormaya başladığı anda harekete geçer (İpşiroğlu, 2001, s. 20) ve bir kurmaca metnin anlamı, okurun kafasında, duyarlığında işinde gücünde sürer, dal budak salar, büyür, yaşamla yeniden yazılır. (Göktürk, 2019, s. 15).

Kurmaca olanı anlama, alımlama, onunla eleştirel bir ilişki kurma, eğitim gerektiren bir uğraştır (Dilidüzgün, 2007, s.11). Çünkü “kurmaca metin yazarı ile okuru arasındaki iletişim oldukça karmaşık, yerine göre dolaşık, açıklanması güç bir süreçtir” (Göktürk, 2019, s. 15). Yazar tarafından oluşturulan kurmaca, okurun elinde yeniden üretilir. Burada anlatıcının kim olduğu, karakterlerin kurgulanmış biçimi, çevrenin ele alınışı, metin türü (yalın, yabancılaştırıcı, örtük), bakış açısı, anlam eksen ve kullanılan sözcükler önemli rol oynar. Çünkü anlatı, aynı zamanda dilsel bir yapıttır; sözcük dağarcığına, kelimelerin anlamlarıyla ilgili oyunlara, sanatlara gösterilen özen yeni yorumların yapılmasını sağlar (Kıran & Eziler Kıran, 2021, s. 24).

Yazınsal metinde bulunan birtakım boşlukları okurun doldurması, söylenenlerden söylenmeyeni de çıkarması gerekir (Göktürk, 2019, s. 26). Çünkü gerçek dünya ile kurmaca metnin evreni arasındaki çarpışmada ortaya çıkan bu boşlukların doldurulması sürecinde metinde yer alan ipuçlarının (tarihsel, sosyo-kültürel, dilsel vb.) doğru bir biçimde kavranması lüzumu ortaya çıkar. Metni yorumlama süreci, bir kişinin anlayışından, geleneklerinden ve önyargılarından ayrılmaz. Dolayısıyla bu faktörler anlam oluşturmada her zaman mühim bir rol oynar. (Gadamer, 1975).

Yazarlar, metinleri konu, biçim ve belirli sözcük seçimleri de dâhil olmak üzere birçok merkezi bileşenden oluşturur. Edebî analiz, metnin bütününe anlamamıza yardımcı olacak işaretleri küçük parçalarda bulmamıza izin veren bu bileşenleri incelemeyi içerir. Bu nedenle okuyucuların, yazınsal metinleri yeterince anlamalarını ve yorumlamalarını sağlayacak edebî metin okuma tekniklerinin yanı

sıra bazı edebî yeterlikler edinmeleri de gerekir. Edebî yeterlik, edebî söylemin rolleri ve normları hakkında benzer bir ustalık ve bilgi anlamına gelir. Bu, edebî bir eserin edebî olmayandan farklı olarak nasıl okunacağını, işleneceğini ve anlaşılacağını ifade eder. Okuyucu, bilgisini, duygularını ve kişisel deneyimlerini bir araya getirerek yazınsal metindeki anlamı yeniden yapılandırır. Bu süreçte okuyucular, pasif alıcı olarak değil, metinden anlam çıkaran ve temel mesajlara yanıt veren aktif katılımcılardır. (Bousbai, 2009).

Çocukluk, öğrenmenin ve kişilik oluşumunun en yoğun olduğu dönemdir. Yetkin okurların yetişmesi sürecinde edebiyat eğitiminin işlevi büyüktür. Okur, kitapla birlikte düşünmek, belli yargıları oluşturmak ve her şeyden önemlisi kitabın kurduğu gerçeklik ile kendi hakikatleri arasında sürekli bir hesaplaşma içinde olmak zorundadır. Çünkü yazınsal ürünler, gerçeği farklı bir biçimde dile getirirken kendine özgü anlatım biçimlerinden ve yöntemlerinden yararlanır (Dilidüzgün, 2007, s. 16).

Bireyin yetkin okur kimliği kazanma sürecinin önemli unsurlarından biri kitaba ve okumaya dair ilginin oluşmasıdır. Erken çocukluktan (hatta anne karnında) itibaren ebeveynleri ile görsel okuma, okunan metni dinleme, kitap ile ilgili konuşma, metne farklı son önerme, kitap fuarına, kitabevine gitme gibi etkinliklerle çocuğun nitelikli okur olma sürecinin temelleri atılır. Yani çocuk, ebeveynleri ile birlikte gerçekleştirilen bu faaliyetlerle kitap ve okumaya dair olumlu duygu ve düşüncelere sahip olmaya ve dilin olanaklarını fark etmeye başlar.

Çocuğa okuma kültürü kazandırmada en kritik zaman dilimi ilk ve ortaokul çağlarıdır (Akın, 2019, s.189). Erken çocuklukta dinleme ve görme becerilerinin eşlik ettiği bu süreç ilkökulda okuma edimi ile kök salacak iklimine kavuşur. Ardından çocuğa okuma kültürü kazandırmada aileden sonra en önemli kişi olan öğretmen (Yılmaz, 1993, s. 48) öğrencinin kitapla, yazınla kurduğu bağın güçlendirilmesinde rehberlik eder. Yani bu süreçte öğretmenin rolü, “çok yönlü bir etkileşim alanı açmak için yazar, edebî eser ve okur arasında aracılık yapmaktır” (McRae, 2022, s. 97). Bu nedenle öğretmen, öğrencilerini bağımsız bir okuma, özümseme ve takdir etme yeteneğine yönlendirmek için kolaylaştırıcı ve arabulucu rolü üstlenmelidir. Çocuk da okul ortamında öğretmenlerini rol model olarak karşılaştığı edebiyat metinleri içinden iyi olanı kötü olandan ayırmaya başlar. Bu safhada iyi kitapları seçmeye olanak tanıyan Dahrendorf Modeli ilkelerinden yararlanabilir.

Yaşam boyu devam eden bir süreçte, bireyin yetkin okur hüviyetini kazanması ve okumanın yemek, içmek, uyumak gibi bir gereksinime dönüşmesi amaçlanmalıdır. Bu macerada çocuğun doğru okuma materyalleriyle karşılaştırılması ve bunlara nasıl yaklaşacağını öğrenmesi gerekir. Böylece bireyin okuma becerisinin yanı sıra akademik başarısı gelişir, kişisel, toplumsal duygusal dil ve düşünce evrenleri zenginleşir, Türkçe dersinin yanı sıra diğer branş derslerinin içeriklerini de kavrayabilmeleri kolaylaşır ve öğrencinin dil ve bilgi düzeyi bakımından kendini geliştirmesine imkân sağlar (Okur, 2013, s. 5). Aynı zamanda bilgi edinmenin yanı sıra farklı dünyaların, insanların, kültürlerin ve mekânların keşfine de yardımcı olur.

Türkçe derslerinin amacına ulaşmasında, öğrencilerin nitelikli ve doğru çocuk edebiyatı metinleriyle buluşturulması önemlidir. Çocuk kitapları başlığı altında yer alan niteliksiz kimi eserlerin çocuğun düzeyine uygun olmadığı, içerisinde çocuğun gelişimine zarar verecek unsurlar barındırdığı tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin çocukları iyi kitaplarla buluşturabilmesi, çok anlamlı olan bu eserlere nasıl yaklaşabileceği konusunda öğrencilerine rehberlik etmesi gerekir. Öğretmenler, bu kılavuzluk görevinin hakkını verebilmek için öncelikle öğrencilerin gelişim düzeylerine (bilişsel, duyuşsal, toplumsal, ahlaki, kişilik), okuma ilgilerine duyarlı olmalı ve bunlara etki eden hususların (yaş,

cinsiyet, eğitim seviyesi vb.) bilincine varmalıdır. Çocuğa kazandırılmak istenen hususları ihtiva eden, dersin amaçlarını karşılayan, yaşam ve insan gerçeğine duyarlı (Sever, 2015), özdeşleşebilecekleri karakterleri barındıran metinlerle öğrencilerini buluşturabilmelidir. Aynı zamanda öğretmenlerin Türkçe derslerinde nitelikli çocuk kitaplarından faydalanarak öğretim materyali hazırlayabilecek yetkinlikte olması elzemdir. Çünkü çocuğu merkeze alan edebiyat artık daha özenli ve seçici olmak zorundadır. Bu seçicilik konudan kelime seçimine, yazı düzeninden görsel unsurlara kadar pek çok ögeyi kapsamalıdır (Akın, 2019, s. 7). Aksi takdirde özensiz ve çocuğa göreliği ıskalayarak hazırlanan çocuksu metinler telafisi zor hasarlara neden olabilir.

Dahrendorf Modeli çerçevesinde hazırlanan mevcut çalışmanın öğretmen ve araştırmacılara öğrencilerin nitelikli çocuk kitaplarıyla buluşturulmasına, kendi kitabını kendisi seçebilecek okurların yetiştirilmesine, Türkçe derslerinde veya ders kitaplarında metin seçimi ve etkinliklerinin tasarlanması sürecine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akın, E. (2019). *Çocuklar için edebiyat eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alayhoğlu, R. ve Oğuzkan, F. (1976). *Ansiklopedik eğitim sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevleri.
- Arıcı, A. F. (2018). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aslan, C. (2019). *Çocuk edebiyatı ve duyarlılık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aytekin, H. (2016). *Çocuk ve gençlik edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1942). *İçtimai mektep*. Ankara: Maarif Vekaleti.
- Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bousbai, A. (2009). A reader-response perspective to reading and comprehending the literary text. *Al Athar*, 8(8), 26-32.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Canlı, S. (2015). Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin belirlenmesinde çocuğa görelik ilkesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 98-123.
- Cemaloğlu, N. (2020). *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Collins, F. M. and Safford, K. (2008): The right book to the right child at the right time: primary teacher knowledge of children's literature. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 15(4), 415-422.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Dahrendorf, M. (1996). *Vom umgang mit... kinder- und jugendliteratur*. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2004). Okuma öğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 43-55.
- Dilidüzgün, S. (2007). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Gadamer, H. (1975). *Truth and method*. New York: Seabury Press.
- Genç, Ö. (2016). Çocukların Orta Çağ Avrupa'sındaki yeri. *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 241-261.

- Göktürk, A. (2019). *Sözün ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller*. (8.b). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürkan, H. (2021). Türk modernleşmesinde ve kültür tarihinde çocuk ve çocukluk algısı. *Kültür ve çocuk* içinde. Ed. Durmuş Arslan, Mustafa Kale, İmray Nur. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hiebert, E. H., Mervar, K. B. and Person, D. (1990). Research directions: children's selection of trade books in libraries and classrooms. *Libraries and Language Arts*, 67(7), 758-763.
- İpşiroğlu, Z. (2001). *Alımlama boyutları ve çeşitlemeleri 2 yazın*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Kargın, F. (2019). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı öğeleri üzerinde bir inceleme. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kavcar, C., Oğuzkan F. ve Sever S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, E. (2021). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında söz varlığı edinimi üzerine. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(37), 341-352.
- Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2021). *Yazınsal okuma süreçleri* (5. b.). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626.
- Kragler, S. (2000). Choosing books for reading: an analysis of three types of readers. *Journal Research of Childhood Education*, 14, 133-41.
- Küçükavşar, A. ve Hasırcı, S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin çocuğa göreliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 57-76.
- Malloy, J. A., Marinak, B. A., and Gambrell, L. B. (2014). Assessing motivation to read: the motivation to read profile-revised. *The Reading Teacher*, 67(4), 273-282.
- McRae, J. (2022). *Literatüre with a small 'l'*. Wayzgoose Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2004). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları.
- Narin, A. (2022). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin çocuğa görelik açısından incelenmesi. *Journal of Sustainable Education Studies*, 1, 133-144.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okur, A. (2013). *Yaşam boyu okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Onan, B. ve N. Tokdemir (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında uzak bağdaştırma kullanımı üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 29-44.
- Onur, B. (2005). *Türkiye'de çocukluğun tarihi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Özcan, H. (2008). Halk edebiyatı metinlerinin çocuk edebiyatına kaynak olması ve örneklem olarak Dede Korkut Hikâyeleri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3(2), 582-603.
- Özcan, Ö. (2017). Orta Çağ'dan erken modern döneme çocukluğun tarihsel gelişimi. *Çocuk ve Medeniyet*, 91-125.
- Pascoe, E. and Gilchrist, M. (1987). Children's responses to literature: views of children and teachers. *English in Australia*, 81, 55-62.

- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Rayna, S. and Baudelot, O. (2011). Lectures et petite enfance: une démarche d'évaluation participative. in on lit pas tout Seul! Lectures Et Petite Enfance, Edited By Sylvie Rayna and Olga Baudelot, 73-105. Toulouse: Éditions Érès.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: TUDEM Yayınları.
- Solak, M. ve Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 444-453.
- Şimşek, T. ve Yakar, Y. M. (2016). Çocuk ve edebiyat. T. Şimşek (Ed.). *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve medya içinde* (ss. 9-42). Grafiker Yayınları.
- Tüfekçi Can, D. (2014). *Çocuk edebiyatı: kuramsal yaklaşım*. Eğitim Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük* (11. b.). Ankara: Türk Dil Kurumu Basımevi.
- UNİCEF. (1989). Çocuk haklarına dair sözleşme. Unicef. Org.
- Uz Erşahin, I. (2009). Türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı metinlerinin çağdaş çocuk edebiyatı ilkeleri açısından değerlendirilmesi ve eğitsel öneriler. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tan, M. (1993). Çocukluk: dün ve bugün. B. Onur, (Yay. haz.) *Toplumsal tarihte çocuk içinde* (ss.11-30). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tohumcu, A. (2021). *Hışır Hışır Kırt Kırt*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Weih, T. G. (2014). Revealing relationships: first graders share personal literature. *SAGE Open*, 1-13.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.