

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞININ
KAZANDIRILMASINDA YARDIMCI BİR ARAÇ
OLARAK ÇİZGİ ROMANLARIN KULLANILMASI**

**Hazırlayan
Hasan Can GÜRSOY**

**Danışman
Prof. Dr. Ali GÖÇER**

Yüksek Lisans Tezi

**Haziran 2018
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞININ
KAZANDIRILMASINDA YARDIMCI BİR ARAÇ
OLARAK ÇİZGİ ROMANLARIN KULLANILMASI**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Hasan Can GÜRSOY**

**Danışman
Prof. Dr. Ali GÖÇER**

**Haziran 2018
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Hasan Can GÜRSOY

“Kitap Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Yardımcı Bir Araç Olarak Çizgi Romanların Kullanılması” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.



Hazırlayan

Hasan Can GÜRSOY



Danışman

Prof. Dr. Ali GÖÇER



Türkçe Eğitimi ABD Başkanı

Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN

Prof. Dr. Ali GÖÇER danışmanlığında Hasan Can GÜRSOY tarafından hazırlanan “Kitap Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Yardımcı Bir Araç Olarak Çizgi Romanların Kullanılması” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

21 / 06 / 2018

JÜRİ:

Danışman : Prof. Dr. Ali GÖÇER

Üye : Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Özgür BABAYİĞİT





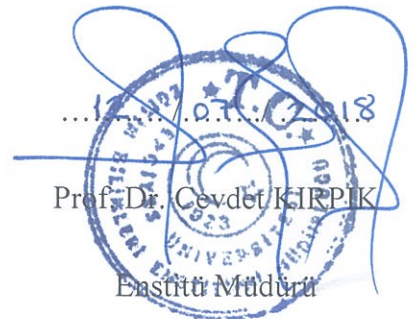
ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 12/07/2018 tarih ve 28-01 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

12/07/2018

Prof. Dr. Cevdet KIRPIK

Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Bu çalışma kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için okuma saatlerinde alternatif bir okuma materyali olarak çizgi roman kullanımını ele almaktadır. Araştırma, Gaziantep ili Nizip ilçesindeki bir devlet okulunda ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde çizgi romanlarla yapılmış araştırma sayısı oldukça azdır. Özellikle eğitim ortamlarında çizgi romanların kullanımı yaygın değildir. Bu nedenle çizgi romanların bir eğitim materyali olarak kullanılması bu araştırmanın özgün yanıdır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmayı meydana getiren zemin üzerinde durulmuştur. İkinci bölüm araştırmanın ilişkili olduğu kavramların ve konuların yer aldığı bölümdür. Üçüncü bölüm ise araştırmanın hangi bilimsel yöntemlerle yürütüldüğünü anlatan bölümdür. Dördüncü bölümde çalışmadan elde edilen bulgular ve yorumlar yer alırken beşinci bölümde ise çalışmanın sonuçlarından hareketle tartışma ve öneriler yer almaktadır.

Araştırma sürecinde yardımını ve desteğini gördüğüm danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Ali GÖÇER'e zihnimde oluşturduğu farklı bakış açılarının yanında bana vermiş olduğu destek ve bilgilerden dolayı teşekkür ederim. Ayrıca yardım taleplerimi karşılıksız bırakmayan hocam Dr. Öğr. Üyesi Erol ÇETİN'e de teşekkür ederim.

Araştırmaya katılan ve araştırmada uyum ve işbirliği sağlayan uygulama sınıfı öğrencilerine, uygulama okulu yöneticilerine, hizmetlilerine ve velilere teşekkür ederim. Bunun yanında çeviri konusunda benden yardımını esirgemeyen İngilizce öğretmeni Emine CESUR'a ve katkılarından dolayı Erkan GÜN'e ayrıca teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan ve beni motive eden anneme, çalışma sürecinde göstermiş olduğu sabır ve fedakârlıklardan dolayı eşime ve oğluma teşekkürlerimi sunarım.

Hasan Can GÜRSOY

Haziran 2018

Kayseri

KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞININ KAZANDIRILMASINDA YARDIMCI BİR ARAÇ OLARAK ÇİZGİ ROMANLARIN KULLANILMASI

Hasan Can GÜRSOY

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2018
Danışman: Prof. Dr. Ali GÖÇER

ÖZET

Kitap okuma alışkanlığı üzerine yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalarda ülkemizdeki kitap okuma alışkanlığı ve okuma becerisi oranları istenilen seviyede çıkmamaktadır ve bu durum alanyazında bir sorun olarak görülmektedir. Bu nedenle okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırmada daha önce yapılan çalışmaların önerileri ve rehberliği doğrultusunda yeni yöntemler ve materyallerin kullanılmasına ihtiyaç vardır. Bu araştırmada okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırmak için okuma saatlerinde çizgi romanlar kullanılarak bu konudaki sorunlara alternatif çözüm önerilerinin getirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma çerçevesinde durum çalışması olarak desenlenmiştir. Çalışma Gaziantep ilinin Nizip ilçesindeki bir köy ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları araştırmacı ve ortaokul altıncı sınıf öğrencileridir. Araştırmanın verileri gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla elde edilmiştir. Veriler betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin hikâye kitabı okuduğu okuma saatlerine göre çizgi roman okuduğu okuma saatlerinde sınıf içi uygulamaların yanında hem okuma ve yazma becerilerinde hem de öğrencilerin okuma alışkanlıklarında olumlu yönde önemli değişiklikler olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma alışkanlığı, çizgi roman, okuma saati.

USING COMIC BOOK AS A SUPPORTER TO DEVELOP READING HABITS

Hasan Can GÜRSOY

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master Thesis, June 2018

Supervisor: Prof. Dr. Ali GÖÇER

ABSTRACT

Over the national and international researches on reading habits in our country, the rates of reading habits and reading skills have not been in the desired level and this situation has been seen as an issue in literature. And therefore, it's a necessary to use new methods and materials through the recommendations and guides of previous studies in gaining reading habits and skills. In this research, it's been aimed of giving alternative solutions to these problems by using comics in reading hours in order to gain reading habits and skills. At the frame of qualitative research, this research has been figured as an case study. The study was performed in a middle school of Nizip in the province of Gaziantep. The participants of the research are the researcher and the 6th grade students of a middle school. The data of the research has been derived by interview, observation and the documents. The data has been observed by using descriptive and content analysis. At the end of the research, significant positive changes over both the students' reading and writing skills and their reading habits have been observed at the hours of the students' comic books reading hours rather than their story books reading hours.

Keywords: Reading, reading habit, comic book, reading hour.

İÇİNDEKİLER

KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞININ KAZANDIRILMASINDA YARDIMCI BİR ARAÇ OLARAK ÇİZGİ ROMANLARIN KULLANILMASI

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Araştırmanın Kapsamı.....	8
1.4. Varsayım ve Sınırlılıklar	9
1.5. Tanımlar	9
1.6. İlgili Araştırmalar	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	15
2.1. Okuma ve Okuma Öğretimi	15
2.2. Okumanın Türleri	16
2.2.1. Sesli Okuma.....	17
2.2.2. Sessiz Okuma.....	18

2.2.3. Okumada Akıcılık ve Anlam Kurma	18
2.2.4. Serbest Okuma	19
2.2.5. Göz Atarak Okuma	20
2.2.6. Eleştirel Okuma	20
2.3. Okumanın Önemi ve İşlevleri	20
2.3.1. Okumanın Toplumsal İşlevi	21
2.3.2. Okumanın Bireysel Açından İşlevi.....	21
2.4. Okumanın Aşamaları.....	22
2.5. Okuyucu Türleri	23
2.6. Okuma İlgisi ve Tutumu.....	25
2.7. Okuma Alışkanlığı	26
2.7.1. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Unsurlar	27
2.7.1.1. Fiziksel Unsurlar	27
2.7.1.2. Bilişsel Unsurlar.....	28
2.7.1.3. Motivasyon.....	29
2.7.1.4. Çevresel Unsurlar.....	30
2.7.1.5. Psikolojik Unsurlar	31
2.8. Okuma Alışkanlığının Kazandırılması	32
2.8.1. Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Ailenin Rolü.....	32
2.8.2. Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Eğitim Sistemi ve Paydaşların Rolü.....	33
2.8.3. Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Medyanın Rolü	35
2.8.4. Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Kütüphanelerin Rolü.....	36
2.8.5. Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Kitapların Rolü	37
2.8.6. Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Çizgi romanların Rolü.....	39
2.8.6.1. Çizgi Romanların Ortaya Çıkışı	39
2.8.6.2. Çizgi Romanların Tanımı ve Özellikleri	42

2.8.6.3. Dünya’da Çizgi Romanlar ve Pedagojik Malzeme Olarak Kullanımı	43
2.8.6.4. Türkiye’de Çizgi Romanlar ve Eğitim Ortamlarında Kullanımı	45
YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Durum Çalışması	48
3.3. Durum Çalışması Süreci.....	50
3.3.1. Problemi Belirleme ve Netleştirme Süreci	51
3.3.2. Araştırma Sorularının Belirlenmesi	52
3.3.3. Ders Programlarının İncelenmesi ve İlişkilendirilmesi	53
3.3.4. Uygulama Okulunun ve Sınıfının Belirlenmesi	54
3.3.5. Okunacak Kitapların Belirlenmesi.....	55
3.4. Çalışma Grubu (Katılımcılar).....	57
3.4.1. Öğrenciler	58
3.4.1.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler.....	58
3.4.2. Veliler	64
3.4.3. Uygulayıcı Öğretmen.....	64
3.5. Veri Toplama Takvimi	65
3.6. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması (Uygulama Süreci).....	65
3.6.1. Gözlem Formları.....	66
3.6.2. Öğrenci ve Veli Görüşme Formları	67
3.6.3. Doküman 1: Araştırmacı ve Uygulayıcı Öğretmen Günlüğü	67
3.6.4. Doküman 2: Okunan Kitapların Özetleri ve "Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği"	68
3.6.5. Öğrenci Tanıma Formu.....	70
3.7. Araştırma Ortamı.....	70
3.8. Veri Analizi	71
BULGULAR	74

4.1. Katılımcılarla Yapılan Ön Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular.....	74
4.2. Öğrenci Velileriyle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular	87
4.3. Hikâye Okuma Saatlerinin Gözlemlerine İlişkin Bulgular	92
4.3.1. Sınıfın Fiziksel Boyutuna İlişkin Bulgular	92
4.3.2. Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Bulgular	94
4.4. Araştırmacı ve Uygulayıcı Öğretmen Günlüğüne İlişkin Bulgular.....	97
4.4.1. Araştırmacı ve Uygulayıcı Öğretmen Günlüğünden Kesitler.....	97
4.5. Okunan Hikâye Kitaplarının Özetlerine İlişkin Bulgular.....	99
4.6. Katılımcılarla Yapılan İkinci Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular	104
4.7. Çizgi Roman Okuma Saatlerinin Gözlemlerine İlişkin Bulgular.....	111
4.7.1. Sınıfın Fiziksel Boyutuna İlişkin Bulgular	111
4.7.2. Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Bulgular	112
4.8. Araştırmacı ve Uygulayıcı Öğretmen Günlüğüne İlişkin Bulgular.....	114
4.8.1. Araştırmacı ve Uygulayıcı Öğretmen Günlüğünden Kesitler.....	114
4.9. Okunan Çizgi Romanların Özetlerine İlişkin Bulgular	115
4.10. Katılımcılarla Yapılan Son Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular.....	119
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	127
5.1. Tartışma.....	127
5.2. Sonuçlar.....	133
5.3. Öneriler.....	135
KAYNAKÇA	138
EKLER.....	149
EK 1. Araştırma İzin Belgesi.....	150
EK 2. Araştırma için Veli İzin Formu	151
EK 3. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu	152
EK 4. Katılımcı Ön Görüşme Formu	154
EK 5. Katılımcı İkinci Görüşme Formu	156

EK 6. Katılımcı Son Görüşme Formu	157
EK 7. Veli Görüşme Formu.....	159
EK 8. Yarı Yapılandırılmış Araştırmacı Gözlem Formu	160
EK 9. Doküman Örneği: Kitap Özeti Örnekleri.....	162
ÖZGEÇMİŞ.....	165



KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
BBKY	: Böyle bir katılımcı yok
Bkz.	: Bakınız
Ç.R.	: Çizgi Roman
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
G.1.1. (...)	: 1. Görüşmenin 1. Sorusu
K1 (...)	: Görüşmelerde “1” Kod Numaralı Katılımcının İfadesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TEOG	: Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş
TV	: Televizyon
V1 (...)	: Görüşmelerde “1” Kod Numaralı Katılımcı Velisinin İfadesi

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okuyucu türleri (Kaynak: Cook, 1991, s. 105'ten akt. Gürses, 2002, s. 41)....	24
Tablo 2. Cinsiyet değişkeni için frekans ve yüzde değerleri	58
Tablo 3. Doğum tarihi değişkeni için frekans ve yüzde değerleri	59
Tablo 4. Kardeş sayısı değişkeni için frekans yüzde ve değerleri	59
Tablo 5. Aile geliri değişkeni için frekans ve yüzde değerleri	60
Tablo 6. Anne sağ/özü değişkeni için frekans yüzde ve değerleri.....	60
Tablo 7. Anne öz/üvey değişkeni için frekans ve yüzde değerleri	60
Tablo 8. Anne mesleği durumu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri	61
Tablo 9. Anne ve baba beraber/ayrı değişkeni için frekans ve yüzde değerleri	61
Tablo 10. Baba sağ/özü değişkeni için frekans ve yüzde değerleri	62
Tablo 11. Baba öz/üvey değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	62
Tablo 12. Anne öğrenim durumu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri	62
Tablo 13. Baba öğrenim durumu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	63
Tablo 14. Baba mesleği durumu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	63
Tablo 15. Araştırma süreci aşamaları ve veri toplama takvimi	65
Tablo 16. Katılımcıların kitap okumaktan hoşlanma durumları	74
Tablo 17. Katılımcıların okumaktan hoşlandıkları kitap türleri	75
Tablo 18. Katılımcıların en son kitap okudukları tarihler.....	76
Tablo 19. Katılımcıların kitap bitirme sıklıkları	77
Tablo 20. Katılımcıların evde veya sınıfta kitap okuma hakkındaki düşünceleri.....	78
Tablo 21. Katılımcıların kitap okurken yaşadıkları zorluklar	79
Tablo 22. Katılımcıların okul kütüphanesinden kitap alma amaçları	81
Tablo 23. Katılımcıların evlerinde kitaplık bulunma durumu	82
Tablo 24. Ailelerin kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için yaptığı uygulamalar	83
Tablo 25. Katılımcıların anne ve babalarının evde kitap okuma durumları	84
Tablo 26. Katılımcıların evde kitap okumasına engel teşkil eden durumlar.....	85
Tablo 27. Katılımcıların okuma saatlerinin faydaları hakkındaki görüşleri	86
Tablo 28. Katılımcıların evde kitap okuma durumları hakkındaki veli görüşleri.....	88
Tablo 29. Velilerin evde kitap okuma durumları	89
Tablo 30. Katılımcıların evlerine süreli yayın gelme durumu	90

Tablo 31. Velilerin çocuklarına kitap satın alma durumları	90
Tablo 32. Velilerin çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmak için yaptığı uygulamalar	91
Tablo 33. Sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin ilk gözlem bulguları	92
Tablo 34. Sınıf içi uygulamalara ilişkin ilk gözlem bulguları	95
Tablo 35. Gerçekleştirilen hikâye okuma saatleriyle ilgili katılımcı görüşleri.....	104
Tablo 36. Okunan hikâye kitaplarıyla ilgili katılımcı görüşleri.....	106
Tablo 37. Katılımcıların hikâye kitaplarını okurken zorlandıkları durumlar.....	108
Tablo 38. Katılımcıların okuma saatleriyle ders saatlerini karşılaştırma durumları.....	109
Tablo 39. Katılımcıların okuma saatleriyle ilgili önerileri.....	110
Tablo 40. Sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin son gözlem bulguları	111
Tablo 41. Sınıf içi uygulamalara ilişkin son gözlem bulguları	113
Tablo 42. Katılımcıların okuma saatlerinde çizgi roman okumayla ilgili görüşleri	120
Tablo 43. Katılımcıların çizgi roman ve hikâye okuma saatlerini karşılaştırma durumları	121
Tablo 44. Katılımcıların okudukları kitapları tür açısından karşılaştırma durumları ...	123
Tablo 45. Ders kitaplarında çizgi roman metinlerine yer verilmesiyle ilgili katılımcı görüşleri	125
Tablo 46. Katılımcıların çizgi roman okurken yaşadıkları zorluklar.....	126

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Uygulama Sınıfı Yerleşim Düzeni..... 71



BÖLÜM I

GİRİŞ

Okuma becerisi, eğitim öğretim aktiviteleri içerisinde ve günlük hayatımızla ilgili işlerimizde en çok kullandığımız becerilerin başında gelir. Özellikle bizim tercihimizin yanında istemsiz olarak da gün içinde ve farklı ortamlarda, farklı araçlar veya kişiler vesilesiyle okumak durumunda kalabilmekteyiz. Bu yönüyle okuma eylemi, zihinsel anlamda hayatımızda fazlaca meşgul olduğumuz eylemler arasındadır.

Okuma eylemi bireyler tarafından farklı amaçlarla farklı durumlarda kullanılır. Okumanın temel amacı düşünme alışkanlığını kazanmak ve çok yönlü düşünmeyi sağlamaktır (Bayram, 1990, s. 7). Öğretim programında okumayla ilgili “öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık haline getirmeleri amaçlanmıştır” (MEB, 2015, s. 6) ifadeleri yer almaktadır. Çünkü alışkanlık aşamasına geçmemiş bir okuma eylemi yalnızca sembollerini tanıyabilme anlamına gelir, bu da günümüzde yeterli görülen bir durum değildir. Bayram’a (2001) göre “okuma yalnızca yazılı sözcüğün ya da dilin kodunu çözmeyi içermez, o daha çok dünyaya ilişkin bilginin önünde gider ve onunla iç içe geçmiştir. Kuşkusuz, dil ve gerçeklik devingen olarak kendi aralarında ilişkilidir” (s. 12).

Eğitim kurumlarımızda dinleme, konuşma ve yazmanın yanında eş zamanlı olarak okuma becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Yalman ve diğerleri (2015) okumayla ilgili kazanımları “okuma becerisi bireyin başta bilişsel ve sözel gelişim olmak üzere tüm gelişim alanlarında ilerlemesini sağlayan önemli bir beceridir” (s. 475) şeklinde tarif etmektedir. Okuma becerisinin dört temel dil becerileri içerisinde ve okulda kazanılan yetenekler arasında en önemlisi olduğu ve diğer tüm becerilerin kazanılmasına temel teşkil ettiği söylenmektedir (Yıldız ve Okur, 2010, s. 756; Başaran

ve Ateş, 2009, s. 76). Okuma becerisini kazanmak okumayı öğrenmiş olmakla kazanılmamaktadır. Bunun için birtakım ek becerilere sahip olmak gerekir. Arıcı'ya (2005) göre, bu becerilerden en önemlileri okuma hızının yeterli seviyede olması ve bu hızda okurken metni anlayabilmektir (s. 25).

Günlük hayatta insanlar sayısız okuma materyaliyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu bilgi topluluğu içerisinde amaçlarımıza ulaşmak okuma becerisini etkin kullanmayla mümkün olabilir. Eğitim kurumlarında öğrencilerin etkin olarak bu beceriyi kazanması beklenmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programında bu beceriyle ilgili ulaşılmaması beklenen hedefler, bu hedefler doğrultusunda kazanımlar sıralanmış ve bunlarla ilgili etkinlik örnekleri ve öneriler dile getirilmiştir. Türkçe Öğretim Programı'nda okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin “okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması ve okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” (MEB, 2018, s. 8) amaçlanmıştır. Bununla birlikte okuma becerisini sadece Türkçe dersiyle anmak sınırlayıcı bir bakış açıdır. Çünkü eğitim-öğretim süreci içindeki bireyler tüm alanlara ait bilgilerin büyük birçoğunu okuma aracılığıyla almakta ve yapılandırmaktadırlar. Bu sebeple okuma becerisinin etkin kullanımı öğrenen kişinin işini kolaylaştırmaktadır.

Okuma becerisini etkin kullanmanın yanında okuma öğretiminde asıl amaç okumayı alışkanlık hâline getirmektir. Dolayısıyla bireylerin yaşamları boyunca okumadan yeterince yarar sağlayabilmeleri okuma becerilerinin iyi olmasının yanında okumayı da alışkanlık hâline getirmeleriyle mümkündür (Balcı vd., 2012, s. 967). Şahin'e (2009, s. 216) göre, okuma alışkanlığı kazanmanın en temel ögesi okumayı sevmektir. Bununla birlikte Yıldız (2010) “okuma alışkanlığının sürekli tekrar ve şartlanma sonucu kazanılan bir nitelik olarak görülmesinin doğru bir yaklaşım olmadığı düşünülmektedir” (s. 44) ifadesiyle okuma alışkanlığının aslında mekanik bir alışkanlık olmadığını anlatmaktadır.

Günümüzde bireyler için oldukça önemli olan yaşam boyu öğrenme önerisi okuma alışkanlığıyla mümkündür. Okuma alışkanlığı bireye eğitim, davranış, estetik boyutlarda önemli kazançlar sağlar. Gelişmiş bir toplumun ilk şartlarından olan okuyan

toplum olma en başta fert bazında gösterilecek çabalarla ulaşılabacak bir aşamadır. Dolayısıyla gelişen fert gelişen toplumu oluşturur.

Teknolojinin gelişmesiyle birçok ürünün insan hayatına girmesi bir taraftan bireylerin işlerini kolaylaştırmakta fakat bunun yanında özellikle bilinçsiz kullanıldığında bireylerin vaktini çalmaktadır, bir diğer deyişle bireyleri alıkoymaktadır. Günümüzde vakit geçirme imkânlarının bolluğunu özellikle de medyanın cazip yanlarını da göz önünde bulundurursak okuma eylemi “televizyonun ve internetin cazip ve birden çok duyuya hitap eden unsurlarıyla baş etmek durumundadır” (Duran ve Sezgin, 2012, s. 1660) diyebiliriz. Çocuk Vakfı’nın (2006) raporundaki “Türkiye’de çizgi roman yayıncılığı, televizyonun yaygınlaşmasına paralel olarak büyük ölçüde azalma eğilimi gösterdi” (s. 10) ifadesi de bu görüşü destekler niteliktedir.

İçinde bulunduğumuz çağın sonucu olarak çevrede okumaya alternatif olabilecek bir çok unsur vardır. Batur ve diğerleri (2010) bunun için “bireyi çevreden gelen dış uyarıcılardan alıkoymak mümkün değildir. Okuma eylemi, çocuklar için televizyon ya da bilgisayar kadar ilgi çekici değildir. Çocuklar önlerindeki seçenekleri gördükçe okumanın onlar için ne kadar sıkıcı ve zaman alıcı olduğu düşüncesine kapılmakta ve çelişkiye düşmektedirler” (s. 35) demektedir.

Bu soruna bir çözüm önerisi olarak çizgi romanlardan bahsedilebilir. Çizgi romanlar ilgi çekici görsel avantajlarıyla televizyon ve internete alternatif olabilirler. Medyaya ve medya araçlarına fazlasıyla ilgi duyan günümüz çocukları çizgi romanların bu özelliklerinden faydalanılarak kitapların dünyasına çekilebilir. “Çizgi romanlar işlevleri bakımından diğer kitle iletişim araçlarıyla benzer niteliklere sahip olmakla birlikte eğitim açısından bakıldığında önemli avantajlara sahip olduğu görülmektedir. Eğitim küçük yaşlarda başlamaktadır ve çizgi romanlar da bu yaştaki çocuklara cazip gelebilecek özelliklere sahiptir” (Gündüz, 2004, s. 140). Bu nedenle eğitimde çizgi romanlardan yararlanılabilir. Nitekim bu tip çalışmalara rastlamaktayız. Eğitimdeki insan hakları ihlallerini önlemek için çalışan Tarih Vakfı ve TÜBA, öğretmen ve öğrenciler için bir çizgi roman kitabı hazırlamıştır. Bu çizgi romanla, okullarda eğitim esnasında yaşanan ve ders kitaplarında görülen, insan haklarına aykırı uygulamalara dikkat çekilmiştir (Canitez, 2004). Bu tip çalışmaların yanında çizgi romanın bu avantajlarından yararlanılarak okuma alışkanlığı kazandırmada işlevsel bir materyal

olacağı da göz önünde bulundurulmalıdır. Çizgi romanlar okuma alışkanlığının kazandırılmasında özellikle de küçük yaşlarda faydalanılabilecek materyaller olabilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Herhangi bir metni okurken sonucunda elde ettiğimiz ya da elde etmek istediğimiz şey o metnin türüne, niteliğine ve bizim okuma becerisini kullanma kabiliyetimize göre değişmektedir. Sadece kodları çözme olarak gerçekleştirilen okuma eylemi günlük hayatla ilgili birçok işimizi halletmektedir ancak kitap, gazete, makale ya da bir soru okuyorsanız kodları çözme anlamındaki okuma yeterli olmamaktadır. Böyle bir durumda derin ve örtülü anlama ulaşmanız, buradan çıkarımlar yapmanız ve bir yargıya varmanız beklenebilir. Eğer bir sınav uygulamasındaysanız bunların içine hızlı olma şartı da eklenebilir. Ya da söz konusu bir sözleşmeyle o alanla ilgili terimleri de tanımak gerekebilir. İşte okumanın bir beceri olarak adlandırılması da bu durumlarla yakından ilgilidir.

Dört temel dil becerisi hayatın her aşamasında vardır ve bunlar birbirinden ayrı düşünülmemektedir. Bu beceri alanları Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda “öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerileri” (MEB, 2018, s. 8) şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca Programda; “dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir” (MEB, 2018, s. 8) şeklinde ifadeler yer almaktadır. Her bir beceri alanı bir diğerini desteklemektedir ve bunlar bir bütündür. Okuma becerisinin geliştirilmesinde bu eylemi alışkanlık haline getirmiş olmak gerekmektedir. Ülkemizde okuma alışkanlığının yaygın olmaması bir problem olarak görülmekte ve zaman zaman bununla ilgili projeler düzenlenmektedir. Bu projelerin amacı yetişen neslin okuyan, yazan, sorgulayabilen ve entelektüel bakış açısına sahip bireyler olarak yetiştirilmesinin istenmesidir. Bunun da kazanılmasının temeli kitap okuma alışkanlığının kazanılmasında yatmaktadır.

Bu araştırmaya araştırmacının öğretmenlik yaptığı okulda okuma saatlerinde kitap okumaktan hoşlanmayan birkaç öğrencisinin tesadüfen çizgi romanla tanıştıktan sonra okuma sürecine artan bir istekle katılmasından esinlenerek başlanmıştır. Çizgi romanlar kendi tarihleri içerisinde zaman zaman eleştirilen ve daha çok da yetişkinlerin okuduğu bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmanın amacı altıncı sınıf seviyesinde olan ancak okuma becerisini ve kitap okuma alışkanlığını yeterince kazanamamış ve bu sebeple de okulda yapılan okuma saatlerine isteksiz olarak katılan, okuma saatlerinde sınıf düzenini bozan, sürece uyum sağlayamayan öğrencilerin süreçle ilgili bakış açılarını anlamak, onların okuma becerilerini geliştirmek, onlara kitap okumayı sevdirmek ve nihayetinde kitap okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Bununla birlikte okuma alışkanlığı ve okuma becerisi olumlu düzeyde olanların ilgisini ve gelişimini artırmak da araştırmanın amaçları arasındadır. Bunun için altıncı sınıfların haftada altı saat olan Türkçe derslerinin bir saati derslerden bağımsız okuma saati olarak planlanmıştır.

Çizgi romanlar renkli ve bol görselli olduğundan çocukların ilgisini çekmekte ve çocuklarda merak uyandırmaktadır. Amaç bu ilgi ve meraktan faydalanılarak çocuklarda kitap sevgisinin ve okuma alışkanlığının oluşturulmasıdır. Okuma alışkanlığının oluşturulmasında ilk adım kitap sevgisinin kazandırılmasıdır çünkü bireyin okuma alışkanlığı kazanabilmesi için önce kitap sevgisine ihtiyacı vardır. Haftalık okuma saatlerinde gerçekleştirilen ve yaklaşık iki eğitim öğretim dönemini kapsayan araştırma sürecinin çıktı boyutunda ise yazdırılacak kitap özetlerinin çocukların tüm dil becerilerine ve özellikle de yazma becerisine katkı yapacağı beklenmektedir. Göçer'e (2013, s. 7) göre, yazma becerisinin gelişiminde okuma alışkanlığının önemli bir etkisi vardır. Öyle ki okuma alışkanlığı iyi düzeyde olan bir öğrencinin yazma ürünleri de iyi düzeyde olacaktır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Cumhuriyet döneminde eğitimin de içinde bulunduğu durum göz önüne alınarak 3 Mart 1925 tarihli ve 430 sayılı kanun ile bütün eğitim kurumları tek çatı altında toplanmıştır. Bununla birlikte Arapça ve Farsçanın öğretimine son verilmiş, Türkçe eğitim ve bilim dili olarak kabul edilmiştir. Bu yıllarda okuma-yazma oranının düşüklüğü nedeniyle Mustafa Kemal'in önderliğinde başlatılan okuma-yazma seferberliği ile Türkçe öğretimi eğitim kurumlarında büyük önem kazanmıştır (Acat, 1996, s. 3). Bu okuma-yazma seferberliği günümüze kadar devam etmiş ve büyük oranda başarıya ulaşmış, ülkemizde okuma-yazma bilmeyenlerin oranı oldukça düşmüştür. Tok, Küçük ve Kırmacı (2015) ülkemizdeki okuma yazma durumuyla ilgili "ülkemizde okuma yazma oranının gelişmiş ülkeler düzeyine gelmesine rağmen düzenli okuma oranının çok düşük olması toplumsal

düzyeyde okuma alışkanlığı kazandırılması için adımlar atılması gerekliliğini ortaya koymuştur” (s. 699) demektelerler.

İskender’e (2013) göre, Türkiye’de 21. yüzyılın başına kadar devletin okumayla ilgili en büyük politik aksiyonu temel okur-yazarlık edindirme olmuştur ve okuma alışkanlığı üzerine henüz yeni ve iyi niyetli birkaç proje dışında kapsamlı bir hareket yoktur (s. 48). Günümüzde ise temel okur-yazarlıktan ötesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun ön şartı ise kitap okumayı alışkanlığa dönüştürebilmektir. Öyleyse bu alanda yeni deneyimlere, çalışmalara ve projelere ihtiyaç vardır.

Türkçe Dersi Öğretim Programının genel amaçlarından bir tanesi de okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırmaktır (MEB, 2018, s. 8). Oysa Çocuk Vakfı (2006) raporunda “Türkiye’de düzenli kitap okuma alışkanlığı oranı binde birdir” (s. 5) ifadesi yer almaktadır. Günümüz dünyasında milletlerin okuma alışkanlığı seviyeleri ülkelerin gelişmişlik düzeyleri hakkında fikirler vermektedir. Gelişmiş ülkeler teknolojik olarak ilerlemiş ve refah olarak üst seviyede olan ülkelerdir. Bu ülkelere bakıldığında okuma alışkanlığının yaygın olduğu görülmektedir. Bu vesileyle eğitim seviyesi de yüksektir.

Bu açıdan diyebiliriz ki okuma alışkanlığı bireyin toplum nezdinde uygarlaşmasının gereğidir. Bu alışkanlığa sahip olmayan bir insanın aydın veya kültürlü olması oldukça zordur (Arıcı, 2005, s. 41). Yılmaz’a (1990) göre, bireylerin okuma alışkanlığına sahip olması, toplumun kültürel kalkınmasında ve demokratikleşmesinde doğru seçimler yapmalarına katkıda bulunduğu için uygar bir toplum olmada önemli yer tutmaktadır (s. 27). Ülkemiz ise gelişmekte olan bir ülkedir ve kitap okuma alışkanlığının kazandırılması için zaman zaman etkinlikler ve yarışmalar düzenlenmektedir ancak belirli aralıklarla yapılan uluslararası PISA araştırmaları ülkemizin sıralama olarak oldukça gerilerde olduğunu göstermektedir.

Aytaş (2005) çalışmasında “Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA) Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) çerçevesinde, 35 ülkede, ilköğretim 4. sınıf öğrencileri arasında bir araştırma yaptırdı. Araştırma sonucunda, Türk öğrencilerin okuma becerilerinin uluslararası standartların altında olduğu ortaya çıktı” (s. 462) bilgilerini aktarmaktadır. Başka bir uluslararası okuma alışkanlıkları araştırması olan ve 2012 yılında gerçekleştirilen PISA çalışmasında okuma becerisinde kızlar ve erkeklerde OECD ortalamasının altında kalan Türkiye okuma alanında alt

sıralardadır (MEB, 2013, s. 34). Bununla birlikte MEB (2016) PISA 2015 raporuna bakıldığında “PISA okuma becerileri alanındaki ortalama puanlar yıllara göre incelendiğinde Türkiye’deki öğrencilerin PISA 2015 performansının PISA 2009’a ve PISA 2012’ye göre daha düşük olduğu görülmektedir” (s. 24) bilgisi yer almaktadır. Bu ve buna benzer birçok araştırma bulguları bizleri bu konuda arayışlara sevk etmektedir. Sonuçlara bakıldığında okuma alışkanlığı konusunda özgün çalışmalar yapılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Kitap okumanın kültürlerin gelişiminde, toplum içerisinde takdir görmede, kendine güven duymada, kişinin kendini keşfetmesinde katkılarının olduğu ve bunun yanında kelime hazinesini artırdığı, hayal dünyasını geliştirdiği aşağıda bahsedilen çalışmaların sonuçları arasındadır (Yalman, Özkan ve Başaran, 2015, s. 475; Keleş, 2006, s. 3). Ayrıca okuma alışkanlığının önemli olduğu hususunda psikologlar, sosyologlar ve edebiyatçılar da hem fikirdirler (Tosunoğlu, 2002, s. 547). Bu konuyla ilgili literatür incelendiğinde okuma durumlarının ve oranlarının betimlendiği birçok çalışmanın (Keleş, 2006, s. 2; Bayram, 2009, s. 129; Arıcı, 2005, s. 3; İskender, 2013, s. 1) olduğu görülmektedir. Ancak uygulama aşamasında ve sonrasında yaşanan sorunlar bizleri istediğimiz sonuçlara ulaştıramamaktadır.

Okuma alışkanlığına sahip olmada eğitim durumu ve sosyo-ekonomik düzey başlıca etkenler olarak görülmektedir. Aile ise okuma alışkanlığının kazandırılmasında birincil unsurdur. Çünkü çocuk birçok şeyin temelini okul öncesi dönemde atmaktadır. Ailelerin bilinçli olma oranı batı illerinde ve şehir merkezlerinde yüksektir fakat bu oran kırsal bölgelere gidildikçe düşmektedir. Bununla birlikte TV, bilgisayar, telefon gibi teknolojik aletler de bilinçsiz kullanıldığı zaman okuma alışkanlığının oluşmasını ve gelişmesini engelleyen sonuçlar doğurmaktadır.

Değirmenci’nin (2009) de ifade ettiği gibi, bilgi toplumlarında bireylerden zihinsel, duygusal ve sosyal açılardan gelişimlerini tamamlamaları ve bunların yanında bireylerin okumayı alışkanlığa dönüştürebilmeleri beklenmektedir (s. 2). Okumanın birey için nasıl alışkanlık hâline getirileceği ve nasıl yaşam biçimine dönüştürüleceği, daima üzerinde durulan sorulardır. Bu soruların cevabını bulmuş toplumların yanında arayış içerisinde olan toplumlar da vardır. Toplumumuz da konuyla ilgili arayış içerisinde.

Bu sebeple çeşitli yollar denenmekte ve başarılı bir toplum olma hedefi gerçekleştirilmek istenmektedir (Uysal, 2010, s. 1).

Okuma alışkanlığının kazandırılmasında üzerinde durulması gereken bazı dönemler vardır. Bu alışkanlığının kazandırılmasında erken yaşlar önemlidir, çünkü erken yaşlarda kazanılan ve yaşam biçimine dönüştürülen okuma alışkanlığını birey hayatı boyunca sürdürmektedir. Bireylere okuma sevgisi kazandırmak ailede başlar ve okulda devam eder. Bu büyük sorumluluğu başta aileler olmak üzere ardından okul hayatı yani öğretmenler paylaşmaktadırlar (Keleş, 2006, s. 2; Bayram, 2009, s. 129; Arıcı, 2005, s. 3; İskender, 2013, s. 1). Onun için bir ihmal sonucu ailede bu alışkanlığın temelini atamamış çocukların eğitim kurumlarımızda okuma alışkanlığını kalıcı olarak kazanması gerekmektedir. Özellikle ilkököl seviyesi ve ikinci kademe bu açıdan kritik dönemlerdir (Sancı, 2002, s. 114; Balcı, 2009, s. 97). Bu dönemlerde öğrencilerin tutumlarının, ilgilerinin ve alışkanlıklarının doğru tespit edilmesi ve bu tespitler doğrultusunda materyallerle desteklenmesi okuma alışkanlığının oluşmasının temelini hazırlamaktadır.

1.3. Araştırmanın Kapsamı

Amerika, Japonya ve Avrupa'da çizgi romanlar uzun zamandır eğitim aracı olarak kullanılmaktadır (Tuncer, 1993, s. 78). Ülkemizde ise eğitimde çizgi roman kullanımı ve çizgi roman üzerine yapılan araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Bunun yanında yerli çizgi roman basım ve yayımı da oldukça azdır. Özellikle klasik eserlerimizin çizgi roman biçimlerine çok az rastlanmaktadır. Ülkemizde çizgi romanlarla ilgili yapılan araştırmalar ise genellikle iletişim, gazetecilik ve güzel sanatlar alanlarında yapılmış çalışmalardır. Bu araştırmada çizgi romanlar okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla eğitim aracı olarak kullanılmıştır. Çizgi romanların görselliğinin fazla olması ve okunmasının kolay olması, erken yaşlardaki çocuklar için okuma alışkanlığı kazandırmada çizgi romanların bir basamak olarak kullanılabileceği fikrini doğurmuştur. Bu nedenle de araştırmada alternatif materyal olarak çizgi romanlar kullanılmış ve çizgi romanların avantajlarından faydalanılma yoluna gidilmiştir.

Bu kapsamda öğrenciler ve velilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin süreç öncesi, devamı ve sonrasındaki görüşleri alınarak incelenmiştir. Bu süreçte okuma saatleri, okuma saatlerinde öğrencilerin hikâye ve çizgi roman okumayla ilgili görüşleri,

velilerin çocuklarının okuma alışkanlıkları hakkındaki görüşleri, öğrencilerin süreç boyunca gözlemlenen davranışları, okunan kitaplardan sonra yazılan özetler araştırmanın öne çıkan konularıdır.

1.4. Varsayım ve Sınırlılıklar

Varsayımlar

Araştırmada;

1. Öğrencilerin bütün sorulara içten ve güvenilir cevap verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Kavramsal çerçeveyi oluşturmak için faydalanılan kaynaklarla,
2. Uygulamada kullanılan hikâye kitapları, çizgi romanlar ve Gaziantep ilinin Nizip ilçesindeki uygulama okulunun 2015-2016 eğitim öğretim yılındaki 6. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Derme: Bu araştırmada kütüphanelerin kitap koleksiyonu anlamında kullanılmıştır.

Çizgi Roman: Platin (aktaran Cantek, 2014) 1985'te çizgi romanı “elle çizilmiş ve belirli bir süreklilik içinde art arda gelen, bir metinle bütünleşen ve basılı olan resimlerden oluşan anlatım biçimidir” (s. 21-22) şeklinde tanımlamıştır.

Okuma: Akyol (2013) okumayı “yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci” (s. 33) olarak tanımlamıştır.

Okuma Alışkanlığı: İnan (2005) okuma alışkanlığını “edinilen temel okuma yazma becerisinin isteyerek, belli bir amaca yönelik olarak ve anlayarak okuma eylemine dönüştürülmesi ve bu eylemin iç ve dış faktörlerin etkisiyle geliştirilerek ömür boyu devam etmesi” (s. 6) şeklinde tanımlamaktadır.

1.6. İlgili Araştırmalar

Yılmaz (1990) çalışmasında Yenimahalle Halk Kütüphanesinin okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında gözlem, görüşme ve anket tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmanın bulguları şu şekildedir: Kütüphanenin okurlarının büyük kısmı lise ve dengi okul öğrencileridir, kütüphane genellikle ders çalışmak ve ödev yapmak amacıyla kullanılmaktadır, kütüphanenin dermesi okurlarına okuma alışkanlığı kazandırabilecek düzeyde değildir, kütüphane fiziksel ihtiyaçları karşılayabilecek yeterlilikte değildir, personelin okurlarla iletişimi yetersizdir.

Bayram'ın (1990) araştırmasında okuma alışkanlığı kazanmada kütüphanelerin yeri ve önemine vurgu yapılmıştır. Araştırmanın problemi Yenimahalle Halk Kütüphanesinin genç okuyucuların okuma alışkanlıklarına neden katkı yapamadığı üzerinedir. Araştırmanın amacı bu kütüphanenin genç okuyuculara okuma alışkanlığı kazandırma konusunda yapabileceklerini ortaya koymaktır. Söz konusu yaş aralığı ise 12-24'tür. Araştırma verileri toplanırken kullanılan teknikler: gözlem, görüşme ve ankettir. Sonuçta kütüphane dermesinin gençlere yönelik yeterli düzeyde kitap barındırmadığı ve bu nedenle okuma alışkanlığı kazandırmada yetersiz kaldığı araştırmanın önemli bulgularındandır. Bunun yanında personel yetersizliği ve kütüphanenin fiziki imkânlarının yetersizliği de okuma alışkanlığını olumsuz etkilemektedir.

Devrimci (1993); beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelediği çalışmasında, bazı değişkenlerin çocukların okuma alışkanlıkları üzerine etkisini incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 200 tane beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Sosyo-ekonomik düzey ile cinsiyetin okumayı sevmeye ve okunan türlerin seçiminde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin okuma alışkanlıklarında sosyo-ekonomik düzey etkili olmuştur.

Dökmen (1994) araştırmasında, lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerilerini, ilgilerini ve alışkanlıklarını belirleyerek bunlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada "Okuma Beceri Testi", "Okuma İlgisi Ölçeği", "Okuma Alışkanlıkları Anketi", "Kütüphane Kullanım Anketi" ve "Okuma Alışkanlığı İçin Çözüm Önerileri Anketi"nden oluşan veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırma için geliştirilen veri toplama araçları 853 katılımcıya uygulanmıştır. Bu katılımcılar arasında 284 üniversite

öğrencisi, 324 lise öğrencisi, 197 ilkokul öğrencisi ve 48 kütüphaneci bulunmaktadır. Araştırmayla elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, lise öğrencilerinin okuma becerilerinden, üst sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin okuma becerileri ise alt sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinininkinden daha yüksektir. Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri lise öğrencilerinininkinden yüksektir. Lise ve üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğu, kütüphane kullanımı konusunda eğitim almamışlardır. Öğrenciler kütüphanelerden yeterince yararlanamamaktadır. Çocuk kütüphanelerinin birçoğu bodrum katında ve kapalı bulunmaktadır. Öğrenciler bir üst öğrenime geçtikçe kütüphanelerden kopmaktadırlar.

Tosunoğlu (2002) araştırmasında okuma eğilimlerini incelemiştir. Araştırma alan araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni Ankara ve Kırıkkale illeridir. Ankara ilinden 3, Kırıkkale ilinden 6 ilköğretim okulundan 4. ve 5. sınıflardan anket yoluyla veri toplanmıştır. Toplam 755 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın amacı katılımcıların okuma alışkanlığı durumlarını ve okuma alışkanlığıyla ilgili eğilimlerini belirlemektir. Sonuç olarak öğrencilerin birçoğu kitap okumaktan hoşlanmaktadırlar ve kitap okurken kendilerini kitabın içinde gibi hissetmektedirler. Katılımcılara göre okuma alışkanlığının kazandırılmasında en etkili kişiler öğretmenlerdir ve katılımcıların en çok hoşlandıkları kitaplar macera kitaplarıdır.

Arıcı'nın (2005) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumlarını incelediği araştırmasının amaçları arasında öğrencilerin; okumaya karşı ilgilerini belirlemek, okuma alışkanlıklarını ortaya çıkarmak, okuma eğilimlerini belirlemek, bu durumların kız ve erkek öğrenciler açısından farkları, okudukları kitapları seçme nedenleri, öğrencilerin okuma alışkanlığı ve okuma eğilimleri konusundaki görüşlerini tespit etmek vardır. Çalışma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 16 büyükşehirde resmi ilköğretim okullarındaki 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile öğretmenleri oluşturmuştur. Veriler toplanırken test, ölçek ve anketler kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: Günümüzde TV, internet oyunları gibi hem göze hem kulağa hitap eden eğlence araçları büyükleri olduğu gibi küçükleri de etkilemektedir. Öğrencilere kitap okuma düşüncesini aşılama ilk sırada öğretmenler yer almaktadır. Öğrenciler okul kütüphanesini en çok ödev yapmak amacıyla kullanmaktadırlar. Bunun yanında en sevilen tür sekiz seçenek arasından macera kitapları olmuştur. 6. sınıf öğrencilerinin okuma ilgisi ve alışkanlığı 7. ve 8. sınıftakilerden yüksektir. Ailesinin

ekonomik durumu zayıf olan öğrenciler okuduğunu anlamada ve okuma ilgisinde ekonomik durumu iyi olanlara göre alt seviyededirler. Öğrencilerin anlama becerileri arttıkça okuma ilgileri de artmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin okuma alışkanlıklarının yetersiz oluşunu büyük oranda görsel yayınlara ve aile faktörüne bağlamışlardır.

Keleş (2006) araştırmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı düzeyini belirlemeyi amaçlamış ve araştırmada tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan okullardan rastgele seçilen il, ilçe ve köy okullarında okuyan 597 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmanın önemli bulguları şunlardır: Öğrenciler en fazla öykü okumaktan hoşlanmaktadırlar, macera ağırlıklı konular içeren kitaplar %71,2 oranında tercih edilmektedir, TV izleme kitap okumaya engel teşkil etmektedir, kütüphanelerden %59,3 oranında ödev yapmak amacıyla faydalanılmaktadır, kitapların biçimsel özellikleri okuma isteğini etkilemektedir, kız öğrencilerin okuma alışkanlıkları erkek öğrencilere göre fazladır, ailelerin gelir düzeyiyle okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki vardır, okuma alışkanlığı kazanma sürecinde annelerin eğitim durumu babaların eğitim durumuna göre çocuklar üzerinde daha etkilidir.

Balcı (2009) çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, okuma ilgileri ve okuduklarını anlama değişkenlerinin birbirleriyle olan ilişkilerini araştırmıştır. Ankara'daki sekiz merkez ilçede bulunan 8. sınıf öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmadaki veri toplama araçları "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği", "Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anketi" ile "Okuduğunu Anlama Testi"dir. Araştırma sonucuna göre 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına karşı tutumları olumludur. Ayrıca TV izleme oranları okuma alışkanlığından daha fazladır. Öğrenciler zevk için okumaya yeterince vakit ayıramamaktadırlar.

Bayram (2009) araştırmasında okuma yazma bilmeyen 1. sınıf öğrencilerinin, okuma yazmayı öğrenme aşamalarından başlayarak 1. sınıfın sonuna kadar olan sürede düzenli bir şekilde kütüphane kullanma ve okuma alışkanlığı kazanmalarını ve bu alışkanlığı hayatlarının ilerleyen dönemlerinde devam ettirmelerini sağlamayı amaçlamıştır. Daha önce böyle bir uygulamadan geçmemiş öğrencilerle söz konusu uygulamaya tabi tutulmuş öğrenciler arasında farklılıklar gözlemlenmiş ve bu farklılıklar ortaya konmuştur. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Uygulama sonucunda resimli

çocuk kitaplarının, hangi cinsiyette olursa olsun, ilgi ve eğilimi ne olursa olsun, çeşitli yaş grubu çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olduğu bulunmuştur.

Değirmenci (2009) araştırmasında okuma saatleriyle ilgili öğretmen görüşlerini incelemiştir. Karabük ilindeki sınıf öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Bu öğretmenler içinden seçilen 216 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre okuma alışkanlığının kazandırılabilmesi için okuma saatleri işlevsel biçimde gerçekleştirilmelidir. Ayrıca çocuğun çevresinde okuyan bir modelin olması okuma alışkanlığının kazandırılmasında önemli bir faktördür. Bunun yanında okuma saatinde okutulacak materyallerin öğrencilerin ilgisine hitap edecek şekilde olması da okuma alışkanlığını olumlu etkilemektedir. Bununla birlikte çocuğun içinde bulunduğu yaş dönemi, çocuğun güdülenmesi, çocuğun neyi, nasıl okuduğu konusunda bilinçlendirilmesi, okumanın anlamını ve önemini kavraması kitap okumayı etkileyen diğer olumlu yönlerdir. Televizyonun bilinçsiz izlenmesi ise okuma alışkanlığını etkileyen olumsuz yönler olarak bu araştırmanın bulguları arasında yer almıştır.

Uysal (2010) çalışmasında ilköğretim okullarında düzenlenen kitap okuma saatlerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Sincan ilçe sınırları içerisindeki 50 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenler kitap okuma saatlerinin düşüncede doğru ancak uygulamada yanlış olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir diğer ortak görüşü ise okuma dersi adı altında serbest bir okuma dersinin olması gerektiği görüşüdür. Okul kütüphanelerinin yetersizliği ve işlevini tam olarak yerine getirememesi de bir başka ulaşılan görüştür.

İskender (2013) Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik ilgileri ile öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için gerçekleştirdikleri etkinlikler arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan bu araştırmasını tarama modeliyle gerçekleştirmiştir. Veri toplama araçları olarak form, ölçek ve anket kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları şunlardır: Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik ilgileri orta düzeydedir, kadın Türkçe öğretmenlerinin erkek Türkçe öğretmenlerine göre okuma ilgileri daha yüksektir, Türkçe öğretmenleri öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri “çoğu zaman” düzeyinde gerçekleştirmektedirler, öğretmenler kütüphane

faktörüne yönelik ortalamanın altında etkinlikler gerçekleştirmektedirler, kadın Türkçe öğretmenleri okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik daha fazla etkinlik yapmaktadırlar, lisansüstü ihtisasa sahip öğretmenler, lisans mezunlarına; il merkezindeki öğretmenler ilçe merkezindeki öğretmenlere göre daha fazla okuma etkinliği yapmaktadırlar.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Okumadan geçen üç günden sonra konuşma tadını kaybeder.

(Çin Atasözü)

2.1. Okuma ve Okuma Öğretimi

Okuma, birey yaşamında bilgi edinme yollarından biridir. Okumayı tanımlarken bilişsel ve fiziksel bazı unsurlardan bahsedilir. Şahin (2009) okumayı “yazılı sembolleri görme, algılama, anlamını kavrama ve seslendirme işi” (s. 216) olarak tanımlar. Akyol (2013) okumanın anlam boyutunu vurgulayarak okumanın “yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci” (s. 33) olduğundan bahseder. Bununla birlikte bir iletişim, algılama ve öğrenme süreci olmasının yanında okuma genel olarak yazıyı görme, anlam kurma, kelimeleri seslendirme işidir (Göğüş, 1968, s. 15; Dökmen, 1994, s. 10). Yukarıdaki tanımların ortak yanı okumanın sembollere anlam yükleme işi olduğudur. Bunların yanında Batur, Gülveren ve Bek (2010) okuma için “en kolay yoldan bireyin kendini anlaması ve anlatabilmesidir. Buna bağlı olarak sistemli düşünebilme, duyuşsal ve bilişsel beceriler arasında mantıklı ilişki kurabilme yeteneğine sahip olabilme becerisidir” (s. 34) demektedir.

Smith ve Dechant (aktaran Dökmen, 1994) 1961’de okuma becerisiyle ilgili üç bileşenden bahsetmiştir, bunlar:

- a) “Kelime bilgisi,
- b) Okuduğunu anlama ve organize etme becerisi

c) Okuma hızı” (s. 25) dir.

Bununla birlikte Smith ve Dechant (aktaran Dökmen, 1994) okuduğunu anlama becerisini ise aşağıda sıralanan maddelerle açıklar:

1. Sembolle (yazı) anlam arasında çağrışım yapma,
2. Kelimelere metnin genel yapısına uygun anlam verebilme,
3. Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve parçanın bütününe taşıdığı anlamı küçükten büyüğe doğru olmak üzere anlama, gerektiğinde parçalarla bütün arasında anlam ilişkisi kurabilme,
4. Okuduklarını değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama,
5. Metindeki fikirleri geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme (s. 25-26).

Leppa”nen ve diğerleri (aktaran Samur, 2014) “okuma becerisinin ve okuma alışkanlığının birbirini doğrudan etkileyen ve geliştiren süreçler” (s. 124) olduğunu saptamıştır. Yani okuma becerilerini yeterince edinmemiş bir bireyden okuma alışkanlığına sahip olması beklenmemelidir. Bunun yanında bireyin zihinsel algılama ve düşünme becerileri yeterli düzeyde değilse okuma becerisi de olumsuz yönde etkilenmektedir (Arıcı, 2005, s. 10).

Okuma öğretiminde istenen okumayı işlevsel olarak kullanmaktır. Bunun içinde inceleme, seçimler yapma, karar verme ve bunun yanında daha üst düzey bilişsel aşamalar vardır. Bu nedenle okuma becerisi ve okuma alışkanlığı kazanmamış bir bireyin okuma öğretimi yarım kalmaktadır. Önemli olan okuma alışkanlığı kazanabilmek ve okumayı işlevsel kılmaktır. Diğer bir deyişle okuma alışkanlığına dönüştürülemediğinde işlevsel okuryazarlığın gerileyeceği; işlevsel okuryazarlığa dönüştürülemediğinde ise temel okuryazarlığın gerileyeceği unutulmamalıdır (İnan, 2005, s. 1).

2.2. Okumanın Türleri

Her eylemin bir amacı olduğu gibi okumanın da kendine has amaçları vardır. Farklı durumlarda farklı okuma amaçlarına sahip olmamız bizleri farklı okuma türlerini kullanmaya yönlendirir. Bir okuma eyleminden en yüksek faydayı sağlamak amacıyla

veya farklı nedenlerden dolayı okuma türümüzü belirleriz. Sözelimi bir hikâye ile gazeteyi veya bir haber yazısı ile bir ilanı farklı amaçlarla ve farklı şekillerde okuruz. Bu sebeple okuma türlerini bilmek ve kullanmak okuyucunun işini kolaylaştırır.

2.2.1. Sesli okuma

Sesli okumanın genel olarak “metnin zihinle işlenmiş halinin konuşma organlarıyla sesletilmesi” (Topçu, 2005, s. 20) olduğu söylenebilir. Sesli okumada amaç telaffuzu ve kelimelerin dizilişindeki kullanım biçimlerini anlamaktır. Yıldız (2010) bu bağlamda “sesli okuma, öğrencilerin okuma seviyesini belirlemeye yardımcı olurken, dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine de katkı sağlar. Sesli okumanın en önemli şartı, kelimeleri doğru telaffuz etmek, okuma zevki uyandırmak ve konuşur gibi okumaktır” (s. 131-132) bilgilerini vermektedir.

Sesli okuma çalışmaları sayesinde öğretmenler öğrencilerinin okuma hızlarını belirleyip gelişmelerini izleyebilirler. Sesli okuma çalışmalarıyla öğrencilerin konuşma becerileri gelişir ve topluluk önünde anlatmayı öğrenirler. Bunun için sesli okuma çalışmaları, telaffuz, bağlam, vurgulama gibi güzel ve etkili konuşmanın özelliklerini göstererek dinleyenlerin okunan metindeki konuya ilgilerini çekmelidir (Karatay, 2011, s. 63).

Sesli okuma becerisinin geliştirilmesi için aşağıdaki etkinliklere yer verilebilir:

- Derslerde sesli okuma çalışmaları yapılabilir.
- Öğrenciler belli bir metni topluluk önünde okuyabilirler.
- Yapılan hatalar okuma bittikten sonra düzeltilmelidir.
- Sesli okumada ses çalışmaları, tekrar ve ezgiye yer verilmelidir.
- Öğrencilerin sözcük dağarcığı genişletilmelidir.
- Öğrencilerin göz ses genişliği artırılmaya çalışılmalıdır.
- Öğrencinin yetişmesinde; çoklu medya ürünlerinden okuma örnekleri vermek amacı ile yararlanılabilir (Acat, 1996, s. 14).

Çetinkaya'ya (2004) göre “küçük yaşlardan itibaren başlatılmış sesli okuma çalışmaları çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında çok önemli yer tutar” (s. 22).

2.2.2. Sessiz okuma

Ses organlarından birini kullanmadan gözle yapılan okuma sessiz okumadır. Bireyler genel olarak yaşamlarında sessiz okumaya daha fazla yer verirler. Demirel'e (1999) göre, sessiz okuma becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanacak bazı yöntemler şunlardır:

“- Sessiz okumanın, sesini çıkarmayarak içinden sözcükleri söylemek olmadığı belirtilmelidir.

- Yazıyı parmakla izlemek önlenmelidir.

- Özgür okuma etkinliklerine istek uyandırılmalıdır” (s. 55).

2.2.3. Okumada akıcılık ve anlam kurma

Okumanın nihai hedefi okuduğunu anlamaktır. Okur okuduğu metnin türüne ve okuma amacına göre anlam kurma stratejisi belirler. Akyol'a (2013) göre, “okuma için görsel bilginin yanında görsel olmayan bilgi (ön bilgi) de gereklidir. Bir okuyucuya alanıyla ilgili olmayan bir metin verildiğinde anlam kuramaz. Bu durum metnin tasarımıyla ve gözlerin görmesiyle değil ön bilgiyle ilgilidir” (s. 76). Dolayısıyla anlam kurma okuma sırasında gerçekleşir ancak öncesinde okunacak metinle ilgili temel bilgilere de ihtiyaç vardır.

Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski (2014) “çabuk ve zahmetsiz bir şekilde kelimeleri tanıma okuduğunu anlama açısından önemlidir” (s. 10) diyerek okumada anlam boyutunun önemini vurgulamışlardır. Dökmen'e (1994) göre; uygun eğitimin verilmesi durumunda kişiler, bir bakışta çok sayıda kelimeyi görür hale gelebilirler ve belli teknikler çerçevesinde gözlerini kaydırarak bir paragrafı ya da sayfayı çok kısa sürede algılayabilirler. Unutulmaması gereken bu algılamanın kapsamına o metnin anlamını kavramanın da dahil olmasıdır (s. 29). Okuma hızı bireylerin okuma becerisi düzeylerine göre değişebilir. Ancak temel hedef hızlı okumak değil okuduğunu anlamak

ve anlamlandırmak olmalıdır. Okuyucu okuduğu metninle ilgili ihtiyaç duyduğu öze ulaşabilmelidir.

“Okumada akıcılık, okuma ve okumayı öğrenmede anahtar bir unsurdur” (Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2012, s. 114). Ancak öğrenci okuma sırasında yalnızca okumuş olmak amacıyla kelime tanımaya ve okuma prozodisine dikkat etmezse bu durumda anlam kurma gerçekleşmeyecektir (Akyol vd. 2014, s. 11). Bu da istenen bir durum değildir. Çünkü günümüzde bireylerden okuduklarını anlamaları ve anladıklarını sorgulamaları beklenmektedir. Ezberci eğitim yaklaşımının yerini yapılandırmacılığa bıraktığı güncel eğitim anlayışında okuma ve anlam kurma, çıkarımlarda bulunma, analiz ve sentez yapma okuma becerisiyle birlikte beklenen başlıca kazanımlardır.

2.2.4. Serbest okuma

Okumayı geliştirmenin temel yollarından biri de serbest okumadır (Akyol, 2013, s. 79). Serbest okuma ders saati dışında ödev niteliği taşımayan, öğretmenin veya ebeveynin yönlendirmesiyle veya öğrencinin isteğiyle gerçekleşen okulda ve okul dışında öğrenci tarafından yapılan her türlü okuma etkinliğidir. Unutulmaması gereken serbest okuma etkinliklerinin sağlıklı yürütülebilmesi için okuma alışkanlığının kazandırılması gerektiğidir (Yıldız ve Okur, 2010, s. 757).

Campbell ve Kmiecik (aktaran Çetin ve Karaata, 2010)’in 2004 yılında Amerika’da yaptıkları çalışmalarda “öğretmenlerin en çok karşılaştıkları zorlukların başında öğrencileri okumaya ve yazmaya yönlendirmede” (s. 207) çekilen sıkıntılar yer almaktadır. Bu sıkıntıların sebebine bakıldığında ise ana sebep olarak araştırmacılar okunması gereken kitapların öğrenci özelliklerine uygun olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada rastlanan bir diğer önemli bulgu da okuma bildiği hâlde okumayan öğrencilerle okuma yazma bilmeyen öğrencilerin bu konuda eşit olmalarıdır. Bu bilgilerden hareketle okuma materyalinin öğrenciyi motive edecek özelliklere sahip olmasının önemi açıkça görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin de süreç boyunca öğrencilerinin gelişim özellikleri ve bu dönemler hakkında bilgi sahibi olmasının sürece fayda sağlayacağı dikkat edilmesi gereken bir diğer bulgudur.

Serbest okuma uygulaması çocuklara bazı beceriler kazandırır. Ardıç’a (1995) göre bu becerilerden bazıları şunlardır:

- a- Okuma ve anlama becerisini geliştirir.
- b- Konuşma ve yazma becerisini geliştirir.
- c- Sözcük dağarcığını geliştirir.
- d- Bilgi edinmeyi kolaylaştırır.
- e- Özgüveni artırır.
- f- Araştırma, inceleme ve öğrenme isteğini artırır.
- g- Faydalıyı ve faydasızı ayırmayı kolaylaştırır.
- h- Çevrenin olumsuz etkilerini azaltarak çocukların dil gelişimini korur (s. 342).

2.2.5. Göz atarak okuma

Bir metin hakkında hızlıca bilgi sahibi olunmak istendiğinde bu yöntem kullanılmaktadır. Göz atma bir kitabın ön kapak resmine, yazarına, içindekiler kısmına, arka kapaktaki bilgilere genel olarak bakmaktır. Bunun yanında birkaç sayfalık metnin paragraflarına göz gezdirmek ve geçiş unsurlarına bakmak da metin hakkında bir ön bilgi sağladığı için göz atarak okuma içinde değerlendirilebilir.

2.2.6. Eleştirel okuma

Aktaş ve Gündüz (2008) bu tür okumayla ilgili “eleştirel okuma, bir metni incelemek, yorumlamak ve eleştirmek için yapılan bir okuma çeşididir. Bu tür okumalarda önemli olan nesnel/objektif olmak, elde edilen bilgileri tarafsız bir gözle değerlendirmektir” (s. 55) demiştir. Bu okuma türünde okuyucu okuduklarını olduğu gibi benimsemek yerine bunları kendi zihinsel süzgecinden geçirip sorgulayarak farklı çıkarımlara ulaşır.

2.3. Okumanın Önemi ve İşlevleri

Yazının icadı medeniyetin de başlangıcı olarak kabul edilmektedir. O tarihlerden bu yana yetişmiş önemli şahsiyetlerin neredeyse tamamının ortak özelliği okumanın hayatlarında çok büyük yer tutmasıdır (Tok vd., 2015, s. 697). Tarihe bakıldığında topluma yön veren insanların bu yönü dikkat çekicidir. Bu durum bize nasıl başarılı olunacağı hakkında bazı fikirler vermektedir. İnsanların yaşadığı dünyayı ve çok daha fazlasını tanımasının yolu öncelikle kendini tanımasından geçmektedir. Okumak ise insanın öncelikle kendini tanımasına ve kendi iç âleminde diğer âlemlere yollar açmasına olanak sağlar.

Bağcı (2010) okuma alışkanlığının öneminden bahsederken “okuma alışkanlığı diğer dil alanlarındaki başarının da anahtarıdır. İyi konuşmak ve yazmak için önce iyi bir okur olmak gerekir” (s. 2019) demektedir. Çetinkaya (2004) ise “okuma, bireysel anlamda gelişmiş bir kişiliğin; toplumsal anlamda ise verimli bir ekonominin, demokratik, sağlıklı ve bilinçli bir toplumun tesisinde önemli rol oynamaktadır” (s. 12) ifadeleriyle okumanın birey ve toplum açısından önemine vurgu yapmıştır.

2.3.1. Okumanın toplumsal işlevi

Okumanın bireysel faydalarının yanında toplumsal faydaları da vardır. Tosunoğlu (2002) bunla ilgili “bilgili, dünya uluslarına kendisini kabul ettirmiş, düşünen, anlayan, yorumlayan, yaratıcı insanlardan oluşmuş gelişmeye açık bir toplum varlığını devam ettirebilir ve geleceğe emin adımlarla yürüyebilir” (s. 563) ifadelerini kullanmıştır.

Bamberger (aktaran Keleş, 2006) 1990 yılında “eğitim ekonomide verimliliği %44 oranında, okuma alışkanlığı ise eğitimin verimliliğini %30 oranında artırmaktadır” (s. 16) bulgularına ulaşmıştır. Bu oranlar şaşırtıcı değildir çünkü baktığımızda bilimsel ve teknolojik alanlarda ilerlemiş ülkelerde okumaya önem verilmektedir ve bireylerin okuma alışkanlığı kazanma oranları yüksektir. Yılmaz’ın (1990) da söylediği gibi günümüzde ülkelerin uygarlık ölçütlerinden biri de okuma oranlarıdır ve gelişmiş bir millet ise ancak gelişmiş bireylerden oluşur (s. 9).

Ülkemiz ise gelişmekte olan bir ülkedir ve okuma oranları üzerine yapılan araştırmalar genellikle olumsuz sonuçlar vermektedir (Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006, s. 3). Eğer gelişmiş bireylerden oluşmuş gelişmiş bir toplum isteniyorsa okuma alışkanlığı kazanmış bir topluma ihtiyaç vardır. Özet olarak okuma, bireyde gelişmiş bir kişiliğin; toplumda, verimli bir ekonomi, demokratik bir yapının en önemli güvencesidir (Devrimci, 1993, s. 6).

2.3.2. Okumanın bireysel açıdan işlevi

Eğitimin asıl amaçlarından biri de bireye okuma becerisini kazandırdıktan sonra okumanın günlük yaşamımızın bir parçası olarak görülmesini sağlamaktır, bunun için ise bireye okumanın bir ihtiyaç olarak benimsetilmesi gerekir (Göçer, 2014, s. 198). Bireyde bu algının oluşması okuma alışkanlığının gelişmesi ve yerleşmesi açısından bireyin işini kolaylaştıracaktır.

Okumanın bireye birçok katkısı bulunmaktadır. Akyol'a (2013) göre okuma bireye yeni kelimeler öğretir, anlayışlar kazandırır, hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirir, ufkunu açar ve derinleştirir (s. 33). Bunun yanında Katrancı (2015) "temel dil becerilerinden birisi olan okuma, insanın kimlik ve kişiliğini oluşturan, duygu ve düşünce evrenini biçimlendiren besleyici bir güçtür" (s. 58) demektedir. Bu nedenle bireyler için okuma alışkanlığının kazanılması içinde bulunduğumuz günümüz koşulları açısından zorunluluktur. "Bugünün insanları gazeteden her türlü kitaba varıncaya kadar, çeşitli kaynaklardan bilgi almak, okumak zorundadırlar. Okuma bir yönü ile bugünün insanını duygu bakımından da geliştiren bir faaliyettir" (Göğüş, 1968, s. 15). Bütün bunların yanında akademik başarıyı da artırdığı yapılan araştırmalarda görülmektedir (Yıldız, 2013, s. 1472).

Okumanın bu önemli özelliklerinin yanında bireylere yarar sağlayan bazı işlevlerinden de bahsetmek mümkündür. Örneğin psikoloji alanında kitaplardan bir terapi unsuru olarak da yararlanılmaktadır. Bu terapi türüne ise biblioterapi adı verilmektedir. "Bu etkinliğin temel amacı, kişilerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmak ve ruh sağlıklarını korumalarına yardımcı olmaktır. Hastanelerden okullara, aileden ıslahevlerine kadar insanlarla ilgili tüm kurumlarda biblioterapiden yararlanmak mümkündür" (Dökmen, 1994, s. 41).

Okuma bireyin hayatı boyunca her alanda karşılaştığı bir beceridir. Bu anlamda birey okuma becerisine çok sık ihtiyaç duyar ve okuma becerisini çok sık kullanır. Okumanın bireysel anlamda insanı geliştirmesinin yanında çocukların ruhsal gelişiminde; yaşama gücü ve sevinci kazandırmada, yaratıcı düşünceyi geliştirmede, dil gelişimini sağlamada, kendini ve başkalarını tanımada bir çok katkısı vardır. Bunun yanında zamanı iyi kullanma becerisi de okuma becerisi ve alışkanlığıyla gelişir (Ardıç, 1995, s. 341).

2.4. Okumanın Aşamaları

Elbir ve Bağcı (2013) okumanın aşamalarıyla ilgili "okumanın yaşa ve eğitim sürecine göre farklılıklar gösterdiği bilinmeli, okuma eğitiminde yaş gruplarına uygun yöntemler uygulanmalıdır. Bu nedenle okuma eğitimi ile ilgili dönemler ve bu dönemlerin özellikleri dikkate alınarak bir süreç oluşturulursa okuma eğitimi daha başarılı

olacaktır” (s. 232) demektedir. Karatay (2011) ise yaş özelliklerini de göz önünde bulundurarak okumanın aşamalarını dörde ayırmaktadır:

1. Aşama: Bu aşama 2-7 yaş arası çocukları kapsar. Bu yaş aralığındaki çocuklar anne, kardeş, aile sevgisi konularının yanında özellikle olağanüstü ve gizemli olaylara ilgi duyarlar. Doğa olayları, hayvanlar ve gezi maceraları da diğer ilgi duydukları konulardandır.

2. Aşama: Bu aşama 7-9 yaş arası çocukları kapsar. Bu aşamaya gelen çocuklar insan, doğa ve hayvan sevgisinin yanında olağanüstü olay ve durumlardan hoşlanırlar. Gezi maceraları ilgilerini çeker. Özellikle okuma alışkanlığının kazandırılmasında okulun ilk iki yılı önemlidir. Bu dönemde öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları için gerekli materyaller ve motivasyon unsurları sağlanmalıdır.

3. Aşama: Bu dönem 9-12 yaş arasını kapsar ve kahramanlık, macera, mizah-komiklik, gezi ve fantastik konuları bu dönemde başlıca ilgi duyulan konulardır.

4. Aşama: Bu dönem 12-15 yaş arası çocukları kapsar. Bu dönemde sevgi, kahramanlık-tarih, gezi, bilim-kurgu, macera, mizah-komiklik, korku-gerilim konularından hoşlanılır. Bu dönemde erkeklerin ve kızların hoşlandıkları konular farklılık göstermeye başlar. Kızlar genellikle sevgi konulu kitapları, erkekler ise tarih-kahramanlık konulu kitapları daha çok tercih ederler. Bunun yanında diğer konularda cinsiyete göre değişim fazla görülmez (s. 239).

2.5. Okuyucu Türleri

TDK Sözlük (2011) okuyucuyu “sürekli olarak gazete, dergi vb. okuyan, okur” (s. 1794) olarak tanımlamaktadır. Dökmen’e (1994) göre, iyi bir okuyucu depoladığı bilgileri kavrayabilen, yeni bir problemin çözümünde kullanabilen, analiz edebilen, bu bilgilerden yola çıkarak bir senteze ulaşabilen ve bu bilgileri gerektiğinde değerlendirebilen (yargılayabilen) kişi demektir (s. 21). Kaynaklarda okuyucu türleriyle ilgili farklı sınıflamalar yer almaktadır.

Amerika Kütüphaneler Birliği (aktaran Yılmaz, 1990) 1978’lerde okuyucuları bir yıl içinde okudukları kitapların istatistiğini göz önünde bulundurarak sınıflandırmıştır. Buna göre bir yıl içinde yirmi bir veya yirmi birden çok kitap okuyan okuyucular ‘çok

okuyan okuyucu’, bir yılda 6 ila 20 arasında kitap okuyanlar ‘orta düzeyde okuyan okuyucu’, bir yıl içinde 1 ila 5 arası kitap okuyanlar ‘az okuyan okuyucu’, hiç kitap okumayanlar ise ‘okuyucu olmayan birey’ (s. 9) şeklinde gruplandırılmıştır.

Okuyucu türlerinin gösterildiği farklı tasnifler olmakla birlikte Cook’a (1991) göre, okuyucular okumaya hazırlık, okuma anı ve okuma sonrası sergiledikleri davranışlara göre iyi okuyucular ve zayıf okuyucular olarak iki gruba ayrılırlar:

Tablo 1. *Okuyucu türleri (Kaynak: Cook, 1991, s. 105’ten akt. Gürses, 2002, s. 41).*

	İYİ OKUYUCULAR	ZAYIF OKUYUCULAR
OKUMAYA HAZIRLIK	<ul style="list-style-type: none"> • Önbilgilerini aktif hale getirir. • Görevi anlar ve hedef belirler. • Uygun stratejiyi seçer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Okumaya hazırlıksız başlar. • Okuma nedenini bilmez. • Materyal özelliklerini düşünmeden okur.
OKUMA ANI	<ul style="list-style-type: none"> • Odaklanır. • Tahmin eder. • Anlayamadığında duruma uygun stratejiler kullanır. • Yeni terimleri anlayabilmek için metnin bağlamına göre analizler yapar. • Anlamayı desteklemesi için metnin yapısını kullanır. • Yeni bilgiyi düzenler ve öncekiyle bütünler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kolay şaşırır. • Yapmış olmak için okur. • Anlama eksikliği olduğunda ne yapacağını bilmez. • Önemli kelimeleri tanımaz. • Hiçbir düzenlemenin farkına varmaz. • Yeni bilgiyi öncekiyle birleştirmek yerine üstüne ekler.

Tablo 1. Devamı.

	İYİ OKUYUCULAR	ZAYIF OKUYUCULAR
OKUMA ANI	<ul style="list-style-type: none"> • Kendi anlama durumunu kontrol eder. • Kendi anladıklarını kontrol eder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anlamadığını fark etmez.
OKUMA SONRASI	<ul style="list-style-type: none"> • Okuduğu üzerine düşünür. • Başarıyı hissetme, gayretin sonucudur. • Ana fikirleri özetler. • Başka kaynaklardan ek bilgi toplar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Okumayı ve düşünmeyi bırakır. • Başarıyı hissetme, şansın sonucudur.

2.6. Okuma İlgisi ve Tutumu

TDK Sözlük'te (2011) ilgi kelimesi “dikkati öncelikle belirli bir şey üzerine toplama eğilimi” (s. 1174) anlamına gelirken tutum ise “tutulan yol, tavır” (s. 2393) anlamına gelir. Ayrıca tutumu, bireyin çevresiyle etkileşimleri sonucu ortaya çıkan ve bireyin herhangi bir obje ile ilgili yaklaşımlarını gösteren; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarını etkileyen, göreceli olarak kalıcı izli denilebilen eğilim biçiminde açıklamak da mümkündür (Başaran ve Ateş, 2009, s. 77).

Bu tanımlar ve açıklamalardan da anlaşılacağı üzere tutumlar yaşantılar sonucunda oluşur. Özbay ve Uyar (2009) bu konuyla ilgili “özellikle çocukluk çağlarında, aile fertleri ya da ilişki içinde bulunulan diğer insanlardan etkilenmeye yatkındır. Okul çağıyla birlikte öğretmenler ve okul ortamındaki diğer kişiler de tutumlar için etkileyici konuma gelirler” (s. 633) diyerek çevrenin önemine değinmiştir. Tutumların davranışları yönlendiren bir etkisi vardır. Dolayısıyla okuma tutumunun olumlu olması okumayla ilgili davranışları olumlu etkiler. Buna bağlı olarak da bireyin okumaya yönelimi ve okuma başarısı artar (Bağcı, 2010, s. 2028).

Özellikle erken yaşlarda kitaplarla ilgili olumsuz yaşantılar geçiren bireyler bu sebepten ötürü kitaplara uzak durmaktadır. Bu da bireyin ileriki yaşlarda iyi bir okuyucu olmasını engellemektedir. O zaman bu kritik evrede olumlu yönde hassasiyetlere sahip olmak bireylerin okuma alışkanlığına artılar kazandıracaktır. Tutumları olumlu yönde geliştirmenin yolu da ilgilerden geçmektedir. Bireylerin ilgisi yönünde karşılaştığı yaşantılar onların objelere ve eylemlere karşı geliştireceği tutumları etkileyecektir.

“İlgi objelere karşı beslenen olumlu tutumdur” (Dökmen, 1994, s. 31). Tosunoğlu’na (2002) göre çocukların okuma eğilimlerinin bilinmesi, onlara okuma alışkanlığının kazandırılması açısından önemlidir (s. 549). Yani kişiler kitaba ve okumaya ilgi duyuyorlarsa okurlar ya da ilgi duydukları şeyleri okurlar. O hâlde okuma alışkanlığı kazandırılmak istenen bireylere ilgilerini çeken ve içinde buldukları döneme hitap eden kitaplar verilmelidir. Böylece kişiler okumayı ve kitabı sever hale gelebilirler. Eğitim sürecinde bulunan öğrencilerin okuma ilgilerini Gökşen (1985, s. 20- 21) üç dönemde değerlendirir:

1. Masal Çağı: Yaş açısından keskin sınırlarla ayırmak mümkün değildir ancak 9-10 yaş dönemine kadar kız ve erkek çocukları masallardan hoşlanırlar.

2. Serüven-Robenson Çağı: 9 yaşla 13 yaş arası değerlendirilebilecek olan bu dönemin sonuna doğru ilgiler hayal dünyasından gerçeğe doğru yönelirler.

3. Soyut Konulara Eğilim Çağı: Bu dönem ergenlik döneminin de başlangıcıdır. Bu nedenle kız ve erkek öğrencilerin okuma ilgilerinde farklılıklar belirginleşmeye başlar. Soyut konulara ilgi duyulmaya başlar. Bunlar düşünce ve duygu temalı konular olabilir. Okunan eserlerden sanatsal zevk alma hissi de bu dönemde gelişmeye başlar (aktaran Balcı, 2009, s. 36-37).

2.7. Okuma Alışkanlığı

Yılmaz (2004) okuma alışkanlığını “bireyin bir gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir” (s. 116) şeklinde tanımlamıştır. Yılmaz’a (1990) göre, yaşamın her döneminde kazanılıp geliştirilebilir (s. 10). Arıcan ve Yılmaz’a (2010) göre ise okuma alışkanlığı örgün eğitim sisteminde kazandırılan bir beceridir (s. 498).

Okuma alışkanlığından bahsedilirken okuma kültüründen de bahsedilmelidir. Çünkü milletlerin kültürleri onların yaşamlarına yön verir. Karadağ'a (2013) göre, okuma becerisinin edinilmesinde bir rehber ihtiyacı varken, okuma alışkanlığının kazanılmasında belirleyici faktör kültürdür. Çocuğun çevresinde okuma gündeminin bulunması çocuğun da bu gündemle ilgili düşünceler üretmeye başlamasına sebep olur. Bunun yanında Karadağ "ailesinin ve etkileşimde bulunduğu diğer insanların okuma alışkanlığına sahip olması, iletişim araçları vasıtasıyla karşılaştığı içeriklerin okuma kültürünü desteklemesi" (s. 85) açısından bilinçli çevrenin çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasına katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Okuma alışkanlığı tek unsurlu bir yapı değildir. Bu alışkanlığa etki eden çok sayıda unsur ve bunların içinde birbirini etkileyen diğer unsurlar bulunmaktadır. Ana hatlarıyla kitap okuma alışkanlığını etkileyen unsurlara değinilecektir.

2.7.1. Okuma alışkanlığını etkileyen unsurlar

Okuma alışkanlığının oluşmasında, gelişmesinde veya gerilemesinde etkili olan bazı unsurlar vardır. Okuma alışkanlığını etkileyen bu unsurlar fiziksel, bilişsel, çevresel, psikolojik ve motivasyon etkenleri olarak gruplandırılmıştır.

2.7.1.1. Fiziksel Unsurlar

Okumanın gerçekleşmesi bazı fiziksel unsurlarla ilgilidir. Okuyucu bu fiziksel özelliklere sahip değilse veya okuyucunun bu özellikleri yeterli düzeyde değilse okuma da o oranda verimli ya da verimsiz olacaktır. Okumada fiziksel unsurlar deyince görme, işitme ve beyin yapısı akla gelmektedir. Bu fonksiyonlar okumanın kalitesini oldukça etkilemektedir.

Materyal özellikleri de fiziksel unsurlar içinde değerlendirilebilir. Kâğıdın kalitesi, yazı puntosu gibi şekil özellikleri okuyucunun okumaya yönelmesinde etkilidir. Okumada en önemli organ şüphesiz gözdür. Gözde kendini ayarlayan bir mercek, göz bebeği, göz bebeğini küçültüp büyüten iris ve gözün arkasında ağ tabakası vardır. Gözün yapısına uygun olarak okumada ışık soldan gelmelidir ve şiddeti uygun olmalıdır. Bireylere okuma eğitiminde bunlardan bahsedilmesi ve iyi bir okumanın gerçekleşmesi için gerekli ön şartların anlatılması bireylerin okuma süreçlerini daha sağlıklı yönetmelerini sağlayacaktır (Topçu, 2005, s. 15-16).

Göz satır üzerinde kayarak değil odaklanma noktalarından sıçramalar yaparak okumayı gerçekleştirmektedir. Karatay'a (2011) göre, okuma süresinin %95'i odaklanma, %5'i ise bu sıçramalar sırasında harcanır. Bazı okurlar her odaklamada kelimenin sadece bir kısmını görürken bazıları bir odaklanmada kelimenin tamamını görür. Göz satır üzerinde 20-25 harflik bir genişliği kapsar ve bu genişlik bir satırda 3-4 sözcüğe denk gelir. Buna gözün aktif görüş alanı denir. Bu genişlik, göz kasları gelişmemiş yavaş okuyan kişilerde altı harfe veya 2 cm'ye kadar düşebilir. Aynı zamanda metindeki harflerin büyüklüğüne göre de aktif görme alanı değişebilir. İyi okur olabilmenin bir şartı da görme alanının geliştirilmesidir (s. 19). Rayner'in (1986) yaptığı araştırmaya göre, okumada görme alanı materyalin güçlük düzeyine göre de değişmektedir (aktaran Akyol, 2013, s. 75). O hâlde okumadan elde ettiğimiz sonuçlar kişisel ilgi alanlarımızla ve edindiğimiz birikimlerle yakından ilgilidir. Aşına olduğumuz konuları okurken işimiz daha kolayken aşına olmadığımız konularda işimiz zorlaşmaktadır. Bu durumda göz kadar beyin de aktiftir.

Birey okurken gördüğünün hepsini seslendiremez. Gördüğüyle söylediği arasında fark vardır. Buna göz-ses genişliği denir. O hâlde göz kadar ses yolunun da işlevleri vardır. Hançere, dil ve dudak seslendirmede görevlidir. Vurgu ve tonlama ise işitme organlarıyla ilgilidir. Örneğin iç salgı bezlerinin görevlerini yapamamaları durumunda, zihinde durgunluk, konuşmada ve görmede eksiklik olur. Sonuç olarak okumada da aksaklıklar meydana gelir (Yıldız, 2010, s. 116).

Eski dönemlerde okumanın fizyolojik yönü üzerinde daha fazla durulurdu. Uygarlığın gelişmesiyle bilişsel ve duyuşsal unsurlar üzerinde daha fazla durulmaya başlandı. Bunda insanoğlunun kullandığı teknoloji imkânları da etkilidir. Okuma için gerekli bu unsurlar aynı zamanda okumayla da gelişen unsurlardır. Bu gelişimi sağlamak ise okumanın alışkanlığa dönüştürülmesi ile mümkün olur. Hem ana dil gelişimi için hem de bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişimi için okuma alışkanlığının kazanılması gerekir (Tok vd., 2015, s. 697).

2.7.1.2. Bilişsel Unsurlar

Keleş (2006) bilişsel unsurları “zihinsel yaş ve zeka, görsel ve işitsel ayırım yapabilme, algısal gelişim ve muhakeme” (s. 29) şeklinde sıralamıştır. Ertürk'e (2008) göre; okuma birtakım zihinsel süreçleri içerir. Bu zihinsel süreçler algılama, ilişki kurma, eleştirme,

değerlendirme, yorumlama, anlamlandırma ve muhakeme etmedir. Okuma zihinsel bir etkinlik olduğu için göz yazıyı görüp beyne aktarır, gözün algıladıklarını zihin değerlendirir ve anlamlandırır. Görülen sembollerin zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılması okuma eyleminin gerçekleşmesi demektir (s. 32).

Townsend'e (2002, s. 68) göre, okuma beyindeki sol yarım kürenin işlevidir. Sağ yarım küre ise anlamı diğer bir deyişle büyük resmi verir (aktaran Arıcı, 2005, s. 9). Okur okuma sürecinde metne karşı pasif değildir, metni kavramak için ön bilgilerini kullanarak metni yapılandırır. Her okuyucunun önbilgileri farklı olduğu için metinden farklı anlamlar çıkarabilir. Burada aktif olan okuma süreçleri algılama, anlamlandırma ve kaydetme basamaklarından oluşan bir düşünme sürecidir. Okurken beynin bu süreci nasıl işlettiğinin bilinmesi okuyucunun kavrama, öğrenme ve gerektiğinde bilgiyi tekrar kullanmak için hatırlama ile ilgili becerileri tanıyıp kullanmasını ve geliştirmesini sağlayacaktır (Karatay, 2011, s. 26).

2.7.1.3. Motivasyon

Bireyin okuma eylemini gerçekleştirmesi için belli sebepleri ve ihtiyaçları olması gerekir. Bu ihtiyaçlar bireyin motivasyonunu tetikler. Böylece bireyin okuma alışkanlığı kazanması ve bu alışkanlığı sürdürmesi mümkün olur (Dökmen, 1994, s. 31). Dolayısıyla okumanın gerçekleşmesinde ve gelişmesinde motivasyon en önemli unsurlardan biridir (Arıcı, 2005, s. 23; Bağcı, 2010, s. 2020).

Yıldız'a (2010b, s. 11) göre, motivasyon ikiye ayrılmaktadır. Bunlar içsel motivasyon ve dışsal motivasyondur. İçsel motivasyonları ilgi ve meraklar; dışsal motivasyonları ise tanınma, sosyallik, rekabet ve uyum oluşturur. Sancı (2002) bunu iç ve dış yönelimler olarak adlandırır ve şu şekilde açıklar:

İç yönelimler: Bir aktiviteyi yapmaya kendi gönlü ile hevesli ve motive olmayı içerir.

Dış yönelimler: Bir ödül almak gibi bir sonuç için araç olarak ya da birisi bir aktiviteyi yapmanızı istediği için bir araç olarak bir aktiviteye motive olmak demektir (s. 66).

Yani birey okuma işini kendiliğinden ihtiyaç duyarak istekli biçimde gerçekleştiriyorsa iç motivasyonla bunu yapıyor demektir ve devam ettirmesi için başkasına ihtiyacı yoktur. Eğer dış motivasyonla gerçekleştiriyorsa bu eylemin devamı bireyin kendisi

dışındaki başka sebeplere bağlıdır. Aksoy'a (2014, s. 20-21) göre, okuma isteği konusunda iç motivasyonu da dış motivasyonu da değerlendirecek olan sürecin içinde bulunan bireydir, bu değerlendirmeler ve etkileşimler bireyin okumasını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir.

Okuma motivasyonunu etkileyen bir diğer konu da okuma materyalidir. Materyalin özellikleri ve bireyin gelişim çağına uygunluk durumu bireyin okumayla ilgili motivasyonunu etkileyecektir. Eğer bir okuma kitabı hem içerik hem de biçimsel özellikleri açısından bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermiyorsa birey o kitabı okumak için motivasyon hissetmeyecektir. Bu durumda okuma materyalinin de okuma motivasyonu üzerinde belirleyici etkisi olduğu söylenebilir.

2.7.1.4. Çevresel Unsurlar

TDK Sözlük'te (2011) çevre “Kişinin içinde bulunduğu toplumu oluşturan ortam.” şeklinde tanımlanır (s. 527). Çevrenin sosyolojik yaşantılarda etkisinin olduğu bilinmektedir. Çevre okuma konusunda da belirleyicidir. Örneğin bir çocuğun çevresinde okuma materyallerinin varlığı ve çevresindeki kişilerin okur olmasının okuma alışkanlığı konusunda o çocuğa olumlu etkileri olacaktır. Aynı şekilde çocuğun bulunduğu çevre okuma kültürüne sahip değilse ve bu konuda duyarlılık yoksa çevrenin okuma alışkanlığı konusunda tersi bir etki yaparak bu kez engelleyici bir rol oynadığı görülecektir (MEB, 2007, s. 3).

Okuma kültürünün oluşmasında ve gelişmesinde de çevre çok önemli bir yere sahiptir. Özellikle küçük yaşlarda çevreye göre şekillenen alışkanlıklar okuma alışkanlığının kazanılmasında da belirleyici unsurlardan biridir. Samur (2014) okuma alışkanlığının kazandırılmasında çevreyle ilgili “çocukların okuma alışkanlığı kazanma olasılıkları, çevrelerinde oluşan okuma kültürünün zenginliği ile doğru orantılıdır. Birçok başka değişkenle birlikte, çocukların çevrelerinde okuma görüntüleri ile karşılaşmaları, aileleri ya da çevredeki diğer kişilerin okuma yaşantılarını paylaşmaları okuma alışkanlığı kazanmalarında önemli rol oynar” (s. 163-164) görüşlerini belirtmektedir.

Bununla birlikte Demirel (1999) “eğitimin görevi, bireyin etrafında, gelişmesinin her aşamasında, istedik tepkileri ve umulan değişimleri en iyi biçimde oluşturabilecek bir çevre düzenlemek olduğuna göre, eğitimciler, çocukların öğrenim yaşantılarının

zenginleştirilmesi konusunda titizlik göstermelidirler” (s. 51) önerisiyle çevrenin bu konuda hassas bir konu olduğuna değinmektedir. Bireylerin ikamet ettiği mahalle, etrafındaki arkadaşları, içinde yaşadığı ev, yetiştiği aile ortamı çevreyi oluşturan unsurlardandır. Okuma alışkanlığının kazanılmasında da bu unsurlar etkili olmaktadır. Yalman ve diğerlerinin (2015, s. 470) araştırmasında okuma alışkanlığı kazanmalarında katılımcılar % 53 oranında arkadaşlarının, % 33 oranında ailelerinin etkili olduğunu söylemişlerdir. Bu ve benzeri araştırmalar çevrenin okuma alışkanlığı üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

2.7.1.5. Psikolojik Unsurlar

Okumaya etki eden unsurlardan bir tanesi de bireyin psikolojik durumu diğer bir deyişle ruhsal durumudur. İlgi, sevgi, korku, nefret, tutum ve güdülenmişlik gibi bazı etkenler okumanın psikolojik boyutunu içerir. Okuma becerisinin istenilen şekilde gelişmesinde bireyin psikolojik durumunun da etkisi vardır. Herhangi bir okuma metnini okuyan kişi onu kendi kişiliği, değer yargıları, duygu ve düşüncelerinin süzgecinden geçirerek geçmiş yaşantılarıyla anlamlandırır. Bu yüzden bireyin duygusal yönden eriştiği olgunluk düzeyi okuma sürecinde yer alan önemli bileşenlerden bir tanesidir (Ertürk, 2008, s. 33-34).

Bireyin psikolojik yönden iyi durumda olması okuyucuya avantaj sağlayacaktır. Böylelikle bireyin sürece katılma isteği artacaktır. Bu da evde anne babaların okulda eğitimcilerin işini kolaylaştıracaktır. Okumanın önemine ve gereğine inanma, bireye kazandıracakları konusunda bilinçli olma, çevredeki somut örnekler öğrencinin okumaya ruhsal olarak hazır olmasını sağlayacaktır (Topçu, 2005, s. 17-18).

Evde ve okulda iyi ruh haliyle yetişen bir bireyin okuma alışkanlığı kazanması da daha kolay olacaktır. Sağlıklı bir yakın çevreye sahip olmayan bireyler genellikle sağlıksız bir ruh haliyle yetişir. Bu da bireylerin hem diğer olumlu alışkanlıklar edinmelerinde hem de okuma alışkanlığı edinmelerinde engelleyici bir unsur olacaktır. Dolayısıyla basit olmayan bu süreçte bireyin etkileşim kurduğu her canlı onun gelişebilmesinde veya gelişmemesinde etkilidir.

2.8. Okuma Alışkanlığının Kazandırılması

Çocukluk dönemi bireyin öğrenmeye ve eğitime en yatkın olduğu dönemdir. Birçok alışkanlığın temeli bu dönemde atıldığı gibi okuma alışkanlığının temeli de bu dönemde atılmaktadır. Okuma alışkanlığının erken yaşlarda hatta okul öncesi dönemde kazanılmaya başlandığı ve bunda en etkin rolün aile ve okul olduğu konusunda araştırmacılar hemfikirdirler (Sancı, 2002, s. 25; Devrimci, 1993, s. 1; Ardıç, 1995, s. 341; Arıcı, 2005, s. 3; Keleş, 2006, s. 2; Yılmaz, 1990, s. 10; Bektaş, Okur ve Karadağ, 2014, s. 155). Bununla birlikte 8-13 yaş aralığı da okuma alışkanlığının kazandırılmasında önemli bir dönem olarak görülmektedir (Kurt, 2009, s. 72).

Daha önce de bahsedildiği gibi bireylerin okuma alışkanlığı kazanmasında rol oynayan çeşitli yapılar vardır. Bunlar zekâ seviyesi, fiziksel ve psikolojik durum, toplumsal çevre ve kişisel deneyimlerdir. Bu nedenle okuma çalışmalarında öğrencilerin çevresel, bilişsel ve duyuşsal durumları göz önünde bulundurulmalıdır (Özer, 2007, s. 21). Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda bireyin okuma alışkanlığı kazanmasında ön plana çıkan bazı kişi ve kurumlar yani bu konunun bazı muhatapları vardır. Yağcı'ya (2007, s. 65) göre, bu muhataplar:

1. Anne-babalar
2. Öğretmenler
3. Yazarlar
4. Kütüphanecilerdir.

Okuma alışkanlığının kazanılmasında okuma materyalinin özelliklerinden de söz edilmelidir. Bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan okuma materyalleri okuma alışkanlığının kazanılmasını kolaylaştıracaktır. Bu nedenle çocukların ilgi ve zevklerini okşayan, eğlendirip oyalarken onlara bir şeyler öğretebilen, görüş ufuklarını genişletebilen, sanata karşı olan duygularını geliştirebilen çeşitli yayınlar her zaman çocuklarla buluşturulmalıdır (Özdemirci, 2000, s. 227).

2.8.1. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında ailenin rolü

Bireyin okuma alışkanlığı kazanabilmesi ve bunu yaşam biçimine dönüştürebilmesi için okul öncesi dönem ve erken okul dönemi önemlidir. Burada en büyük görev ise ailelere düşmektedir (Arı ve Okur, 2013, s. 308; Bayram, 2009, s. 129). Çocuğun kişilik

özelliklerinin oluşmasında, çocuğun sosyalleşmesinde en belirleyici çevre ailedir. Dolayısıyla ailelerin eğitim düzeyi ve bilinçli olma durumları okuma alışkanlığını etkileyen konulardır.

Ailelerin eğitim düzeyiyle çocuklarının okuma alışkanlığı düzeyleri arasında doğru orantı vardır ve bu durum çocuğun tutumunu etkilemektedir (Keleş, 2006, s. 69; Başaran ve Ateş, 2009, s. 77; Bayram, 1990, s. 37). Ailenin bu konuyla ilgili yaptığı faaliyetler de okuma alışkanlığının seyrini etkilemektedir. Örneğin anne babaları tarafından kendilerine kitap okunan çocuklar kendilerine kitap okunmayan çocuklara göre dil gelişimi açısından daha başarılı olmaktadır. Ailesi kitap okuyan ve okumaya önem veren aynı zamanda bireysel kitaplığı bulunan öğrenciler örgün eğitimde okuma gelişiminde daha başarılı olmaktadır (Unutkan, 2006, s. 292).

Bireyler eğitim ve öğretim görmek amacıyla okullara gitmektedirler. Ancak hazırlanışluk açısından farklı düzeylerde okula gelen çocukların başarı durumları da birbirinden farklı olmaktadır. Uysal'a (2010) göre "eğer bir okuma programı tamamen okula bırakılmışsa bütünüyle başarılı olunması mümkün değildir" (s. 15). Dolayısıyla aile kendine düşen sorumluluğu üstlenmelidir.

Anne ve babaların; iyi bir okur olarak çocuklara model olmalarının, okuma ortamları yaratmalarını ve hazırlamalarının, okuma alışkanlığına değer vermelerinin, çocukların gelişim, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun okuma araçları temin etmelerinin, çocukları okumaya yönelteceği ve erken yaşlarda okuma alışkanlığı kazandıracak bir gerçektir (Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu, 2013, s. 167-168)

Ailenin bir görevi de evde düzenli bir kitaplık oluşturmaktır. Ancak hazırlanacak bu kitaplık gelişigüzel toplanmış kitaplardan oluşmamalıdır. Gerekirse çocuğun da fikri alınarak bu konuda uzman kişilere danışılarak çocuğun en iyi şekilde faydalanabileceği ve ufkunu açacak bir derme oluşturulmalıdır. Aksi hâlde çocuk bu kitaplığa ve kitaplara herhangi bir heves duymayacak ve zamanla evdeki bu kitaplıktan ve içindeki kitaplardan uzaklaşacaktır.

2.8.2. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında eğitim sistemi ve paydaşların rolü

Eğitim sistemi paydaşları içerisinde en önemli görev elbette öğretmenlerindir. Ancak kitap okuma alışkanlığının kazandırma sorumluluğu yalnızca Türkçe ve Edebiyat

öğretmenlerine ait değildir. Çünkü okuduğunu anlayabilme tüm dersler için gerekli bir beceridir. Ayrıca ülkenin her alanda refahının artmasında okuma alışkanlığının önemli bir yeri olduğunu bilen tüm öğretmenler bu konuyu milli bir mesele olarak sahiplenirler.

Yıldız (2010) “Türkiye’de okuma eğitiminde bir sistem sorunu olduğunu; okuma eğitimine yönelik alternatif modeller üzerinde çalışılması gerektiğini” (s. 139) söylemektedir. Öğrenciler okul döneminde edindikleri donanımı yaz döneminde kaybetmektedirler ve okuma alışkanlığı kazanamayan öğrenciler yaz tatilinde ellerine kitap almamaktadırlar (Özer, 2007, s. 9). Bunun sonucunda bu tutuma sahip öğrenciler yeni öğretim dönemine başladıklarında bocalamaktadırlar. Oysa gerçek anlamda okuma alışkanlığı kazanmış bir öğrenci yaz döneminde dahi herhangi bir yönlendirmeye gerek kalmadan kitap okuyacaktır. Okuma alışkanlığının eğitimin temel taşlarından biri olduğu unutulmamalıdır.

Gömlüksiz (2004) “kitap okuma alışkanlığının eğitim sistemindeki uygulamalarla doğrudan ilişkisi bulunduğunu belirtmek mümkündür” (s. 187) diyerek okulların bu konudaki önemine değinmiştir. Eğitim kurumlarında yapılan uygulamalar öğrencilerde olumlu veya olumsuz tutumlara yol açabilmektedir. Balcı’ya (2009, s. 7) göre ise erken yaşlarda, kısa sürede yoğunlaştırılarak verilen eğitim süreci okumaya karşı bıkkınlığa yol açmaktadır.

Okuma alışkanlığı çok unsurlu bir yapı olduğu için öğretmenin yaratıcılığı ve üretkenliği öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında önemlidir (Topçu, 2005, s. 72). Zaman zaman konuyla ilgili yeni yöntemler ve çalışmalar ortaya çıkmakta ve bunlardan bazılarında başarılı sonuçlar alınmaktadır. Örneğin bunlardan bir tanesi de “okuma çemberi”dir. Bu yöntem grup olarak okumaya ve tartışmaya dayanır (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010, s. 6). Bu ve bunun gibi farklı yöntemler eğitimciler tarafından araştırılarak denenebilir.

Bazı öğrenciler kitap okumaktan hoşlanmayabilirler, öğretmenler bu tür öğrencileri çizgi roman gibi görsel ağırlıklı kitaplarla sürece motive etmelidir. Bunun yanında gelişimleri ileri düzeyde olan öğrencileri farklı türde eserlerle tanıştırmalıdır. Böylece öğrenci kendini bulunduğu düzeyden daha ileri bir düzeye taşıyabilir. Kritik dönemlerde okuma alışkanlığı kazanamayan çocukların ileriki yaşlarda okuma alışkanlığı

kazanmaları güçtür. Bu nedenle okuma alışkanlığının temellerinin erken yaşlarda atılması gerekmektedir.

Değınilmesi gereken bir diğler konu ise ulusal çapta kurulacak kurumlarla gösterilecek çabalardır. Birçok gelişmiş ÷lkede okuma alışkanlığı yerleşmiş bir olgu olarak gör÷lmektedir. Bu ÷lkelerde okuma alışkanlığıyla doğrudan ilgilenen bazı kurumlar vardır. O hâlde bu ÷lkelerde oluşturulan kurum ve kuruluşların da okuma alışkanlığının kazandırılmasında ve topluma benimsetilmesinde etkisi vardır. Okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik kurum ve kuruluşlar bu ÷lkelerde (Almanya, Fransa, Avusturya, Amerika) aktif olarak çalışmaktadırlar (Samur, 2014, s. 123). ÷lkemizde de okuma alışkanlığı konusuyla doğrudan ve detaylı olarak ilgilenebilecek kurumlara ihtiyaç duyulmaktadır.

2.8.3. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında medyanın rolü

TDK Sözlük'te (2011) medya “İletişim ortamı ve iletişim araçları.” anlamlarına gelmektedir (s. 1643). Teknolojik imkânların artmasıyla iletişim araçlarının sayısı da artmıştır. Bugün medya araçlarının en öne çıkanları internet, TV ve radyodur diyebiliriz. Bütün bu iletişim araçları bireylerin hayatına girdiğinde her birinin ayrı ayrı zaman dilimleri işgal ettiği gör÷lmektedir.

Medyanın birçok olumlu ve olumsuz tarafı sıralanabilir. Yalnızca tek tarafını görmek yeterli bir yaklaşım olmaz. Ancak teknolojik araçlar insan hayatına gereğinden fazla yerleştiğinde bireylere zarar vermeye başlamaktadır. Bunun sonucunda da bireylerin okuma alışkanlığını sürdürmesinde olumsuzluklar yaşanarak duraklamalar ve gerilemeler gör÷lmektedir. Özellikle TV çocuklarda bazı aksaklıklara sebep olmaktadır. Yüksek televizyon izleme oranları okumayı baltalamaktadır. Buna rağmen bazı evlerde sabah akşam TV seyredilmektedir (Arıcı, 2005, s. 31; Yaman ve Süğümlü, 2010, s. 303).

Çocuk Vakfı (2006) raporunda “televizyon gazete okumayı yüzde 20, dergi ve kitap okumayı yüzde 22 azaltıyor” (s. 13) şeklinde bir bulgu yer almaktadır. Demirer, Yıldız ve Sünbül'ün (2011) araştırmalarında ise “bilgisayar ve internet başında geçirilen zamanın ilköğretim öğrencilerinin düzenli kitap okuma alışkanlığını etkilediği gör÷lmektedir” (s. 1034) bulgularına ulaşılmıştır. Televizyonun olumlu ve olumsuz

yanlarıyla ilgili farklı görüşler vardır. Ancak bilinen zararlarının içinde saldırganlık ve şiddete neden olduğundan, bireyi gerçeklerden uzaklaştırdığından, aile ve arkadaşlık ilişkilerine zarar verdiğinden, göz sağlığını bozduğundan ve fiziksel gelişimi olumsuz etkilediğinden söz edilebilir (Aral ve Aktaş, 1997, s. 100).

Yıldız'ın (2010) aktardığına göre, çocuklarda medya kullanımı konusunda yapılan birçok araştırmada televizyon kullanımı diğer medya araçlarına göre daha fazladır. Bu araştırmalarda elde edilen bulgulara bakınca kitap okuma eyleminin desteklenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Ancak buradan medya araçlarının hiç kullanılmaması gerektiği çıkarılamaz. Doğru kullanım desteklenmelidir. Çoğu zaman bir düğmeye basmamız genellikle başkaları tarafından dizayn edilmiş, hazır bir dünyada kendimizi bulmamıza sebep olur. Kitap okumanın aksine diğer araçlar kullanılırken büyük ölçüde sadece pasiflik, hareketsizlik ve eylemsizlik yetmektedir (s. 128-129).

Medya bu özelliklerinin yanında istenildiğinde kitap okuma alışkanlığını teşvik edici bir rol de üstlenebilir. Çünkü medyanın aynı anda çok sayıda insana ulaşma ve çok sayıda insanı etkileme özelliği vardır. O hâlde okumayla ilgili yapılacak yayınlar -bu yayınların içinde kısa filmlerden, tartışma programlarından, reklam filmlerinden bahsedilebilir- bireyleri özellikle de gençleri okumaya yönlendirerek medyanın bu gücünün olumlu yönde kullanılmasını sağlayabilir. Böylelikle pasif konumdaki izleyici de kısmen de olsa aktifleştirilebilir.

2.8.4. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında kütüphanelerin rolü

Kitapla buluşmanın en yaygın yollarından biri de kütüphanelerdir. Okuyan ve araştıran, okumayı alışkanlık hâline getiren bireylerin yetiştirilmesinde kütüphaneler önemli bir işleve sahiptir. Kütüphaneler bireylerin kendi kendini eğitmesinde ve yetiştirmesinde ilk akla gelen kurumdur. Yaşam boyu öğrenmenin yardımcılarından. Kütüphaneler bireylere okuma kültürü ve araştırma becerisi de kazandırır. Birçok insanın bir arada bulunduğu kütüphane ortamı bireyleri kitaplara yaklaştırır.

Kütüphaneler içerisinde en önemlilerinden biri de öğrencilerin ulaşmalarının en kolay olduğu okul kütüphaneleridir. Merkezde yaşayan öğrencilerin bile halk kütüphanelerine istedikleri zaman ulaşmalarının mümkün olmadığı düşünüldüğünde kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler için kitap bulma konusunda okul kütüphanesinin hayati bir önem

taşıdığı söylenebilir. Çünkü kırsalda yaşayan çocukların birçoğunun evinde de yeterli okuma materyali bulunmamaktadır.

Bu açıdan bakıldığında bu kütüphanelerdeki dermelerin öğrencilerin taleplerini karşılayacak düzeyde olması beklenir. Çünkü her öğrencinin ilgi alanı farklıdır. Tür ve sayı açısından zengin bir okul kütüphanesi öğrencilerin okuma becerisi ve alışkanlığı kazanmalarında faydalı olacaktır. Ülkemizde kütüphane kültürünün yaygın olduğu söylenemez. Kütüphanelerle ilgili sorunları Dökmen (1994) dört başlık altında sıralamıştır:

1. Öğrencilerin kütüphane kullanımı hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması.
2. Öğrencilerin, kütüphaneden nasıl yararlanılacağını bilmemesi.
3. Öğrencilerin kütüphaneyi yanlış amaçla kullanması.
4. Kütüphanelerin sayılarının ve niteliklerinin yetersiz olması (s. 89-90).

2.8.5. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında kitapların rolü

Çocuğa okuma zevki ve alışkanlığı aşılama temel öge okuma materyalinin güzelliği ve cazibesidir. Çocuk kendini bu güzelliğe ve cazibeye kaptırırsa kitapla iletişim kurmaya başlar. Bu nedenle çocuklara sunulan kitaplarda göz önünde bulundurulması gereken bazı kalite unsurları olmalıdır. Ziya Gökâlp'e göre, bir çocuk hangi kitabı anlar ve zevk alırsa onu okumalıdır çünkü çocuğa hoşlanmadığı bir kitabı okutmak kitaptan nefret etmesine sebep olur (Enginün, 1985, s. 191, Akca, 2008, s. 25). O hâlde çocuğun kitaptan hoşlanmasını sağlamak ilk adımdır.

İnan'a (2005) göre, çocuğun okuma alışkanlığı kazanabilmesi için kitabı ve okumayı sevmesi gerekir. Bu sevginin oluşmasını sağlayan ise yine kitaptır. Kitap iç yapı ve dış yapı özellikleriyle özenle hazırlanmalıdır ve çocuğu kendine çekmelidir. Çünkü bu alışkanlığın kazanılmasını sağlayan en önemli faktördür. Yani okuma alışkanlığı ve kitap birbirlerini var etmektedirler. Her ikisi de birbirini etkileyen, destekleyen ve geliştiren önemli unsurlardır (s. 23).

Çocuklar için hazırlanan eserler şekil ve içerik açısından çocuklara uygun niteliklere sahip olmalıdır. Şekil bakımından uygun kapak ve resim metinlerinin kullanılması ve

kaliteli kâğıda basılması bu niteliklerden bazılarıdır. Bunun yanında kitabın hacminin, satır aralığının, puntosunun, cilt ve sayfa düzeninin hazırlanan yaş grubuna uygun olması gerekir. Dış yapı özelliklerinin yanında içerikte yer verilecek konuların çocuklarda olumlu duygular uyandırması, çocuk psikolojisine uygun olması, evrensel ve milli değerlerle örtüşmesi beklenir. Kitabın dil ve anlatımı da kitabın hitap ettiği yaş seviyesine uygun olmalıdır. Dilin güzel kullanımı kadar doğru kullanımı da önemlidir. Doğru cümle yapısı ve imlâ ihmal edilmemelidir (Alpay ve Anhegger, 1975, s.21-22; Gökşen, 1985, s.30-31; Ciravoğlu, 1998, s.187-190; Yalçın ve Aytaş, 2002, s.17-24; Gürel, Temizyürek ve Şahbaz, 2007, s.29-41; Stephens, 2008, s.488-490'dan aktaran Balcı, 2009, s. 69-70).

Günümüzde çocuk kitapları nicelik olarak oldukça fazladır. Bu kadar kitabın arasında hangisinin yararlı hangisinin zararlı olduğunu bulmak için anne ve babalar yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Bu ihtiyaca yönelik Enginün (1985, s. 194) yapılması gereken en önemli işin çocuğun fikri gelişmesine en az bedeninin gelişmesi kadar önem vermesi gereken kurumların bu yayınları gözden geçirerek yapacakları değerlendirmeleri bir dergi vasıtasıyla anne ve babalara ulaştırmaları olduğunu belirtmektedir.

Tuncer (aktaran Bayram, 1990) 1974'te çocuk kitaplarını dokuzaya ayırmaktadır:

1. “Resimli kitaplar
2. Kısa ve uzun hikâyeler
3. Masallar
4. Biyografiler
5. Fen kitapları ve başvuru eserleri
6. Şiirler
7. Romanlar
8. Tiyatro oyunları
9. Çizgi romanlar” (s. 26).

2.8.6. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında çizgi romanların rolü

Diğer türlerle karşılaştırıldığında çizgi romanın daha yakın bir tarihte ortaya çıktığı görülür. Buna rağmen çizgi romanlar çok hızlı bir şekilde tüm dünyada popüler olmuşlardır. Diğer türler arasında en dikkat çekici yönü ise bol resimli olması ve anlatacaklarını söz ve resmi birleştirerek anlatmasıdır. Teknolojiyle birlikte daha da önem kazanan görsellik günümüzde neredeyse her alanda öncelenen bir unsur haline gelmiştir. Dolayısıyla görsellik anlamında sürekli bir beklenti içerisinde olan günümüz çocuklarına okuma alışkanlığının kazandırılmasında çizgi romanlar avantajlı bir okuma materyalidir.

Çizgi roman, resim ya da çizim dizileriyle öykü kurgulama sanatıdır. Karikatüre yakın bir yaratı alanıdır. İkisi de benzer tekniklerle üretilir. Ama çizgi roman, karikatürün bir kolu değildir, kendine özgü anlatım teknikleri olan özgün bir yaratı alanıdır. Çizgi romanın en önemli özelliği resim-yazı bütünlüğüdür. İlk örnekleri karikatür çizgisiyle (abartılmış çizimlerle) hazırlandı ve gülmece ağırlıklı olduğu için, çizgi roman kimi ülkelerde gülünçlükler anlamına gelen “Comics”, “funnies” olarak adlandırılmıştır (Alsaç 1994, s. 13-16’dan aktaran Esmer, 2014, s. 20).

Çizgi romanlardan birçok alanda yararlanılmakla birlikte bu bölümde öncelikle çizgi romanın tarihsel gelişimi; ülkemizde ve dünyadaki durumu, eğitim alanında kullanılma durumuna ve yararlarına değinilecektir. Öğretmenlik mesleğinin inceliklerini çizgi roman formatında bir hikâyeler zincirine dönüştürdüğü kitabında Ayers (2014, s. 9) çizgi romanla ilgili düşüncesini “Kelimelerin ve resimlerin baş döndüren diyalektik dansı.” şeklinde ifade etmiştir.

2.8.6.1. Çizgi romanların ortaya çıkışı

Çizgi roman bir popüler kültür ürünüdür. Taygun’a (1986) göre, popüler kültür halk kültürüyle aynı şeydir. Ancak halk kültürü çok daha geniş bir zaman boyutunu kapsıyor. Popüler kültür ise sanayi devriminden sonra ortaya çıkmış, kültür sanayinden kaynaklanmıştır (aktaran Cantek, 2014, s. 18). “Sanayi toplumundaki hızlı ve toplu üretim büyük topluluklara seslenen sanatları geliştirmiştir. Teknik gelişmelerle çok hızlı rotariflerle ve milyonluk baskılarla beraber yeni bir baskı tekniği olan çizgi romanlar da gelişmiş ve yaygınlaşmıştır” (Gündüz, 2004, s. 3). Çizgi roman sinemadan sonra sekizinci sanat dalı olarak karşımıza çıkmaktadır (Bolan, 2000, s. 2).

Çizgi roman sanatı içinde bulunduğu zamanı anlatan bir sanattır. Art arda gelen resimlerden oluşan çizgi romanların ortaya çıkışı tarih öncesi mağara resimlerine kadar uzanır. Tarih öncesinden Eski Mısır'daki Ölüler Kitabı'na kadar uzanan bu süreç Orta Çağ el yazmalarındaki tezhipler ve 18. yüzyıl hiciv gravürleriyle devam eder. Geniş kitlelere uzanan çizgi roman biçimini ve işlevini 20. yüzyılın başında Amerikalı gazete sahiplerinin renkli pazar ekleri konusunda verdikleri mücadeleden almıştır. Başta yazısız olan çizgi roman 1900'lü yıllarda oldukça hızlı gelişim göstermiştir (Milliyet, 1993-1994, s. 132).

Orta Çağlarda tahta ya da bakır levhalara çizilen resimli öykülere "Bilderbogen" denmekteydi. Ancak bu yapıtlarda resim ve öykü birbirinden ayrı tutulmuştur. Bu tarihlerde farklı bir üslup oluşturan Hogarth bu resimlerinde yazı unsurunu da kullanarak bu türün temellerini atmıştır. Çizgi ve öykü romanların önemli ögesi olan konuşma balonları da yine ilk kez Hogart tarafından kullanılmıştır. Esas etkiyi yapan ise Wilhelm Busch'un (1832-1908) Max und Moritz adlı dizisiyle olmuştur. Busch'un bu eseri Amerikan çizgi öykü ve romanlarının doğuşu olmuştur (Tuncer, 1993, s. 10-11).

Çizgi roman ilk zamanlarında dokuz veya on iki adet renkli resim şeklinde yayınlanmıştır. 1907 yılından itibaren günlük olarak çıkmaya başlamıştır. 1916'dan itibaren ise ABD'deki dağıtım ajansları çizgi romanları tüm Amerika'ya ve ardından İngilizce konuşan bütün ülkelere dağıtmışlardır. 1929'dan itibaren de tüm dünyaya yayılmıştır. Bu tarihlerde Mandrake her gün 450 gazetede yayınlanarak yaklaşık yüz milyon okuyucuya ulaşmıştır. Avrupa'da çizgi romanlar çocuk yayınları üzerine yoğunlaşmışlardır (Milliyet, 1993-1994, s. 132). Bu dönemde İngiltere ve Japonya'da da yetenekli ressamlar yetişmiştir. Fransa'da çocuklar konu alınmış ve ilk kez hayvanların yer aldığı çizgi öyküler yapılmıştır. Balon içinde konuşma biçimi de bu dönemde kullanılmaya başlanmış olup İspanya, İskandinavya, Latin Amerika, Avustralya ve Çin'de, orijinal çizgi öyküler çıkmaya başlamıştır (Tuncer, 1993, s. 13-14).

Yüksek okuma alışkanlığı oranlarıyla bilinen Japonlar ise 1920'de aylık çizgi roman çıkarmaya başlamışlardır. Bu yayınlar çok beğenildiği için "Kashibonya Manga" olarak adlandırılan çizgi roman kütüphaneleri açılmıştır. Bu kütüphaneler kendi çizgi romanlarını hazırlayarak okuyuculara kiralamışlardır. 1960'lara kadar çalışan bu

kütüphaneler aynı zamanda çizgi roman kütüphane ilişkisinin de bir başlangıcı olmuştur (Tuncer, 1993, s. 15-16).

1930'lar bugün bile sevilen ve tanınan birçok öykünün dönemidir. 1940'lı yıllara gelindiğinde başta Avrupa olmak üzere birçok ülke Amerikan çizgi öykülerin egemenliği altına girmiştir. Bu nedenle İngiltere, İspanya, Japonya, Avustralya, Arjantin gibi ülkelerin yayıncıları ülkelerine özgü çizgi romanlar çıkarmaya başlamışlardır. Bunlar arasında Belçikalı Tenten büyük başarı kazanmıştır. Ancak İkinci Dünya Savaşına rastlayan bu dönemler birçok şey gibi çizgi romanların da gelişimini ve yayılımını yavaşlatmıştır (Tuncer, 1993, s. 14-15).

Birçok ülkenin İkinci Dünya Savaşına girmesiyle değişen dünya düzeninden çizgi romanlar da etkilenmiştir. Savaş süresince çizgi romanlar askerlere herhangi bir alanda eğitim vermek ya da askerleri eğlendirmek amacıyla hazırlanmış ve yayınlanmıştır. İngiltere'de, Avustralya'da ve Kanada'da savaştan sonra bile savaş çizgi romanları yayınlanmaya devam etmiştir. 1945'te biten savaşı çizgi romanlar ancak 1950'lerde bitirebilmişlerdir (Tuncer, 1993, s. 17).

1950 yıllarında Birleşik Amerika'da çizgi roman yayıncılığında bir gerileme gözlenmektedir. Bunun nedenlerini Horn şu sebeplerle açıklar:

- 1) Halk gazeteler vasıtasıyla bu türe doymuştur.
- 2) Çizgi öykü ve roman yazarlarının en önemlileri bu alandan çekildi ya da öldü.
- 3) Çizgi romanlar yenilik özelliğini yitirmiştir (aktaran Tuncer, 1993, s. 18).

Bunun üzerine çizgi roman satışlarını canlandırmak için korku ve şiddet içeren çizgi romanlar çıkarılmaya başlanmıştır. Halkın manevi değerlerinden çok kendi çıkarlarını gözeten bazı yayıncıların ticari kaygılarla çıkardığı bu çizgi romanlardan dolayı çizgi romanlar insanların gözünde değer kaybına uğramıştır. Çizgi romanlar aleyhinde ortaya çıkan bu durum ve insanların olumsuz görüşleri sansürü devreye sokmuştur. Yayıncılar bu sıkıntıları atlatmak için "Çizgi Roman Yayın Kuralları"nı belirlemişlerdir. Bu kurallar yayıncıların kendilerine getirdikleri bazı sınırlamalardır (Tuncer, 1993, s. 18).

Çizgi romanın bilimsel sürecine bakıldığında 1960'lı yıllar araştırmaların ve incelemelerin arttığı dönemdir. Uluslararası ilk çizgi roman kongresi İtalya'da 1965'te yapılmıştır. Bu çalışmalar Lucca'da yapılan yıllık konferanslarla devam etmiştir. 6-8 Mart 1978'de Tromsø'de (Norveç) çizgi roman semineri, 1967'de Luvr Müzesi'nde (Paris), 1971'de New York Kültür Merkezi'nde kayda değer çizgi roman sergileri açıldı. Günümüzde çizgi romanlarla ilgili üniversitelerde dersler verilmekte, konferanslar düzenlenmekte ve araştırmalar yapılmaktadır (Horn'dan aktaran Tuncer, 1993, s. 21).

Bugünün çizgi roman dünyası geniş bir okur kitlesine sahiptir. Çünkü toplumun her kesiminden birey çizgi roman okumaktadır. Bunların içinde sıradan insanlar olduğu gibi sanatçılar ve aydınlar da yer almaktadır. Görsel olarak bir çok avantaja sahip olan bu tür farklı branşlarda eğitim amaçlı kullanılabilir bir materyal olarak araştırmalara konu olmaktadır.

2.8.6.2. Çizgi romanların tanımı ve özellikleri

Diegritz ve Inge (aktaran Tuncer, 1993) 1979'larda çizgi romanların tanımını yaparken, çizgi öykü dizilerinden ayırt etmek gerektiğini söyleyerek “çizgi öyküler, gazete ve bazı dergilerde çıkan, devamı olan öykülerin, dört veya daha fazla resim dizileriyle anlatılmalarından oluşurlar” (s. 28) ifadeleriyle çizgi öyküleri tanımlamışlardır. Tuncer (1993) ise “çizgi romanlar ise çizgi öykülerden doğmuş olmakla birlikte, sonradan kendi başlarına bir kitle iletişim aracı benliğine kavuşmuşlardır. Çizgi romanlar dergi veya kitap biçiminde olabilirler” (s. 28) ifadeleriyle çizgi romanları tanımlamışlardır. Karabağ (2006) ise çizgi romanı “gazetelerde ve çeşitli kitaplarda görülen karikatürlerden, gravürlerden farklı olarak çizgi roman, başlı başına bir öyküyü içerir” (s. 285) şeklinde tarif etmiştir. Platin (aktaran Cantek, 2014) ise 1985'te çizgi romanı “elle çizilmiş ve belirli bir süreklilik içinde art arda gelen, bir metinle bütünleşen ve basılı olan resimlerden oluşan bir anlatım biçimidir” (s. 21-22) şeklinde tarif etmiştir. Bunun yanında karikatürler de görsel ağırlıklı bir türdür ancak çizgi romandan farklıdır.

Karikatürlerle çizgi romanları ayırmak gerekir çünkü her ikisi de farklı türlerdir. Çizgi romanlar bir öyküyü içermesi ve uzun olması gibi özellikleri açısından karikatürlerden ayrılır. Karikatürleri TDK Sözlük (2011) “insan ve toplumla ilgili her tür olayı konu olarak abartılı bir biçimde veren, düşündürücü ve güldürücü resim” (s. 1332) şeklinde

tanımlamıştır. Çizgi romanlarda ise daha geniş ve uzun anlatımlara yer verilir ve yazı unsuru da resim kadar önemlidir.

Devrimci (1993, s. 39) çalışmasında çizgi romanların özelliklerini anlatırken resimlerin ardışık olması, görselliğin içerisinde metnin yer alması ve bunların birbirinden ayrı düşünülmemesiyle ilgili özelliklerden bahseder. Bu özelliklerinin yanında çizgi romanların iyi kötü karşılaşması gibi çeşitli geleneksel konuları vardır. Çizgi romanlar bu geleneksel konu özellikleriyle sınırlı kalmamıştır. Günümüzde birçok klasik yapıtın çizgi roman versiyonlarını bulmak da mümkündür.

2.8.6.3. Dünya’da çizgi romanlar ve pedagojik malzeme olarak kullanımı

Çetin ve Karaata (2010) eğitimcilerin çizgi roman hakkında iki görüş etrafında toplandıklarını belirtmektedir. Bir grup çizgi romanı zaman israfı olarak görürken diğer grup özellikle okumayı sevmeyen öğrenciler üzerinde çizgi romanların olumlu etkileri olduğunu belirtmektedirler. İkinci görüşe hak vermek için geçerli bazı sebepler vardır. Bazı akademik kitaplar bazı yaş gruplarındaki öğrencileri sıkırmakta ve yaratıcılığa katkı sağlamamaktadır. Çizgi romanlar ise dili ve görsellerinin kalitesi bakımından okuyucularına farklı hayal dünyalarını sunabilmektedir. Bu sayede okumaktan kaçan öğrencilerin ilgisi tekrardan kitaplara çekilebilir ve görselliğin avantajı kullanılarak öğrencilere kazandırılabilir (s. 208).

Okuma eğitiminin asıl amacı bu eylemi alışkanlık haline getirebilmektir. Maraşlı (2009) okuma alışkanlığı kazanma süreciyle ilgili “başlangıçta iyi yazılmış macera romanları, ardından klasikler okuma zevki kazandırabilir” (s. 27) demektedir. Çizgi romanlardaki hareket ve macera unsurları da bu amaca hizmet edebilir ve çizgi romanlar okuma yolculuğu içerisinde bir ara durak olabilir (Karabağ, 2006, s. 290). Çocuklar genellikle hareket ve macera isteğiyle doludur. Çizgi romanlar da bu amaca hizmet edebilir. Çizgi romanlar kısa olduğu için çocuğun çabuk doyuma ulaşmasını sağlar. Okuması kolaydır. Boşalma ihtiyacını karşılar ve oyun gibi saldırganlık dürtüsünün giderilmesine de yardımcı olur (Devrimci, 1993, s. 40).

Okuma bilmeyen bir çocuk da kitapları merak eder ve karıştırmak ister. Ancak okuma bilmeyen bir çocuğu ilgilendiren kitaplardaki resimler ve bu resimlerin renkli, ilgi çekici olmalarıdır. Bu resimlerin uyandırdığı merakla düşünmeye başlayan çocuk kendi

kendine bu resimlere hikâyeler üretir. Böylece hayal gücü gelişen çocuk hayallerini ve düşüncelerini etrafa anlatmaya başlar. Nihayetinde görülecektir ki çocuk kitapların resimleriyle birlikte konularıyla da ilgilenmeye başlayacaktır. Bunun için de yaşına ve seviyesine uygun kitap arayışı içine girecektir (Özdemirci, 2000, s. 227). Dolayısıyla kitapların yararına inanan çocuk tek bir türde takılı kalmayarak başka türleri de kendiliğinden okuyacaktır.

Çizgi romanların okuyucuya sağladığı bir diğer avantaj da somutluktur. Örneğin okuyucu bilmediği bir kavramla karşılaştığında onun resmine bakarak bilmediği kavramı zihninde somutlaştırabilir. Ülkemizde en bilinen çizgi romanlar arasında Teksas ve Tommiks gelmektedir. Bunun nedeni bu çizgi romanların yayınlandığı dönemde yakaladığı başarıdır. O dönemde sekiz bin adet basıldığı hâlde altı bin adet satan dergiler arasından kırk bin adet satışa ulaşan Tommiks kimilerine göre ilk olduğundan kimilerine göre ise çocuklara yönelik kaliteli içeriği sayesinde bu başarıyı yakalamıştır. Günümüzün basın yayın dağıtım imkânları ve o zamanki okur-yazar oranlarının düşüklüğü göz önünde bulundurulduğunda bunun büyük bir başarı olduğu görülmektedir (Gündüz, 2004, s. 69).

Okuma oranlarının yüksek olduğu Japonya aynı zamanda çizgi romanların da en çok okunduğu ülkelerden biridir. Japonya’da okuma oranları farklı sebeplerle azalsa da toplumun sahip olduğu bazı okuma ilgileri bu okuma oranlarının sayısal olarak düşmesine engel olmaktadır. Son on yıl içerisinde kitap satışlarından hareketle Japon gençlerin okuma alışkanlıklarının azaldığından şikâyetlenilmektedir. Ancak okuma oranları azalsa da “Manga” adı verilen çizgi romanların bu durumdan hiç etkilenmemeleri ve yoğun olarak okunmaları dikkat çekmektedir (Allen ve Ingulsrud, 2003, s. 674’ten aktaran Balcı, 2009, s. 31). Glasser (aktaran Yaman ve Süğümlü, 2010) 1999 yılında “çocuklar, çizgi romanlar dışındaki hiçbir şeyden zevk alarak okumayı öğrenememektedirler” (s. 292) diyerek okumayı öğrenme ve alışkanlık edinme sürecinde çizgi romanların öneminden bahsetmiştir.

Uzun zaman tür olarak ikinci plana atılan, benimsenmeyen ya da çocuk yayını olarak görülen çizgi öykü ve romanlar bugün başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere birçok batı ülkesinde detaylı incelemelere ve araştırmalara konu edilmektedir. Bu araştırmalar ve incelemelerin yanında eğitimde ve birçok alanda bu yayınlardan

yararlanma yolları denenmektedir (Tuncer, 1993, s. 78). Eğitimde asıl amacın bireyin kazanımları olduğu düşünüldüğünde çizgi romanlardan da faydalanılması gerektiği ortadadır.

2.8.6.4. Türkiye’de çizgi romanlar ve eğitim ortamlarında kullanımı

Ülkemizde çizgi romanlar başlangıçta yazı ağırlıklı olduğundan o dönemde çizgi roman terimi yerine daha çok öykü, hikâye, tefrika ve daha çok da “sinema romanı” ifadesi kullanılmıştır. 1950’li yıllarda bu isim “resimle roman” olmuştur. Bu tarihlerden itibaren Teksas, Tommiks gibi İtalyan çizgi romanları çok ilgi görmüştür (Cantek, 2014, s. 24).

Türkiye’de basılı ilk çizgi roman örneği 1852 yılında Hosvep Vartanyan Paşa’nın yazıp çizdiği Ermenice harfli Türkçe eser olan ‘Boşboğaz Bir Adem’ dir. Bu eser dikkate alındığında Türkiye’de çizgi roman 144 yaşındadır. Türkiye’de Türkçe basılı yayınlarda yayınlanan ilk çizgi roman örneği ise 24 Nisan 1869 tarihli İstanbul adlı gazetede yayınlanan çizgi romandır. Bu tarih dikkate alındığında ise Türkiye’de çizgi roman 127 yaşındadır (Çakmak 1996, s. 25’ten aktaran Esmer, 2014, s. 25).

Türkiye’de yayınlanan ve geniş kitlelere ulaşan ilk çizgi roman ise 1940 yılında Çocuk Dünyası dergisinin eki olan Kara Maske’dir. Tüm dünyayı etkileyen İkinci Dünya Savaşı Türkiye’deki çizgi roman yayıncılığını da yavaşlatmıştır. Türkiye’de savaştan sonra “Swing” ile başlayan çizgi roman akımı, 1001 Özel, Pekos Bill, Koca Teks, Tarzan gibi haftalık dergilerle artarak devam etmiştir. 1953 yılında otuz iki formadan oluşan Resimli Fatoş Ailesi albüm halinde yayınlanan ilk çizgi roman olmuştur (Tuncer, 1993, s. 23-24).

Altmışlı yıllara gelindiğinde çizgi romanın bilimsel olarak incelendiği ve tartışıldığı görülmektedir. 1965 yılında Fransızların Tin TİN dergisinin uyarlaması olan Zıp Zıp dergisi çıkmaya başladı. Bu şekilde kaliteli ve seçkin çizgi romanlar Türkçeye girmeye başladı. Aynı zamanda bu yıllarda kurulan çizgi roman dernekleri de çizgi romanın bir sanat olduğunu kanıtlamaya çalışıyorlardı (Cantek, 2014, s. 25).

1959’dan sonra çizgi romanlar Türk yayın hayatına tamamen girmiştir. Bu dönemde Türk tarihinden ve kültüründen esinlenerek üretilen yerli yapıtlar da çoğalmıştır. Tuncer (1993) bunlardan bazılarını “Karaoğlan (1963), Timur (1964-1968), Kahramanlar (1964), Akbulut Kaan (1964), Ogan (1966), Kızıltuğ (1967), Akbulut (1967), Alptekin

(1968), Tarkan (1970), Tolga (1971), Bahadır (1972), Baytekin (1973), Kaan (1974), Malkoçoğlu (1974), Kara Murat (1974), Arhan (1975)” (s. 25) şeklinde sıralamıştır.

Yakın tarihimize doğru gelindiğinde Türkiye’de çizgi romanların zaman zaman devlet kurumları tarafından da hazırlatıldığını görmekteyiz. Örneğin Kültür Bakanlığının 1981’de Atatürk’ün 100. doğum yılına özel ıkarıtıtığı “Altın Saçlı Kahraman” bunlardan bir tanesidir. Bu eser Türkçe, İngilizce, Arapça ve Fransızca dillerinde yayımlanmıştır. Bunun yanında Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırlattığı ve Türk Tarih Kurumu Basımevinden çıkan çizgi romanlar vardır. Bunlardan bir kısmı mer SEYFETTİN hikyelerini (Yalnız Efe, Perili Köşk, Kütük) izgi romana aktarıırken bir kısmı da Atatürk ve Milli Mücadele dönemi ile ilgilidir (Selanik’te Doğan Güneş, Asker Mustafa). Bunlara ek olarak Gençlik ve Spor Müdürlüğün izgi roman şeklinde yayımlarından bahsedilebilir. Bunlar da mer Seyfettin Hikâyeleri ve tarihi konularla ilgilidir. Örneğin 2010 yılında hazırlanan “Fatih Sultan Mehmet” ve “Fetih” bu eserlerden bazılarıdır.

Her ne kadar zaman zaman folklorik çizgi romanlar yayınlansa da ülkemizde çocuklar için üretilmiş çizgi romanların çok az olduğu görülmektedir. Bu açık genellikle eviri yayımlarla kapatılmaya çalışılmıştır. Yerli çizerlerin neden çocuklara yönelik çizgi roman retmediğinin herkes tarafından bilinen geçerli sebepleri yoktur ancak bununla ilgili iki neden söylenebilir. Bunlardan biri kamuoyunda ocuk yetiştirme konusunda duyulan genel endişedir, bir diğer neden ise çizerlerin politik konulara yakın olmasından dolayı eleştiriye yönelik üretimler yapmalarıdır (Cantek, 2004, s. 25). Literatürde izgi romanlarla ilgili bu boşluğa katkı yapacağı düşünülen bu çalışmada eğitim ortamlarında çizgi romanların kullanımıyla okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim ikinci kademe altıncı sınıf öğrencilerine çizgi romanlar aracılığıyla kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasının hedeflendiği bu tez çalışması nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür.

... nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plâna alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45).

Bu çalışmada da nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem, görüşme ve doküman analizi kullanılarak veri çeşitlemesine gidilmiştir. Bu yolla araştırmada elde edilen verilerin birbirleriyle teyit edilmesi amaçlanmıştır.

“Nitel araştırmalarda araştırmacı tümevarımsal bir yol izler. Araştırmacı gözlemleri, görüşmeleri ve belgeleri bir araya getirerek daha büyük parçaları oluşturur, yani özelden genele doğru bir yol izlenir” (Merriam, 2015, s. 15). “Nitel araştırmada araştırmacının amacı çalışma yaptığı ortamın özelliklerine ‘bütüncül’ (sistemik, kapsayıcı ve bütünlük) bir bakış açısıyla bakmaktır” (Miles ve Huberman, 2015, s. 6).

Araştırmacı temel probleminden ve araştırma sorularından hareketle çalışmaya en uygun yöntemin nitel yöntem olduğuna karar vermiştir. Çünkü Yıldırım ve Şimşek (2013) bu yöntemin “en önemli katkısı araştırılan konuyu, ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeye ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya olanak vermesidir” (s. 46) demektedir. Dolayısıyla araştırma sürecinde okuma

alışkanlığının kazandırılması aşamasında yaşananları katılımcıların bakış açısından hareketle anlayabilmek ve anlamlandırabilmek açısından nitel yöntemin unsurlarından faydalanılmıştır.

Ayrıca araştırmada nitel yöntemin benimsenmesinde toplumumuzda okuma alışkanlığının istenilen düzeyde olmaması ve bunun bir problem olarak kabul edilmesi, bu problemle ilgili teorik çalışmaların çokluğu ancak uygulamalı çalışmalarının azlığı, araştırmacının bu durumlara çözüm üretme arayışı ve isteği etkili olmuştur. Bunun yanında araştırmacının bu konuyla ilgili ilk elden deneyimler elde etmek istemesi ve bu deneyimlerini araştırmada uygulama fırsatı bulması da bu seçimde etkili olmuştur.

Nitel araştırma çerçevesinde durum (örnek olay) çalışması olarak desenlenen bu araştırma okuma alışkanlığı kazandırmayı hedeflemekle birlikte okuma alışkanlığıyla ilgili genel ve özel etkenleri ortaya çıkarmakla da ilgilenmiştir. Durum çalışmasında

... bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Ayrıca bir durumda meydana gelen değişimleri ve süreçleri anlamak önemli ise bu durumların uzun dönemli çalışılması da söz konusu olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 83).

Bireylerin okuma alışkanlıklarını belirlemek de süreç temelli bir uygulamayı gerektirir (Satur, 2014, s. 123). Bu nedenle çalışılan durumların belli bir süreç gerektirmesi ve bu süre içinde durumların ayrıntılı biçimde betimlenebilmesi amacıyla nitel araştırma çerçevesinde desen olarak durum çalışması belirlenmiştir. Durum (örnek olay) çalışması olayların iç yüzüyle ilgili veriler sağlamak ve çalışmalarda kolaylıklar sunmak bakımından kullanılabilir bir desenleme türüdür (Vural ve Cenkseven, 2005, s. 128).

3.2. Durum Çalışması

Durum çalışması literatürde farklı isimlerle yer almaktadır. Aytaçlı (2012) çalışmasında bu isimleri “olay incelemesi, durum çalışması, örnek olay çalışması, örnek olay inceleme yöntemi, vaka çalışması” (s. 2) olarak sıralamıştır. İngilizce karşılığı ise “Case Study” olarak yazılmaktadır. Bu araştırmada “durum çalışması” kavramı kullanılmıştır.

Taşdemir ve Taşdemir (2010) durum çalışmasıyla ilgili “bir birey, bir kurum, bir grup, bir ortam çalışılacak durumlara örnek oluşturabilir” (s. 476) demektedir. Bunun yanında

Seggie ve Bayyurt (2017) durum çalışmasıyla ilgili “diğer araştırma türlerinden farklı olarak durum çalışmalarında genel sonuçlara varmak bir amaç değildir. Temel amaç durumu, kişiyi veya olguyu özgün ortamı içerisinde keşfetmek, ayrıntılı olarak betimlemek ve yorumlamaktır” (s. 120) bilgilerini vermektedir. Bu çalışmada da ele alınan konunun seçilen katılımcıların içinde buldukları ortam içerisinde ne şekilde ilerlediğini görmek amaçlanmıştır. Özellikle katılımcıların çizgi romanlarla ilgili deneyimlerini ayrıntılı olarak betimlemek ve yorumlamak durum çalışması aracılığıyla varılmak istenen sonuçlardandır.

Stake’e (1995) göre, durum çalışması (case study) katılımcının deneyimlerine dayanan dünyası ve onun oluşturduğu gerçeklikteki mevcut bilgiye ulaşmak için yapılan bütünsel ve bağlamsal çalışmalardır (aktaran Han, 2011, s. 29). Tüm nitel araştırmalarda olduğu gibi durum çalışmasında da araştırmacı merkezde yer almaktadır. Merriam (2015) durum çalışmalarında araştırmacının konumuyla ilgili “nitel vaka çalışmaları da, diğer nitel araştırma türlerinde olduğu gibi anlam ve anlayış arayışı içinde olup bu çalışmalarda birincil veri toplama ve analiz aracı, araştırmacının kendisidir” (s. 39) bilgisini vermektedir.

Köklü’ye (1994) göre, durum çalışmalarının bazı avantajları şunlardır:

- a) İyi durum çalışmaları alternatif yorumlamalara açıktır.
- b) Farklı amaçları olan araştırmacılar ve kullanıcılar için bir veri kaynağıdır.
- c) Durum çalışmaları eyleme bir basamaktır. Bir eylem dünyasında başlar ve ona katkıda bulunur.
- d) Durum çalışmalarının raporları daha açık ve anlaşılırdır (s. 778).

Durum çalışması “Nasıl, niçin, ne?” sorularına cevap arandığında işevuruk bir desenleme türüdür. Eğitim ve öğretimde karşılaşılan problemler ve bu problemlerin derinlemesine incelenmesinde “Nasıl?” ve “Niçin?” sorularının cevabını ortaya çıkarmada yaygın olarak kullanılan durum çalışmasında araştırmacı sahada bizzat bulunduğu için veriler birincil kaynaklardan elde edilebilmektedir.

Yin (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013) 1984'te durum çalışmalarını dörde ayırarak “(1) bütüncül tek durum deseni, (2) iç içe geçmiş tek durum deseni, (3) bütüncül çoklu durum deseni, ve (4) iç içe geçmiş çoklu durum deseni” (s. 326) şeklinde sıralamıştır. Bu bağlamda araştırmada Yin'in (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013) sıraladığı desenlerden “Bütüncül Çoklu Durum Deseni” (s. 326) tercih edilmiştir. Bu araştırma desenini Yin (aktaran Seggie ve Bayyurt, 2017) 2003'lerde “birden fazla kendi başına algılanabilecek durum vardır ve her bir durum kendi başına bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbiriyle karşılaştırılır” (s. 123) şeklinde açıklamıştır. Bu çerçevede bir grup katılımcının hikâye ve çizgi roman okudukları okuma saatleri farklı boyutlar açısından incelenmiştir. Okuma saatleriyle yürütülen okuma alışkanlığı kazandırma çalışmaları hikâye ve çizgi romanlarla uygulamaya konulmuştur. Dolayısıyla burada aynı katılımcılar üzerinde iki farklı durum denenmiş ve uygulama sonrasında her iki durum karşılaştırılmıştır. Böylelikle Bütüncül Çoklu Durum Deseninde bahsedilen iki farklı durumun ayrı ayrı ele alınıp daha sonra karşılaştırılması bu çalışmada uygulamaya konulmuştur.

3.3. Durum Çalışması Süreci

Yin (2017) durum çalışmalarını tasarlarken üç adımdan bahsetmektedir. Bunlar: Durumu tanımlamak, durum çalışması deseninin dört türünden birini seçmek ve desen çalışmasında kuramı kullanmaktır. Buradaki üçüncü adım araştırma sorularını geliştirmek, durumları seçmek, durum çalışması desenini netleştirmek veya toplanacak ilgili verileri tanımlamak gibi temel yöntemsel adımları tamamlamaya yardımcı olmadıkça kuramı kullanıp kullanmamaya karar vermeyi kapsar (s. 6-9).

Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre durum çalışmasında “araştırmacının amacı, bir evrene istatistiksel genellemeler yapmak yerine ‘analitik genellemeler’ yapmak, yani ‘kuram oluşturmak’ veya ‘kuramsal önermelerde’ bulunmaktır. Bu anlamda, deneysel ve durum çalışmaları arasında teknik olarak herhangi bir temel farklılık yoktur” (s. 316). Her araştırmada olduğu gibi durum çalışmasında da belli başlı süreçler vardır.

Yıldırım ve Şimşek (2013) durum çalışması sürecini “1. Araştırma sorularının geliştirilmesi, 2. Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi, 3. Analiz biriminin saptanması, 4. Çalışılacak durumun belirlenmesi, 5. Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi, 6. Verinin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi, 7.

Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması, 8. Durum çalışmasının raporlaştırılması” (s. 317) şeklinde sıralamaktadır. Ana hatlarıyla durum çalışmasının aşamaları bu şekilde gerçekleşir. Bununla birlikte Vural ve Cenkseven (2005) ise bu aşamaları şu şekilde sıralar:

1. “Araştırma hedefinin ve araştırma probleminin belirlenip sınırlandırılması
2. Araştırma değişkenlerinin belirlenmesi
3. Örnek olayın seçimi
4. Değişkenlerdeki varyansın (uyuşmazlık) belirlenmesi
5. Araştırma sorularının formüle edilmesi
6. Verilerin toplanması ve toplanan verilerin önermelerle veya alt problemlerle ilişkilendirilmesi
7. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması
8. Çalışmanın raporlaştırılması” (s. 128-135).

Yıldırım ve Şimşek (2013) durum çalışması deseniyle ilgili “durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır” (s. 83) bilgilerini vermektedir.

Tüm araştırmalarda gerekli olan bu süreçlere ek olarak Seggie ve Bayyurt (2017) durum çalışması yürüten araştırmacılar için bazı önerileri sıralamaktadır. Bunlar: Toplanan verilerin sık sık gözden geçirilmesi, ilgili notların tutulması, hatırlatmaların not edilmesi, duruma göre önceliklerin belirlenmesi, verilere göre araştırma amaç ve sorularının gözden geçirilmesi ve yavaş yavaş kuram oluşturmaya gidilmesidir (s. 125).

3.3.1. Problemi belirleme ve netleştirme süreci

“I. kademe öğrencileri sınıf öğretmenleri rehberliğinde herhangi bir mecburiyete ihtiyaç duymadan okulda kitap okuyabilirken II. kademe öğrencileri okulda kitap okumak için

kitap okuma saati gibi geçerli bir sebebe ihtiyaç duymaktadırlar” (Uysal, 2010, s. 59). Bu nedenle okullarda okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla okuma saatleri yapılmaktadır ve öğretmenler öğrencileri okuma saatlerinde okumaya teşvik etmek için çaba göstermektedirler.

Daha önce gerçekleştirilmiş bazı araştırmalarda kitap okumaya karşı tutumların olumlu olduğu sonucuna ulaşılsa da bu araştırmalardan birçoğu okumaya karşı tutumun tek başına yeterli olmadığı ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik yeni çalışmalar yapılması gerektiği üzerine öneriler dile getirmişlerdir (Balcı vd., 2012, s. 983; Yaman ve Sügümlü, 2010, s. 304). Araştırmacı görev yaptığı okulda hâlihazırda şube bazında haftalık bir ders saati kitap okuma çalışması yürütmektedir. Bu okuma saatlerine öğrenciler kendi seçtikleri kitaplarla katılmaktadırlar. Ancak bu saatlerde öğrencilerin bir kısmının isteksiz katılımı ve öğrencilerin birçoğunun okuma isteğinin olmaması araştırmacının bu süreci yürütmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle araştırmacı okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla yapılan okuma saatlerini daha işlevsel hâle getirmek için neler yapabileceğini düşünmüş ve araştırmanın problemine ulaşmıştır. Araştırmanın temel problemi:

Ortaokullarda yapılan okuma saatleri, kitap okuma alışkanlığının kazandırılması açısından nasıl daha işlevsel/faydalı hâle getirilebilir; okuma saatlerine öğrencilerin ilgilerinin artırılmasında ve okuma alışkanlığının kazandırılmasında çizgi romanların katkısı nasıldır?

3.3.2. Araştırma sorularının belirlenmesi

Nitel araştırmada araştırmanın gidişatına göre araştırma sürecinde yeni soruların ortaya çıkması muhtemeldir. Bu nedenle araştırmacı verileri toplama aşamasında katılımcılardan aldığı dönütlere göre hem görüşme sorularını hem de araştırma sorularını sistematik olarak güncellemiş ve raporda son hâlini sunmuştur. Araştırmanın temel problemi belirlendikten sonra araştırmada cevap aranacak sorular belirlenmiştir. Bu çalışmaya eşlik eden araştırma soruları şunlardır:

1. Altıncı sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında kırsal bölgelerdeki ailelerin rolü nedir?
2. Okullarda yapılan okuma saatlerinin okuma alışkanlığına katkısı var mıdır?

3. Altıncı sınıf öğrencilerinin okuma saatlerinde hikâye kitabı okumayla ilgili görüşleri ve bu saatlerde sergiledikleri sınıf içi davranışları nelerdir?
4. Altıncı sınıf öğrencilerinin çizgi romanların okuma alışkanlığı kazandırma durumlarıyla ilgili görüşleri ve çizgi roman okuma saatlerinde sergiledikleri sınıf içi davranışları nelerdir?
5. Okuma saatlerinin yapıldığı ortamın fiziksel özellikleri ve sınıf dışı etkenler okuma saatlerinin işlevselliğini nasıl etkilemektedir?
6. Altıncı sınıf öğrencilerinin okuma saatlerinde okudukları kitaplardan hareketle çıkardıkları özetler; sayfa düzeni, başlık, anlam bütünlüğü, kelime ve cümle bilgisi, yazım ve noktalama boyutlarındaki kazanımların gelişimi açısından nasıldır?

3.3.3. Ders programlarının incelenmesi ve ilişkilendirilmesi

Programda okuma ve yazmanın alışkanlık hâline getirilmesinin öneminden bahsedilerek bu kazanımların katılımcılara istek duyuracak şekilde gerçekleşmesi gerektiği vurgulanmıştır. O hâlde okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde de öncelikle bu isteği duyuracak elemanlara, araçlara, yöntemlere ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır (MEB, 2018, s. 8).

Bununla birlikte programın genel amaçlarından biri okuma ve yazma sevgisi ile okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmaktır (MEB, 2018, s. 8; MEB, 2015, s. 5). Bu tavsiyelerden hareketle araştırmada öğrencilerin yaşlarına ve seviyelerine uygun, seyerek ve isteyerek okuyabilecekleri okuma materyallerine ulaşmak hedeflenmiştir.

Tüm becerilerin birbiriyle ilişkili olduğunu düşünürsek yazma becerilerinin edinilmesi de büyük ölçüde okuma becerilerinin düzeyi ile ilişkilidir (MEB, 2015, s. 15). Bu

nedenle yazma becerisini geliştirmek okuma etkinliklerinin verimliliği ve başarısı ile yakından ilgilidir.

Ayrıca MEB (2015) öğretim programında “öğretmen, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı” (s. 7) denilmektedir. Araştırma sürecinde öğrencilerden okudukları hikâye kitaplarının ve çizgi romanların ardından özet yazmaları istenmiştir. Yazma çalışmasının özet çalışması olarak belirlenmesinde programdaki “T6.2.2.Metnin nesnel özetini yapar.” şeklindeki 6. sınıf kazanımı esas alınmıştır. Özet çalışması yapılmasının amacı değerlendirme aşamasında daha somut veriler elde edilmek istenmesi ve bununla birlikte katılımcıların yazma becerilerine katkılar yapılmak istenmesidir.

3.3.4. Uygulama okulunun ve sınıfının belirlenmesi

Araştırma sürecinde 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı durumlarını belirlemeyi ve bu öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmayı amaçlayan araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı olarak, durum çalışması sürecindeki dinamikleri yakından takip etmek ve bizzat bu sürecin içerisinde yer almak için uygulama okulunu kendisinin Türkçe öğretmeni olarak görev yaptığı Adaklı Ortaokulu olarak belirlemiştir. Bu okul Gaziantep’in Nizip ilçesinde bir devlet okuludur. Bulunduğu yer köydür. Okul taşımali sistemle eğitim vermektedir. Okulun ile uzaklığı 30 km, ilçeye uzaklığı ise 24 km’dir. İlkokul ve ortaokul öğrencileri eş zamanlı olarak eğitim görmektedir. Okuldaki toplam öğrenci sayısı 180 civarındadır. Taşımali olarak diğer köylerden gelen tüm öğrenciler birleştirilmiş sınıf eğitiminden geçerek gelmektedir.

Uygulama sınıfının belirlenmesinde okulun fiziki yapısı ve öğrencilerin demografik özellikleri etkili olmuştur. 8. sınıf öğrencilerinin yıl boyunca TEOG sınavına yönelik hazırlık içinde olmaları durum çalışması sürecine odaklanmalarını zorlaştıracaktır. Bu nedenle 8. sınıflar araştırma kapsamına alınmamıştır. Okul taşımali sistem olduğu için 5. sınıf oryantasyon süreci olarak geçmektedir çünkü öğrenciler farklı köylerden, farklı kültürleri benimsemiş olarak ilk defa bir araya gelmektedirler. Bu nedenle 5. sınıflar da araştırma kapsamına alınmamıştır. 7. sınıf ise mevcut olarak kalabalıktır. Araştırmacı birebir gözlemler ve görüşmeler yapacağından kalabalık bir sınıfta hedeflediği çalışmayı gerçekleştiremeyecektir. Bu nedenlerle araştırmacı uzun bir süre gerektirecek

olan durum çalışmasının güvenilirlik ve geçerliğini artırmak, daha anlamlı veri setleri oluşturabilmek amacıyla mevcudu 14 kişi olan 6/B sınıfını durum çalışmasının merkezine almıştır ve araştırma sürecinde toplanacak verileri 6. sınıftan toplamıştır.

6/B sınıfı okulun ikinci katında güneybatı cephede yer almaktadır ve binanın köşesi konumundadır. Bir yanında müdür odası diğer yanında müdür yardımcısı odası bulunmaktadır. Bitişğinde herhangi bir sınıf bulunmamaktadır. Diğer iki cephesi ise okul bahçesine bakmaktadır.

3.3.5. Okunacak kitapların belirlenmesi

Yıldız'a (2010) göre, bir kitabın tamamının sınıfta birlikte okunması, okuma eğitiminin en önemli görevlerindedir. Her sınıfta yılda en az bir kitap birlikte okunmalı ve işlenmelidir. Sınıfta birlikte okunacak kitapların seçiminde uyulacak ölçütler şunlar olabilir:

- Kitabın kapsamının, dilinin, içeriğinin ve zorluk derecesinin sınıfa uygun olması,
- Kitabın ayrı bölümlerden oluşması,
- Sınıf için önemli bir konusunun olması (kardeş sorunları, dışlanmış çocuklar, özürülüler, televizyon kullanımı, yabancılar vs.),
- Eğer belli bir problemi işleyen kitaplar okunacaksa, bunlarda savunulabilir konuların bulunması (cinsiyet rollerinin sergilenmesi, çatışmaların çözümüne yönelik örnekler vb.).
- En önemli ölçü ise kitabın edebî kalitesidir (s. 125).

Dökmen (1994) kitap seçimindeki kriterlerden bahsederken en başta okunaklılık ve anlaşılabilirlik üzerinde durur. Bir kitabın anlaşılabilirlik ve okunaklılık düzeyi ile popülerliği arasında, genelde ilişki bulunduğu inandırılmaktadır. Bu durumda bir kitabın satış miktarı da onun anlaşılabilirlik ve okunaklılık düzeyinin bir göstergesi kabul edilebilir (s. 36). Seçilen kitaplar sürecin sağlıklı işlemesi açısından önemlidir. “Öğrencilere yaptırılacak kitap okutma çalışmalarının nitelikli ve ilgi çekici eserler üzerinden başlatılması, okumanın bir zevk kaynağı olmasını sağlayacaktır” (Balcı, 2009, s. 407).

Literatürde sıralanan kriterlerden (anlaşılabilirlik, okunaklılık, popülerlik, ilgi çekicilik ve nitelik) hareketle araştırmada kullanılacak olan okuma materyallerinin 100 temel eser içerisinde belirlenmesi kararlaştırılmıştır. 100 temel eserin uzun soluklu çalışmalar sonucunda, alanında önde gelen bir çok kişinin görüşüne başvurulmuş olarak belirlenmesi ortaokul öğrencilerinin seviyelerine uygunluğunun bir kriteri olarak kabul edilmiştir. Bunun yanında 100 temel eser üzerine yapılmış birçok araştırmada öğrenci görüşlerine göre 100 temel eser kitaplarının farklı boyutlar üzerine okunma durumlarının bu araştırmalarda yer alması da bu seçimde etkili olmuştur (Arı ve Okur, 2013, s. 315; Balcı, 2009, s. 268).

Okunacak kitapların belirlenmesinde ortaokul öğrencilerinin 100 temel eser arasından okumayı en çok tercih ettiği kitapların listesi (Arı ve Okur, 2013, s. 315) ve ikinci kademe öğrencilerinin okumayı en çok sevdiği üç eserin listesi (Balcı, 2009, s. 268) dikkate alınmıştır. Literatürdeki bu yönlendirmeler doğrultusunda 100 temel eserin içinden yapılan seçimde öğrencilerin okuma becerisi seviyeleri de göz önünde bulundurulmuştur. Bütün bu kriterler ve katılımcıların okuma becerisi durumlarının değerlendirildiği listenin alanında uzman üç öğretmenle birlikte karşılaştırmasının yapılmasıyla katılımcılara okumak istedikleri ve merak ettikleri 4 eser belirlemeleri için bir liste yapılmıştır. Bu listede 100 temel eser içerisinde öğrencilerin seviyelerine uygun olarak belirlenen 20 kitap ismi yer almıştır. Katılımcıların listede seçtikleri kitapların incelenmesinin sonucunda 2 tane birinci dönem 2 tane ikinci dönem okutulmak üzere 1 yerli 3 çeviri eser belirlenmiştir. Çeviri eserlerin yerli eserlerden fazla olmasının sebebi yerli eserlerin çizgi roman versiyonlarının kısıtlı olmasından kaynaklanmıştır. Ancak belirlenen kitaplar klasik edebiyat eserleridir. Karabağ (2006) konuyla ilgili “klasik edebiyat eserlerinin çizgi roman uyarlamaları da gerek dil, gerekse anlatı açısından aynı özellikleri barındırır” (s. 289) demektedir. Belirlenen kitaplar şunlardır:

Hikâye Kitapları:

1. Ömer’in Çocukluğu
2. Pollyanna

Çizgi Romanlar:

1. Tom Sawyer
2. Define Adası

3.4. Çalışma Grubu (Katılımcılar)

Örnekleme temelde olasılıklı ve olasılıksız olmak üzere ikiye ayrılır. Olasılıklı örneklemede araştırma sonuçları örneklemeden evrene genellenebilir. Merriam'a (2015) göre, nitel araştırmada istatistiksel olarak genelleme amacı olmadığından olasılıklı örneklem gerekli değildir. Çoğu nitel araştırmada seçilen metot olasılıksız örneklemedir. Bunların ise en yaygını amaçlı örneklemedir (s. 76). Yıldırım ve Şimşek (2013) bu örnekleme yöntemiyle ilgili "amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur" (s. 135) bilgilerini vermektedir. Dolayısıyla bu araştırmada da istatistiksel anlamda bir genelleme hedeflenmediğinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden "Kolay ulaşılabilir (convenient) durum örnekleme" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 141) kullanılmıştır.

Bununla birlikte Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel çalışmalardaki katılımcı sayısı ile ilgili "nitel araştırmada çok sayıda bireyin araştırma kapsamına dahil edilmesi güçtür; çünkü toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması gerekmektedir" (s. 51) demektedir. Bu nedenle nitel araştırmada katılımcıların, olayların ve etkileşimlerin seçiminde göz önünde bulundurulması gereken durum temsiliyet kaygısı değildir. Asıl yapıyı elde etmek için, olayların farklı yönlerini farklı zamanlarda farklı insanlarla görmek gerekebilir. Göz önünde bulundurulması gereken temel kaygı bulguların başka durumlara genellenmesi değil, yapı veya kuramın hangi şartlar altında işlediğidir (Miles ve Huberman, 2015, s. 29). Çalışmanın 6. sınıflarla yürütülmesinde yukarıda da bahsedilen verilerin ayrıntılı ve derinlemesine toplanması isteği etkili olmuştur. Çünkü 6. sınıf katılımcı olarak kalabalık bir grup değildir, bu sayede araştırmacı veri toplama sürecini derinlemesine yürütebilecektir.

Bunun yanında katılımcıların içinde buldukları 9-11 yaş dönemi göz önünde bulundurulduğunda çocuklar Erikson'un gelişim kuramına göre Örtük (Latent) Dönem'dedir. Bu dönem bazı alışkanlıklar için kritik dönemdir. Bu dönemde kazanılmamış faydalı alışkanlıklar çocukların diğer dönemlere dezavantajlı geçiş

yapmasına neden olur. Bu nedenle bu dönemde okuma alışkanlığının kazanılması için yapılması gerekenler ihmal edilmemelidir. Öğrencilerin isteyerek okumaları gelecekteki uyum ve başarı düzeylerini etkiler (Dökmen, 1994, s. 40).

Bu araştırmanın çalışma grubunu seçilen 6. sınıf öğrencilerinin tamamı (on dört öğrenci) oluşturmuştur. Araştırmacı aynı zamanda uygulayıcıdır. Nitel araştırmalarda “araştırmacının katılımcı rolü ve aynı zamanda veri toplama aracı olması” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 84) mümkündür. Dolayısıyla bu araştırmada da araştırmacı katılımcı rolüyle verileri toplamıştır. Öğrencilerle ilgili elde edilen detaylı bilgiler “Öğrenci Tanıma Formu”ndan elde edilmiştir. Bu bilgiler ise aşağıda sunulmuştur.

3.4.1. Öğrenciler

Uygulama sınıfı katılımcılarının demografik bilgilerine ulaşmak için toplanan kişisel veriler frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tablollaştırılarak gösterilmiştir.

3.4.1.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Katılımcıların cinsiyet özellikleri Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. *Cinsiyet değişkeni için frekans ve yüzde değerleri*

Cinsiyet	f	%
Erkek	7	50
Kız	7	50
Toplam	14	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi 14 öğrenciden oluşan çalışma grubunun 7’si erkek (%50) 7’si (%50) kız öğrenciden oluşmaktadır. Buna göre çalışma grubundaki erkek ve kız öğrenci sayıları eşittir.

Katılımcıların doğum tarihi bilgileri Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Doğum tarihi değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Doğum tarihi değişkenleri	f	%
2003	1	7,14
2004	13	92,86
Toplam	14	100

Tablo 3'teki verilere göre çalışma grubu 1'i (% 7,14) 2003 doğumlu ve 13'ü (% 92,86) 2004 doğumlu toplam 14 öğrenciden oluşmaktadır. Yani katılımcılar 10-11 yaş grubundadırlar. Bu dönem kitap okuma alışkanlığının kazanılması ve yerleşmesi açısından kritik dönemdir.

Katılımcıların kardeş sayısı bilgileri Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Kardeş sayısı değişkeni için frekans yüzde ve değerleri

Kardeş Sayısı (Kendiniz Hariç)	f	%
3 kardeşim var	5	35,71
4 kardeşim var	4	28,57
5 kardeşim var	1	7,14
6 kardeşim var	1	7,14
9 kardeşim var	1	7,14
11 kardeşim var	1	7,14
Toplam	14	100

Tablo 4'teki verilere bakıldığında çalışma grubunda yer alan öğrencilerden 5'i (%35,71) 3 kardeşinin olduğunu, 4'ü (%28,57) 4 kardeşinin olduğunu, 1'i (%7,14) 5 kardeşinin olduğunu, 1'i (%7,14) 6 kardeşinin olduğunu, 1'i (%7,14) 9 kardeşinin olduğunu, 1'i (%7,14) 11 kardeşinin olduğunu belirtmiştir.

Okuma materyaline ulaşma yollarından biri de okunacak kitabın satın alınmasıdır. Bu da yeterli ekonomik düzeye sahip olmayı gerektirir. Ayrıca okuma alışkanlığının

yerleşmesi ve gelişmesi için çocukların kendilerine ait kitaplarının olması da gereklidir. Dolayısıyla bu durum da ailelerinin ekonomik gelirleri ile yakından ilgilidir.

Katılımcıların aile gelirleri Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. *Aile geliri değişkeni için frekans ve yüzde değerleri*

Aile Geliri	f	%
1.000 TL altı	14	100
Toplam	14	100

Tablo 5’te görüldüğü gibi çalışma grubunun tamamının (%100) ailesi 1.000 TL altı bir gelire sahiptir. Bu veriye göre ailelerin ekonomik imkânlarının kısıtlı olduğu söylenebilir.

Katılımcıların annelerinin hayatta olma durumları Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6. *Anne sağ/özü değişkeni için frekans yüzde ve değerleri*

Anne sağ/özü	f	%
Sağ	14	100
Toplam	14	100

Tablo 6’daki bilgilere bakıldığında çalışma grubunun tamamının (%100) annesi sağdır.

Katılımcıların annelerinin öz/üvey bilgileri Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7. *Anne öz/üvey değişkeni için frekans ve yüzde değerleri*

Anne Öz/Üvey	f	%
Öz	14	100
Toplam	14	100

Tablo 7'ye göre çalışma grubunun tamamının (%100) annesinin öz olduğu görülmektedir.

Katılımcıların anne mesleği bilgileri Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8. Anne mesleği durumu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Anne Mesleği	f	%
Çalışmıyor	14	100
Toplam	14	100

Tablo 8'deki verilere göre çalışma grubunun tamamının (%100) annesi herhangi bir yerde çalışmamaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği bölge köy olduğu için annelerin bir mesleği yoktur ancak ev işlerinin yanında tüm anneler eşlerine yardım etmek için tarla ve bahçe işlerinde çalışmaktadırlar.

Katılımcıların anne ve baba beraber yaşama bilgileri Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9. Anne ve baba beraber/ayrı değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Anne Baba Beraber/Ayrı	f	%
Berber	14	100
Toplam	14	100

Tablo 9'daki verilere bakıldığında çalışma grubunun tamamının (%100) anne ve babası beraber yaşamaktadır. Bu durum çocuklar adına sağlıklı bir aile ortamında yetişmeleri açısından avantajdır.

Katılımcıların baba sağ/özü bilgileri Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. *Baba sağ/özü değişkeni için frekans ve yüzde değerleri*

Baba Sağ/Ölü	f	%
Sağ	14	100
Toplam	14	100

Tablo 10'daki verilere bakıldığında çalışma grubunun tamamının (%100) babası sağdır.

Katılımcıların baba öz/üvey bilgileri Tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11. *Baba öz/üvey değişkeni için frekans ve yüzde değerleri*

Baba Öz/Üvey	f	%
Öz	14	100
Toplam	14	100

Tablo 11'deki verilere göre çalışma grubunun tamamının (%100) babası özdür.

Bireylerin eğitiminde ailenin önemli bir yeri vardır. Dolayısıyla anne babanın eğitim durumu da bireyler üzerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle katılımcılara ayrı ayrı anne ve babalarının eğitim durumları sorulmuştur. Katılımcıların anne öğrenim durumu bilgileri Tablo 12'de sunulmaktadır.

Tablo 12. *Anne öğrenim durumu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri*

Anne Öğrenim Durumu	f	%
Okur-Yazar Değil	8	57,14
İlkokul Mezunu	6	42,86
Toplam	14	100

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 8'inin (%57,14) annesinin okur-yazar olmadığı görülmektedir. Bunu sırasıyla ilkokul mezunları (%42,86) izlemektedir. Bir üst

öğrenime giden anne yoktur. Okuma yazma bilmeme oranı gerçekten yüksektir. Örneğin Deniz'in (2000, s. 89) çalışmasında Çanakkale iline bağlı bir köydeki annelerin yalnızca %12'sinin hiç okula gitmediği, %70'inin ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Bu iki oran karşılaştırıldığında iki ilin köyleri arasında oldukça büyük fark vardır. Bu da coğrafi bölgeler arasındaki eğitim durumu farklarına işaret etmektedir.

Katılımcıların baba öğrenim durumu bilgileri Tablo 13'te sunulmaktadır.

Tablo 13. *Baba öğrenim durumu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri*

Baba Öğrenim Durumu	f	%
Okur-Yazar Değil	1	7,14
İlkokul Mezunu	11	78,57
Ortaokul Mezunu	1	7,14
Lise Mezunu	1	7,14
Toplam	14	100

Tablo 13'e göre, çalışma grubunun 1'inin (%7,14) babası okuma yazma bilmemektedir; 11'inin (78,57) babası ilkokul, 1'inin (%7,14) babası ortaokul, 1'inin (7,14) babası lise mezunudur. Katılımcıların babalarının eğitim seviyesi annelerinkinden yüksektir. Bu durum daha önceki dönemlerde kız çocuklarını okula göndermeme oranlarının bölgede yüksek olduğunu göstermektedir. Üniversite mezunu baba yoktur.

Katılımcıların baba mesleği bilgileri Tablo 14'te sunulmaktadır.

Tablo 14. *Baba mesleği durumu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri*

Baba Mesleği	f	%
Çiftçi	14	100
Toplam	14	100

Tablo 14'teki verilere göre çalışma grubunun tamamının (%100) babasının mesleği çiftçiliktir. Çünkü hepsi de köyde yaşamaktadır ve geçimlerini sağlamak için çiftçilik yapmaktadırlar.

3.4.2. Veliler

Durum çalışması planının hazırlanmasının ardından uygulamalara geçilmeden önce çalışmalar hakkında veliler bilgilendirilmek istenmiştir. Bu amaçla veli toplantısı düzenlenmiştir. Ancak araştırmacının düzenlediği veli toplantısına yalnızca iki veli katılmıştır. Bu iki veli izin formlarını imzalamıştır ve araştırmacı süreç hakkında velilere bilgiler vermiştir. Görüşme yapılması için de ortak bir tarihte anlaşılmış ve o tarihte velilerle okul kütüphanesinde görüşme yapılmıştır.

Diğer velilerle telefonla iletişime geçilerek randevu istenmiştir. İki veli dışında tüm veliler randevu vermiştir. Araştırmacı randevu aldığı farklı köylerde ikâmet eden velileri tek tek dolaşarak araştırma hakkında bilgi vermiş ve gerekli görüşmeleri velilerin evlerinde gerçekleştirmiştir. Randevu vermeyen iki veliye telefonda bilgi verilerek gönüllü olması durumunda izin formunu imzalaması istenmiştir. O iki veli de formları imzalayarak öğrencileri aracılığıyla göndermişlerdir. Randevu vermeyen iki velinin görüşmeleri ise telefon üzerinden gerçekleştirilmiştir. Böylece tüm velilerle gerekli ön görüşme yapılarak öğrencilerle yapılan görüşmelerin verileriyle kıyaslama yapılması amaçlanmıştır.

3.4.3. Uygulayıcı öğretmen

Bu araştırmada araştırmacı hem uygulayıcı hem araştırmacı konumundadır. Ortamda katılımcı gözlemci olarak bulunmak veri toplamanın öncelikli metodudur (Merriam, 2015, s. 27). Araştırmacı da sürecin tamamında katılımcı olarak yer almıştır. Öğrencilerle yapılan bütün görüşmeleri yüz yüze yapan araştırmacı aynı zamanda gözlemleri de kendisi yaptığı için katılımcı gözlemci olarak süreci kaydetmiştir.

Araştırmacı çalışmasını Türkçe öğretmeni olarak görev yaptığı okulda yürütmüştür. Katılımcıları daha öncesinden tanıyan araştırmacı veri toplama sürecinde bunu bir avantaja dönüştürerek her öğrenciye kendi bireysel özelliklerini göz önünde bulunduracak şekilde bir yaklaşım sergilemiştir. Böylece öğrenciler sürece uyum göstermede zorlanmamışlardır.

3.5. Veri Toplama Takvimi

Araştırma süreci aşamaları ve veri toplama takvimi Tablo 15’te sunulmaktadır.

Tablo 15. *Araştırma süreci aşamaları ve veri toplama takvimi*

Araştırma Süreci Aşamaları	Tarih
Araştırma Sorularının Geliştirilmesi	01.09.2015-15.09.2015
Araştırmanın Alt Problemlerinin Geliştirilmesi	16.09.2015-15.10.2015
Analiz Biriminin Saptanması	16.09.2015-15.10.2015
Çalışılacak Durumların Belirlenmesi	16.09.2015-15.10.2015
Araştırmaya Katılacak Bireylerin Seçimi	16.10.2015-20.10.2016
Verinin Toplanması	21.10.2015-30.05.2016
Verinin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması	30.05.2016-01.09.2016
Durum Çalışmasının Raporlaştırılması	01.09.2016-01.08.2017

Tablo 15 incelendiğinde araştırma sürecinin yaklaşık iki yıl sürdüğü görülmektedir.

3.6. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması (Uygulama Süreci)

Durum çalışması araştırılan konuyu derinlemesine araştırmaya ve anlamaya yöneliktir. Bu nedenle çalışılan durumun sınırları belli olmalıdır. Çünkü mantıksal olarak da çalışılan konu ve katılımcı grubu göreceli olarak ne kadar geniş olursa derinlik o kadar az, çalışılan konunun kapsamı göreceli olarak ne kadar dar olursa elde edilen verinin derinliği de o kadar fazla olacaktır. Bu nedenle bu çalışmada hikâye okuma saatleri ve çizgi roman okuma saatleri aracılığıyla araştırılan okuma alışkanlığı kazanma durumları yapılan gözlem, görüşme ve doküman incelemesinin unsurları literatür taraması sonucu çalışmanın amacına hizmet edecek şekilde düzenlenmiş ve sınırlandırılmıştır. Çalışma gurubu da bu doğrultuda bir sınıftaki öğrenci miktarıdır.

Araştırmada veri toplamak için çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Dolayısıyla araştırmada çeşitleme yapılması amaçlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) konuyla ilgili “çeşitleme (triangulation) farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını artırmaya yönelik çabaların

bütünüdür. Nitel araştırmada geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanmasında kullanılan önemli stratejilerden biri çeşitlemedir” (s. 102) bilgilerini vermektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla öncelikle öğrencilere araştırmacının hazırladığı 12 soruluk yarı yapılandırılmış ön görüşme formu soruları yöneltilmiştir. Çetinkaya'nın (2004) çalışmasına göre “okuyucunun okuduğu eserler, okumaya ayırdığı zaman, hangi tür eserleri tercih ettiği, belirli okuma tekniklerini kullanıp kullanmadığı, günün hangi saatlerinde okumayı tercih ettiği, okuduğu eserleri nasıl temin ettiği...” (s. 15) gibi özellikler okuma alışkanlığının işaretlerini göstermektedir. Bu görüşmelerde katılımcılardan hangi türleri okumaktan hoşlandıkları ve nedeni, ne sıklıkta kitap okudukları, kitap okurken nasıl duygular hissettikleri, kitap okurken herhangi bir zorluk yaşayıp yaşamadıkları ve yaşıyorlarsa bunların neler olduğu, okul kütüphanesinden hangi amaçlarla kitap aldıkları, evlerinde kitaplık olup olmadığı, yapılan okuma saatleri hakkındaki fikirleri ile ilgili bilgiler alınmıştır. Aynı zamanda velilere de yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak çocukların kitap okumayla ilgili evdeki tutum ve davranışlarıyla kendilerinin bu konudaki durumlarını belirlemeyi amaçlayan 5 soruya cevap aranmıştır. Süreç içerisinde katılımcıların okuma saatleriyle ilgili görüşlerinin alındığı 5 tane soru içeren ikinci yarı yapılandırılmış görüşme formu ile çizgi romanlar okunduktan sonra uygulanan ve 5 tane soru içeren yarı yapılandırılmış son görüşme formu; uygulama öncesi ile sonrası gözlemlerin kaydedildiği yarı yapılandırılmış gözlem formu; katılımcıların okudukları kitapların özetlerini yazdıkları dokümanlar; katılımcıların demografik bilgilerinin toplandığı öğrenci tanıma formu ve araştırmacı günlüğü araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır.

3.6.1. Gözlem formları

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri de gözlemdir. “Araştırmacı, araştırma konusu ile ilgili olarak gerekli gördüğü her türlü ortamdan, kişisel haklar ve etik ihlaller yapmadığı sürece gözlem tekniği ile veri toplayabilir” (Cemaloğlu, 2014, s.147). Gözleme başlamadan önce araştırmacı neyi hangi kapsamda gözlemleyeceğini belirlemelidir. Yani araştırmacının belirli bir yönelimi olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 205). Araştırmacı okuma saatlerinde ortamın fiziksel boyutuna ve uygulama boyutlarına yönelik gözlemler yapmıştır. Bu gözlemler sırasında karşılaşılan durumlar

araştırmacı tarafından gözlem formuna yazılarak kayıt altına alınmıştır. Bu gözlemlerde sınıf ortamı ve sınıf içi uygulamalara yönelik ayrıntılı bilgilerin edinilmesi hedeflenmiştir. Gözlem formu araştırmanın içeriği doğrultusunda hazırlanarak çalışma sürecinde araştırmacı tarafından kullanılmıştır (Bkz. Ek 8).

3.6.2. Öğrenci ve veli görüşme formları

Araştırmacı öncelikle araştırma sürecinin başında öğrencilerle görüşmeler yaparak katılımcıların okuma alışkanlığı durumlarını belirlemeye çalışmıştır. Ayrıca öğrenci velileriyle de görüşen araştırmacı böylece velilerin de okuma alışkanlığı konusuna bakış açısını anlamayı amaçlamıştır. Ön görüşmelerden sonra katılımcılarla iki görüşme daha yapılmıştır. Bunlardan ilki hikâye okunan okuma saatlerine ilişkin ikincisi ise çizgi roman okunan okuma saatlerine ilişkindir. Böylece araştırmacı bir tanesi velilerle, üç tanesi öğrencilerle olmak üzere toplam dört farklı görüşme gerçekleştirmiştir.

Görüşme formunun hazırlanmasında, öncelikle okuma alışkanlığıyla ilgili literatür taranmıştır. Görüşme sorularının işlevselliği açısından alanla ilgili yapılan araştırmalar ve tezler gözden geçirilerek veri toplama araçları incelenmiştir. Bunun sonucunda görüşme formuna girebilecek maddeler taslak olarak yazılmıştır. Taslak form bu alanda uzman olan iki öğretmenle birlikte incelenmiştir. İncelenen formlar sözü geçen uzmanların ve tez danışmanının rehberliği doğrultusunda tekrar düzenlenerek katılımcılara uygulanmıştır.

Görüşme formları katılımcılara uygulanırken katılımcıların isteklerine göre belirlenen zaman dilimlerinde ve okul kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılara herhangi bir konuda yönlendirme ya da dayatma yapılmadan katılımcıların gerçek görüşlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların sundukları görüşler görüşme formlarına olduğu gibi kaydedilmiştir. Böylelikle süreçle ilgili gerçekçi verilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

3.6.3. Doküman 1: Araştırmacı ve uygulayıcı öğretmen günlüğü

Johnson (2015) araştırmacı günlüğü ile ilgili “araştırma günlüğü araştırmanın tüm bölümleriyle ilişkili gözlemlerinizi ve düşüncelerinizi kayıt etmek için kullandığınız bir defterdir. Araştırmanın kronolojik olarak parçalarını bir araya getirmeye çalıştığınızda çok önemli bir kaynaktır” (s. 81) bilgilerini vermektedir. Araştırmacı hem çalışma

sürecinin takibini sağlamak hem de verileri çeşitlendirmek amacıyla günlükler tutmuştur. Bu günlüklerde araştırma sürecinde meydana gelen durumlar ve bu durumlarla ilgili araştırmacının izlenimleri bulunmaktadır.

Araştırmacı yaklaşık yedi aylık durum çalışması sürecinde toplam 22 sayfalık bir araştırma günlüğü oluşturmuştur. Bu günlüklerde araştırmacının gözlemleri, değerlendirmeleri ve düşünceleri yer almıştır. Bulgular kısmında araştırma günlüklerinden önemli olarak görülen kesitler verilerek diğer bulgularla ilişkilendirilmiştir.

3.6.4. Doküman 2: Okunan kitapların özetleri ve "Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği"

Göçer (2011) yazılı anlatımla ilgili “bireyler herhangi bir olay ya da durumla ilgili olarak duygu, düşünce, tasarı, izlenim ve hayallerini yazı aracılığı ile ortaya koyarlar. Yazılı anlatım çalışmalarıyla öğrencilerin günlük yaşamlarını kolaylaştıracak belli bir düzeyde anlatım ve ifade gücü kazanmaları hedeflenmektedir” (s. 72) bilgilerini vermektedir. Yazılı anlatım bir beceri olduğundan yazmanın bilgi boyutundan ziyade becerinin, uygulamanın ölçülmesi ve değerlendirilmesi daha doğru bir yaklaşım olarak görülmektedir (Deniz, 2000, s. 110). Okunan kitapların özetlerinden yola çıkılarak oluşturulan yazma çalışmalarının analizinde analitik değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir. Analitik değerlendirmeyle ilgili “öğrenci metinlerinin içerik, düzenleme, dil kullanımı, yazım ve noktalama gibi alt beceri alanlarına ayrıştırılarak her bir alt beceri alanı için ağırlık düzeyine göre ayrı ayrı notlandırma yapılması işidir” (Göçer, 2018, s. 312) bilgilerine bakıldığında analitik değerlendirmenin ayrıntılı bir değerlendirme olduğu görülmektedir. Katılımcıların yazılı ürünlerinin betimsel analizinde Göçer’in (2005, s. 241) “Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği”ndeki boyutlar esas alınmıştır.

Göçer (2018) özet çıkarmayla ilgili “kısaltarak metnin özünü ortaya koyma işlemine özet çıkarma denir. Özet çıkarma veya özetleme işi okunan ya da dinlenen metinlerin daha iyi anlaşılmasına, anlaşılanların zihinde yapılandırılarak kalıcılığının sağlanmasına yardımcı olabilir” (s. 182) bilgilerini vermiştir. Öğrencilerin çıkarmış olduğu özetler araştırma için doküman niteliğindeki verilerdir. Yıldırım ve Şimşek (2013) “araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı

sıra, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de araştırmaya dahil edilebilir” (s. 217) demektedir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmada elde edilen kitap özetleri de analiz işlemine dahil edilmiştir. Bu araştırmada katılımcıların kitaplarla ilgili çıkardığı özetler (Bkz. Ek 9) Göçer’in (2005) “Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği”ndeki ölçütlerden sayfa düzeni, başlık, anlam bütünlüğü, kelime ve cümle bilgisi, yazım ve noktalama boyutları esas alınarak analiz edilmiştir (s. 241). Her bir boyutun içeriğine uygun olarak ise Göçer’in (2018, s. 343) Yazma Becerisi Analitik Puanlama Ölçeğindeki kazanımlar araştırmaya uyarlanmıştır. Böylece bu kazanımlardan hareketle özetlerin betimsel analizleri yapılmıştır. Bu ölçütler ve içeriğindeki kazanımlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Sayfa Düzeni

- a) Satırlar arasında hizalama yapılmamıştır.
- b) Yazıları okunaklı değildir.
- c) Sayfa kenarlarında uygun boşluk bırakılmamıştır.
- d) Sayfa kenarı boşlukları düzensizdir.

2. Başlık

- a) Başlıklarında aynı noktalama işareti yanlışlığını yapmışlardır.
- b) Başlık aynı biçimde eksik yazılmıştır.
- c) Başlıklarında herhangi bir yanlışlık yapmamışlardır.

3. Anlam Bütünlüğü

- a) Özetlerinde giriş, gelişme, sonuç bölümleri oluşturamamışlardır.
- b) Özetlerinde konu bütünlüğü sağlayamamışlardır.
- c) Özetlerine kitapta olmayan şeyler eklemiştir.

4. Kelime ve Cümle Bilgisi

- a) Sözcükler yerinde ve anlamına uygun kullanılmamıştır.
- b) Cümleler anlamlı ve kurallı yazılmamıştır.

5. Yazım ve Noktalama

- a) Özetlerindeki yazım yanlışlığı beş taneden fazladır.

b) Özetlerindeki noktalama yanlışlığı beş taneden fazladır.

c) Özetlerinde hiç noktalama işareti kullanmamışlardır.

3.6.5. Öğrenci tanıma formu

Araştırma sürecinde elde edilecek verilerin anlamlandırılmasında yararlanılmak üzere öğrencilerin ve ailelerinin daha yakından ve ayrıntılı tanınması amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmacı, öğrenci tanıma formunu hazırlamıştır. Öğrenci tanıma formunda öğrencilerin hangi tarihte doğdukları, kaç kardeş oldukları, ebeveynlerinin öğrenim durumları, mesleği, aylık geliri ve birliktelik durumları sorulmuştur. Öğrenci tanıma formundan elde edilen veriler “Demografik Özelliklere İlişkin Bilgiler” kısmında sunulmuştur.

3.7. Araştırma Ortamı

Araştırmanın gerçekleştiği okul tam gün eğitim veren taşıma sistemli bir okuldur. Öğrenciler sabah 08.30’da derse başlayıp 14.40’ta okuldan ayrılmaktadırlar. Destekleme kurslarının olduğu günler bu süre 16.20’ye kadar uzayabilmektedir. Durum çalışması ortaokul düzeyindeki 6/B sınıfı öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

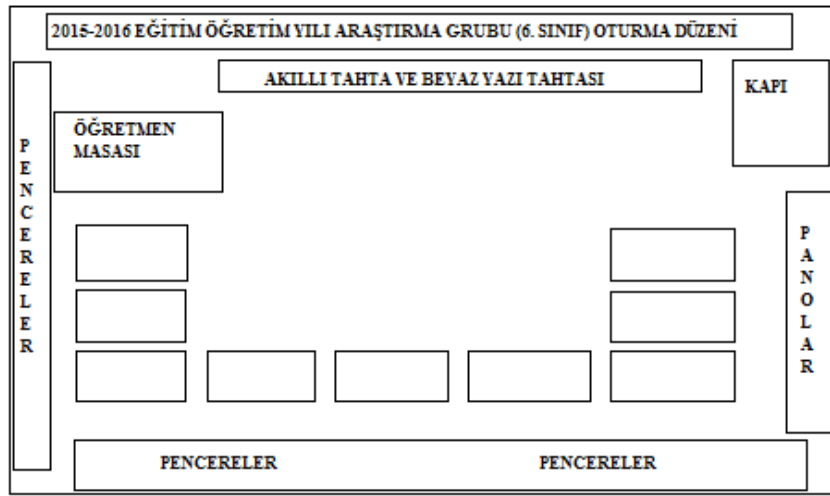
Okuldaki öğrencilerin velileri alt gelir seviyesine sahiptir. Okul taşınmalı olduğundan okula civar köylerden olmak üzere toplamda altı farklı köyden öğrenci gelmektedir. Bu öğrenciler servislerle ulaşım sağlamaktadır. Okulun bulunduğu köyden gelen öğrenciler okula yürüyerek gelmektedirler. Okulda, taşınmalı gelen öğrencilere öğle yemeği verilmektedir. Diğer öğrenciler öğle aralarında evlerinde yemek yiyip okula dönmektedirler.

Okul civar köylerdeki okullara göre daha büyük bir yapıdır. İki katlı olan okulun alt katında çok amaçlı salon, yemekhane, kütüphane ve anasınıfı bulunmaktadır. Üst katta ise derslikler, lavabo ve yönetim odaları vardır. Okulun bahçe duvarlarının yakın kısımlarında ağaçlar orta kısımlarında ise futbol ve basketbol oyun sahası vardır. Okul binası bahçenin üst tarafına yakın yapıldığı için arka bahçe dar kalmıştır ve amaçlı olarak kullanılamamaktadır. Ön bahçenin bir köşesinde spor odası yer almaktadır.

Okulun doğu ve güneye bakan tarafları güneşli günlerde sabah saatlerinden itibaren güneş ışığını almaktadır. Bu nedenle yaz mevsiminde bu cephedeki sınıflar sıcak olmaktadır. Sınıfın duvarları yerden tavana iki renkli boyayla boyanmıştır. Yerden bir

metre yüksekliğe kadar koyu pembe, bu rengin bittiği yerden tavana kadar krem rengidir.

Sınıfın mevcudu kalabalık olmadığı için oturma düzeni sıkışık değildir. Ancak sınıfta geleneksel oturma düzeni vardır. Bu durumda öğrenciler birbirlerinin ensesine bakmaktadırlar. Araştırmacı uygulama aşamasında sınıfın oturma düzenini değiştirerek U oturma düzeni yapmıştır. Sınıfın yeni oturma düzeni Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Uygulama Sınıfı Yerleşim Düzeni

3.8. Veri Analizi

Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel verilerin analiz edilmesiyle ilgili “nitel araştırmada temel amaç sayılar yoluyla sonuçlara ulaşmak değildir. Asıl amaç, araştırılan konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır” (s. 54) bilgilerini vermektedir. “Çoğu analiz kelimelerle yapılır. Kelimeler bir araya getirilir, alt kümelere ayrılır ve işaretlerle gösterilir. Kelimeler araştırmacının zıtlıkları görmesi, karşılaştırması ve analiz yapması ve örüntüler oluşturması için düzenlenebilir. Kelimelerin kaynağı gözlemler, görüşmeler ve dokümanlardır” (Miles ve Huberman, 2015, s. 7-9).

Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Durum çalışması sürecinde; gözlem ve görüşmelerin veri analizi aşamasında içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) içerik analiziyle ilgili “toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da

ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir” (s. 259) bilgilerini vermektedir. Bununla birlikte “temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Araştırmada katılımcılara uygulanan gözlem ve görüşme formları incelenerek benzer ve önemli kavramların ortaya çıkarılması sağlanmıştır. Daha sonra bu kavramlar gruplandırılarak kodlara ve devamında ise temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan kodlar ve temalar uzman görüşüne sunulmuş ve geri dönütler alınmıştır. Bu dönütler sonucunda geçerli olacak kod ve temalara ulaşılarak bulgular şekillendirilmiştir. Böylece gözlem ve görüşme formlarının içerik analizleri yapılarak katılımcılardan elde edilen veriler işlenmiştir. Elde edilen kod ve temalar bulgular kısmında sunulmuştur. Bu bulgulardan hareketle yorumlamalar yapılmıştır.

Kitap özetiyle ilgili dokümanların analizinde ise Göçer’in (2005, s. 241) “Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği”ndeki boyutlar esas alınarak betimsel analizleri yapılmıştır. Betimsel analiz de diğer analiz türleri gibi belli amaçları içerir.

Bu tür analizlerde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256)

Kitap özetlerinin betimsel analizi yapılırken ölçekteki ana boyutlardan hareketle alt kazanımlar belirlenmiştir. Bu kazanımların belirlenmesinde programdaki 6. sınıf kazanımları ve uzman görüşü esas alınmıştır. Böylece asıl boyutlar altında belirlenen kazanımlara göre özetlerin betimsel analizleri yapılmıştır.

Araştırmada katılımcılara uygulanan gözlem, görüşme ve doküman gibi çeşitli uygulamaların analizleri yapılarak bu verilerin birbirini teyit amaçlı kullanılması, yani çeşitleme (triangulation) yapılması amaçlanmıştır. Çeşitleme aynı zamanda bir araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artıran unsurlardandır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 301).

Öğrencileri ve ailelerini tanımak amacıyla uygulanan Öğrenci Tanıma Formu'nda ise katılımcılara kapalı uçlu sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Verilen yanıtlar araştırmacı tarafından bilgisayara yüklenmiştir. Ölçek numaralarına göre bilgisayara yüklenen form bilgilerinin analizi, araştırmanın amacına uygun olarak bilgisayar programı kullanılarak yapılmıştır. Bunun sonucunda katılımcıların demografik bilgileri ile ilgili istatistik bilgiler elde edilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Katılımcılarla Yapılan Ön Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümün verileri araştırmaya katılan öğrencilerin cevapladıkları “Ön Görüşme Formu”ndan elde edilmiştir. Katılımcıların kitap okumaktan hoşlanma durumları Tablo 16’da sunulmaktadır.

Tablo 16. Katılımcıların kitap okumaktan hoşlanma durumları

G.1.1.Kitap okumaktan hoşlanıyor musunuz? Neden?	Kodlar	Temalar
K1. Hoşlanıyorum. İçindeymiş gibi hissediyorum. Resimli olunca daha çok hoşlanıyorum.	Görsellik Heyecan	
K2. Eğlenceli, hoşlanıyorum; heyecanlı, tecrübelendiriyor, geliştiriyor.	Gelişim	
K3. Hoşlanıyorum. Geliştiriyor. Çalışkan olmamızı sağlıyor.	ihtiyacı	Okumaya bağlı kazanımlar
K4. Hoşlanıyorum. Diğer derslere fayda sağlıyor.		
K5. Hoşlanmıyorum.		
K6. Bazen. Yapacak başka aktivite olmadığı zaman.	Motivasyon	
K7. Hoşlanıyorum. Öğretiyor.		
K8. Hoşlanıyorum, anneme babama küstüğümde kitap okuyorum.	Öğrenme isteği	
K9. Bazen. Yapacak başka aktivite olmadığı zaman.		
K10. Hoşlanıyorum. Macerayı seviyorum. Kitap okuyarak macera isteğimi karşılıyorum böylece zarar görmüyorum.	Macera arayışı	Okumaya karşı tutumlar
K11. Hoşlanıyorum. Geliştiriyor. Fikir üretiyorum.	Düşünce	
K12. K13. Hoşlanıyorum. Geliştiriyor. Öğreniyoruz.		
K14. Hoşlanıyorum. Okuyunca rahatlıyorum		

Katılımcılara kitap okumaktan hoşlanıp hoşlanmadıkları sorulmuştur. Tablo 16’da verilen cevaplara göre katılımcıların birçoğu (K1, K2, K3, K4, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14) kitap okumaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Yalnız iki katılımcı (K6, K9) “Bazen. Yapacak bir aktivite olmadığı zaman.” cevabını vermiştir. Bu cevaba göre bu katılımcıların kitap okumayı öncül aktivite olarak benimsemediği söylenebilir. Bir katılımcı (K5) ise kitap okumaktan hoşlanmadığını belirtmiştir. Bunun yanında hoşlanma nedenini belirten katılımcılar (K1, K2, K3, K4, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14) kitap okumanın bireye bir şeyler öğrettiği, akademik açıdan ilerlettiği; bireyi geliştirdiği, rahatlattığı yönünde görüşler belirtmişlerdir. Katılımcılardan bir tanesi (K8) kitabı ebeveynlerine karşı bir kaçış unsuru olarak kullandığını belirtmiştir. Katılımcılar %78,5 oranında okumaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Diğer katılımcılardan biri (K5) kitap okumaktan hoşlanmadığını belirtirken diğer iki katılımcı (K6, K9) hoşlanmadıklarını söylememişlerdir ancak “Bazen.” yanıtını vermişlerdir. Katılımcıların verdikleri yanıtlardan hareketle ulaşılan kodlara bakıldığında katılımcıların okumayla ilgili öncelikleri unsurlar görülmektedir. Bu çerçevede katılımcılar bu görüşme sorusunu yanıtlarken genel olarak kitap okumayla ilgili tutumlarını yansıtmışlardır. Ayrıca kitap okumaktan hoşlanma nedenlerini de okuma kazanımlarına bağlamışlardır. Katılımcılara okumaktan hoşlandıkları kitap türleri sorulmuştur. Katılımcıların okumaktan hoşlandıkları kitap türleri Tablo 17’de sunulmaktadır.

Tablo 17. *Katılımcıların okumaktan hoşlandıkları kitap türleri*

G.1.2. Ne tür kitaplar okumaktan hoşlanıyorsunuz, neden?	Kodlar	Temalar
K1. K7. K9. K10. K14. Masal. Okuması güzel ve kolay.	Masal	Görsel
K3. K13. Dergi. Resimlerinden dolayı.	Dergi	ağırıklı
K4. K11. K12. Şiir. Okuması kolay ve güzel.	Şiir	ve
K6. K8. Roman- Hikâye	Hikâye	kolay
K2. Tiyatro	Tiyatro	okunan
		türler

Tablo 17 incelendiğinde katılımcılardan beş tanesi (K1, K7, K9, K10, K14) okuması güzel ve kolay olduğu gerekçesiyle hoşlandıkları türe masal yanıtını vermişlerdir.

Masallardan sonra en çok hoşlanılan tür ise şiirdir (K4, K11, K12). Şiir okunması kolay olduğu için katılımcılar tarafından okunmaktadır. Dergi okumaktan hoşlanan katılımcılar (K3, K13) resimlerinden dolayı dergiyi tercih etmektedirler. Roman-hikâye yanıtını veren katılımcılar (K6, K8) neden belirtmemişlerdir. Tiyatro türünü okumaktan hoşlandığını belirten katılımcı da (K2) aynı şekilde neden belirtmemiştir. Bir önceki soru da kitap okumaktan hoşlanmadığını belirten katılımcı (K5) bu soruya yanıt vermemiştir. Tablo 17'ye göre katılımcılar okuma materyalini seçerken ağırlıklı olarak materyalin kolay okunur olmasına ve resimli olmasına öncelik vermektedirler. Bu da katılımcıların buldukları yaş grubuyla ve okuma alışkanlıkları durumuyla ilgilidir.

Katılımcıların en son kitap okudukları tarihler Tablo 18'de sunulmaktadır.

Tablo 18. *Katılımcıların en son kitap okudukları tarihler*

G.1.3. En son ne zaman ders kitabı dışında bir kitap okudunuz? (Alt soru: Kitabın adı, yazarı ve sayfası?)	Kodlar	Temalar
K1. K2. Bugün	Bugün	
K4. K8. K10. K12. Dün	Dün	
K9. K13. İki gün önce	İki gün	
K3. K6. K11. Bir hafta önce	Bir hafta	Okuma sıklığı
K7. İki hafta önce	İki hafta	
K5. K14. Hatırlamıyorum		
K1.K2.K3.K4.K6.K7.K8.K9.K10.		Okumanın
K11.K12.K13.Okuduğum kitabın yazarını ve sayfasını hatırlamıyorum.	Hatırlayamama	yararını içselleştirmeme

Tablo 18 incelendiğinde en son ne zaman ders kitabı dışında bir kitap okuduğu sorusuna katılımcılardan iki tanesi (K1, K2) “Bugün.” yanıtını verirken dört katılımcı (K4, K8, K10, K12) “Dün.” yanıtını vermiştir. En son iki gün önce kitap okuduğunu söyleyen iki katılımcı (K9, K13), bir hafta önce okuduğunu söyleyen üç katılımcı (K3, K6, K11), iki hafta önce okuduğunu söyleyen bir katılımcı (K7) vardır. İki katılımcı (K5, K14) en son ne zaman kitap okuduklarını hatırlamadıklarını belirtmişlerdir. Bu

katılımcılardan K5 kitap okumaktan hoşlanmamaktadır ancak K14 ilk görüşme sorusunda kitap okumaktan hoşlandığını ve böylece rahatladığını ifade etmiştir. O hâlde en son ne zaman kitap okuduğunu hatırlamamasının K14'ten beklenmeyen bir cevap olduğu ifade edilebilir. Bunun yanında katılımcıların en son ne zaman kitap okuduklarını hatırlamasına rağmen hiçbir katılımcının okuduğu eserin adını ve yazarını hatırlamaması dikkat çeken bir başka bulgudur. Katılımcılar eğer gerçekten bu kitapları okumuşlarsa dikkatsiz birer okuyucu oldukları söylenebilir.

Katılımcıların bir yılda okudukları kitap sayısına ulaşmak amacıyla katılımcıların kitap bitirme sıklıkları sorulmuştur. Katılımcıların kitap bitirme sıklıkları Tablo 19'da sunulmaktadır.

Tablo 19. *Katılımcıların kitap bitirme sıklıkları*

G.1.4. Genellikle ne sıklıkla bir kitap bitirirsiniz? (Alt soru: Okul döneminde ve yaz döneminde?)	Kodlar	Temalar
Okul Döneminde		
K1. Bir haftadan az sürede bir kitap.	Haftada	
K3. K4. K6. K8. K9. K10. K11.	İki Haftada	
K12. Haftada bir kitap.	Ayda	
K7. K13. İki haftada bir kitap.	Üç ayda	
K2. Ayda bir kitap.		Okumayı yaşam biçimine dönüştürme
K5. K14. Okul dönemi boyunca bir kitap.	Ayda	
Yaz Döneminde		
K1. K10. Haftada bir kitap.		
K2. K3. K4. K6. K7. K8. K9.	Hiç	
K11. K12. K13. Ayda bir kitap.		
K5. K14. Hiç	Haftada	

Tablo 19'a göre, katılımcılardan sekizi okul döneminde (K3, K4, K6, K8, K9, K10, K11, K12) haftada bir kitap bitirdiklerini belirtmişlerdir. K10 dışındaki aynı katılımcılar yaz döneminde ayda bir kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Okul döneminde bir haftadan az sürede bir kitap bitiren K1 yaz döneminde haftada bir kitap bitirdiğini belirtirken okul döneminde haftada bir kitap okuduğunu belirten K10 yaz döneminde de aynı şekilde haftada bir kitap bitirdiğini belirtmiştir. Okul döneminde iki haftada bir kitap bitiren K7 ve K13 yaz döneminde ayda bir kitap bitirmektedir. Okul döneminde ayda bir kitap bitiren K2 aynı şekilde yaz döneminde de ayda bir kitap bitirmektedir. Okul dönemi boyunca bir adet kitap okuduklarını söyleyen katılımcılar (K5, K14) yaz döneminde hiç kitap okumamaktadırlar. Katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde çalışma grubunda 1 yılda kişi başı ortalama 29 kitap bitirilmektedir.

Katılımcıların okuma saatlerinden beklentilerini öğrenmek amacıyla evde veya okulda okumak arasındaki farklar ve bu konudaki tercihleri sorulmuştur. Katılımcıların evde veya sınıfta kitap okuma hakkındaki düşünceleri Tablo 20'de sunulmaktadır.

Tablo 20. *Katılımcıların evde veya sınıfta kitap okuma hakkındaki düşünceleri*

G.1.5. Evde veya sınıfta kitap okumak hakkında neler düşünüyorsunuz? Herhangi bir fark hissediyor musunuz?	Kodlar	Temalar
K1. Evde daha yoğun duygular hissediyorum çünkü ev sessiz.		
K2. Okulda arkadaşlarım ses yapıyor. Evde havalı hissediyorum. Ev daha rahat.	Sakinlik	
K3. Evde daha iyi hissediyorum. Sınıfta ses var.		Ortamın
K4. Sınıfta ses oluyor, konuşmalar etkiliyor. Evde daha iyi hissediyorum.	Gürültü	okuma motivasyonuna etkisi
K5. Sınıfta okumak daha iyi.		
K6. Okulda ses oluyor evde okumak daha rahat.		
K7. Evde kardeşlerim okumama fırsat vermiyorlar, yırtıyorlar, boyuyorlar. Okulda daha rahat okuyorum.	Sıkıcılık	
K8. Fazla fark etmiyor ama ev daha iyi.		
K9. Okulda gürültü olunca kafam karışıyor. Ev sakin olunca daha rahat okuyorum.		

Tablo 20. Devamı.

G.1.5. Evde veya sınıfta kitap okumak hakkında neler düşünüyorsunuz? Herhangi bir fark hissediyor musunuz?	Kodlar	Temalar
K10. Okulda sesten dolayı daha az süre okuyabiliyorum.		
K11. Evde sıkılıyorum. Okulda daha iyi hissediyorum.		Ortamın okuma
K12. Okulda sesten dolayı pek anlayamıyorum. Evde boş odaya gidip okuyorum.	Heyecan	motivasyonuna etkisi
K13. Dersler kısa sürüyor. Evde istediğim kadar okuyorum.		
K14. Okulda hoca ne anladığımı sorar mı diye heyecanlanıyorum		

Tablo 20 incelendiğinde on bir katılımcı (K1, K2, K3, K4, K6, K8, K9, K10, K12, K13, K14) evde okumaktan yana oldukları yönünde cevap vermişlerdir. Üç katılımcı (K5, K7, K11) ise okulda okumanın kendileri için daha iyi olduğunu söylemişlerdir. Evde okumayı daha iyi bulan katılımcıların neredeyse tamamı okulda gürültü olduğundan ve rahat bir okuma ortamı bulamadıklarından şikâyetçidir. Okul ortamını tercih eden katılımcılardan K5 neden belirtmezken K7 evde kardeşlerinin kendisine rahat vermediğini, K11 de evde sıkıldığını belirtmiştir. Bu durumda katılımcıların okulda rahat okuyabilmeleri için öncelikle motive olabilecekleri sınıf ortamlarına ihtiyaç olduğu ortadadır.

Katılımcıların okuma eylemini gerçekleştirirken ne tür kişisel zorluklarla karşılaştıklarını ortaya çıkarmak amacıyla kitap okurken herhangi bir zorluk yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Katılımcıların kitap okurken yaşadıkları zorluklar Tablo 21’de sunulmaktadır.

Tablo 21. *Katılımcıların kitap okurken yaşadıkları zorluklar*

G.1.6. Kitap okurken herhangi bir zorluk yaşıyor musunuz? [Alt soru: Anlama, akıcılık, zihinde canlandırma, fiziksel etkenler (görme vs.) açısından?]	Kodlar	Temalar
K1. Kalın kitaplarda, resimsiz düz hikâyelerde.		
K2. Yabancı çeviri kitaplarda. Yabancı isimler oluyor, okuyamıyorum.	Hacim	

Tablo 21. Devamı.

G.1.6. Kitap okurken herhangi bir zorluk yaşıyor musunuz?	Kodlar	Temalar
[Alt soru: Anlama, akıcılık, zihinde canlandırma, fiziksel etkenler (görme vs.) açısından?]		
K3. Yabancı kelimeler vs. olduğunda zorlanıyorum.		
K4. Yabancı kelimeleri okurken zorlanıyorum. Okulda heyecanlanıyorum. Küçük yazılar gözümü ağrıtıyor.	Görsellik	
K5. Sesli okurken heyecanlanıyorum.	Metin	Materyale
K6. Heyecanlandığımda zorlanıyorum ve gözüm bulanık görüyor.		bağlı
K7. Sesli okurken hızlı okuyamıyorum.	Punto	etkenler
K8. İçimden sessiz okuyunca anlamıyorum. 1 saatten fazla okuyunca gözüm yaşarıyor.		
K9. Bazen akıcılık açısından.	Coşku	
K10. Uzun yazılarda noktalama işaretlerini karıştırıyorum. Bu yüzden anlam da karışıyor.	Sürükleyicilik	
K11. Kalın kitaplarda zorlanıyorum. Sesli okurken heyecanlanıyorum. Yeni karşılaştığım kelimelere dilim dönmüyor.	Bilgi düzeyi	Okura
K12. Gözlüksüz bulanık görüyorum.		bağlı
K13. Bazı kelimelere dilim dönmüyor.		etkenler
K14. Kalın kitapları okurken zorlanıyorum. Bilmediğim kelimeleri okurken zorlanıyorum.		

Tablo 21 incelendiğinde, katılımcılardan K1 resimsiz kitaplarda zorlandığını belirtmiştir. Bu durum katılımcının bulunduğu yaş grubu açısından normaldir. Kalın kitaplarda zorlandığını belirten katılımcılar (K1, K11, K14) da vardır. Bir diğer zorlanılan faktör çeviri eserler ve yabancı kelimelerdir (K2, K3, K4). Katılımcıların çeviri eserlerde aşına olmadıkları yabancı isimlerle karşılaşması onları zorlamaktadır. Bazı kelimelere dili dönmeyen ve ilk defa karşılaştığı kelimeleri okurken zorlanan katılımcılar (K11, K13, K14) vardır. Bir diğer zorlanılan konu ise katılımcıların (K4, K5, K6) heyecanlanması ve sesli okumalarda zorluklar yaşamasıdır. Katılımcıların yanıtlarından hareketle yaşadıkları zorluklar okuma materyaline bağlı zorluklar ve okuyucuya bağlı zorluklar şeklinde gruplandırılabilir.

Okuma materyallerine ulaşabilme konusunda önemli kaynaklardan biri de kütüphanelerdir. Kütüphaneler okuma alışkanlığının şekillenmesinde işlevsel mekânlardır. Bireylerin ihtiyaç duydukları tüm kitapları satın alamayacakları bir gerçektir. Bu nedenle kütüphanelerin kullanılma durumları okuma alışkanlığının kazanılmasında önemli bir yere sahiptir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşadıkları bölge itibariyle istedikleri zaman ulaşabilecekleri bir halk kütüphanesi bulunmamaktadır. Bu nedenle okul kütüphanesinin içeriği ve niteliği daha önemli hâle gelmektedir. Çalışma grubunun başvurabileceği bir okul kütüphanesinin olması ve bu kütüphanenin sürekli açık olması öğrenciler açısından bir avantajdır. Öğrencilere bu kütüphaneyi kullanma amaçları sorulmuştur. Katılımcıların okul kütüphanesinden kitap alma amaçları Tablo 22’de sunulmaktadır.

Tablo 22. Katılımcıların okul kütüphanesinden kitap alma amaçları

G.1.7. Okul kütüphanesinden hangi amaçlarla kitap alıyorsunuz?	Kodlar	Temalar
K2. K3. K4. K6. K9. K13. K14. Zevk için.	Mutlu	Okuma
K5. Merak ettiğim için. Kitapların içini merak ediyorum.	olma	kazanımları
K7. Müdür kimin ne kadar okuduğuna bakacağım dedi, çok okuduğumu göstermek için.	İstek	İç veya
K1. K8. K10. Okumamı hızlandırmak için.	duyma	dış denetim
K11. Zihin dünyamı geliştirmek için.	Okumada	Yönlendirme
K12. Öğretmenler söylediği için.	akıcılık	

Tablo 22 incelendiğinde katılımcılar en çok zevk için (K2, K3, K4, K6, K9, K13, K14) okul kütüphanesinden kitap aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan üçü de (K1, K8, K10) okumalarını hızlandırmak amacıyla kütüphaneden kitap aldıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda bu katılımcıların okuma hızı yönünden kendilerini yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır. K5 kitapların içini merak ettiği için kütüphaneden kitap alma ihtiyacı hissetmektedir. K11 ise zihin dünyasını geliştirmek için okul kütüphanesine başvurmuştur. Katılımcılardan iki tanesi (K7, K12) müdürün ve öğretmenlerin kütüphaneyi kullanmayı tavsiye etmelerinden yola çıkarak kütüphaneden kitap aldıklarını belirtmişlerdir. O hâlde bu iki katılımcının kitap okumanın yararını

içselleştiremediği söylenebilir. Bu bağlamda katılımcılar kütüphaneden kitap alırken ya kendi isteklerini dikkate alarak ya da birinin yönlendirmesiyle bu işi yapmaktadırlar.

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanabilmeleri için evde uygun bir okuma ortamına sahip olma durumları da önem taşımaktadır. Tablo 23 öğrencilerin evlerinde bir kitaplığa sahip olma durumlarına ilişkin veriler içermektedir:

Tablo 23. *Katılımcıların evlerinde kitaplık bulunma durumu*

G.1.8. Evinizde sizin ve ailenizin yararlandığı bir kitaplık var mı?

K1. K2. K3. K4. K5. K6. K10. K11. K12. K13. K14. Yok

K7. K8. K9. Var

Tablo 23 incelendiğinde on dört katılımcıdan on bir tanesinin (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K10, K11, K12, K13, K14) evinde kitaplık bulunmamaktadır. Üç katılımcının (K7, K8, K9) evinde kitaplık bulunmaktadır. Bu durumda katılımcılardan %78,5'inin evinde kitaplık yoktur. Bireylerin okuma alışkanlığı kazanma süreçleri açısından en fazla vakit geçirdikleri yerin kendi evleri olduğu düşünüldüğünde ellerinin altında istediği zaman ulaşabilecekleri bir kitaplığı olmayan bir öğrencinin okuma alışkanlığının istenilen yönde gelişeceği söylenemez. Evde yeterli imkân bulunduramayan velilerin okuma alışkanlığının önemi konusunda yeterli bilince sahip olmadıkları söylenebilir.

Okuma alışkanlığının kazandırılmasında ebeveynlerin evdeki tutumları ve bu yöndeki çabaları bu alışkanlığın kazanmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Evde aile bireyleri çocuğun okuma alışkanlığı kazanması için teşvik edici uygulamalar yapıyorsa çocuğun ev yaşamı okuma alışkanlığının kazandırılmasına destek olacaktır. Ancak evde herhangi bir uygulama yapılmıyorsa ya da olumsuz tutumlar sergileniyorsa bu durum okuma alışkanlığının kazanılmasını olumsuz etkileyecektir. Ailelerin kitap okuma konusundaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla katılımcılara ailelerinin kitap okuma konusunda neler söyledikleri ve neler yaptıkları sorulmuştur. Ailelerin kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için yaptığı uygulamalar Tablo 24'te sunulmaktadır.

Tablo 24. Ailelerin kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için yaptığı uygulamalar

G.1.9. Aileniz size kitap okuma konusunda neler söylüyor ve bunun için neler yapıyorlar?	Kodlar	Temalar
K1. Kitap okurken görürlerse aferin diyorlar.	Söylem	
K2. K7. K12. Oku diyorlar.		Tavsiye
K3. Boş zamanlarında kitabını aç oku diyorlar.	Umursamama	
K4. Kitap okursan zihnin açılır diyorlar.		
K5. K10. Bir şey söylemiyorlar.	Fayda	
K6. Okursan zihnin açılır, hastaneye veya başka bir yere gidersen yazıları okuyamazsın ve yönünü kaybedersin diyorlar.	Onay	Pekiştirme
K8. Okuyun yoksa sınavlarda soruları yetiştirmezsin diyorlar.	Gelişim	Eylemsizlik
K9. Okumanın hem dersler açısından hem de okumamı geliştirmesi açısından iyi olacağını söylüyorlar.	Pratiklik	
K11. Zihnin açılır soruları daha iyi çözersin diyorlar.		
K13. Fazla okumalısın diyorlar.		
K14. Annem ve babam bir şey söylemez bazen ağabeylerim sorar.		

Tablo 24 incelendiğinde üç katılımcı (K2, K7, K12) ailelerinin kendilerine sadece “Oku.” dediklerini belirtmişlerdir. Üç katılımcının (K5, K10, K14) anne ve babası ise çocuklarına kitap okuma konusunda herhangi bir şey söylememektedirler ve bununla ilgili herhangi bir şey yapmamaktadırlar. Bir katılımcının (K1) velisi çocuğunu okurken gördüğünde onun bu davranışını pekiştirmektedir. K3 ve K13’ün velileri çocuklarına kitap okumaları yönünde sözlü tavsiyede bulunmaktadırlar. Katılımcılardan beş tanesinin (K4, K6, K8, K9, K11) velisi ise sözlü tavsiyelerin yanında somut delillerle kitap okumanın faydasını anlatmaya çalışmaktadır. Bu verilere göre veliler çocuklarının okuma alışkanlığı kazanması için sözlü tavsiyeler dışında alternatif bir uygulama yapmamaktadırlar. Bu durumda veliler çocuklarının okuma alışkanlığının olmasını istemektedirler ancak bunun için gerekli çabayı yeterince gösterememektedirler. Bunun sebebi bazı velilerin bu konuda ne yapacaklarını tam olarak bilememeleri ve bazı velilerin de bu konuyu yeterince önemsememeleridir.

Okuma alışkanlığının kazandırılmasında evde bulunan rol modellerin okuma durumları etkilidir. Bu nedenle katılımcılara evde anne ve babalarının kitap okuma durumları da sorulmuştur. Katılımcıların anne ve babalarının evde kitap okuma durumları Tablo 25’te sunulmaktadır.

Tablo 25. Katılımcıların anne ve babalarının evde kitap okuma durumları

G.1.10. Anneniz ve babanız evde kitap okur mu?	Kodlar	Temalar
K1. Bazen benim kitaplarımdan okurlar.		
K2. Okuma yazma bilmiyorlar.		
K3. Okumayı biraz biliyorlar. Gazete olursa onu okurlar.		
K4. Annem okuma yazma bilmiyor, babam bazen kitaplarımdan okur.	Nadiren	
K5. Annem okuma bilmiyor. Babam biliyor ama okumaz.		
K6. Annem okuma az biliyor. Babam biliyor. Ama kitap okumuyorlar.		
K7. Annem benim kitaplarımdan okur, babam okumaz.		Ebeveynlerin model olma durumları
K8. Hayır, okumazlar.	Asla	
K9. Bazen.		
K10. Annem okuma yazma bilmiyor, babam biliyor ama okumazlar.		
K11. Hayır.		
K12. Annem okuma yazma bilmiyor, babam az biliyor. Okumuyorlar.	Yetersizlik	
K13. Annem ve babam okumaz.		
K14. Annem okuma bilmiyor. Babam biliyor. Kitap okumazlar.		

Demografik Bilgiler kısmında sekiz katılımcının annesinin, bir katılımcının da babasının okuma yazma bilmediği verisine ulaşılmıştı. Tablo 25’te okuma yazma bilenlerin ne düzeyde kitap okuduklarını belirlemek amacıyla katılımcılara anne ve babalarının kitap okuma durumları sorulmuştur. Bir katılımcı (K2) anne ve babasının okuma yazma bilmediğini belirtmiştir. K6, K8, K11 ve K13 anne ve babalarının kitap okumadıklarını belirtmişlerdir. K1 anne ve babasının bazen kendi kitaplarından okuduğunu söylemiştir. K3 gazete olursa okuduklarını söylemiştir. K4 annesinin okuma yazma bilmediğini babasının da bazen kendi kitaplarından okuduğunu söylemiştir. K5,

K10, K12 ve K14 annelerinin okuma yazma bilmediğini babalarının da bildiği hâlde okumadığı yanıtını vermişlerdir. K7 annesinin kendi kitaplarından okuduğunu ancak babasının okumadığını belirtmiştir. K9 “Bazen.” yanıtını vermiştir. Bu görüşme sorusuna iki katılımcı annesinin okuma yazma bilmediğini söylemek yerine okumadıkları yönünde yanıt vermiştir. Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan hareketle katılımcıların ebeveynlerinin kitap okuma alışkanlığı kazandırma açısından çocuklarına yeterli model olmadıkları söylenebilir. Bazı ebeveynlerin okuma yazma bilmemesinden kaynaklanan olumlu rol model eksikliğinin bir diğer sebebi de ebeveynlerin konuya yeterince önem vermemeleridir.

Katılımcılara evde kitap okumalarına engel teşkil eden herhangi bir durum olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların evde kitap okumasına engel teşkil eden durumlar Tablo 26’da sunulmaktadır.

Tablo 26. *Katılımcıların evde kitap okumasına engel teşkil eden durumlar*

G.1.11. Evde kitap okumanıza engel herhangi bir durum yaşıyor musunuz?	Kodlar	Temalar
K1. K7. K9. K11. K13. Hayır.		
K2. Ablamla ev işi yapıyorum. Fırın siliyorum. Sofra topluyorum. Çay yapıyorum. Bazen de TV izliyorum.	Medya	İletişim araçları
K3. Ev işlerini bitirmeden kitap okuyamıyorum.		
K4. Kardeşim TV’nin sesini açıyor. Ben kitap okurken TV’ye bakıyorlar.		
K5. Ablam bir iş söylüyor yapmayacağım diyorum sonra mecbur yapıyorum.		
K6. Kitap okuyacağım zaman TV’de sevdiğim bir film varsa okuyamıyorum. Babam ve kardeşlerim izleyince ben de izlemek istiyorum.	Ev işi	
K8. Kardeşlerim ikiz olduğu için onların bakımında yardım ediyorum.		
K10. Kardeşim engel oluyor. Aynı odada olduğumuz için. Babam TV’nin sesini çok açıyor.		Aile yapısı
K12. Bazen kitap okurken bir yere gönderiyorlar. Kitap okurken kardeşim gelip bana vuruyor. Hikâyeleri yırtıyor.	Aile fertleri	
K14. Elime kitabı alıyorum annem çağırıyor gel şunu yap diyor.		

Tablo 26 incelendiğinde katılımcılardan beşi (K1, K7, K9, K11, K13) evde herhangi bir engelle karşılaşmadıkları yönünde cevap vermişlerdir. Altı katılımcı da (K2, K3, K4, K5, K8, K14) ev işlerinin kitap okumalarına engel olduğunu belirtmişlerdir. Bu katılımcıların tamamının cinsiyeti kızdır. Köy yaşamında aileler çocuklarından fiziksel anlamda destek beklemektedirler. Dolayısıyla bu durumun ortaya çıkmasında köy yaşam şekli etkilidir. Ancak bilinçli veliler evde çocuklarının kitap okumalarına engel olacak davranışlar sergilememektedirler. Özellikle K14'ün “Elime kitabı alıyorum annem çağırıyor gel şunu yap diyor.” şeklindeki sözleri bazı velilerin konuya yaklaşımını göstermesi açısından dikkat çekmektedir. Ev işlerinden sonra TV ikinci engelleyici faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı evlerde (K4, K6, K10) TV'nin bilinçsiz kullanıldığı görülmektedir. Birçok katılımcının kendine ait odasının olmadığı düşünüldüğünde ailelerden TV'nin daha bilinçli kullanılması beklenir. Çünkü TV'nin bilinçsiz ve rastgele kullanımı çocuklarda olumsuz bilişsel gelişime sebep olabilmektedir.

Katılımcıların okulda yapılan okuma saatleriyle ilgili düşünceleri sorulmuştur. Katılımcıların okuma saatlerinin faydalarına ilişkin görüşleri Tablo 27'de sunulmaktadır.

Tablo 27. *Katılımcıların okuma saatlerinin faydaları hakkındaki görüşleri*

G.1.12. Okulda yapılan okuma saatlerinin faydaları açısından neler söyleyebilirsiniz?	Kodlar	Temalar
K1. Okuma alışkanlığımız çoğalır. Kitap okuma alışkanlığı olmayan arkadaşlarımız başka zamanlarda okumazlar. Okuma saatleri sayesinde okumaları hızlanır.	Gelişim	Temel dil becerileri ve okuma alışkanlığı süreci
K2. Zihnimize açıklık veriyor.	Anlatma	
K3. Öğrenmemiz için faydalı.	Öğrenme	
K4. K9. K10. Okumamızı geliştiriyor.		
K5. Faydalı olabilir. Kitapları kırıştırıyorlar. Arkadaşlarım kitap kullanmasını öğrenir.	Okuma	
K6. Yazımın güzelleşmesine katkı sağlıyor. Düşüncelerimize katkı sağlıyor.	engellerinin aşılması	

Tablo 27. Devamı.

G.1.12. Okulda yapılan okuma saatlerinin faydaları açısından neler söyleyebilirsiniz?	Kodlar	Temalar
K7. Zihnimizi geliştiriyor.	Yazma	Temel dil
K8. K14. Okumamızı hızlandırır.	becerisi	becerileri ve okuma
K11. Okumamızı hızlandırır. Bilmediğimiz kelimelere alışırız. Kekemeliğimiz gider.	Kitap	alışkanlığı süreci
K12. Zihnimizi geliştirir. Hızlı okumamızı sağlar.	kullanımı	
K13. Faydalı. Okumamızın gelişmesi ve derslerde başarılı olmak için.		

Tablo 27 incelendiğinde tüm katılımcılar olumlu yönde fikirler sunmuşlardır. Dokuz katılımcı (K1, K4, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K13) okuma saatlerinin okuma becerisini ve okuma alışkanlığını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında K6 yazma becerisine de katkı yaptığını söylemiştir. K5 arkadaşlarının kitapları kullanma şeklinden duyduğu rahatsızlığı dile getirerek okuma saatlerinin kitapların nasıl kullanılacağı konusunda da rehberlik etme fonksiyonu olduğunu söylemiştir. İki katılımcı (K2, K7) okuma saatlerinin zihni geliştirdiğini düşünmektedir. Bir katılımcı (K3) ise okuma saatlerinin öğrenme açısından faydalı olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar okuma saatlerinin faydalarına ilişkin; okuma saatlerinin temel dil becerisi kazanımları ve okuma alışkanlığı kazanımları üzerinde durmuşlardır.

4.2. Öğrenci Velileriyle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Okuma alışkanlığının kazanılmasında aile başlıca faktörlerdendir. Bu bölümde katılımcıların aileleriyle yapılan görüşmelerden veriler sunulmuştur. Burada amaç öğrencilerin verdiği cevaplarla velilerin verdiği cevapların karşılaştırılmasıdır. Katılımcıların evde kitap okuma durumları hakkındaki veli görüşleri Tablo 28'de sunulmaktadır.

Tablo 28. Katılımcıların evde kitap okuma durumları hakkındaki veli görüşleri

G.2.1. Çocuğunuz evde düzenli olarak kitap okur mu?	Kodlar	Temalar
V1. Genellikle okuyor.		
V2. Bazen okuyor. Her zaman görmüyorum.		
V3. Düzenli olarak dersle uğraşır ancak kitap okuyup okumadığını bilmiyorum.	Çoğunlukla	Okuma alışkanlığı durumları
V4. Bazen okuduğunu görüyorum.		
V5. Hayır, kitap okumaz.	Nadiren	
V6. Benim gördüğüm kadarıyla okumuyor.		
V7. Okumuyor.		
V8. Genelde okuyor.	Asla	Veli rehberliği
V9. Bazen okuyor.		
V10. Çoğu zaman okuyor. Okumaya istekli.		
V11. Hayır.		Ebeveyn ilgisizliği
V12. Hayır, okumaz.		
V13. Bazen. Her zaman görmüyorum.		
V14. Hayır, ben okuduğunu görmüyorum hiç.		

Tablo 28’de velilere çocuklarının evde düzenli olarak kitap okuyup okumadığı sorulmuştur. Bu soruya velilerden altı tanesi (V5, V6, V7, V11, V12, V14) çocuklarının evde kitap okumadıkları yönünde yanıt vermişlerdir. Bu veliler çocuklarının kitap okumamalarından yakınmaktadırlar. Dört veli (V2, V4, V9, V13) çocuklarının “Bazen.” kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Bir veli (V3) çocuğunun düzenli kitap okuyup okumadığından haberdar değildir. Velilerden yalnızca üçü (V1, V8, V10) çocuğunun evde düzenli olarak kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Bu durumda bazı katılımcıların (K6, K11, K12) Tablo 19’deki görüşme sorusuna verdikleri cevaplarla Tablo 28’deki velilerin (V6, V11, V12) verdikleri cevaplar uyuşmamaktadır. Çünkü bu katılımcılar haftada bir kitap bitirdiklerini belirtmişlerdi ancak velileri evde kitap okumadıklarını söylemişlerdir. Bu durumda iki olasılıktan bahsedilebilir. Ya öğrenciler bu kitapları okulda okumaktadırlar ya da kendilerini daha fazla okuyor göstermek için bu cevapları vermişlerdir. Bu uyuşmazlığın sebebi diğer veri setleri de okundukça anlaşılacaktır.

Velilerin birçoğunun okuma yazma bilmediğini göz önünde bulundurursak okuma yazma bilenlerin evdeki okuma durumları bizlere bazı fikirler verebilir. Bu sebeple velilere evde kitap okuyup okumadıkları sorulmuştur. Velilerin evde kitap okuma durumları Tablo 29’da sunulmaktadır.

Tablo 29. Velilerin evde kitap okuma durumları

G.2.2. Siz veya diğer aile bireyleri evde kitap okur musunuz?	Kodlar	Temalar
V1. Bazen okuruz. Çocukların kitaplarına bakarız.		
V2. Okuma yazma bilmiyoruz.	Nadiren	
V3. Yengesi okuyor.		Model
V4. Annesi okuma yazma bilmiyor bazen ben çocukların kitaplarına bakarım.		olmada
V5. V6. V7. V11. Hayır, okumuyoruz..	Asla	yetersizlik
V8. Annesi bazen okuyor, ben okumuyorum.		
V9. Bazen okuruz.	Okuma-	
V10. V14. Annesi okuma yazma bilmiyor ben de biliyorum ama okumuyorum.	yazma bilmeme	
V12. Annesi okuma yazma bilmiyor ben de az biliyorum o yüzden kitap okumam.		
V13. Bazen annesi okuyor.		

Tablo 29’deki veriler incelendiğinde okuma yazma bilen velilerin altısı (V1, V3, V4, V8, V9, V13) evde kitap okunduğunu belirtmişlerdir. Bunların dışında okuma yazma bildiği hâlde okumayanlar (V10, V12, V14) vardır. Ailenin okuma alışkanlığı kazandırmada başlıca faktörlerden olduğunu düşünürsek katılımcıların evlerinde okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlayacak yeterli modelin olmadığını söyleyebiliriz. Bu da katılımcıların okuma alışkanlığı sürecinde ev boyutunun eksik kalmasına neden olmaktadır.

Katılımcıların süreli yayınlara ulaşma imkanlarıyla ilgili durumlarını belirlemek için velilere evlerine herhangi bir süreli yayın gelip gelmediği sorulmuştur. Katılımcıların evlerine süreli yayın gelme durumu Tablo 30’da sunulmaktadır.

Tablo 30. *Katılımcıların evlerine süreli yayın gelme durumu*

G.2.3. Evinize düzenli olarak gazete, dergi vs. geliyor mu?

V1. V2. V3. V4. V5. V6. V7. V8. V9. V10. V11. V12. V13. V14. Hayır

Tablo 30'a göre bu soruya tüm veliler "Hayır." yanıtını vermişlerdir çünkü buldukları köylere gazete veya kargo servisi vs. gelmemektedir. Bu nedenle veliler istedikleri zaman gazete alamamaktadırlar. Burada hiçbir eve süreli yayın girmemesi köylerin ulaşım yolları dışında ve merkezlere uzak olmasıyla açıklanabilir. Bu durum kuşkusuz ailelerin ve çocukların okuma beceri ve alışkanlıklarını olumsuz etkilemektedir.

Velilere çocuklarına ders kitabı dışında kitap alıp almadıkları sorulmuştur. Velilerin çocuklarına kitap alma durumları Tablo 31'de sunulmaktadır.

Tablo 31. *Velilerin çocuklarına kitap satın alma durumları*

G.2.4. Çocuğunuza ders kitabı dışında kitap aldığınız oluyor mu?	Kodlar	Temalar
V1. V3. V9. İsteddiği zaman alıyorum.	İstediginde	
V2. V5. V12. V14. Hayır, almıyorum.		
V4. Bazen kendisi söylerse alırım.	Asla	
V6. V7. İstemediği için almıyorum.		İnisiyatif kullanmama
V8. Ne zaman istese alıyorum, teyzesi de alıyor istemedim.	Nadiren	
V10. Ağabeyleri alıyor istediği zaman.		
V11. Zaten hikâye kitapları var.	Gerek	
V13. Kendi ne zaman isterse alıyorum.	duymama	

Tablo 31 incelendiğinde bu soruya altı veli (V2, V5, V6, V7, V12, V14) olumsuz yönde yanıt vermişlerdir. Yedi veli (V1, V3, V4, V8, V9, V10, V13) çocuklara istedikleri zaman kitap alındığını belirtmişlerdir. Velilerden biri (V11) de "Zaten hikâye kitapları var." şeklinde yanıt vermiştir. Bu veli çocuğunun kitaba ihtiyacı olmadığını düşünmektedir. Bu verilere göre velilerin %42,8'i çocuklarına kitap almamaktadır, %50'si ise çocuklarına istedikleri zaman kitap almaktadır. %7,2 ise çocuğunun yeterli

kitabının olduğunu düşünmektedir. Bu durumun nedenleri arasında ailelerin maddi imkânlarının yetersizliği gösterilebilir. Bununla birlikte veliler çocuklarına kitap satın alma konusunda çoğunlukla kendileri karar almamaktadırlar.

Velilerin çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmak için yaptığı çalışmalar Tablo 32’de sunulmaktadır.

Tablo 32. *Velilerin çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmak için yaptığı uygulamalar*

G.2.5. Çocuğunuzun kitap okuma alışkanlığı kazanması için neler yapıyorsunuz?	Kodlar	Temalar
V1. Kitap okurken görürsem “Aferin oku.” diyorum.	Onaylama	Sözel ve somut pekiştirmeler
V2. Oku diyoruz. Okursa başarılı olacağını söylüyoruz.		
V3. V5. V10. V14. Bir şey yapmıyoruz.		
V4. Kitap okumanın faydalı olduğunu söylüyoruz.	Sözlü tavsiye	Umursamazlık
V6. Okursa kendisi için iyi olacağını söylüyoruz.		
V7. Otur oku diyorum.		
V8. Motive ediyoruz, okursan bir şeyler alalım diyoruz.		
V9. Okursan derslerinde başarılı olursun diyoruz.	Motive etme	
V11. Her gün söylüyoruz, kitap oku diyoruz.		
V12. Okuması gerektiğini söylüyoruz.	Eylemsizlik	
V13. Annesi bazen yardımcı oluyor.		

Tablo 24’te öğrencilere sorulan soruyla aynı doğrultuda bir soru Tablo 32’de velilere sorulmuştur. Velilerden dokuzu (V1, V2, V4, V6, V7, V9, V11, V12, V13) çocuklarına kitap okuma konusunda sözlü tavsiyelerde bulduklarını belirtmişlerdir. Dört veli (V3, V5, V10, V14) ise herhangi bir şey yapmadıklarını söylemişlerdir. Bir veli (V8) çocuğunu motive ettiğini okuduğu zaman çocuğunu ödüllendirdiğini söylemiştir. Bu uygulama veliler arasında yapılan en somut uygulamadır. Bu tablodaki veriler Tablo 24’teki verilerle uyumaktadır. Yani öğrenciler ve veliler bu sorulara benzer cevaplar

vermişlerdir. Yani veliler çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmaları için alternatif uygulamalar yapmamaktadırlar. Hatta bazı veliler bu konuyla hiç ilgilenmemektedirler.

4.3. Hikâye Okuma Saatlerinin Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde katılımcıların hikâye kitabı okuduğu okuma saatleriyle ilgili gözlem verileri yer almaktadır. Bu veriler sınıfın fiziksel boyutu ve sınıf içi uygulamalara yönelik olmak üzere iki boyuta ayrılmıştır.

4.3.1. Sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin bulgular

Bu bölümde, 06.11.2015, 13.11.2015, 20.11.2015, 03.12.2015, 22.12.2015, 24.12.2015, 30.12.2015, 31.12.2015, 06.01.2016, 07.01.2016, 14.01.2016 tarihlerinde birer ders saati süresince gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen verilerden sınıfın fiziksel boyutuna ait olan bilgiler yer almaktadır. Sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin ilk gözlem bulguları Tablo 33’te sunulmaktadır.

Tablo 33. Sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin ilk gözlem bulguları

Adaklı Ortaokulu, Gaziantep	Kodlar	Temalar
Sınıf: 6/B		
Sınıfın duvar rengi iki renkten oluşmaktadır. Yerden yaklaşık 1,5 metre yüksekliğe kadar pembe, buradan tavana kadar krem rengidir. Duvardaki boyalar eski görünmektedir.	Renk Isı	
Soğuk havalarda sınıf ısınmamaktadır çünkü pencerelerde açıklık var ve yalıtım yok. Bu nedenle öğrenciler soğuk havalarda sınıfta montlarıyla oturmaktadırlar.	Işık	
Hava güneşli olduğu zamanlar sınıfın doğal ışığı yeterli gelmektedir, kapalı havalarda floresan lambalarla sınıf aydınlatılmaktadır.		Fiziksel
Sınıf dışı gürültüler olmaktadır. Bu gürültüler özellikle okul bahçesinden ve okulun koridorlarından gelmektedir.	Gürültü	Özellikler
Sınıfta beyaz tahta ve akıllı tahta, tekli 14 tahta sıra, öğretmen masası, sandalye, panolar, askı ve dolap bulunmaktadır. Sıralar geleneksel düzende yerleştirilmiş 4 sütundan oluşmaktadır.	Yerleşim Düzeni	

Tablo 33. Devamı.

Adaklı Ortaokulu, Gaziantep	Kodlar	Temalar
Sınıf: 6/B		
Sınıfın büyüklüğü yeterlidir.		
Uygulama sınıfı okulun güneydoğu cephesinde yer almaktadır ve iki Öğrenci cephesi açıktır. Bir yanında müdür odası diğer yanında ise müdür Sayısı yardımcısı odası yer almaktadır.		
Sınıfın fiziksel özelliklerine ilişkin verilerin elde edildiği gözlem formlarında araştırmacı tarafından kaydedilen aşağıdaki ifadeler yer almaktadır:		
06.11.2015		
<i>“Sınıfta dikkat çeken bazı durumlar var. Sıralar geleneksel oturma düzenine göre dizilmiş. Bu nedenle öğrencilerin bir kısmı görünmüyor. Bazı öğrenciler birbirlerini takip etmek amacıyla arkadaşlarının kitaplarına bakıyorlar.”</i>		
13.11.2015		
<i>“Koridordan ayak sesleri ve gürültüler geliyor. Bu gürültülerden dolayı öğrencilerin dikkati dağılıyor. Seslerin kesildiğini düşünmüştüm ancak sonra tekrar başladı ve konuşma sesleriyle devam etti. Koridordaki bilgisayarlar uygulama sınıfının karşısında. Bu nedenle herhangi bir sebepten dersi boş olan öğrenciler orada vakit geçiriyorlar.”</i>		
24.12.2015		
<i>“Okuma saati devam ederken sınıfa nöbetçi öğrenci girdi. Bu durum öğrencilerin dikkatini dağıtıyor.”</i>		
31.12.2015		
<i>“Öğrencilerden biri kitap okurken arkadaşına döndü ve ‘Kaçtasın?’ diye sordu. Arkadaşı da güldü ve sayfayı söyledi. Öğrenciler birbirlerini takip ediyorlar. Rekabete girmişler. Ben de kısa bir ara vererek herhangi bir yarış içinde olmadığımızı; anlayarak ve zevk alarak okumaya çalışmamız gerektiğini anlattım.</i>		

Ayrıca okuma esnasında arkadaşlarıyla konuşarak arkadaşlarının dikkatlerini dağıtmalarının uygun bir davranış olmadığını söyledim.”

Sınıfın fiziki özellikleri de gözlemler sırasında kaydedilmiştir. Sınıf yaklaşık yirmi beş metre kare genişliğindedir. Duvarların boyası iki renkten oluşmaktadır. Yerden başlayan ve bir buçuk metre yüksekliğe kadar uzanan kısım pembe buradan tavana kadar olan kısım krem rengidir. Boyalar eskidir. Okulun yakın zamanda boyanmadığı anlaşılmaktadır. Soğuk havalarda sınıf yeterince ısınmamaktadır çünkü pencerelerin fitilleri eskidiği için dışarıdan gelen soğuğu geçirmektedir. Ayrıca binanın yalıtım özelliği bulunmamaktadır. Bu nedenle havanın soğuk olduğu zamanlarda öğrenciler sınıfta montlarıyla oturmaktadırlar.

Hava güneşli olduğu zamanlarda doğal ışık sınıfı aydınlatmada yeterli olmaktadır. Kapalı havalarda ise sınıf floresan lambalarla aydınlatılmaktadır. Okulun koridorlarında ve okul bahçesinde sık sık gürültüler olmakta bu nedenle sınıf içi atmosfer bundan etkilenmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki tamamen gürültüden arındırılmış bir ortam bulmak ve böyle bir ortamda kitap okumak pek mümkün görünmemektedir. Çünkü hayatın içinde de bu tip ortamlar ancak kütüphanelerde bulunabilmektedir. Bir çok öğrencinin bir arada bulunduğu okul ortamlarında sessiz ortam oluşması oldukça zor görünmektedir ancak bunu mümkün olduğunca en aza indirmek okuma saatlerinin sağlıklı yürütülebilmesi açısından yerinde olacaktır.

Sınıfta on dört adet tek kişilik sıra vardır. Bu sıralar geleneksel düzenle oluşturulmuş dört sütundan oluşmaktadır. Bunlarla birlikte öğretmen masası, sandalye, panolar, beyaz tahta ve akıllı tahta, askılık ve dolap bulunmaktadır. Sınıf mevcuduna göre sınıfın genişliği yeterli gelmektedir. Uygulama sınıfının her iki yanında yönetim odaları bulunmaktadır yani bitişiğinde herhangi bir sınıf yoktur. Öğrenciler arasında zaman zaman devamsızlık yapan öğrenciler bulunmaktadır.

4.3.2. Sınıf içi uygulamalara ilişkin bulgular

Bu bölümde, 06.11.2015, 13.11.2015, 20.11.2015, 03.12.2015, 22.12.2015, 24.12.2015, 30.12.2015, 31.12.2015, 06.01.2016, 07.01.2016, 14.01.2016 tarihlerinde birer ders saati süresince gerçekleştirilen gözlemlerde elde edilen verilerin sınıf içi uygulamalar

boyutuna ait olan bilgiler yer almaktadır. Sınıf içi uygulamalara ilişkin ilk gözlem bulguları Tablo 34’te sunulmaktadır.

Tablo 34. *Sınıf içi uygulamalara ilişkin ilk gözlem bulguları*

Adaklı Ortaokulu, Gaziantep	Kodlar	Temalar
Sınıf: 6/B		
Öğrenciler sık sık oturma pozisyonlarını değiştirmektedirler.	Odaklanamama	
Kitap okuma dışında başka şeylerle uğraşan öğrenciler vardır.		
Öğrenciler sık sık kendi aralarında bakışmaktadır.		
Okurken konuşma organlarını hareket ettiren öğrenciler vardır.	Bireyler arası	
Öğrencilerde okuma saati süresince sık sık genleşme ve esneme davranışları görülmektedir.	etkileşim	Motivasyon eksikliği
Öğrenciler lavaboya gitmek için sık sık izin istemektedirler.		
Öğrenciler okuma etkinliği sırasında arkadaşlarının kitaplarına bakmaktadırlar.	Vücut tepkileri	
Öğrenciler okuma saatinde sık sık sınıfı izlemektedirler.	İlgisizlik	
Bazı öğrenciler kendi aralarında gülüşmektedir.		
Sıkıldığını ifade eden öğrenciler olmuştur.		
Kitap okurken okumayı bırakıp elindeki kitabı incelemeye başlayan öğrenciler vardır.	Sıkılma	

Aşağıda Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu’ndan alınan bazı önemli kesitler kaydedildikleri günün tarihiyle birlikte sunulmuştur:

06.11.2015

“Öğrencilerden iki tanesi oturdukları pozisyonu değiştirirken sınıfa bir göz attılar. Bir öğrenci saatini kontrol etti ve saatiyle uğraşmaya başladı. En ön sırada oturan öğrenci içinden okumamaktadır ama okurken çıkardığı sesler anlaşılmamaktadır. Saatine bakan öğrenci kitap okumayı bırakmıştır. İki öğrenci

kitap okurken ayaklarını sallıyor. Bir başka öğrenci kalem ve silgisiyle uğraşiyor.”

13.11.2015

“Bir öğrenci kitabın ön ve arka sayfasına baktı. Sonra tekrar okumaya başladı. Öğrenciler ara ara arkadaşlarına ve öğretmene bakıyorlar. Bir öğrenci genleşiyor ve bu sırada sınıfı izliyor. Bir başka öğrenci çantasını düzenlemeye başladı. İki öğrenci aralarında fısıldaşarak konuştular. Öğrencilerden bir tanesi elindeki kitabı okumuyor sayfalarını çeviriyor.”

20.11.2015

“Okuma saatine başlanacağı sırada bazı öğrenciler isteksiz olduklarını belirttiler. Bir öğrenci okuma saatinin sıkıcı olduğunu söyledi. Birkaç öğrenci kitap okumayalım onun yerine kompozisyon yazalım şeklinde fikir sundu.”

Tablo 34’teki bulgular ve gözlem formu verileri incelendiğinde katılımcıların kitap okumaya odaklanmalarına engel teşkil eden bazı durumlar olduğu görülmektedir. Öğrenciler okuma saati süresince sık sık oturma pozisyonlarını değiştirmektedirler. Kitap okuma dışında başka şeylerle uğraşan öğrenciler vardır. Katılımcılar sık sık birbirleriyle bakışmaktadırlar. Kitap okurken içinden okumayan ağzını hareket ettiren ve ses çıkaran katılımcılar vardır. Bunun yanında okuma saati süresi içerisinde öğrencilerde sık sık esneme ve genleşme davranışları gözlemlenmiştir. Bu durum bazı katılımcıların bazı sebeplerden dolayı kendilerini okumaya veremediklerini gösteren bulgulardır.

Katılımcılar lavaboya gitmek için sık sık öğretmenden izin istemektedirler. Araştırmacı okuma saatlerinde izin isteme davranışının arttığını düşünmektedir. Bu durum katılımcıların okuma saatlerini ders saatleri kadar önemsemediği şeklinde yorumlanabilir. Çünkü katılımcılar okuma saatlerinin bölünmesinde bir sakınca görmemektedirler. Katılımcılar kitap okurken sık sık kendi okumalarına ara vererek arkadaşlarının kitaplarına bakmaktadırlar. Bunun sebebi ise arkadaşlarının kaçınıcı

sayfada veya hangi bölümde olduklarını merak etmeleridir. Bunların dışında katılımcılar sık sık sınıfı da izlemektedirler.

Bazı katılımcıların okuma saatlerinde kendi aralarında güleştüğüne rastlanmıştır. Süreç içerisinde sıkıldığını ifade eden katılımcılar olmuştur. Bazı katılımcılar kitap okuma sırasında okumayı bırakıp elindeki kitabın biçimsel özelliklerini incelemeye koyulmuşlardır. Ulaşılan bu bulgular okuma saatlerinin arzu edildiği düzeyde gerçekleştirilemediğini, okuma alışkanlığının kazandırılabilmesi için okuma saatlerinin daha işlevsel hâle getirilmesinde teşvik edici ve isteklendirici alternatif uygulamalar yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

4.4. Araştırmacı ve Uygulayıcı Öğretmen Günlüğüne İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmacının tutmuş olduğu günlüklerden 21.10.2015, 03.12.2015, 22.12.2015, 30.12.2015, 06.05.2016, 14.01.2016 tarihlerindeki yer verilmiştir. Bu tarihlerdeki günlüklerden hikâye okuma saatleriyle ilgili bazı önemli kesitler alınarak bunlarla ilgili diğer veri setlerindeki bulgularla yapılan ilişkilendirmeler aşağıda sunulmuştur.

4.4.1. Araştırmacı ve uygulayıcı öğretmen günlüğünden kesitler

21.10.2015

“Bugün haftada bir saat olarak planladığım okuma saatlerinin birincisini gerçekleştirdik. Çocuklarla daha önce konuşmuş olduğumuz süreç hakkında soru cevap şeklinde bir ön hazırlık gerçekleştirdik. İlk defa tüm sınıf aynı kitabı okuyacaklarını ve bu nedenle heyecanlı olduklarını belirttiler. Ben de öğrencilerin gözlerindeki heyecanı görünce mutlu oldum. Çünkü amacım öğrencilerime kitap okumayı sevdirmek ve onlara kitap okuma alışkanlığı kazandırmak.”

03.12.2015

“Öğrencilerin çoğunluğunun okuma saatlerine olan ilgisi zayıf. Özellikle bir öğrencim okuma saatlerinde okumamak için elinden geleni yapıyor. Ayağa kalkıyor, kalemligini açıp kapatıyor, çantasını karıştırıyor, derin nefesler alarak iç çekiyor, öğretmeni izliyor, elindeki defterin sayfalarını çevirerek ses çıkarıyor. Bazı öğrencilerim ise okuyormuş gibi yapıyor.”

22.12.2015

“Bugün okuma saatinde çok da farklı bir durum yaşanmadı. Öğrencilerin büyük kısmı yine okuma saatine odaklanmak yerine başka şeylere odaklandılar. Bir ara sınıfa nöbetçi öğrenci girdi ve sınıftan konuşma sesleri yükselmeye başladı. Ben de bu arada okuma saatinde olduğumuzu hatırlatmak suretiyle okumaya odaklanmamız gerektiğini söyledim.”

30.12.2015

“Okuma saatlerinde öğrencilerimin bir kısmı istikrarlı bir şekilde okuma yapıyor ancak çoğunluğunu okuma saatlerine motive etmekte zorlanıyorum. Sanki bu işi zorla yapıyorlar gibi. Bugün yine okumanın bize kazandırdıklarından ve faydalarından bahsettim. Amacım onların okuma saatlerine istekli olarak katılmaları. Çünkü biliyorum ki istekle ve motivasyonla yapılan okumalar onlara daha çok şey kazandıracak.”

06.05.2016

“Gerçekleştirdiğimiz okuma saatlerinde dikkatimi çeken bazı şeyler oluyor. Mesela öğrenciler henüz okuma saatinin başında esnemeye başlıyorlar. Bazıları kafasını sıraya yaslıyor ve o şekilde okuyor. Bazıları arkadaşının nerede olduğunu takip etmeye çalışıyor. Bazı öğrencilerimse kitabın sayfalarını karıştırıyor. Bu davranışların okuma saatlerine motive olamamaktan kaynaklandığını düşünüyorum.”

14.01.2016

“Bugün hikâye okuma saatlerinin sonuncusunu gerçekleştirdik. Okuma saati sonrasında öğrencilerle okuma saatlerinin değerlendirmesini yaptık. Öğrencilerim genel olarak faydalı olduğunu bildikleri hâlde okuma saatlerinde sıkıldıklarını söylediler. Onlara okuma saatlerine çizgi romanlarla devam edeceğimizi söyledim ve okuyacağımız çizgi romanların kısa bir tanıtımını yaptım. Heyecanlandılar ve okumak için sabırsızlandıklarını söylediler.”

Araştırmacı ve Uygulayıcı Öğretmen Günlüğünden alınan kesitler incelendiğinde hikâye okuma saatlerinde katılımcıların okuma saatlerinin faydalarını bilmelerine rağmen okuma saatlerine yeterince odaklanamadıkları görülmektedir. Bu durumun sebebi katılımcılara bağlı bazı unsurların yanında katılımcılara bağlı olmayan unsurları da barındırmaktadır. Örneğin sınıf dışından başka öğrencilerin okuma saatinde herhangi bir sebepten sınıfa girmeleri katılımcıların dikkatini dağıtmaktadır. Bu durum katılımcıya bağlı olmayan unsurlardandır. Bunun yanında özellikle bazı katılımcıların gösterdiği sıkılma davranışları da katılımcıların hikâye okuma saatlerine yeterince motive olamadıklarını göstermektedir. Bu durum katılımcıya bağlı olmakla beraber okuma materyaliyle de ilgilidir ve araştırmada en sık rastlanan sorunlar bunlar olmuştur.

Araştırmacı ve Uygulayıcı Öğretmen Günlüğünden alınan bu bölümlerdeki veriler hikâye okuma saatlerindeki gözlem bulgularını hatırlatmaktadır. Özellikle sınıf içi uygulamalar boyutunda ulaşılan gözlem bulgularında öğrencilerin okuma saatine motive olamadıkları ve sıkıldıkları, bunun yanında sınıfa herhangi bir sebepten gelen farklı öğrencilerin süreci aksattığı gözlemlenmiştir. Aynı bulgulara araştırmacı günlüğünde de rastlanmıştır. Bu çerçevede araştırmada farklı veri setlerinden benzer bulguların elde edilmesi veri çeşitlenmesinin bir sonucudur.

4.5. Okunan Hikâye Kitaplarının Özetlerine İlişkin Bulgular

Katılımcılardan okudukları kitapları bitirdiklerinde özet yazmaları istenmiştir. Okunan kitaplar için yazılan özetler sayfa düzeni, başlık, anlam bütünlüğü, kelime ve cümle bilgisi, yazım ve noktalama boyutlarında incelenerek önceden belirlenmiş kriterlere göre kategorize edilmiştir. Katılımcılar yaptıkları hatalara göre veya edindikleri kazanımlara göre gruplandırılmış ve bu şekilde yazma becerisi açısından gelişimleri incelenerek başlangıçtaki durumlarıyla uygulama sonundaki durumlarının farkının görülebilmesi hedeflenmiştir.

Okunan her kitaptan sonra araştırmacı katılımcı grubuyla bir değerlendirme toplantısı gerçekleştirerek katılımcıların özetlerindeki hatalar katılımcılarla birlikte gözden geçirilmiştir. Bu toplantılarda özetlerde yapılan hatalardan ve nasıl düzeltilmesi gerektiğinden bahsedilerek katılımcıların yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Ömer'in Çocukluğu Kitabının Özetlerinden Ulaşılan Bulgular

1. Sayfa Düzeni

- a) Satırlar arasında hizalama yapılmamıştır (K1, K4, K5, K7, K8, K12, K14).
- b) Yazıları okunaklı değildir (K5, K11, K13).
- c) Sayfa kenarlarında uygun boşluk bırakılmamıştır (K1, K4, K5, K7, K8, K10, K11, K12, K13).
- d) Sayfa kenarı boşlukları düzensizdir (K2, K6, K9, K14).

Sayfa düzeniyle ilgili bulgular incelendiğinde yedi katılımcının (K1, K4, K5, K7, K8, K12, K14) satırlarda hizalama yapamadıkları görülmektedir. Bu veriye göre katılımcılardan %50'si çizgisiz kâğıtta düzgün yazamamaktadır. Üç katılımcının (K5, K11, K13) yazıları okunaklı değildir. Dokuz katılımcının (K1, K4, K5, K7, K8, K10, K11, K12, K13) sayfa kenarında bıraktıkları boşluklar düzensizdir. Katılımcılar buldukları sınıf düzeyi açısından değerlendirildiklerinde birçoğunun kendilerinden beklenen yazma becerisi kazanımlarını yeterli düzeyde gerçekleştiremedikleri görülmektedir.

2. Başlık*

*Başlık olarak kitabın adının yazılması istenmiştir.

- a) Başlıklarında aynı noktalama işareti yanlışlığını yapmışlardır (K2, K3, K4, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14).
- b) Başlık aynı biçimde eksik yazılmıştır (K5, K7, K13).
- c) Başlıklarında herhangi bir yanlışlık yapmamışlardır (K1, K6, K8).

Başlıkla ilgili bulgular incelendiğinde toplam on katılımcı (K2, K3, K4, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14) başlıklarında kesme işareti kullanmayarak aynı noktalama yanlışlığını yapmışlardır. Üç katılımcı (K5, K7, K13) başlıklarını aynı şekilde eksik yazmışlardır. Burada üç katılımcı aynı biçimde yazım yanlışlığı yapmıştır. Üç katılımcı (K1, K6, K8) ise başlıklarında herhangi bir yanlışlık yapmamışlardır.

3. Anlam Bütünlüğü

- a) Özetlerinde giriş, gelişme, sonuç bölümleri oluşturamamışlardır (K2, K3, K5, K6, K7, K10, K11, K12, K13, K14).

b) Özetlerinde konu bütünlüğü sağlayamamışlardır (K2, K3, K5, K6, K7, K10, K11, K12, K13, K14).

c) Özetlerine kitapta olmayan şeyler eklemişlerdir (K3, K6, K14).

Anlam bütünlüğüyle ilgili bulgular incelendiğinde on katılımcının (K2, K3, K5, K6, K7, K10, K11, K12, K13, K14) özetlerinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturamadıkları görülmektedir. Bu kazanımda giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin keskin sınırlarla ayrılmasından ziyade bu bölümlerin sıralanmasına bağlı olarak anlatımda akıcılık esas alınmıştır. Bunun yanında on katılımcı (K2, K3, K5, K6, K7, K10, K11, K12, K13, K14) konu bütünlüğünü sağlayamamıştır. Üç katılımcı (K3, K6, K14) ise özetlerine kitapta olmayan şeyler eklemişlerdir.

4. Kelime ve Cümle Bilgisi

a) Sözcükler yerinde ve anlamına uygun kullanılmamıştır (K5, K6, K11, K13).

b) Cümleler anlamlı ve kurallı yazılmamıştır (K2, K5, K6, K8, K11, K13).

Kelime ve cümle bilgisi yönünden bulgular incelendiğinde dört katılımcının (K5, K6, K11, K13) sözcükleri yerinde ve anlamına uygun kullanamadıkları görülmektedir. Altı katılımcının (K2, K5, K6, K8, K11, K13) ise cümleleri anlamlı ve kurallı yazma konusunda eksikleri vardır.

5. Yazım ve Noktalama

a) Özetlerindeki yazım yanlışlığı beş taneden fazladır (K2, K3, K4, K5, K6, K9, K11, K12, K13).

b) Özetlerindeki noktalama yanlışlığı beş taneden fazladır (K2, K6, K7, K8, K9, K11, K12, K13).

c) Özetlerinde hiç noktalama işareti kullanmamışlardır (K4, K5).

Özetlerdeki yazım ve noktalama yanlışlığının belirlenmesinde beş hata baraj olarak belirlenmiştir. Böylece beş taneden fazla hata yapan katılımcılar yazım ve noktalama konusunda yetersiz bulunmuştur. Yazım ve noktalamayla ilgili bulgulara bakıldığında dokuz katılımcının (K2, K3, K4, K5, K6, K9, K11, K12, K13) beşten fazla yazım yanlışlığı yaptığı görülmektedir. Sekiz katılımcının (K2, K6, K7, K8, K9, K11, K12, K13) ise beşten fazla noktalama yanlışlığı yaptığı görülmektedir. Bir diğer bulgu ise iki katılımcının (K4, K5) özetlerinde hiçbir noktalama işareti kullanmamış olmasıdır.

Altıncı sınıf seviyesinde bir öğrencinin hiç noktalama işareti kullanmaması ya da kullanamaması beklenmeyen bir durumdur.

Pollyanna Kitabının Özetlerinden Ulaşılan Bulgular

1. Sayfa Düzeni

- a) Satırlar arasında hizalama yapılmamıştır (K1, K7, K8, K12).
- b) Yazıları okunaklı değildir (K5, K11, K13).
- c) Sayfa kenarlarında uygun boşluk bırakılmamıştır (K1, K2, K4, K5, K7, K10, K12).
- d) Sayfa kenarı boşlukları düzensizdir (K3, K5, K6, K8, K9, K11).

Pollyanna kitabının özetlerinin sayfa düzeniyle ilgili bulguları incelendiğinde üç katılımcının (K5, K11, K13) yazılarının okunaklı olmadığı görülmektedir. Bu katılımcılar Ömer'in Çocukluğu kitabında da aynı şekilde özetlerini okunaklı yazamamışlardır. Satırlarda hizalama yapamayan dört katılımcı (K1, K7, K8, K12) vardır. Bu sayı bir önceki Ömer'in Çocukluğu kitabının özetlerinde yedi katılımcıdır. Bu durumda üç katılımcı (K4, K5, K14) satır hizalarına dikkat etmeye başlamıştır. Yedi katılımcı (K1, K2, K4, K5, K7, K10, K12) sayfa sonlarında uygun boşluk bırakmamaktadırlar. Altı katılımcının (K3, K5, K6, K8, K9, K11) ise kenar boşlukları düzensizdir.

2. Başlık*

* Başlık olarak kitabın adının yazılması gerekmektedir.

- a) Başlığı yanlış yazmışlardır (K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14).
- b) Başlık aynı biçimde eksik yazılmıştır (K2, K3, K4, K5, K8, K10, K12).
- c) Başlıklarında herhangi bir yanlışlık yapmamışlardır (K1, K7).

İki katılımcı (K1, K7) dışında tüm katılımcılar başlıklarını yanlış yazmışlardır. Bu durum katılımcıların yabancı kelimeleri okumakta zorlandıklarını belirttikleri Tablo 21'deki bulgularla benzerlik göstermektedir. Yabancı kelimeleri okumakta zorlanan katılımcıların yabancı kelimeleri yazmada zorlanmaları da olağan bir sonuçtur. Yedi

katılımcı (K2, K3, K4, K5, K8, K10, K12) başlıklarını aynı şekilde eksik yazmışlardır. İki katılımcı (K1, K7) ise başlıklarında herhangi bir yanlışlık yapmamışlardır.

3. Anlam Bütünlüğü

a) Özetlerinde giriş, gelişme, sonuç bölümleri oluşturamamışlardır (K2, K5, K6, K7, K11, K12, K13, K14).

b) Özetlerinde konu bütünlüğü sağlayamamışlardır (K2, K5, K6, K7, K11, K12, K13).

c) Özetlerine kitapta olmayan şeyler eklemişlerdir (K6).

Anlam bütünlüğüyle ilgili bulgular incelendiğinde sekiz katılımcının (K2, K5, K6, K7, K11, K12, K13, K14) giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturamadıkları görülmektedir. Yedi katılımcının (K2, K5, K6, K7, K11, K12, K13) yazılarında konu bütünlüğü kaybolmuştur. Bir katılımcı (K6) yazılarına kitapta olmayan şeyler eklemiştir.

4. Kelime ve Cümle Bilgisi

a) Sözcükler yerinde ve anlamına uygun kullanılmamıştır (K5, K6, K7, K11, K12, K13, K14).

b) Cümleler anlamlı ve kurallı yazılmamıştır (K4, K5, K6, K7, K11, K12, K13, K14).

Kelime ve cümle bilgisiyle ilgili bulgular incelendiğinde yedi katılımcının (K5, K6, K7, K11, K12, K13, K14) sözcükleri yerinde ve anlamına uygun kullanamadıkları görülmektedir. Bunun yanında sekiz katılımcı (K4, K5, K6, K7, K11, K12, K13, K14) anlamlı ve kurallı cümleler kurmakta zorlanmaktadır.

5. Yazım ve Noktalama

a) Özetlerindeki yazım yanlışlığı beş taneden fazladır (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14).

b) Özetlerindeki noktalama yanlışlığı beş taneden fazladır (K4, K5, K6, K7, K8, K9, K13, K14).

c) Özetlerinde hiç noktalama işareti kullanmamışlardır (K11, K12).

Yazım ve noktalamayla ilgili bulgular incelendiğinde tüm katılımcıların beşten fazla yazım yanlışlığı yaptığı görülmektedir. Bunda eserin çeviri eser olması sebep olabilir. Çeviri eserlerdeki yabancı isimler katılımcıları zorlamıştır. Sekiz katılımcı (K4, K5, K6,

K7, K8, K9, K13, K14) beşten fazla noktalama yanlışlığı yapmıştır. İki katılımcı (K11, K12) ise yazılarında hiç noktalama işareti kullanmamışlardır.

Yukarıdaki özetlerin bulguları incelendiğinde katılımcıların en çok sayfa kenarında uygun boşluk bırakmada, yabancı kelimeleri yazmada, yazılarında konu bütünlüğü kurmada, anlamlı ve kurallı cümleler yazmada, yazım ve noktalamada zorluklar yaşadığı görülmektedir. Araştırmacı bu bulgulardan hareketle katılımcılarla tekrardan bir toplantı gerçekleştirmiştir. Bir ders saati süresini kapsayan bu toplantıda araştırmacı katılımcıların isimlerini belirtmeden yapılan yanlışlıklardan ve bu yanlışların nasıl düzeltilebileceğinden bahsetmiştir. Aynı zamanda araştırmacı bu toplantının sonunda öğrencilere özetleri yazarken dikkat edilmesi gereken konuların doğru örneklerinin de yer aldığı yönergeleri matbu şekilde katılımcılara dağıtmıştır.

Bunun yanında araştırmacı okuldaki diğer öğretmenlerle de bir toplantı gerçekleştirerek elde ettiği verileri meslektaşlarıyla paylaşmış ve tüm derslerde öğrencilerin yazma becerilerinin takip edilmesi gerektiğini örneklerle diğer ders öğretmenlerine sunmuştur. Bu toplantıya katılan altı öğretmen de olumlu dönüt vererek bu durumun takibini memnuniyetle yapacaklarını söylemişlerdir.

4.6. Katılımcılarla Yapılan İkinci Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde katılımcıların hikâye okudukları okuma saatleriyle ilgili görüşleri, bu görüşlerle ilgili kodlar ve temalar, araştırmacının bu görüşlerle ilgili yorumları yer almaktadır.

Tüm sınıf tarafından aynı iki hikâye kitabının okunduğu bu okuma saatleri için öğrenciler değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Hikâye okuma saatleriyle ilgili katılımcı görüşleri Tablo 35’te sunulmaktadır.

Tablo 35. Gerçekleştirilen hikâye okuma saatleriyle ilgili katılımcı görüşleri

G.3.1. Gerçekleştirdiğimiz hikâye okuma saatlerini değerlendirecek olursanız bu süreçle ilgili neler söyleyebilirsiniz?	Kodlar	Temalar
K1. Olayları kendim yaşamış gibiydim. Kahramanlar mutlu olunca ben de mutlu oluyordum. Genel olarak mutlu oldum.		Sıkılma

Tablo 35. Devamı.

G.3.1. Gerçekleştirdiğimiz hikâye okuma saatlerini değerlendirecek olursanız bu süreçle ilgili neler söyleyebilirsiniz?	Kodlar	Temalar
K2. Bazıları güzeldi, bazıları güzel değildi. Yabancı isimleri anlamadım. Bu da hikâyeyi anlamamı etkiledi. Bazen sıkıldım.	Hoşlanma	
K3. Güzeldi. Güzel hissettim.	Anlam	
K4. Okurken kendimi içinde hissettim. Sıkılmadım. İyi oldu.	kuramama	
K5. Başta belki anlamam diye düşündüm sonra güzelleşmeye başladı. İlk başlarda bulanıktı, tuhaftı sonra güzelleşti. Bazen sıkıldığım oldu. Özellikle anlamadığım yerlerde. Çünkü anlamadığımız zaman kitap hiç güzel gelmiyor.	Pratiklik	Hikâye okumayla ilgili olumlu ve olumsuz görüşler
K6. Kitap okumamın hızlandığını hissettim.		
K7. Faydalı olduğunu düşündüm.	Yetersiz görsellik	
K8. Okumamı hızlandırdı.		
K9. Biraz daha uzatılın bu okuma saatleri.		
K10. Sınıftakiler adına faydalı oldu. Bazen sıkıldım. Genel olarak faydalı.	Fayda sağlama	
K11. Biraz sıkıldım. Derste konuşmaya alıştığımız için sürekli sessizlikten sıkıldım.		
K12. Kendimi iyi hissettim. Okumam hızlandı. Hoşlandım.		
K13. Genel olarak hoşuma gitti ama bazen sıkıldım. Bazı bölümleri sevmedim. Karışık olan yerlerde sıkıldım. Pollyanna'nın orta kısımlarında sıkıldım çünkü resimsizdi.		
K14. Güzel şeyler hissettim. Hikâyeler güzeldi. Hiç sıkılmadım.		

Tablo 35 incelendiğinde beş katılımcı (K2, K5, K10, K11, K13) okuma saatlerinde sıkıldıklarını belirtmişlerdir. K13 kitabın resimsiz kısımlarında sıkıldığını söylemiştir. Bunun yanında dört katılımcı (K6, K7, K8, K12) okuma saatlerinin somut faydasını gördüğünü söylemiştir. K1 ve K4 okurken kendilerini kitabın içinde gibi hissettiklerini belirtmişlerdir. İki katılımcı (K3, K14) "Güzel hissettim." şeklinde cevap vermişlerdir. K9 ise okuma saatlerinin biraz daha uzatılmasından yana olduğunu söylemiştir. Genel olarak tabloyu değerlendirdiğimizde yedi katılımcının (K1, K4, K6, K7, K8, K9, K12)

nedenleriyle birlikte olumlu görüş belirttiği iki katılımcının (K3, K14) neden göstermeden olumlu görüş belirttiği ve beş katılımcının (K2, K5, K10, K11, K13) ise sıkıldığını söyleyerek olumsuz görüş belirttiği görülmektedir. Bu durum katılımcıların kitaplardan beklentisiyle de ilgilidir. Katılımcılar buldukları yaş grubu itibariyle kitapların renkli ve bol resimli olmasını beklemişlerdir. Bu nedenle bazı katılımcıların beklentisi gerçekleşmemiştir.

Okunan hikâye kitaplarıyla ilgili katılımcı görüşleri Tablo 36’da sunulmaktadır.

Tablo 36. Okunan hikâye kitaplarıyla ilgili katılımcı görüşleri

G.3.2. Okuma saatlerinde okuduğumuz hikâye kitapları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?	Kodlar	Temalar
(Alt sorular: İlginizi çekti mi?		
Hangi yönleri ilginizi çekti?		
Neden ilginizi çekmedi?)		
K1. Resimleri azdı. Yazılar güzeldi. İlgimi çekti.		
K2. İlgimi çekti. Çok duygusallardı. Ömer’i köpek kovaladığı için üzüldüm.		
K3. İyi olduğunu düşünüyorum. İlgimi çekti. Köpek kovalama kısmı ilgimi çekti.	Yetersiz görsellik	
K4. Bizim de onlar gibi olduğumuzu falan düşündüm. Ömer’in kaybolduğu yer dikkatimi çekti.	Metin	Okuyucuya bağlı
K5. Sayfaları zor geldi. Hiç boşluk yoktu. Sıkıcı geliyordu. Bitireceğime inanmıyordum.	uzunluğu	beklentiler
K6. Kitaplar iyiydi. Heyecanlandım. İlgimi çekti. Ömer’i köpeğin kovalaması zoruma gitti.		
K7. Resimleri azdı. Daha fazla olsa iyi olurdu. Kitaplar daha kalın olmalıydı. Başlık çoktu.	Macera unsurları	
K8. İki kitap da güzeldi. Pollyanna’da daha fazla resim olabilirdi.		Türe
K9. Heyecanlandım. Sevinç duydum. Duygusal oldum. Kitaplar ilgimi çekti.	Metnin sürükleyiciliği	bağlı özellikler

Tablo 36. Devamı.

G.3.2. Okuma saatlerinde okuduğumuz hikâye kitapları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

(Alt sorular: İlginizi çekti mi?

Hangi yönleri ilginizi çekti?

Neden ilginizi çekmedi?)

Kodlar

Temalar

K10. Eğlenceliydi. Heyecanlıydı. Ömer’in çocukluğu ilgimi çekti, diğeri fazla ilgimi çekmedi. Bazen sıkıldım. Maceralı değildi. Enerjik değildi.

K11. Biraz ilgimi çekti. Pollyanna biraz sıkıcıydı. Maceralı yanları ilgimi çekti.

K12. Kitaplar ilgimi çekti. Mutlu hissettim. Ömer’i köpek kovalaması etkileyiciydi.

K13. Okurken acaba kitap okumamızı geliştirir mi diye düşündüm. İlgimi çekti ama az resimliydi. Bu nedenle sıkıldım.

K14. Okurken diğer sayfaları merak ettim. Bazen anlamıyorum resimler anlamama katkı sağlıyor. Bu nedenle resim daha fazla olsun isterdim.

Önyargı

Türe

bağlı

özellikler

Tablo 36 incelendiğinde katılımcılardan okuma saatlerinde okudukları hikâye kitaplarını değerlendirmeleri istenmiştir. Beş katılımcı (K1, K7, K8, K13, K14) kitaplardaki resimlerin azlığından yakınlardan daha fazla resimli olması gerektiğini belirtmiştir. Bununla ilgili K14 “Bazen anlamıyorum, resimler anlamama katkı sağlıyor. Bu nedenle resim daha fazla olsun isterdim.” demiştir. İki katılımcı (K10, K11) “Ömer’in Çocukluğu” kitabını “Pollyanna”dan daha çok severek okuduklarını söylemişlerdir. Bir katılımcı (K5) kitaplarla ilgili “Sayfaları zor geldi. Hiç boşluk yoktu. Sıkıcı geliyordu. Bitireceğime inanmıyordum.” şeklinde bir değerlendirmede bulunmuştur. Bu katılımcı araştırmanın başlamasından itibaren kendisiyle ilgili süregelen olumsuz düşüncelere sahiptir. Oysa kendi özelliklerine uygun bir okuma materyaliyle bu düşüncesinin değişmesi olasıdır. Tablo genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların bir kısmının (K1, K5, K7, K8, K13, K14) okunan kitaplardan tam olarak memnun kalmadıkları, katılımcıların daha fazla resimli ve daha fazla motive edici kitaplara ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Katılımcıların hikâye kitaplarını okurken zorlandıkları durumlar Tablo 37’de sunulmaktadır.

Tablo 37. *Katılımcıların hikâye kitaplarını okurken zorlandıkları durumlar*

G.3.3. Okuduğunuz hikâye kitaplarında zorlandığınız herhangi bir nokta oldu mu?	Kodlar	Temalar
K1. Hayır		
K2. K3. K4. K8. K9. K10. K12. Yabancı isimlerde zorlandım.	Kaynak dil	Materyale bağlı zorluklar
K5. Okurken hep içimde bir sıkıntı vardı. Uzun olmasından. Boşlukların çok az olması beni çok zorladı.		
K6. Heyecanlandığımda o kelimeyi tam göremiyorum, gözüm bulanıyor, tam göremiyorum. Mesela komik şeylerde, yabancı kelimelerde.	Metin	
K7. Bazen.		Okura bağlı zorluklar
K11. Pollyanna’da değişik isimlerden dolayı zorlandım.		
K13. Ömer’in çocukluğunda son sayfalarda zorlandım.	Panik olma	
K14. Uzun kelimelerde, Pollyanna’daki yabancı kelimelerde zorlandım.		

Tablo 37 incelendiğinde katılımcılara okudukları hikâye kitaplarıyla ilgili zorlandıkları herhangi bir nokta olup olmadığı sorulmuştur. Dokuz katılımcı (K2, K3, K4, K8, K9, K10, K11, K12, K14) aynı ifadeleri kullanarak yabancı kelimelerde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu Tablo 21’deki bulgularla uyumaktadır. K1 herhangi bir zorluk yaşamadığını belirtmiştir. K13 Ömer’in Çocukluğu kitabında son sayfalarda zorlandığını söylemiştir ama neden belirtmemiştir. K7 bazen zorlandığını söylemiştir. K6 bazen heyecanlandığından ve bununla ilgili zorluklar yaşadığından bahsetmiştir. K5 ise “Okurken hep içimde bir sıkıntı vardı. Uzun olmasından. Boşlukların çok az olması beni çok zorladı.” diyerek kitap okumayla ilgili yaşadığı zorlukları anlatmıştır. Katılımcıların bu bağlamda yaşadıkları zorluklar okuyucuya ve materyale bağlı zorluklar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Katılımcıların okuma saatleriyle ders saatlerini karşılaştırma durumları Tablo 38’de sunulmaktadır.

Tablo 38. *Katılımcıların okuma saatleriyle ders saatlerini karşılaştırma durumları*

G.3.4. Sizce okuma saatleri yapılmaya devam edilmeli midir yoksa bunun yerine ders mi işlenmelidir?	Kodlar	Temalar
K1. K2. K6. K12. Her ikisi de yapılmalıdır.	Onaylama	Okuma saatlerine bakış açısı
K3. K7. K13. K14. Yapılmalı.	Onaylama	Okuma saatlerine bakış açısı
K4. İkisini de yapmalıyız. Ama kitap okuma daha önemli.	Onaylama	Okuma saatlerine bakış açısı
K5. Her ikisi de olabilir. Benim için öğrenmek daha önemli.	Onaylama	Okuma saatlerine bakış açısı
K8. Ders işlenmeli. Konularda geri kalıyoruz.	Geri	Okuma saatlerine bakış açısı
K9. Bazen yapılmalı. İkisi de önemli. Kitap okuma daha önemli.	kalma	Okuma saatlerine bakış açısı
K10. Yapılmalı. İkisi de yapılmalı.	endişesi	Okuma saatlerine bakış açısı
K11. Ders işlenmeli. Çünkü sıkılıyorum. Derste konuşabiliyorum ama okuma saatinde sıkılıyorum.	kalma	Okuma saatlerine bakış açısı

Tablo 38 incelendiğinde katılımcıların okuma saatleriyle ders saatlerini karşılaştırmalarını sağlamak amacıyla okuma saati yapılmaya devam edilsin mi yoksa bunun yerine ders mi işlensin şeklinde bir soru sorulmuştur. On iki katılımcı (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K12, K13, K14) okuma saatlerinin yapılmaya devam etmesi yönünde görüş bildirirken iki katılımcı (K8, K11) okuma yapmak yerine ders işlenmesi gerektiğini söylemiştir. Bu iki katılımcıdan biri (K8) gerekçe olarak dersten geri kaldıklarını göstermiştir, diğer katılımcı (K11) ise okuma saatlerinde konuşamadığı için sıkıldığını belirtmiştir. Katılımcılar dersten geri kalmamaktadır çünkü araştırmacı dersleri programa göre planlamıştır ve bu durum araştırma sürecinin başında katılımcılara duyurulmuştur. Derste konuşabildiğini ancak okuma saatinde konuşamadığını söyleyen katılımcının (K11) ise kitap okuma konusunda istekli olmadığı söylenebilir.

Katılımcıların okuma saatleriyle ilgili önerileri Tablo 39'da sunulmaktadır.

Tablo 39. *Katılımcıların okuma saatleriyle ilgili önerileri*

G.3.5. Okuma saatleri uygulamasıyla ilgili öneriniz ya da önerileriniz var mı?	Kodlar	Temalar
K1. Haftada daha fazla kitap okuma saati olmalı.		
K2. İkisine de eşit miktar zaman ayırılım.		
K3. K4. K6. K9. Hayır.		
K5. Mesela iki dersimiz varsa bir saati kitap okuma bir saati ders olsun. Her ikisi kitap okuma olmasın. Ama ders olması daha iyi çünkü ders işlerken eğleniyoruz. Ama kitap okurken sıkıcı geliyor. Herkes sessiz olunca ortam sessiz, sıkılıyorum.	Konuşma becerisi	Okuma kazanımlarıyla ilgili beklentiler
K7. Haftada iki üç ders saati okumalıyız.	His paylaşımı	
K8. Daha az okuma saati yapılsın.		Uygulama biçimine yönelik beklentiler
K10. Kitaplar okuduktan sonra anlatılsa, hissedilen duygular söylense. Kitap hakkında konuşulsa iyi olur.	Süreyi artırma	
K11. Dersin yarısı kadar sürede olursa daha iyi olur, dersten geri kalmazdık hem.		
K12. Hikâyeleri daha çok okusak daha iyi olur.		
K13. Okuma saatlerinde kitabı bitirdiğimizde anlatmalıyız.		
K14. On-yirmi dakika daha uzasın.		

Tablo 39’da katılımcılara okuma saatleriyle ilgili herhangi bir önerilerinin olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya dört katılımcı (K3, K4, K6, K9) herhangi bir önerisinin olmadığı yönünde cevap vermiştir. Bazı katılımcılar (K2, K5, K11) bu soruyu bir önceki soruyla bağdaştırarak okuma saatleriyle ders saatlerini karşılaştırmışlardır. Dört katılımcı (K1, K7, K12, K14) okuma saatlerinin artırılması gerektiği yönünde fikir belirtmiştir. K8 daha az okuma saati yapılmasını istemiştir bu da katılımcının okuma saatlerinden sıkıldığı şeklinde yorumlanabilir. İki katılımcı (K10, K13) benzer şekilde okuma saatlerinden sonra okunan kitaplar hakkında konuşulması ve bu kitapların anlatılmasını öneri olarak dile getirmişlerdir. Bu katılımcıların önerileri yerindedir. Böylece katılımcıların konuşma becerileri de kontrol edilebilir ancak bu durum araştırmanın kapsamında değildir ve araştırma örgün eğitim süresi içerisinde

yapıldığından bunun için fazladan süreye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu öneriler belki başka çalışmalar açısından fikir oluşturabilir. Katılımcıların dile getirdiği bütün bu öneriler okuma saatinin yöntemi ve içeriğiyle ilgili yeni fikirler oluşturmuştur. Bu tablodaki katılımcı önerilerine bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun okuma saatlerinin devam etmesi konusunda hemfikir oldukları ancak hikâye okuma saatlerinin beklentilerini yeterince karşılayamadığı görülmektedir.

4.7. Çizgi Roman Okuma Saatlerinin Gözlemlerine İlişkin Bulgular

4.7.1. Sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin bulgular

Bu bölümde, 24.03.2016, 30.03.2016, 07.04.2016, 13.04.2016, 19.04.2016, 26.04.2016, 03.05.2016, 10.05.2016, 11.05.2016, 17.05.2016 tarihlerinde birer ders saati süresince gerçekleştirilen gözlemlerin sınıfın fiziksel boyutuna ait bulguları yer almaktadır.

Bu bulgular gözlem formlarının incelenmesi sonucu formlardan çıkarılan fiziksel boyutlarla ilgili verilerin düzenlenmesiyle oluşturulmuştur. Formlardan çıkan fiziksel boyutlar renk, ısı, ışık ve benzeri bilgilerdir. Sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin son gözlem bulguları Tablo 40’ta sunulmaktadır.

Tablo 40. Sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin son gözlem bulguları

Adaklı Ortaokulu, Gaziantep	Kodlar	Temalar
Sınıf: 6/B		
Sınıfın duvar rengi iki renkten oluşmaktadır. Yerden yaklaşık 1,5 metre yüksekliğe kadar pembe, buradan tavana kadar krem rengidir. Duvarlar yakın zamanda boyanmadığından çok eski görünmektedir.	Renk	
Soğuk havalarda sınıf ısınmaktadır çünkü pencerelerde açıklıklar onarım görmüştür. Bu nedenle öğrenciler daha rahat kıyafetler giyebilmektedir.	Isı	Fiziksel
Hava güneşli olduğu zamanlar sınıfın doğal ışığı yeterli gelmektedir, kapalı havalarda floresan lambalarla sınıf aydınlatılmaktadır.	Işık	Özellikler
Sınıf dışı gürültüler olmaktadır. Bu gürültüler özellikle okul bahçesinden ve okulun koridorlarından gelmektedir. Ancak bu gürültüler eskiye nazaran azalmıştır.	Gürültü	

Tablo 40. Devamı.

Adaklı Ortaokulu, Gaziantep	Kodlar	Temalar
Sınıf: 6/B		
Sınıfta beyaz tahta ve akıllı tahta, tekli 14 tahta sıra, öğretmen masası, sandalye, panolar, askı ve dolap bulunmaktadır. Sıralar U düzenine göre yerleştirilmiş ve sınıf daha modern bir görünüme sahip olmuştur. Bu nedenle sınıf ferah ve daha kullanışlı hâle gelmiştir.	Yerleşim Düzeni	Fiziksel
Sınıfın büyüklüğü yeterlidir.		Özellikler
Uygulama sınıfı okulun güneydoğu cephesinde yer almaktadır ve iki cephesi açıktır. Bir yanında müdür odası bir yanında ise müdür yardımcısının odası yer almaktadır.	Öğrenci Sayısı	

Tablo 40 incelendiğinde sınıf artık soğuk havalarda ısınmaktadır çünkü pencereler onarımdan geçmiştir. Bu nedenle katılımcılar sınıf içinde rahat edebilecekleri kıyafetler giyebilmektedirler. İhtiyaç duyulduğu zamanlarda sınıf floresan lambalarla aydınlatılmaktadır. Okulda beden eğitimi dersi dışında öğrenciler ders saatlerinde serbest dolaşmamakta kütüphaneye alınmaktadırlar. Bu nedenle okul içinde ve dışında rahatsız edici gürültüler azalmıştır.

Sınıfın oturma düzeni daha önce geleneksel düzenken değiştirilerek U düzenine geçilmiştir. Böylece sınıf daha konforlu bir görünüm almış ve katılımcılar daha rahat takip edilebilmiştir.

4.7.2. Sınıf içi uygulamalara ilişkin bulgular

Bu bölümde, 24.03.2016, 30.03.2016, 07.04.2016, 13.04.2016, 19.04.2016, 26.04.2016, 03.05.2016, 10.05.2016, 11.05.2016, 17.05.2016 tarihlerinde birer ders saati süresince gerçekleştirilen gözlem bulgularının sınıf içi uygulamalara ilişkin boyutları yer almaktadır. Sınıf içi uygulamalara ilişkin son gözlem bulguları Tablo 41'de sunulmaktadır.

Tablo 41. *Sınıf içi uygulamalara ilişkin son gözlem bulguları*

Adaklı Ortaokulu, Gaziantep	Kodlar	Temalar
Sınıf: 6/B		
Öğrenciler oturma pozisyonlarını daha seyrek değiştirmektedirler.		
Kitap okuma dışında şeylerle uğraşan yalnızca bir öğrenci vardır.	Dikkat	
İçinden okumayan öğrenciler bu konuya dikkat eder olmuşlardır.		
Öğrencilerde okuma saati süresince esneme ve genleşme davranışları daha az görülmektedir.	İlgi	Okuma
Öğrenciler lavaboya gitmek için izin istememektedir.		motivasyonu
Öğrenciler okuma etkinliği sırasında arkadaşlarının kitaplarına bakmamaktadır.	Odaklanma	
Öğrenciler okuma saatinde sınıfı izlememektedir.		
Öğrenciler kendi aralarında gülüşmemektedir.		
Sıkıldığını belirten olmamıştır.		

Tablo 41 incelendiğinde çizgi roman okuma saatlerinde katılımcıların oturma pozisyonlarını daha az değiştirdikleri görülmektedir. Kitap okumayan ve başka şeylerle ilgilenen yalnızca bir katılımcı vardır. Bu bulgulara bakarak katılımcıların çizgi romanları okurken okuma saatine odaklandıkları söylenebilir. İçinden okumayan bir öğrenci vardır.

Katılımcılar nadiren esneme ve genleşme davranışı göstermektedirler. Oysa hikâye okuma saatlerinde bu davranışa çok sık rastlanmıştır. Lavaboya gitmek için izin isteyen katılımcı azalmıştır. Çünkü katılımcılar ellerindeki okuma materyalini ilgiyle takip etmektedirler. Hikâye okuma saatlerinde arkadaşlarının kitaplarını da takip eden katılımcılar çizgi roman okuma saatlerinde yalnızca kendi kitaplarına odaklanmışlardır.

Hikâye okuma saatlerinde sık sık sınıfı izleyen katılımcılar çizgi roman okuma saatlerinde sınıfı izleme davranışını bırakmışlardır. Ayrıca hikâye okuma saatlerinde rastlanan gülüşme davranışına çizgi roman okuma saatlerinde rastlanmamıştır. Katılımcılar arasında sıkıldığını belirten olmamıştır.

Tablo 35 ile tablo 41 karşılaştırıldığında her iki türün okuma saatleri arasındaki farklar dikkat çekmektedir. Hikâye okuma saatlerinde odaklanma zorluğu yaşayan katılımcılar çizgi roman okuma saatlerinde herhangi bir teşvike ihtiyaç duymadan okuma saatlerini değerlendirmişlerdir.

4.8. Araştırmacı ve Uygulayıcı Öğretmen Günlüğüne İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmacının tutmuş olduğu günlüklerden 24.03.2016, 07.04.2016, 26.04.2016, 17.05.2016 tarihlerindeki yer verilmiştir. Bu günlüklerden çizgi roman okuma saatleriyle ilgili bazı önemli kesitler alınarak bunlarla ilgili diğer veri setlerindeki bulgularla yapılan ilişkilendirmeler aşağıda sunulmuştur.

4.8.1. Araştırmacı ve uygulayıcı öğretmen günlüğünden kesitler

24.03.2016

“Bugün çizgi romanlarla gerçekleştirdiğimiz okuma saatlerinin ilk günüydü. Kitaplar dağıtıldıktan sonra öğrenciler büyük bir merakla okumaya başladılar. Uzun bir sessizlikten sonra birkaç öğrencim yanıma gelerek sayfa geçişleriyle ilgili sorular sordu. Bunun üzerine okuma saatine kısa bir ara vererek çizgi romanlarda resim ve sayfalar arasındaki geçişleri ve nasıl okunması gerektiğini anlattım. Bu çerçevede tekrardan okumaya başladılar.”

07.04.2016

“Hikâye okuduğumuz okuma saatlerinde öğrenciler sık sık genleşiyorlardı ve esniyorlardı. Çizgi roman okuduğumuz saatlerde de böyle şeyler olmakla birlikte oldukça nadir rastlıyorum. Özellikle okuma saatlerinde lavabo için izin isteme davranışları da azaldı.”

26.04.2016

“Çizgi romanlar öğrencilere farklı bir motivasyon unsuru oldu. Birçoğu okuma saati bittikten sonra yanıma gelerek çizgi roman okumanın heyecan verici olduğundan ve severek okuduklarından bahsediyorlar. Özellikle okuma saatlerinde sıkıldığını söyleyen bazı öğrencilerin kitap okuyor olduğunu görmek benim açımdan sevindirici.”

17.05.2016

“Bugün çizgi roman okuduğumuz okuma saatlerinin sonuncusunu gerçekleştirdik. Böylece öğrencilerimin her biri ikişer çizgi roman okumuş oldular. Onlara çizgi romanlardan hoşlanıp hoşlanmadıklarını sordum. Hepsi de süreçten memnun kaldıklarını ve çizgi roman okumaktan keyif aldıklarını söylediler.”

Araştırmacı ve Uygulayıcı Öğretmen Günlüğünden alınan önemli kesitlere bakıldığında çizgi roman okuma saatlerinde katılımcıların ilk başlarda türü tanımamaktan kaynaklanan bazı zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Bu durum sonraki okuma saatlerinde ortadan kaybolmuştur. Bunun yanında katılımcılarda daha önceki okuma saatlerinde görülen sıkılma davranışları oldukça azalmıştır. Özellikle hikâye okuma saatlerinde kitap okumaktan kaçan katılımcılar isteyerek okumaya başlamışlardır. Çizgi roman okumayla ilgili değerlendirmede bulunan katılımcılar çizgi roman okumayı sevdiklerini dile getirmişlerdir.

Ulaşılan bulgulara bakıldığında katılımcıların yaşadıkları zorluklar, sıkılma davranışlarının azalmış olması ve çizgi romanların beğenilerek okunuyor olması kayda değer bulgulardır. Araştırmanın çizgi roman saatleriyle ilgili gözlemlerinde de benzer bulgulara ulaşılmıştır. Böylece katılımcıların gözlemlenen davranışları sonucunda ulaşılan bulgularla araştırmacı günlüğünde yer alan verilerin benzer olması verilerin teyit edilmesi açısından önemlidir.

4.9. Okunan Çizgi Romanların Özetlerine İlişkin Bulgular

Hikâye okuma saatlerinde olduğu gibi çizgi roman okuma saatlerinde de okunan kitaplardan sonra katılımcılardan kitap özeti yazmaları istenmiştir. Bu ürünler üzerinden katılımcıların özetleri sayfa düzeni, başlık, anlam bütünlüğü, kelime ve cümle bilgisi, yazım ve noktalama boyutları altında her bir boyuta ait kazanımlar açısından incelenmiştir. Böylece katılımcıların yazma becerisi gelişimleri kontrol edilmiştir.

Tom Sawyer Kitabının Özetlerinden Ulaşılan Bulgular

1.Sayfa Düzeni

a) Satırlar arasında hizalama yapılmamıştır (K8).

- b) Yazıları okunaklı değildir (BBKY).
- c) Sayfa kenarlarında uygun boşluk bırakılmamıştır (K4, K8).
- d) Sayfa kenarı boşlukları düzensizdir (K8, K14).

Tom Sawyer kitabının özetlerinin sayfa düzeniyle ilgili bulguları incelendiğinde yazıları okunaklı olmayan katılımcı bulunmamaktadır. Satırlarda hizalama yapmayan yalnız bir katılımcı (K8) vardır. Sayfa kenarında uygun boşluk bırakmayan iki katılımcı (K4, K8) vardır. Sayfa kenarı düzensiz olan iki katılımcı (K8, K14) vardır.

2. Başlık*

*Başlık olarak kitabın adının yazılması istenmiştir.

- a) Başlığı yanlış yazmışlardır (K4, K5, K6, K7, K11, K12, K13, K14).
- b) Başlık aynı biçimde eksik yazılmıştır (K6, K7, K12, K14).
- c) Başlıklarında herhangi bir yanlışlık yapmamışlardır (K1, K2, K3, K8, K9, K10).

Başlıkla ilgili bulgular incelendiğinde sekiz katılımcının (K4, K5, K6, K7, K11, K12, K13, K14) başlıklarını yanlış yazdıkları görülmektedir. Bu durum katılımcıların yabancı kelimeleri okumakta zorlandıklarını belirttikleri Tablo 21'deki bulgularla benzerlik göstermektedir. Bunun yanında dört katılımcı (K6, K7, K12, K14) başlıklarını aynı şekilde eksik yazmışlardır. Altı katılımcı (K1, K2, K3, K8, K9, K10) ise başlıklarında herhangi bir yanlışlık yapmamışlardır.

3. Anlam Bütünlüğü

- a) Özetlerinde giriş, gelişme, sonuç bölümlerini oluşturamamışlardır (K9, K11, K12, K13, K14).
- b) Özetlerinde konu bütünlüğü sağlayamamışlardır (K11, K12, K13, K14).
- c) Özetlerine kitapta olmayan şeyler eklemiştir (BBKY).

Anlam bütünlüğüyle ilgili bulgular incelendiğinde beş katılımcının (K9, K11, K12, K13, K14) giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturamadıkları görülmektedir. Dört

katılımcının (K11, K12, K13, K14) yazılarında konu bütünlüğü kaybolmuştur. Yazısına kitapta olmayan herhangi bir şey ekleyen katılımcı bulunmamaktadır.

4. Kelime ve Cümle Bilgisi

- a) Sözcükler yerinde ve anlamına uygun kullanılmamıştır (K6, K11, K13).
- b) Cümleler anlamlı ve kurallı yazılmamıştır (K6, K11, K13).

Kelime ve cümle bilgisiyle ilgili bulgular incelendiğinde üç katılımcının (K6, K11, K13) sözcükleri yerinde ve anlamına uygun kullanamadıkları görülmektedir. Bunun yanında üç katılımcı (K6, K11, K13) anlamlı ve kurallı cümleler kurmakta zorlanmaktadır.

5. Yazım ve Noktalama

- a) Özetlerindeki yazım yanlışlığı beş taneden fazladır (K6, K7, K11, K12, K13).
- b) Özetlerindeki noktalama yanlışlığı beş taneden fazladır (K6, K7, K11).
- c) Özetlerinde hiç noktalama işareti kullanmamışlardır (K5, K12).

Yazım ve noktalamayla ilgili bulgular incelendiğinde beş katılımcının (K6, K7, K11, K12, K13) beşten fazla yazım yanlışlığı yaptığı görülmektedir. Üç katılımcı (K6, K7, K11) beşten fazla noktalama yanlışlığı yapmıştır. İki katılımcı (K5, K12) ise yazılarında hiç noktalama işareti kullanmamışlardır.

Define Adası Kitabının Özetlerinden Ulaşılan Bulgular

1. Sayfa Düzeni

- a) Satırlar arasında hizalama yapılmamıştır (BBKY).
- b) Yazıları okunaklı değildir (BBKY).
- c) Sayfa kenarlarında uygun boşluk bırakılmamıştır (K4).
- d) Sayfa kenarı boşlukları düzensizdir (BBKY).

Yukarıdaki bulgulara bakıldığında satırlarda hizalama yapamayan katılımcı yoktur. Aynı zamanda sayfa düzeniyle ilgili bulgular yazıları okunaklı olmayan katılımcının da bulunmadığını göstermektedir. Sadece bir katılımcı (K4) sayfa kenarında uygun boşluk bırakma kazanımını gerçekleştirememiştir. Bunun yanında sayfa kenarı boşlukları düzensiz olan katılımcı da yoktur.

2. Başlık*

*Başlık olarak kitabın adının yazılması istenmiştir.

a) Başlığı yanlış yazmışlardır (BBKY).

Başlıkla ilgili bulgular incelendiğinde başlıklarını yanlış yazan katılımcı görülmektedir. Bunda başlığın Türkçe kelimelerden oluşmasının da etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

3. Anlam Bütünlüğü

a) Özetlerinde giriş, gelişme, sonuç bölümlerini oluşturamamışlardır (BBKY).

b) Özetlerinde konu bütünlüğü sağlayamamışlardır (BBKY).

c) Özetlerine kitapta olmayan şeyler eklemişlerdir (BBKY).

Anlam bütünlüğüyle ilgili bulgular incelendiğinde tüm katılımcıların yazılarında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturdukları görülmektedir. Yazısında konu bütünlüğü kaybolan katılımcı yoktur. Yazısına kitapta olmayan herhangi bir şey ekleyen katılımcı bulunmamaktadır.

4. Kelime ve Cümle Bilgisi

a) Sözcükler yerinde ve anlamına uygun kullanılmamıştır (K6, K11, K13).

b) Cümleler anlamlı ve kurallı yazılmamıştır (K6, K11, K13).

Kelime ve cümle bilgisiyle ilgili bulgular incelendiğinde üç katılımcının (K6, K11, K13) sözcükleri yerinde ve anlamına uygun kullanamadıkları görülmektedir. Bunun yanında üç katılımcı (K6, K11, K13) anlamlı ve kurallı cümleler kurmakta

zorlanmaktadır. Aynı katılımcılar daha önceki özetlerinde de bu kriterleri gerçekleştirememiştir.

5. Yazım ve Noktalama

a) Özetlerindeki yazım yanlışlığı beş taneden fazladır (K6, K11, K12).

b) Özetlerindeki noktalama yanlışlığı beş taneden fazladır (K6, K7).

c) Özetlerinde hiç noktalama işareti kullanmamışlardır (K9, K12).

Yazım ve noktalamayla ilgili bulgular incelendiğinde üç katılımcının (K6, K11, K12) beşten fazla yazım yanlışlığı yaptığı görülmektedir. İki katılımcı (K6, K7) beşten fazla noktalama yanlışlığı yapmıştır. İki katılımcı (K9, K12) ise yazılarında hiç noktalama işareti kullanmamışlardır.

Araştırma sürecinde çizgi romanlar okunduktan sonra elde edilen özetlerin bulguları incelendiğinde önceki bulgularda rastlanan sayfa kenarında uygun boşluk bırakmama, yabancı kelimeleri yazamama, yazılarında konu bütünlüğü kuramama, anlamlı ve kurallı cümleler yazamama, yazım ve noktalama yanlışlıkları gibi katılımcıların yaşadığı zorluklar beş katılımcı (K6, K7, K9, K11, K12) dışında diğer tüm katılımcılar tarafından üstesinden gelinmiştir.

Katılımcıların çıkardıkları özetler önceden belirlenen kriterler kapsamında incelenerek katılımcıların sayfa düzeni, başlık, anlam bütünlüğü, kelime ve cümle bilgisi, yazım ve noktalama konularında yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu durumda katılımcılarla gerçekleştirilen özet çıkarma çalışmalarında katılımcılar her özet çalışmasının ardından ilerleme kaydederek yazma becerilerini geliştirmişlerdir. Yukarıdaki bulgulardan da anlaşıldığı üzere düzenli şekilde yapılan okuma saatleri ve okuma saatlerinde katılımcı motivasyonunu artıran çizgi romanların okunması sonrasında gerçekleştirilen özet yazma çalışmaları katılımcıların yazma becerilerine katkılar sağlamıştır.

4.10. Katılımcılarla Yapılan Son Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümdeki görüşmelerin amacı hem katılımcıların çizgi roman okuma saatleri hakkındaki görüşlerine ulaşmak hem de hikâyeye okuma saatleriyle çizgi roman okuma

saatlerini karşılaştırmalarını sağlamaktır. Bu doğrultuda katılımcılara beşer soru sorularak görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılara öncelikle okuma saatlerinde çizgi roman okumayla ilgili görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların okuma saatlerinde çizgi roman okumayla ilgili görüşleri Tablo 42’de sunulmaktadır.

Tablo 42. *Katılımcıların okuma saatlerinde çizgi roman okumayla ilgili görüşleri*

G.3.1. Okuma saatlerinde çizgi roman okumayla ilgili düşünceleriniz nelerdir?	Kodlar	Temalar
K1. Herkesin okuması gelişebilir. Resimli olması ilgimi çekti. Eğlenceli. Düşünme yeteneğimizi geliştiriyor.	Görselliğin cazibesi	Materyalin okuma motivasyonuna katkısı
K2. Resimleri olduğu için aklımızda canlandırabiliyoruz. Karşılıklı konuşmalar ilgimi çekti.		
K3. Güzeldi. Zevkliydi.		
K4. Hoşuma gitti, güzeldi. Resimleri ilgimi çekti.	Okumayı geliştirme	
K5. Hoşuma gitti. Komik yerleri vardı. Çizgi romanlar geldiği zaman sizin gösterdiğinizde çok merak ettim. Okumaya başlayınca hiç elimden bırakasım gelmedi.		Bilişsel gelişim
K6. Okumamın hızlandığını ve zihnimin geliştiğini düşündüm.	Beğeni	
K7. İyiydi. Okudukça güzelleşti.		
K8. Resimleri daha fazla ve yazıları az olduğundan ilgimi çekti. Güzeldi.		
K9. Çizgi romanlar daha iyiydi. Diğerlerinde yaşımızdan büyük kelimeler var. Çizgi romanda yaşımıza uygun şeyler var.	Düzeğe görelik	
K10. Bize macera yaşıyor. Kitap okumayı sevdiriyor. Sanki kitabın içinde gibi oluyorum.		
K11. Başta çizgi romana önyargı yaptım sonra hoşuma gitti. Hikâye kitaplarında daha çok sıkılmışım çizgi romanlarda daha az sıkıldım.	Hayal kurma	
K12. Hem güzel hem resimleri var. Yazıları azdı resimleri çoktu. Bu benim için iyi oldu.		
K13. Diğer kitaplardan güzel olduklarını düşündüm. Daha renkli olduğundan hayal dünyamızı geliştiriyor. Aklımızı geliştiriyor.		
K14. Hepsisi çok güzeldi. Daha çok sayfası olsun isterdim.	Dinamiklik	

Tablo 42 incelendiğinde tüm katılımcılar (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14) olumlu yönde görüş belirtmişlerdir. Altı katılımcı (K1, K2, K4, K8, K12, K13) çizgi romanların resimli olduğu için daha ilgi çekici olduğunu söylemişlerdir ve bu nedenle daha istekli okuduklarını belirtmişlerdir. Daha önceki görüşmelerde genellikle okuma saatleriyle ilgili olumsuz görüş bildiren K5 bu soruya “Okumaya başlayınca hiç elimden bırakasım gelmedi.” şeklinde cevap vermiştir. Bunun yanında K9 çizgi romanların yaşına daha uygun olduğunu söylemiştir. K10 “Kitabı sevdiriyor.” demiştir. K13 ise diğer kitaplardan daha güzel olduğunu söylemiştir. K11 hikâye kitaplarını okurken sıkıldığını ancak çizgi roman okurken sıkılmadığını ifade etmiştir. Katılımcılar genel olarak çizgi romanların bol resimli olmasından duydukları memnuniyeti, okumasının kolay olmasını, maceralı ve eğlenceli olmasını, okumayı geliştirdiğini dile getirmişlerdir. Bu görüşler aynı zamanda okuma alışkanlığı kazanmanın da basamaklarını oluşturmaktadır.

Katılımcıların çizgi roman ve hikâye okuma saatlerini karşılaştırma durumları Tablo 43’te sunulmaktadır.

Tablo 43. *Katılımcıların çizgi roman ve hikâye okuma saatlerini karşılaştırma durumları*

G.3.2. Hikâye okuduğunuz okuma saatleriyle çizgi roman okuduğunuz okuma saatlerini karşılaştırdığınızda arada fark olduğunu düşünüyor musunuz?	Kodlar	Temalar
Alternatif soru: Önceki okuma saatleriyle çizgi roman okuduğunuz okuma saatlerini kıyaslarsanız bununla ilgili neler söyleyebilirsiniz?		
K1. Çizgi romanlar daha çabuk bitiyor, daha eğlenceli.	Anlam	
K2. Hikâye kitaplarından bir şey anlamıyordum ama çizgi romanlardan anlıyorum.	kurma	Düzeğe görelik
K3. Çizgi romanları daha çok sevdim. Eğlenceliydi.	Kişisel	
K4. Çizgi roman okuduğumuz saatler daha güzeldi. Çizgi romanlar diğerlerine göre daha resimli, daha ilgi çekici.	beklenti	

Tablo 43. Devamı.

	Kodlar	Temalar
G.3.2. Hikâye okuduğunuz okuma saatleriyle çizgi roman okuduğunuz okuma saatlerini karşılaştırdığımızda arada fark olduğunu düşünüyor musunuz?		
Alternatif soru: Önceki okuma saatleriyle çizgi roman okuduğunuz okuma saatlerini kıyaslarsanız bununla ilgili neler söyleyebilirsiniz?		
K5. Çok fark var. Çizgi romanlar daha kolay bitiyor. Bu yüzden kitabı daha iyi anladım. Diğerleri sadece yazı olduğundan aralıksız olduğundan pek anlamadım.	Materyal özelliği	Okuma isteği
K6. Çizgi romanlar daha iyiydi çünkü kısa ve resimlere bakıp olayları anlayabiliriz.		
K7. Çizgi romanlar daha güzeldi. Resmi fazla, renkli olduğu için ilgimi çekti.	Odaklanma	
K8. Çizgi roman okuduğumuz saatler daha güzeldi. Resimleri ilgimizi çekiyordu.		
K9. Hep beraber okuduğumuzda hikâyeden bir şey anlamıyoruz. Ses oluyor. Çizgi romanda ise herkes okuyor. Kimse ses yapmıyor.	Görsellik	Okumaya ayrılan süre
K10. Daha önce hiçbirimiz okumuyorduk şimdi alıştık okuyoruz. Çizgi roman okuduğumuz saatler daha iyiydi çünkü çizgi romanlar daha ilginç.	Okuma	
K11. Çizgi romanlar daha güzeldi çünkü canlandırma gibi. Herkesin sözü ağzından çıkıyor. Resimler konuşmalar var.	kolaylığı	
K12. Çizgi romanlar daha çabuk bitti. İkisi de güzeldi.		
K13. Onlarda daha az resim vardı bunlarda daha fazla. Onlardan fazla bir şey anlamadık, zihin gücümüzü geliştiremedi onlar.		
K14. Hepsi güzeldi.		

Tablo 43'te katılımcılardan hikâye okudukları okuma saatleriyle çizgi roman okudukları okuma saatlerini karşılaştırmaları istenmiştir. Bu soruya altı katılımcı (K1, K2, K5, K6, K12, K13) benzer şekilde cevap vererek çizgi romanların daha çabuk bittiğini bu nedenle de daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Dört katılımcı (K3, K4, K7, K8) doğrudan çizgi roman okudukları okuma saatlerinin daha güzel olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında bir katılımcı (K9) "Hep beraber okuduğumuzda hikâyeden bir şey anlamıyoruz. Ses oluyor. Çizgi romanda ise herkes okuyor. Kimse ses yapmıyor."

demıştır. Bu bulgu her iki tür için de okuma saatleri arasındaki farkı göstermesi açısından önemlidir. Çizgi romanların okunmaya başlanmasıyla katılımcıların okuma saatlerine olan ilgisi artmıştır. Bir diğer katılımcının (K10) söyledikleri de yine bu bulguyu destekler niteliktedir, bu katılımcı da “Daha önce hiçbirimiz okumuyorduk şimdi alıştık okuyoruz. Çizgi roman okuduğumuz saatler daha iyiydi çünkü çizgi romanlar daha ilginç.” demıştır. K14 ise her iki okuma saatinin de güzel olduğunu söylemiştir. Bu bağlamda katılımcılar ağırlıklı olarak çizgi roman okunan okuma saatlerinden daha fazla memnuniyet duyduklarını dile getirmişlerdir.

Katılımcılardan okudukları türleri karşılaştırmaları istenmiştir. Katılımcıların okudukları kitapları tür açısından karşılaştırma durumları Tablo 44’te sunulmaktadır.

Tablo 44. *Katılımcıların okudukları kitapları tür açısından karşılaştırma durumları*

G.3.3. Çizgi roman ile hikâyeyi tür olarak karşılaştıracak olursanız her ikisini okumak arasında ne tür farklar var?	Kodlar	Temalar
K1. Çizgi romanlar macera filmi gibi.		
K2. Hikâyeleri bazen anlıyorum bazen anlamıyorum. Çizgi romanları anlıyorum.	Anlam kurma	
K3. Çok fark yok.		
K4. Hikâyelerin sayfaları fazla olduğu için çok iyi anlayamıyorum. Çizgi romanlar daha ayrıntılı ve fazla yazılı olmadığı için daha iyi anlıyorum.		İçerik özellikleri
K5. Diğer türleri okurken canım sıkılıyor fakat çizgi roman okurken kendimde değilim hep okumak istiyorum.	Hacim	
K6. Çizgi romanlarda daha çok hayal kuruluyor.		
K7. Çizgi romanlar daha sürükleyici, daha iyi anlıyorum.	Hayal kurma	
K8. Çizgi romanlarda daha çok hayal kurabiliyorum.		
K9. Çizgi romanlar ilgimizi çekiyor. Resimleri vs. çizgi romanlar gerçekmiş gibi oluyor. Okumak istiyorum. Ama hikâyelerde sıkılıyorum bir daha okuyasım gelmiyor.		

Tablo 44. Devamı

G.3.3. Çizgi roman ile hikâyeyi tür olarak karşılaştıracak olursanız her ikisini okumak arasında ne tür farklar var?	Kodlar	Temalar
K10. Çizgi roman hayal dünyasını geliştiriyor. Macera yaşıyor.		
K11. Çok fark var. Çizgi romanlar daha canlı, düz değil. Herkesin resmi ayrı ayrı. Hem görüntü hem okuma olarak daha iyi seçebiliyoruz. Her fotoğraf değiştiğinde neler olduğunu daha iyi canlandırabiliyoruz kafamızda.	Görsellik	Fiziksel özellikler
K12. Çizgi romanda daha çok hayal kuruyorum.		
K13. Hikâyelerde fazla macera yok. Çizgi romanlarda var.		
K14. Çizgi romanlar fazla aklımda kalmıyor.	Yaşamsallık	

Tablo 44 incelendiğinde yedi katılımcı (K1, K5, K7, K9, K10, K11, K13) çizgi romanların hikâye kitaplarına göre daha maceralı olduğundan ve daha dinamik unsurlar barındırdığından bahsetmiştir. Bu türü “sık sık” okuduğunu belirtenlerin oranı üçte ikiden (%71.3) fazladır. Bu türe çizgi romanın dinamizmi de eklendiğinde ortaya çocukların ilgi duyarak okuduğu bir okuma materyali çıkmaktadır. Bunun yanında dört katılımcı (K6, K8, K10, K12) çizgi roman okurken daha fazla hayal kurabildiklerini söylemiştir. Katılımcıların hayal kurmaktan kasıtları okuduklarını gözlerinde canlandırabilme durumları da olabilir. Çünkü çizgi romanlarda olay akışına bağlı olarak sunulan resimler olayın daha iyi anlaşılmasına olanak vermektedir. Bu nedenle iki katılımcı (K2, K4) da çizgi romanları daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcı (K3) türler arasında fark görmediğini ve bir katılımcı (K14) da çizgi romanların aklında fazla kalmadığını söylemiştir. Katılımcıların yanıtlarına göre, çizgi romanlar hikâye kitaplarından daha fazla motivasyon unsuru barındırmaktadır.

Katılımcıların ilgi duyduğu çizgi romanların ders kitaplarına da taşınmasının ne gibi avantajları olabileceğini merak eden araştırmacı bu konuyla ilgili katılımcıların görüşüne başvurmuştur. Ders kitaplarında çizgi roman metinlerine yer verilmesiyle ilgili katılımcı görüşleri Tablo 45’te sunulmaktadır.

Tablo 45. *Ders kitaplarında çizgi roman metinlerine yer verilmesiyle ilgili katılımcı görüşleri*

G.3.4. Ders kitabındaki metinlerde çizgi romanlara da yer verilmesini ister misiniz? Neden?	Kodlar	Temalar
K1. İsterim. Hepsi sade düz hikâyeler olmasın içinde biraz da eğlenceli şeyler olsun. İnsanlar böyle kitapları daha çok sevebilir.	Kitabı	
K2. Evet. Daha çok anlayabilmek için.	sevdirme	Okuma
K3. Evet.		ve
K4. Evet. Çizgi romanlar güzel. Değişiklik olur.		kitap
K5. Olabilir. Canım sıkıldığında okurum.	Tekdüzelikten	sevgisi
K6. Evet. Bakıp geçmişi hatırlayabiliriz.	çıkarma	kazandırma
K7. Evet. Çünkü çizgi romanları nedense içimden daha çok okumak geliyor.	Dinamiklik	
K8. İsterim. Daha ilginç olur.		Okuma
K9. İsterim. Kitabımızda konular hep birbirine benzer. Çizgi romanlar olsa hem ilgimizi çeker hem de farklılık olur.	Dikkat çekme	ve
K10. İsterim. Normal metinler fazla maceralı olmuyor. Çocuklar biraz da macera yaşasın.	Motivasyon	kitap
K11. Evet. Çizgi romanlar daha çok hoşuma gidiyor, daha eğlenceli.		sevgisi
K12. Evet. Güzel olduğu için, resimli olduğu için. Resim olunca daha iyi anlarım.		kazandırma
K13. İsterim. Çünkü kitaplara daha iyi odaklanmamızı sağlar.		
K14. Evet. Çünkü ders kitaplarında olsa daha heyecanlı olur, ilgimizi çeker, hepimiz okumaya hevesli oluruz.		

Tablo 45 incelendiğinde bütün katılımcılar (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14) ders kitaplarında da çizgi roman türüne yer verilmesinden yana olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu taleplerinin nedenleri olarak ise böylece kitapları daha çok sevebileceklerini (K1), daha rahat anlayabileceklerini (K2, K12), daha ilgi çekici olacağını (K8, K9, K14), daha maceralı ve eğlenceli olacağını (K10, K11), daha iyi odaklanabileceklerini (K13) söylemişlerdir. Böylelikle katılımcılar ders kitaplarında çizgi romanlara yer verilmesi konusunda olumlu görüşler sunmuşlardır.

Katılımcılara çizgi roman okurken zorlandıkları herhangi bir nokta olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların çizgi roman okurken yaşadıkları zorluklar Tablo 46'da sunulmaktadır.

Tablo 46. *Katılımcıların çizgi roman okurken yaşadıkları zorluklar*

G.3.5. Çizgi roman okurken zorlandığınız herhangi bir nokta oldu mu?	Kodlar	Temalar
K1.K3. K5. K7. Olmadı.		
K2. İlk başlarda okuyacağım yeri karıştırdım.	Resim geçişleri	
K4. K10. K14. Yabancı isimlerde zorlandım.		
K6. İlk defa çizgi roman okuduğumdan ilk başlarda okuyacağım yeri karıştırdım. Yabancı kelimelerde zorlandım.		Materyal özelliklerine bağlı zorluklar
K8. İlk başta birkaç kez okuyacağım yeri karıştırdım.	Kaynak dil	
K9. Hayır. Hoşlandım daha çok.		
K11. Resimler arası geçişlerde ilk başlarda zorlandım sonra gitgide alıştım, zorlanmaz oldum.	Yazı boyutu	
K12. K13. Küçük yazılarda zorlandım.		

Tablo 46 incelendiğinde beş katılımcı (K1, K3, K5, K7, K9) herhangi bir zorluk yaşamadıkları yönünde cevap vermişlerdir. Bazı katılımcılar (K2, K6, K8, K11) ilk defa çizgi roman okuduklarından ilk başlarda okudukları yerleri karıştırmışlardır ancak zamanla bu zorluğu yenmişlerdir. Araştırmanın başından bu yana katılımcıların zorlandıkları bir diğer nokta da yabancı isimlerdir. Yine üç katılımcı (K4, K10, K14) yabancı isimlerden dolayı zorlandıklarını söylemişlerdir. İki katılımcı (K12, K13) ise küçük yazılarda zorlandıklarını söylemişlerdir. Bu iki katılımcı fiziksel olarak görme duyusundan kaynaklı problem yaşıyor olabilir. Çizgi roman okurken yaşanan zorluklara bakıldığında çoğunluğunun türe aşına olmamaktan ve eserlerin çeviri olmasından kaynaklandığı görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Okuma saatlerinde okuma alışkanlığı kazandırmayı amaçlayan bu araştırmada yardımcı bir okuma materyali olarak çizgi romanlar kullanılmıştır. Okuma alışkanlığının bölgeden bölgeye hatta bir bölge içerisindeki semt ve köylerde bile farklılaştığı bilinmektedir. Arıcan ve Yılmaz (2010) araştırmalarında da ulaştıkları gibi “okuma alışkanlıkları düzeyleri sosyoekonomik bölgelere göre değişmekte, alışkanlık üst sosyo-ekonomik bölgeden alt sosyo-ekonomik bölgeye doğru gidildikçe azalmaktadır” (s. 514). Nitekim bu durum tutumlar için de geçerlidir. Başaran ve Ateş (2009) araştırmalarında “il merkezinde ikamet eden öğrencilerin okumaya ilişkin, ilçe ve kasabalarda ikamet eden öğrencilere göre daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir” (s. 85) sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın da alt sosyoekonomik bölgede gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların okuma alışkanlığı düzeylerinin öngörülenden farklı olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında Sancı'nın (2002) araştırmasında sosyoekonomik olarak alt grupta yer alan öğrenciler daha çok dış denetime bağlı olarak okuma yapmaktadırlar (s. 117). Araştırmada bu bulguyu destekler nitelikte bulgulara ulaşılmıştır. Bu bağlamda katılımcılar kütüphaneden kitap alırken ya kendi isteklerini dikkate alarak ya da birinin yönlendirmesiyle bu işi yapmaktadırlar.

Okuma alışkanlığı çok unsurlu bir yapı olduğu için okuma alışkanlığının kazandırılmasında ve yerleşmesinde etkili olan birçok etken vardır. Araştırma boyunca gerçekleştirilen okuma saatlerinde tüm öğrencilerin aynı kitabı okuması sağlanmış; katılımcıların süreçte sergiledikleri davranışları ve süreçle ilgili görüşleri farklı veri toplama araçlarıyla kaydedilmiştir. Bu süreçte ilk etapta öğrencilerle geleneksel okuma saatlerinde yapıldığı gibi hikâye kitaplarıyla okuma saatleri yapılmıştır. Bu süreçte

eskisinden farklı olarak tüm sınıfın aynı kitabı okuması öğrencilere birtakım katkılar sağlasa da bazı aksaklıklar öğrencilerin hem okuma saatlerine odaklanmalarını engellemiş hem de beklenen boyutta kazanımlara ulaşamamıştır. Okuma saatlerinde saptadığı bu aksaklıklardan hareketle araştırmacı yeni bir plan ortaya koyarak katılımcıları sürece motive etmek için çizgi romanları okuma materyali olarak kullanmıştır.

Çalışmada ulaşılan bulgulardan hareketle çalışma grubunda 1 yılda kişi başı ortalama 29 kitap bitirilmektedir. Yıllık okunan kitap miktarıyla ilgili Amerikan Kütüphaneler Birliği (aktaran Yılmaz, 1990) 1978’lerde “bir yılda 1-5 kitap okuyanları ‘az okuyan okuyucu’, 6-20 arası kitap okuyanları ‘orta düzeyde okuyan okuyucu’ ve 21’den fazla okuyanları ‘çok okuyan okuyucu’” (s. 9) sınıfına dâhil etmektedir. Katılımcıların her birinin bitirdiği kitap sayıları incelendiğinde 9 katılımcı “Çok okuyan okuyucu.”, 3 katılımcı “Orta düzeyde okuyan okuyucu.”, 2 katılımcı az okuyan okuyucu grubuna girmektedir. Eğer katılımcılar okudukları kitapları içselleştirerek okuyorlarsa çalışma grubunun büyük çoğunluğu “Çok okuyan okuyucu.” sınıfına girmektedir. Bunun yanında katılımcıların yaz tatili döneminde okuma sıklıklarının azalması dikkat çeken bir başka bulgudur. Bu bağlamda katılımcılar okul döneminde daha sık kitap bitirirken tatil dönemlerinde daha az kitap bitirmektedirler. Benzer şekilde Topçu da (2005, s. 110) araştırmasında tatil dönemlerinde öğrencilerin okuma oranlarının azaldığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu durum okuma alışkanlığının tam olarak yerleşmediğinin bir göstergesidir. Özer’e (2007, s. 5) göre de okuma alışkanlığını kazanamayan öğrenciler tatil döneminde eline kitap almamaktadır.

Okullarda uygulanan okuma saatlerini değerlendirdiği çalışmasında Değirmenci’nin (2009) araştırmasında “öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında çevrede okuyan bir modelin bulunması, okuma alışkanlığını pekiştirecek iyi yapılandırılmış bir sınıf kitaplığının oluşturulması ve çocuğun ilgi alanlarına uygun okuma materyallerinin seçilmesi gibi unsurlar öğretmenler tarafından daha önemli görülmektedir” (s. 50-51) sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı zamanda Değirmenci çocuğun içinde bulunduğu yaş dönemi, çocuğun güdülenmesi, çocuğun neyi, nasıl okuduğu konusunda bilinçlendirilmesi, okumanın anlamını ve önemini kavraması kitap okumayı olumlu yönde etkilemesi; televizyonun bilinçsiz izlenmesinin okuma alışkanlığını olumsuz etkilemesi gibi bulguları da araştırmasında sunmuştur (s. 50). Benzer şekilde bu

araştırmada da çevredeki modelin, kullanılabilen kitaplığın, okuma materyalinin çocuğa göre olmasının önemi ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bununla birlikte öğrencileri motive edecek bir tür olarak çizgi romanların okuma saatlerinde okunması olumlu sonuçlar doğurmuştur. Yani çizgi romanların ilgi ve motivasyon oluşturacak bir okuma materyali olduğu ve okuma alışkanlığı kazandırma sürecine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal'ın (2010) okuma saatlerini konu ettiği araştırmasında görüşlerini aldığı öğretmenler, kitap okuma saatlerinin düşüncede doğru ancak uygulamada yanlış olduğunu savunmuşlardır. Okuma saatlerinin derslerin aksamasına sebep olduğunu hatta derslerini kaynattığını ifade etmişlerdir. Bu düşüncelerine paralel olarak da bağımsız bir okuma saatinin olması gerektiğini dile getirmişlerdir (s. 50). Bu araştırmada ise okuma saatleri müfredatça belirlenmiş toplam ders saatinin bir saati kullanılarak yapılmıştır ve araştırma süresi boyunca haftalık bir ders saati okuma saatine ayrılmıştır. Yani haftalık bir ders saati bağımsız bir okuma saati gibi kullanılmıştır. Ayrıca ders programında da herhangi bir aksaklık yaşanmamıştır. Böylece sürdürülen etkinliklerin istikrarlı bir şekilde devam etmesi okuma saatlerini daha işlevsel hâle getirmiştir. Yani önceden planlama yapıldığı için hem ders programında aksama yaşanmamıştır hem de okuma saatlerinin aksatılmadan yapılması katılımcılara okuma becerisi ve alışkanlığı açısından fayda sağlamıştır.

Uysal'ın (2010) aynı araştırmasında kitap okuma alışkanlığının kazandırılması açısından kitap okuma saatlerinin katkısının olup olmadığı sorusuna öğretmenlerin %90'ı olumlu cevap vermiştir (s.74). Bu araştırmada da okuma saatlerinin okuma alışkanlığına katkısı öğrencilerle yapılan okuma saati uygulamalarında edinilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlarda olumlu yöndedir. Uysal'ın (2010) araştırmasında öğretmenlerin öngördüğü gibi okuma saatleri katılımcılara katkı sağlamaktadır.

Uysal'ın (2010) aynı araştırmasında öğretmenlere sorulan “Kitap okuma saatlerinin okuma tutumunu olumlu yönde etkilediğini ve kitap sevgisi kazandırdığını düşünüyor musunuz? Bu kazanımı ne şekilde sağladığını düşünüyorsunuz?” sorusuna alınan cevapların %92'si olumlu %8'i ise olumsuzdur (s. 77). Bu çalışmada da okuma saatlerinin katılımcılarda olumlu tutum geliştirdiği ve okuma sevgisi kazandırdığı görülmüştür. Ayrıca katılımcılara yöneltilen görüşme sorularından alınan yanıtlarda da

katılımcılar okuma saatlerinden fayda gördüklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte çizgi romanların katılımcılarda kitap sevgisi ve olumlu okuma tutumu geliştirdiği görülmüştür.

Uysal'ın (2010) aynı araştırmasında okuma saatleriyle ilgili öğretmenlere sorulan "Kitap okuma saati için ne kadar süre ayrılması gerektiğini düşünüyorsunuz? Kaç dakika?" sorusuna alınan cevaplardan %68'i bir ders saati süre ayrılması gerektiğidir (s. 98). Bu çalışmada da kitap okuma saati için uygun olan bir ders saati ayrılarak uygulamalar yürütülmüştür. Bununla birlikte okumanın alışkanlık haline getirilmesi için haftada bir ders saati serbest okumaya zaman ayrılması Milli Eğitim Bakanlığının da tavsiyeleri içinde yer almıştır (MEB, 2009, s. 109). Bu çalışmada da okuma saatleri ders saatlerinden ayrı tutularak müstakil bir uygulama olarak yürütülmüştür. Böylece okumaya haftalık bir ders saati ayrılarak okuma etkinlikleri bağımsız bir şekilde yürütülmüştür ve bunun sonucunda okuma alışkanlığı sürecinde olumlu kazanımlar elde edilmiştir.

Uysal'ın (2010) okuma saatleriyle ilgili aynı araştırmasında kitap okuma saatlerinde yaşanan sorunlar için en çok ifade edilen problemlerden birisi öğrencilerin kitaplarını getirmemeleri, kitap olmayınca da uygulamanın gerçekleşemediğidir (s. 105). Bu çalışmada araştırmacı okunan kitapları okuma saatlerinde kendisi dağıtıp tekrar topladığından bu şekilde bir sorun yaşanmamıştır. Kitapların üzerine katılımcılar kendi isimlerini yazmışlardır ve böylece her katılımcı kendi kitabını okumaya devam etmiştir. Bu sayede okuma saatlerinde okuma materyaline bağlı aksaklıklar yaşanmamıştır. Bu durumda okuma materyalinin eksikliğiyle ilgili yaşanabilecek aksaklıkların önüne geçilmiştir.

Uysal'ın (2010) aynı araştırmasında okuma saatiyle ilgili değinilen bazı sorunlar şunlardır: Okumamak için direnen çocukların ve hiperaktif çocuklar ile okuma yazma öğrenemeyen kaynaştırma öğrencilerinin diğer arkadaşlarının dikkatini dağıtması. Söz konusu bir başka sorun ise 20 dakikanın tamamında 1 sayfa bile okumayan öğrenciler ve mecburi saat uygulamasından sıkılan dikkati dağıtmaya çalışan öğrencilerdir. Bu sorunlar göstermektedir ki kitap okuma için belli bir motivasyon ve istek olmalıdır (s. 106-107). Bu çalışmada uygulama sınıfında kaynaştırma öğrencisi veya öğrenme engeli bulunan herhangi bir katılımcı olmadığı için bu durumla ilgili bir bulgu elde

edilmemiştir. Ancak okumamak için direnen katılımcılar ve bu katılımcıların sınıftaki diğer katılımcıların dikkatlerini dağıtması ve sıkılan katılımcıların olması araştırma sürecinde karşılaşılan sorunlardandır. Hikâye okuma saatlerinde sıklıkla görülen bu sorunlara çizgi roman okunan saatlerde çok az rastlanması çizgi romanların okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik iyi bir motivasyon ve istek unsuru olduğunun göstergesidir. Katılımcılar çizgi romanları okurken okuma saatlerini aksatacak davranışlarda bulunmamışlardır. Böylelikle okuma saatleri sağlıklı bir şekilde yürütülebilmektedir. Böylece okuma saatlerinde süreçten kopmalara engel olmak açısından çizgi roman gibi yeni türleri alternatif olarak sunmak okuma saatlerinde karşılaşılan sorunları azaltmaktadır.

Çalışmada ulaşılan bulgulardan hareketle resimsiz kitaplarda zorlandığını belirten katılımcılar olmuştur. Bu durum katılımcının bulunduğu yaş grubu açısından normaldir. Kalın kitaplarda zorlandığını belirten katılımcılar da vardır. Bu durumun kitabın kendisinden ziyade okuyucunun kendisiyle ilgili olduğu düşünülebilir. Çünkü birçok ince kitaptan daha sürükleyici olan ve küçük yaş gruplarına da hitap eden kalın kitaplar da vardır. Bu katılımcılar kalın kitaplarla ilgili olumsuz yaşantılar edinmiş olabilir. Ancak katılımcıların buldukları yaş grubu açısından hacimli kitaplar caydırıcı bir etki yapabilir. Bu da göz önünde bulundurulması gereken bir durumdur.

Karabay ve Kayıran'ın (2010) da belirttiği gibi “daha başarılı okuyucuların yetiştirilebilmesi için sınıfta öğrencilerin okumayı sevmelerini sağlayacak uygulamaların neler olduğu araştırılabilir. Yapılacak daha sonraki çalışmalarda, öğrencilerin okumayı neden sevdikleri veya sevmedikleri konusunda nitel çalışmalar yapılabilir” (s. 115). Duran ve Sezgin'e (2012) göre ise çocuklar okurken aynı zamanda eğlenmek isterler (s. 1651). Bu bilgilerden hareketle araştırmanın bulgularına bakıldığında çizgi romanlar çocukların ilgisini çekmiştir ve katılımcıların okurken eğlenme ihtiyacını karşılamıştır. Katılımcılar okurken aynı zamanda eğlenmişlerdir. Çizgi romanlar katılımcıların okuma saatlerine olan ilgilerini artırmıştır. Bu sayede çocuklar okuma saatlerine yüksek motivasyonla girmişlerdir. Çizgi romanlarla yapılan başka araştırmalarda da aynı şekilde olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Tuncer'in (1993) aktardığı araştırma sonucuna göre İngiltere'de Beford Halk Kütüphanesi'nde yapılan bir araştırmada çocuk kitaplığına 2500 çizgi roman eklenmiştir, İngiltere'deki bu deneyimde kütüphaneci, o zamana kadar kütüphaneye uğramamış çocukların bile

geldiklerini belirtmiştir (s. 73). Bu durum çizgi romanların özellikleri açısından çocuklar için ilgi çekici bir materyal olduğunun göstergesidir.

Benzer şekilde ülkemizde Ankara İl Halk Kütüphanesinde üç ay süreyle Tuncer (1980) tarafından yapılan araştırmada çocukların çizgi romana ilgisinin büyük olduğu görülmüş ve o zamana kadar kütüphaneye gelmeyen çocukların kütüphaneye gelmelerinin yanında sonraki gelişlerinde de abla, ağabey ve kardeşlerini de getirdikleri görülmüştür (aktaran Tuncer, 1993, s. 81). Cihan (2014) da eğitsel araç olarak çizgi romanların kullanılmasıyla ilgili çalışmasında çocuklardan elde edilen veriler sonucunda “çizgi roman, öğrencileri özellikle okuma eylemine teşvik etmek için son derece uygun bir araçtır” (s. 316) görüşüne ulaşmıştır.

Balcı (2009, s. 258) araştırmasında da macera konularına ve çoğunlukla heyecan unsurunu öne çıkararak hareketli bir olay örgüsüne yer veren eserlerin öğrencilerin okumaktan en çok hoşlandıkları eserler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da katılımcılar çizgi romanların hikâye kitaplarına göre daha maceralı olduğundan ve daha dinamik unsurlar barındırdığından bahsetmişlerdir. O hâlde çizgi romanlar öğrencilerin okuma tutumlarını ve okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkileyecek özellikler barındırmaktadır.

Bunun yanında İlhan (2016, s. 105) ortaokul öğrencilerine çizgi romanla sosyal bilgiler öğretimini amaçladığı çalışmasında çizgi romanla ilgili olumlu bulgulara ulaşmıştır. Bu çalışmada öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılan görüşme, gözlem ve doküman analizlerinde çizgi roman kullanımının akademik başarıya olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Yine farklı bir disiplinde yapılan başka bir çalışmada; çizgi romanla Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi öğretimini hedefleyen Topkaya (2014) “eğitici çizgi romanlara dayalı olarak hazırlanan öğretim materyallerinin” (s. 97) akademik başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akademik başarının ön şartlarından birinin okuduğunu anlama olduğu bilinmektedir. O hâlde öğrencilere akademik başarıyı da getirecek olan okuma alışkanlığını çizgi romanlardan yardım olarak kazandırmak mümkündür.

Okuma sürecinin başında katılımcıların türle ilk defa karşılaşmasından kaynaklanan okuma zorlukları yaşansa da katılımcılar genel olarak süreçten memnun kalmışlardır. Bütün bunlardan çizgi romanın kitap okuma alışkanlığı ve kitap sevgisi adına önemli

deneyimler kazandığını söylemek mümkündür. Emans'ın (1960) araştırmasında da bazı öğretmenler çizgi roman okumanın genel okumayı teşvik ettiğini belirtmişlerdir (aktaran Tuncer, 1993, s. 65).

Araştırma sürecinde okuma becerisi düzeyi düşük olan katılımcıların da bu süreçten yararlandıkları ve ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Çetin ve Karaata (2010) bir grup araştırmacının “çizgi romanların özellikle okumayı sevmeyen öğrenciler üzerinde etkili olduğu” (s. 208) yönünde görüşler sunduklarını belirtmektedir. Yani bu tip durumlarda çizgi romanlar bir geçiş unsuru ya da bir ara unsur vazifesi görmektedir. Gönen'in (1991) normal gelişim gösteren korumaya muhtaç çocuklar ve gençlerle gerçekleştirdiği çalışmasında da en çok ilgi gören ve en çok okunan tür çizgi romanlar olmuştur (aktaran Devrimci, 1993, s. 45). Bayram'ın (1990) çalışmasında da ilkokul öğrencilerinin en çok hoşlandıkları kitap türleri seçiminde %50 oranla çizgi romanı seçtikleri görülmüştür (s. 43).

Sonuç olarak sistemli şekilde yapılan ve katılımcıların seviyelerine uygun olarak seçilen çizgi romanların eksiksiz temin edildiği okuma saatleri okuma alışkanlığını geliştirmektedir. Bununla birlikte okuma saatlerinde çizgi romanların kullanılması katılımcıların okuma saatlerine katılma isteğini de artırmıştır. Okuma saatlerinde tüm katılımcıların aynı kitabı okuması da grup olarak gelişimi desteklemiştir.

5.2. Sonuçlar

1. Katılımcılarla yapılan ilk görüşmelere göre (çizgi romanlar okunmadan önce) altıncı sınıf öğrencileri genel olarak kitap okumaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Okumaktan en çok hoşlandıkları tür ise masallardır. Bunun sebebini ise okunmasının kolay olması ve resimli olması olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların birçoğu ilk defa bu çalışmada çizgi roman okudukları için çizgi romanları okumadan önce çizgi roman türüyle ilgili herhangi bir görüş belirtmemişlerdir. Ancak araştırma sonunda çizgi romanla ilgili beğenilerini de dile getirmişlerdir. Çünkü çizgi romanlar da katılımcıların masallardan hoşlanmasına sebep olan görsellik ve kolay okunabilme özelliklerini barındıran bir türdür. Dolayısıyla katılımcıların büyük çoğunluğu çizgi roman türüyle ilk defa karşılaşmışlardır.

2. Ailenin eğitim durumu, okuma alışkanlığına sahip olup olmama durumu ve okuma alışkanlığı konusundaki bilinci çocuğun okuma alışkanlığı edinme sürecini doğrudan etkilemektedir. Araştırmanın gerçekleştiği bölgenin kırsal bölge olması nedeniyle ebeveynlerin okuma alışkanlığıyla ilgili bilinç düzeylerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Bu durum katılımcıların okumaya ilgili gelişimlerini aksatmaktadır. Özellikle birçok annenin okuma yazma bilmemesi ülkemizdeki okuma yazma oranları açısından karşılaştırıldığında henüz bazı bölgelerin Türkiye ortalamasının oldukça altında olduğunu göstermektedir.
3. Okulda yapılan okuma saatleri hakkındaki katılımcı görüşleri hikâye okuma saatleri ve çizgi roman okuma saatleri arasında değişiklik göstermiştir. Her iki uygulamanın da faydalı olduğunu söyleyen katılımcılar hikâye kitaplarından sıkıldıklarını ancak çizgi romanlardan sıkılmadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle çizgi romanlardaki görsellik ve dinamizm unsurlarının katılımcıları okumaya ve kitaba motive etmesi katılımcıların okuma alışkanlığı kazanma süreçlerinde çizgi romanların oldukça yararlı materyaller olduğunu göstermiştir.
4. Çizgi romanlar okuma alışkanlığına ve kitap sevgisine katkılar sağlamıştır. Katılımcılar okuma alışkanlığı edindiklerini söylemişlerdir. Ayrıca yapılan gözlemlerde de çizgi roman okurken katılımcıların sınıf ahengini bozucu davranışları daha az sergiledikleri görülmüştür. Yani öğrenciler çizgi roman okurken okuma saatlerine odaklanmada ve okuma eylemini sürdürerek alışkanlık hâline getirmede zorluk yaşamamışlardır. Bu durum okullarda yapılan okuma saatlerinde çizgi romanlardan yardımcı bir materyal olarak yararlanılabileceği konusunda yeni bir fikir doğurmuştur.
5. Okuma saatleri katılımcıların temel dil becerilerini kullanmaya, özellikle de yazma becerisine katkılar sağlamıştır. Okunan her kitaptan sonra özet çıkaran katılımcıların sayfa düzeni, başlık, anlam bütünlüğü, kelime ve cümle bilgisi, yazım ve noktalama boyutlarında sürekli gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Böylece temel dil becerisiyle ilgili kazanımları edindirmede çizgi romanların oldukça elverişli materyaller olduğu ve temel dil becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerde çizgi romanların kullanılabileceği görülmüştür.

6. Katılımcılar çizgi romanları hikâyelere göre daha istekli ve severek okumuşlardır. Çizgi romanların okunduğu okuma saatlerine yüksek motivasyonla katılmışlardır. Örneğin hikâyeye okuma saatlerinde kitap okumaktan kaçınan katılımcılar çizgi romanları kendi istekleriyle okumuşlardır.
7. Katılımcılar en çok ve sürekli olarak çeviri eserlerdeki yabancı isimleri okumada zorlanmışlardır. Birçok katılımcının çizgi romanları ilk defa okuyor olması nedeniyle çizgi romanları okudukları ilk zamanlarda resimler arası geçişlerden kaynaklanan zorluklar yaşamışlardır ve bu durum katılımcıların çizgi roman okuma deneyimi arttıkça kendiliğinden düzelmiştir. Bu bağlamda katılımcıların genel anlamda farklı türlere aşinalığının sağlanması açısından ders kitaplarında çizgi romanlara yer verilmesi hakkında katılımcıların neler düşündüğü sorulmuştur. Katılımcılar ders kitaplarında çizgi roman türünde metinlere yer verilmesini istediklerini; böylece ders kitaplarını daha çok seveceklerini, derslerin daha eğlenceli olacağını ve kitap sevgilerinin artacağını söylemişlerdir.
8. Hikâyeye okuma saatlerinde okuma saatinin ahengini bozan öğrenci davranışları sık sık meydana gelmiştir. Ancak bu davranışların birçoğuna çizgi roman okuma saatlerinde ya hiç rastlanmamış ya da çok az rastlanmıştır. Bu da katılımcıların çizgi roman okurken okuma saatlerine daha fazla motive olduklarını göstermektedir.
9. Ortamdaki ısı, ışık, gürültü gibi fiziksel etkenler okuma saatlerinin işlevselliğini etkilemektedir. Kışın ortamın yeterli ısınmaması, aydınlatmanın yetersizliği ve sınıf dışından gürültüler gelmesi öğrencilerin okumaya tam olarak dikkatini vermesini engellemiş ve okuma saatlerinin ahengini bozmuştur. Bu etkenlerin azaltılması veya bir kısmının ortadan kaldırılması ise katılımcılar adına olumlu katkılar yapmıştır.

5.3. Öneriler

1. Öğrencilerin okuma alışkanlığının önemini kavrama konusunda eksiklikleri vardır. Bu nedenle öğrenciler hikâyeye okudukları okuma saatlerinde kopmalar yaşamışlardır. Bunun önüne geçmek ve bu bilinci yerleştirme çalışmalarına alt sınıflarda başlamak, öğrencilerde bu bilincin oluşması ve devam etmesi

açısından üzerinde durulması gereken bir konudur. Özellikle bıkkınlığa yol açmayacak sürelerle ve çizgi romanlar gibi motive edecek eserlerle özellikle ilkokullarda alt sınıflardan itibaren okuma saatlerinin yapılması okuma alışkanlığının kazandırılması ve yerleştirilmesi açısından faydalı sonuçlar doğuracaktır.

2. Özellikle kırsal bölgelerde anne babaların eğitim düzeyi düşük olduğundan ebeveynler çocuklarının kitap okuma alışkanlığı edinmesine gerekli hassasiyeti göstermemektedirler. Bu konuda uzman kişilerin zaman zaman bu tip bölgelerde eğitimler vermesi ve velileri eğitmesi en azından bakış açısı oluşturmak açısından faydalı olabilir.
3. Okullarda okuma saatlerinin yapılması tüm öğrenciler açısından önemlidir ancak evde uygun okuma ortamı olmayan öğrenciler için daha önemlidir. Bu nedenle okullarda okuma saatlerinin sistematik olarak yürütülmesi öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişimi açısından gereklidir. Bunun yanında çizgi romanlarla okuma saatlerinin konuşma ve dinleme becerileri üzerindeki etkisi de farklı araştırmalar için inceleme konusu olabilir.
4. Okullarda yapılan okuma saatlerinde çizgi romanlara da yer verilmesi özellikle okumaya karşı önyargısı olan öğrencilerin ve bununla birlikte diğer öğrencilerin sürece katılmalarını sağlamaktadır. Burada önemli olan başka bir uygulama ise çizgi roman veya diğer türler de olsa tüm sınıfın aynı kitabı okumasıdır. Böylece öğretmenler tüm sınıfı aynı kitapla ilgili yazmaya, konuşmaya, münazaraya yönlendirebilirler ve öğrenciler kendi aralarında bu kitapların değerlendirmesini yapabilirler.
5. Çizgi romanların az yazılı ve çok resimli olması öğrencileri kitap okumaya teşvik etmektedir. Bu nedenle öğrencileri tek tip kitaplara yönlendirmek yerine farklı türlerle tanıştırmak onların kitap okuma alışkanlığı kazanmasında faydalı olacaktır.
6. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında öğrencileri bilişsel ve duyuşsal olarak hazır hâle getirmek ne kadar önemliyse ortamın fiziksel özelliklerini uygun hâle getirmek de o derece önemlidir. Çünkü bilişsel ve duyuşsal olarak kitap

okumaya hazır bir öğrencinin karşılaştığı fiziksel engeller o öğrencinin okuma motivasyonunu bozabilmektedir. Bu da okuma etkinliğinin verimliliğini düşürmektedir.

7. Okullarda ders kitabı olarak okutulan kitapların içerisinde çizgi roman türünde metinlere de yer verilmesi öğrencileri hem monotonluktan kurtarmak açısından hem de içinde bulunduğumuz medya çağında öğrencilerin farklı iletişim türlerine aşinalığını sağlamak açısından faydalı olacaktır.
8. Çocuklar tarafından sevilerek okunan masalların çizgi roman biçimlerine uyarlanması kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırmak açısından faydalı olacaktır. Ülkemizde yayınlanan çizgi romanların büyük çoğunluğunun çeviri eserler olduğu düşünüldüğünde özellikle Türkçe eserlerin (masallar, hikâyeler, destanlar) çizgi roman versiyonlarının yapılması eğitim açısından önemli avantajlar sağlayacaktır.
9. Öğrencilerin okumaktan hoşlandıkları türlerden biri de masallardır. Okuma alışkanlığı kazandırmanın asıl gaye olduğu düşünüldüğünde masalların da okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde işlevsel bir materyal olacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu amaçla öğrenci seviyesine uygun olarak görsellerle zenginleştirilmiş masal kitapları da okuma alışkanlığının kazandırılmasında önemli bir pedagojik araç olarak kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. (1996). *Okuma Güçlükleri ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akca, Ç. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Türkçe Öğretmenlerinin Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, E. (2014). *İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına İlişkin Veli Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (9. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2013). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve V. Rasinski, T. (2014). *Okumayı Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aral, N. ve Aktaş, Y. (1997). Çocukların Televizyon ve Diğer Etkinliklere Harcadıkları Sürenin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 99-105.
- Ardıç, E. (1995). Okumayı Sevmek ve Sevdirmek. *Eğitim Yönetimi*, 3, 341-343.
- Arı, G. ve Okur, A. (2013). Öğrencilerin İlköğretim 100 Temel Eseri Okuma Durumu. *TSA*, 3, 307-328.
- Arıcan, S. ve Yılmaz, B. (2010). 100 Temel Eser Uygulamasının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi ve Bu Uygulamada Kütüphanelerin Rolü Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(3), 495-518.

- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları (Beceri-İlgi-Alışkanlık-Eğilim)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Avcı, S., Yüksel, A. ve Akıncı, T. (2010). Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Etkili Bir Yöntem: Okuma Çemberi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 5-24.
- Ayers, W., Alexander, R. ve Tanner. (2014). *Öğretmek Çizgi Romanla Bir Yolculuk* (1. Baskıdan Çev. Aysel Tüfekci). Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *G. Ü. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 461-469.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. ve Canlı, S. (2006). Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma. *MEB Dergisi*, 34 (169).
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/169/mustafa.pdf
 Erişim Tarihi: 02.04.2015
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *e-Journey of New World Sciences Academy (NWSA)*, 5(4), 2018-2033.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık Ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükikiz, K.K. (2012). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları ve Okumaya Yönelik Tutumların İncelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.

- Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Bayram, O. (1990). *İlkokul Çağı Çocuklarının Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayram, S. (2001). *Türkiye’de Kitap Okuma Alışkanlığı*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.
- Bayram, Z. (2009). *Resimli Çocuk Kitaplarının Okuma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bektaş, M., Okur, A. ve Karadağ, B. (2014). İlkokul ve Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Metaforik Algı Olarak Kitap. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(2), 154-168.
- Bolan, B. (2000). *Çizgi Roman Sanatı* (1. Baskı). İstanbul: Engin Yayıncılık.
- Canitez, F. (2004). *İnsan Hakları, Öğrenciye Çizgi Romanla Anlatılacak*. Sabah,6.
- Cantek, L. (2004). *Çizgili Hayat Kılavuzu* (2. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cantek, L. (2014). *Türkiye’de Çizgi Roman* (4.Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cemaloğlu, N. (2014). *Veri Toplama Teknikleri: Nitel-Nicel*, Sayfa Aralığı 133-164. In: *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ed. : A. Tanrıöğen). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Cihan N. (2014). Eğitsel Araç Olarak Çizgi Romanın İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Konularına Uyarlanması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3(3), 313-321.
- Çetin, Y. ve Karaata, C. (2010). Türk Öğrencilerin Okumama Sorununa Çözüm Önerileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 202-215.

- Çetinkaya, S. (2004). *Afyon Merkezindeki İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Çocuk Vakfı (2006, Eylül). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. İstanbul: M. Ruhi Şirin
- Değirmenci, H. (2009). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Okuma Saatlerinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi* (2. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirer, V., Çintaş Yıldız, D. ve Sünbül, A.M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar ve İnternet Kullanımları İle Kitap Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki: Konya İli Örneği. *İlköğretim Online*. 10(3), 1028-1036 (<http://ilkogretim-online.org.tr>)
- Deniz, K. (2000). *Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının ve İlgilerinin Belirlenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 1649-1662.
- Durualp, E., Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 159-174.

- Ekiz, D., Erdoğan, T. ve Uzuner, F.G. (2012). Okuma Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Aksiyon Araştırması. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aibuefd/article/view/5000091744> Erişim Tarihi: 05.06.2015
- Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Birinci ve İkinci Kademe Okuma Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 229-247.
- Enginün, İ. (1985). Çocuk Edebiyatına Toplu Bir Bakış. *Türk Dili*, XLIX(400), 186-194.
- Ertürk, A. İ. (2008). *Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarındaki 6. Sınıf Okuma Alanı Hedefleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri ve Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Esmer, B. (2014). *Çizgi Romanların Çocuk Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Türkçe Öğretmenlerince Değerlendirilmesi Üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
- Göçer, A. (2013) Türkçe Öğretmeni Adaylarına Göre Yazma Becerisinin Ediniminde ve Gelişiminde Etkili Olan Unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göçer, A. (2018). *Yazma Eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Göğüş, B. (1968). *İlkokullarda Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gömlüksiz, M.N. (2004). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-196.
- Gündüz, U. (2004). *Bir Popüler Kültür Ürünü Olarak Çizgi Romanın Kültürel Toplumsal ve Siyasal İşlevleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürses, T. (2002). *Reading Strategies Employed by Elt Learners at Advanced Level*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Han, Ç. (2011). *Eğitimsel Değişim ve Öğretmen: Biyoloji Öğretmenlerinin Yeni Öğretim Programı Hakkındaki Kişisel Teorileri Üzerine Etnografik Bir Durum Araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İlhan, G. O. (2016). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çizgi Romanların Kullanımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İskender, H. (2013). *Türkçe Öğretmenlerinin Okuma İlgileri ve Öğrencilere Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikleri Üzerine Bir Araştırma (Trabzon İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı* (2. Baskıdan Çev. Yıldız Uzuner-Meltem Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Karabağ, H.H. (2006). Çocuk Gelişiminde Çizgi Romanın Etkisi. S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (04-06 Ekim 2006) bildiri kitabı içinde (s. 285-290). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Karabay, A. ve K. Kayıran, B. (2010) İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 110-117.
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma Kültürüne Katkıları Bakımından Türkçe Ders Kitaplarının Resimlemeleri (İllüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 84-93.
- Karatay, H. (2011). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama* (1. Baskı). Ankara: Berikan Yayınevi.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma ve Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *International Journal of Language Academy*. 3(1), 57-72.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köklü, N. (1994). Örnek Olay Çalışma Metotları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 771-779.
- Kurt, C. (2009). Okuma Üstüne. Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu Kitabı. (Ed: A. Afacan), 71-78, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Maraşlı, A. (2009). *Okumayı Sevdirmeye Yolları* (6. Baskı). İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- MEB (2007). *Öğrencilerin Okuma Düzeyleri*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi Müdürlüğü.
- MEB (2013). PISA 2012 Ulusal Ön Raporu, Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara

- MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu, Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma*. (3. Baskıdan Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (2015). *Nitel Veri Analizi* (2. Baskıdan Çev. Sadegül Akbaba Altun-Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Milliyet, Théma Larousse, Tematik Ansiklopedi, Milliyet Gazetecilik, Cilt 5, 1993-1994.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *e-Journay of New World Sciences Academy (NWSA)*, 4(2), 632-651.
- Özdemirci, F. (2000). Kitapların Dünyasında Çocuk Çocuğun Dünyasında Kitaplar. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 226-232.
- Özer, Ö. (2007). *Serbest Okuma Etkinliğinin Öğrencilerin Sözcük Kazanımına Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2017). *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Samur, Ö. (2014). Türkiye'deki ve Dünya'daki Çalışmaların Tanıklığında "Okuma Kültürü". *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 157-188.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal, Ekonomik ve Kültürel Durumlarının Okuma Motivasyonlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Sosyo-Ekonomik Düzeylere Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 215-232.
- Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2010). Okullarda Başarı ve Başarısızlık Olgusu: Tipik Öğrenci Davranışları Yönüyle Bir Durum Araştırması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 471-503.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük* (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tok, M., Küçük, B. ve Kırmacı, Ö. (2015). Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği: Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 694-716.
- Topçu, Y. E. (2005). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları (Kayseri Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topkaya, Y. (2014). *Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinde Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmelere Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tosunoğlu, M., (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri, *Türk Dili*, 609, 547-563.
- Tuncer, N. (1993). *Çizgi Roman ve Çocuk* (1. Baskı). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları Eğitim Dizisi.
- Unutkan, Ö. P. (2006). Anne Babaların Kitap Okumaya İlgilerinin Çocukların Dil Gelişimi Açısından İlköğretime Hazır Bulunuşluluğuna Etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 285-293.
- Uysal, P. (2010). *İlköğretim Okullarında Düzenlenen Kitap Okuma Saatlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması, Sincan İlçesi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Vural, R. A. ve Cenkseven, F. (2005). Eğitim Araştırmalarında Örnek Olay (Vaka) Çalışmaları: Tanımı, Türleri, Aşamaları ve Raporlaştırılması. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 243-269.
- Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve Gençlerin Kitaba Ulaşmasındaki Köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 62-71.
- Yalman, M., Özkan, E. ve Başaran, B. (2015). Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi: Dicle Üniversitesi Örneği. *EKEV Akademi Dergisi*, 61, 463-478.
- Yaman, H. ve Süğümlü, Ü. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ders Dışı Kitap Okuma Alışkanlıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 291-306.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2010). *Okuma ve Anlama Öğretimi*, Sayfa Aralığı 115-149. In: Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi (Ed: C. Yıldız). Pegem Akademi: Ankara.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). İlköğretim Okullarındaki Okuma Etkinliklerinde Göz Ardı Edilen Bir Konu: Sözcük Öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Bahar, XXVII, 753-773.
- Yıldız, M. (2010b). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, B. (1990). *Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı, *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.

Yin, K.R. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları* (3. Baskıdan Çev. İlhan Günbayı). Ankara: Nobel Yayıncılık.




EKLER

EK

1. Araştırma İzin Belgesi
2. Araştırma için Veli İzin Formu
3. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu
4. Yarı Yapılandırılmış Katılımcı Ön Görüşme Formu
5. Yarı Yapılandırılmış Katılımcı İkinci Görüşme Formu
6. Yarı Yapılandırılmış Katılımcı Son Görüşme Formu
7. Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu
8. Yarı Yapılandırılmış Araştırmacı Gözlem Formu
9. Kitap Özeti Örnekleri

EK 1. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/1105213 **30/01/2016**
Konu: Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Erciyes Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 13/11/2016 tarihli ve 14065294-044/672 sayılı yazısı.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hasan Can GÜRSOY'un "Kitap Okuma Aışkanlığının Kazandırılmasında Yardımcı Bir Araç Olarak Çizgi Romanların Kullanılması" konulu bilimsel çalışması kapsamında, İlimiz Nizip İlçesinde bulunan Adaklı Ortaokulu 5. Sınıf öğrencilerine görüşme formu uygulama isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hasan Can GÜRSOY'un bilimsel çalışma uygulama isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; (Video Kaydı Yapılacak Görüşmelerde Katılımcının Rızasının Alınması Şartıyla) araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz İlçesinde bulunan Adaklı Ortaokulu 5. Sınıf öğrencilerine bilimsel çalışma uygulaması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Mustafa YANMAZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../01/2016

Mustafa Asım ALKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yeni Valilik Binası 5. Kat Düyükkışın Gaziantep - Md.Yrd. M. Ali TIRYAKIOĞLU-Straçeği Geliştirme Sek. E. YILDRIM
Elektronik Adres: www.gaziantep.meb.gov.tr Tel: (0342) 231 10 58 - 4330
e-posta: gaziantep.meb@meb.gov.tr Faks: (0342) 232 24 10

Bu evrak gıvvali elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 30ad-9bdf-3b76-8135-a85e kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Araştırma için Veli İzin Formu**VELİ İZİN FORMU**

Sayın Veli,

Merhaba,

Ben çocuğunuzun Türkçe öğretmeni Hasan Can GÜRSOY,

Aynı zamanda Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrenimi görmekteyim ve “ **Kitap Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Yardımcı Bir Araç Olarak Çizgi Romanların Kullanılması**” konusunda bir tez çalışması yürütmekteyim.

Bu araştırmayı İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve Erciyes Üniversitesinden almış olduğumuz resmi izinlerle yürütmekteyiz.

Bu araştırmada amacım öğrencilerimizin kitap okumaya ve Türkçe dersine karşı ilgilerini artırarak onları okuyan ve öğrenen aktif bireyler haline getirmektir. Öğrencilerimiz kitap okuma alışkanlığını gerçekten kazandıklarında vatanına, ailesine ve kendisine fayda veren bireyler haline geleceklerdir.

Araştırma süreci esnasında Türkçe dersleri, 2015-2016 eğitim öğretim yılında uygulanan yıllık plana ve planda belirtilen amaç ve kazanımlara göre işlenmeye devam edecektir.

Öğrencilerimize kitap okuma alışkanlığını kazandırmak için araştırma planı çerçevesinde öğrencilerimizle birlikte ders saatleri içinde ve eğitim uygulamaları çerçevesinde bazı uygulamalar yapılacaktır. Nisan ayına kadar sürecek olan bu araştırma sürecinde 6/A sınıfı öğrencileri ile bazen de sizinle çeşitli görüşmeler yapılacak ve öğrencilerimizden her türlü doküman toplanacak ve toplanan verilerin çözümlenmesi yapılacaktır. **Bu araştırmada elde edilecek veri ve bulgular yalnızca bilimsel yayınlarda ve toplantılarda kullanılacak olup başka herhangi bir amaç için kullanılması kesinlikle söz konusu olmayacaktır.**

Açıklamaları okuyarak çocuklarınızın bu çalışmalara katılmasına gönüllü olarak destek verdiğinizize dair bu araştırma izin belgesini imzalamanız uygun olacaktır.

Hasan Can GÜRSOY

Öğrenci Adı Soyadı:

Türkçe Öğretmeni

Veli Adı Soyadı:

İmza:

EK 3. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

ÖĞRENCİ TANIMA FORMU

Sevgili Öğrencim,

Bu form “Kitap Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Yardımcı Bir Araç Olarak Çizgi Romanların Kullanılması” konulu yüksek lisans tezinde kullanılmak için hazırlanmıştır. Burada vereceğiniz bilgiler sadece araştırmada kullanılacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Vereceğiniz cevapların doğruluğu araştırmanın sonuçlarını etkileyeceği için maddeleri dikkatlice okuyarak cevaplayınız.

Adınız ve Soyadınız :

Doğum Tarihiniz :

Kardeş Sayınız (Kendiniz Dahil) :

Cinsiyet :

	ANNE	BABA
Sağ / Ölü		
Öz / Üvey		
ÖĞRENİM DURUMU	Okur-Yazar Değil [] İlkokul Mezunu [] Ortaokul Mezunu [] Lise Mezunu [] Üniversite Mezunu [] Y.Lisans-Doktora []	Okur-Yazar Değil [] İlkokul Mezunu [] Ortaokul Mezunu [] Lise Mezunu [] Üniversite Mezunu [] Y.Lisans-Doktora []
MESLEĞİ	İşçi [] Çiftçi [] Memur []	İşçi [] Çiftçi [] Memur []

	Çalışmıyor []	Çalışmıyor []
ANNE-BABA BİRLİKTELİK	Berber []	Ayrı []

Ailenizin Aylık Geliri: TL.



EK 4. Katılımcı Ön Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ KATILIMCI ÖN GÖRÜŞME FORMU

Adı Soyadı:

Yaş:

Merhaba, ben Türkçe öğretmenin Hasan Can GÜRSOY,

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim. “**Kitap Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Çizgi Romanların Yardımcı Bir Araç Olarak Kullanılması**” konusunda bir araştırma yapıyorum. Bu çalışmada amacım bir süreç dahilinde çizgi romanlardan da yararlanarak öğrencilerime kitap sevgisi, okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırmaktır. **Bu çalışmada elde edilen veriler yalnızca bilimsel yayınlarda ve toplantılarda kullanılacak olup başka herhangi bir amaç için kullanılması kesinlikle söz konusu değildir.** Bu çalışmada elde ettiğim bulguların, sağlıklı ve verimli bir eğitim-öğretim ortamının oluşmasına katkı sağlayacağını ümit ediyorum.

Öncelikle şunları belirtmek isterim:

- Görüşmeye katılmanız sizin isteğinize bağlıdır.
- Görüşme esnasında söyleyeceklerinizin hepsi gizli kalacak ve başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır.
- Araştırma sonucunda yazılacak raporda isminiz veya kimliğinizle ilgili hiçbir bilgiye yer verilmeyecektir.
- Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmemizin yaklaşık 15/20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Görüşme Formu Soruları

1. Kitap okumaktan hoşlanıyor musunuz?

(Alt soru: Hoşlanma/hoşlanmama nedeni?)

2. Ne tür kitapları okumaktan hoşlanıyorsunuz? Neden?

Roman-Hikâye	<input type="checkbox"/>	Fen-Teknik kitapları	<input type="checkbox"/>
Kişisel gelişim kitapları	<input type="checkbox"/>	Çizgi roman	<input type="checkbox"/>
Şiir kitapları	<input type="checkbox"/>	Dergiler	<input type="checkbox"/>
Tiyatro Kitapları	<input type="checkbox"/>	Masal	<input type="checkbox"/>
Diğer	<input type="checkbox"/>		

3. En son ne zaman ders kitabı dışında bir kitap okudunuz?

(Alt sorular: Kitabın adı?

Kaç sayfaydı?

Yazarı kimdi?)

4. Genellikle ne sıklıkta bir kitap bitirirsiniz?

(Alt soru: Okul döneminde ve yaz döneminde?)

5. Evde veya sınıfta kitap okumak hakkında neler düşünüyorsunuz?

(Alt soru: Herhangi bir fark hissediyor musunuz?)

6. Kitap okurken herhangi bir zorluk yaşıyor musunuz?

(Alt sorular: Anlama açısından?

Akıcılık açısından?

Zihinde canlandırma açısından?

Fiziksel etkenler(görme, seslendirme) açısından?)

7. Okul kütüphanesinden hangi amaçlarla kitap alıyorsunuz?**8. Evinizde sizin ve ailenizin yararlandığı bir kitaplık var mı?****9. Aileniz size kitap okuma konusunda neler söylüyor ve neler yapıyorlar?****10. Anneniz ve babanız evde kitap okur mu?****11. Evde kitap okumanızı engelleyen olan herhangi bir durum yaşıyor musunuz?**

(Ev işleri/Tv gibi.)

12. Okulda yapılan okuma saatlerinin faydaları açısından neler söyleyebilirsiniz?

EK 5. Katılımcı İkinci Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ KATILIMCI İKİNCİ GÖRÜŞME FORMU

Adı Soyadı:

Yaş:

Merhaba, ben Türkçe öğretmenin Hasan Can GÜRSOY,

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim. “**Kitap Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Çizgi Romanların Yardımcı Bir Araç Olarak Kullanılması**” konusunda bir araştırma yapıyorum. Bu çalışmada amacım bir süreç dahilinde çizgi romanlardan da yararlanarak öğrencilerime kitap sevgisi, okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırmaktır. **Bu çalışmada elde edilen veriler yalnızca bilimsel yayınlarda ve toplantılarda kullanılacak olup başka herhangi bir amaç için kullanılması kesinlikle söz konusu değildir.** Bu çalışmada elde ettiğim bulguların, sağlıklı ve verimli bir eğitim-öğretim ortamının oluşmasına katkı sağlayacağını ümit ediyorum.

Öncelikle şunları belirtmek isterim:

- Görüşmeye katılmanız sizin isteğinize bağlıdır.
- Görüşme esnasında söyleyeceğinizin hepsi gizli kalacak ve başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır.
- Araştırma sonucunda yazılacak raporda isminiz veya kimliğinizle ilgili hiçbir bilgiye yer verilmeyecektir.
- Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmemizin yaklaşık 15/20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Görüşme Formu Soruları

1. Gerçekleştirdiğimiz hikâye okuma saatlerini değerlendirecek olursan bu süreçle ilgili neler söyleyebilirsiniz?
2. Okuma saatlerinde okuduğumuz hikâye kitapları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
(Alt sorular: İlginizi çekti mi?
Hangi yönleri ilginizi çekti?
Neden ilginizi çekmedi?)
3. Okuduğumuz hikâye kitaplarında zorlandığınız herhangi bir nokta oldu mu?
4. Sizce okuma saatleri yapılmaya devam edilmeli midir yoksa bunun yerine ders mi işlenmelidir?
5. Okuma saatleri uygulamasıyla ilgili öneriniz ya da önerileriniz var mı?

EK 6. Katılımcı Son Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ KATILIMCI SON GÖRÜŞME FORMU

Adı Soyadı:

Yaş:

Merhaba, ben Türkçe öğretmenin Hasan Can GÜRİSOY,

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim. “**Kitap Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Çizgi Romanların Yardımcı Bir Araç Olarak Kullanılması**” konusunda bir araştırma yapıyorum. Bu çalışmada amacım bir süreç dahilinde çizgi romanlardan da yararlanarak öğrencilerime kitap sevgisi, okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırmaktır. **Bu çalışmada elde edilen veriler yalnızca bilimsel yayınlarda ve toplantılarda kullanılacak olup başka herhangi bir amaç için kullanılması kesinlikle söz konusu değildir.** Bu çalışmada elde ettiğim bulguların, sağlıklı ve verimli bir eğitim-öğretim ortamının oluşmasına katkı sağlayacağını ümit ediyorum.

Öncelikle şunları belirtmek isterim:

- Görüşmeye katılmanız sizin isteğinize bağlıdır.
- Görüşme esnasında söyleyeceklerinizin hepsi gizli kalacak ve başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır.
- Araştırma sonucunda yazılacak raporda isminiz veya kimliğinizle ilgili hiçbir bilgiye yer verilmeyecektir.
- Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmemizin yaklaşık 15/20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Görüşme Formu Soruları

1. Okuma saatlerinde çizgi roman okumayla ilgili düşünceleriniz nelerdir?

(Okurken ne düşündünüz?)

İlginizi çekti mi?

Hangi yönü ilginizi çekti?

Neden ilginizi çekmedi?)

2. Hikâye okuduğunuz okuma saatleriyle çizgi roman okuduğunuz okuma saatlerini karşılaştırdığınızda arada fark olduğunu düşünüyor musunuz?

Alternatif soru: Önceki okuma saatleriyle çizgi roman okuduğunuz okuma saatlerini kıyaslarsanız bununla ilgili neler söyleyebilirsiniz?

(Olumlu farklar? Olumsuz farklar?)

3. Çizgi roman türü ile hikâye türünü okumak arasında ne tür farklar var?

(Sürükleyicilik açısından?)

Hayal kurma açısından?)

Anlamlandırma açısından?)

Odaklanma açısından?)

4. Ders kitabındaki metinlerde de çizgi romanlara yer verilmesini ister misiniz? Neden?

5. Çizgi roman okurken zorlandığınız herhangi bir nokta oldu mu?

(Sıkıldınız mı?)

Nereyi okuyacağınızı karıştırdınız mı?)

Resimlerde anlamadığınız kısımlar oldu mu?)

EK 7. Veli Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ VELİ GÖRÜŞME FORMU

Adı-Soyadı:

Yaşı:

Mesleği:

Merhaba, ben öğrencinizin Türkçe öğretmeni Hasan Can GÜRSOY.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim. “Kitap Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Yardımcı Bir Araç Olarak Çizgi Romanların Kullanılması” konusunda bir araştırma yapıyorum. Bu araştırmada amacım bir süreç dahilinde çizgi romanlardan da yararlanarak öğrencilerime kitap sevgisi, okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırmaktır. **Bu araştırmada elde edilen veriler yalnızca bilimsel yayınlarda ve toplantılarda kullanılacak olup başka herhangi bir amaç için kullanılması kesinlikle söz konusu değildir.** Bu araştırmada elde ettiğim bulguların, sağlıklı ve verimli bir eğitim-öğretim ortamının oluşmasına katkı sağlayacağını ümit ediyorum.

Öncelikle şunları belirtmek isterim:

- Görüşmeye katılmanız sizin isteğinize bağlıdır.
- Görüşme esnasında söyleyeceklerinizin hepsi gizli kalacak ve başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır.
- Araştırma sonucunda yazılacak raporda isminiz veya kimliğinizle ilgili hiçbir bilgiye yer verilmeyecektir.
- Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmemizin yaklaşık 15/20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Görüşme Formu Soruları

1. Çocuğunuz evde düzenli olarak kitap okur mu?
2. Siz veya diğer aile bireyleri evde kitap okur musunuz?
3. Evinize düzenli olarak gazete, dergi vs. geliyor mu?
4. Çocuğunuza okuması için ders kitabı dışında kitap aldığınız oluyor mu?
5. Çocuğunuzun kitap okuma alışkanlığı kazanması için neler yapıyorsunuz?

EK 8. Yarı Yapılandırılmış Araştırmacı Gözlem Formu**YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖZLEM FORMU****Amac**

Bu gözlemin amacı okuma saatlerinde hikâye ve çizgi roman okuyan öğrencilerin sürece katılımları sırasında sergiledikleri davranışları belirlemek ve çizgi romanların okuma alışkanlığına katkısını ortaya çıkarmaktır.

OKUL: ADAKLI ORTAOKULU

TARİH:

SAAT(BAŞ.-BİT.):

GÖZLEMÇİ: Hasan Can GÜRSOY

İLGİLİ ARAŞTIRMA SORUSU

1. Okuma saatlerinin yapıldığı fiziksel ortam ve sınıf dışı etkenler okuma saatlerinin işlevselliğini nasıl etkilemektedir ve bu saatlerde öğrencilerin sergiledikleri davranışlar nelerdir?

Veri Toplama: Okuma saatlerinde öğrencilerin sergiledikleri davranışların ve ortam özelliklerinin incelenebilmesi için toplam 21 ders saati gözlem yapılmıştır. Gözlem sürecinde aşağıda belirtilen boyutlara odaklanılmış ve gözlem amacı doğrultusunda izlenenler forma kaydedilmiştir. Gözlem notları araştırmanın problemi ve araştırma soruları temele alınarak tutulmuştur.

Fiziksel Ortam: Okuma saatinin yapıldığı ortam yani sınıfın bölümleri, sıraların konumları, panolar, aydınlanma, ısı, duvar rengi, dolaplar gibi faktörlerin öğrencilerin kitap okuma sürecini nasıl etkilediğini açığa çıkaran sözel ve sözel olmayan tepkilere, olaylara ve durumlara ilişkin veriler.

Sosyal Ortam: Okuma saati sürecinde ğretmen ve ğrenci arasındaki, öğrencilerin kendi aralarındaki ve öğrencilerin kendi kendileriyle iletişim ve etkileşimine yönelik olaylar ve durumlara; davranış biçimlerine; sözel ve sözel olmayan tepkilere ilişkin veriler. Öğrencilerin okuma saatinde sergiledikleri davranışlar, yapılan etkinlikler ve sergiledikleri temel dil becerileri.



EK 9. Doküman Örneği: Kitap Özeti Örnekleri

ADI SOYADI = [REDACTED]
SINIF = 6B

ÖMERİN ÇOCUKLUĞU

Bir varmış bir yokmuş. Bundan yıllar önce diye bir ömer adlı bir çocuk varmış. Ömer ve annesi bir komşusunun evine gitmişler. Sonra orada kahve içmişler komşusunun da bir güzel beyaz tenli bir kızı varmış. Ömerde o kızı görünce kızın yanına gitmiş. Sonra ömerle birlikte tanışmışlar. Çok iyi bir arkadaş olmuşlar. Ömer o kızı çok sevmiş. Bahçesinde oyun oynamışlar. Ömer ve annesi eve dönünce annesine o kızı sevdiğini söylemiş. O kızda ömeri sevdiğini söylemiş. Kızının annesi tamam demiş. Sonra ömer sokağa çıkmış. Yanına bir kuduz bir köpek çıkmış. Köpekte ömeri kovalamış. Hasanda o kızın yanına gidecekmiş. Köpek onu kovalayınca çok korkmuş. O köpektен zorla kurtulmuş.

HASAN CAN GÜRSOY

POLLYANA

Pollyana tabiatını hiç yitirmemişmiş, babası Pollyana'yı alıp
 hastahane götürmüştü. Doktor Cromu banyo tabiat olarak
 kabul etmiş. Babası iyileşen Pollyana'yı alıp eve
 götürmüş ancak babası banyo tabiatı çok dememiş. Babası
 iyileşen banyo artık tabiat kabul etmiş. Ancak çok
 hastalandı, birden Pollyana'nın odasında hastalar gelmiş
 ancak ve babası hastahane Pollyana'nın odasına gitmişler
 Pollyana'yı bulmuş. Herkes babası Doktor Cromu'yı
 aramış. Doktor kızını alıp hastahane doktora getirmiş
 demiş. Ancak Tay gelmiş Pollyana'yı yitirmişler.
 Pollyana ancak Tay babasının hiç bir haberini vermemiş.
 Ben bu gün tam 18 yaşındayım Odamda demiş.
 Annesi ve babası çok meraklı. Pollyana Polly teyzeme
 mektup göndermiş demiş. Ve teyzesine mektubunu göndermişler.
 Mutlu ve huzurlu yaşamışlar.

6/8 - [REDACTED]

Tom Sawyer

Tom diye bir çocuk varmış. Bu çocuk göz yaramamış. Nenesi bir gün Tom'a ceza vermiş. Cezası, ahtların hepsini boyamakmış. Bu ahtları boyuyormuş. Tom o sırada jou gelmiş. Elma yiyiyormuş. Tom, ne yapıyorsun, demiş. Biraz da ben yapayım mı Tom. Tom; Olmaz Polly Teyze kızın demiş. Sana elmandan uen'im deyince tamam demiş. Tom, diyenkeninide böyle kandırmış. Tom o gün okula gitmek istemiyormuş. Bir plan uygulamış. İlk plan dışı gelme olacaktı, bunu yedeğe bırakmış. Tom inliyormuş. Polly teyze, ne oldu Tom demiş. Sen bunlarla beni kandıramazsın demiş. (B planına geçti.) ama Polly teyze dışım. Ne oldu dışım. Dışım sallanıyor, canımı çok yakıyor deyince Polly teyze ip getirmiş. Tom'un canı çok yanmış. Tom bu dünyadan sıkılmış. Jou hanşer, Tom Sawyer ve Hubbelliy Finn Konsarı adasına gitmişler. Kısa bir süre kalmışlar. Tom'la hubbeny fin hazine anamaya akmışlar. O sırada bir mağaraya girmişler. Orada Jou ölmüş. Tom'a mağaraya gitme k istesende gidemezsin demiş. Çünkü kapıları kapadık. Ama kızıl denli jou ordaydı deyince ona gidip Jou'yu tutmuşlar. Tom ve Finn parayı almaya gitmişler. Tom fine detği göstermiş. Tom ve Finn para dolu olmuşlar. Tom artık güven taindeymiş.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Hasan Can GÜRSOY
Uyruğu: Türkiye (T.C)
Doğum Tarihi ve Yeri: 11.07.1989 - Kahramanmaraş
Medeni Durum: Evli
e-mail: gursoyhasancan@gmail.com
Yazışma Adresi: Dereli Ortaokulu. Dulkadiroğlu/Kahramanmaraş

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği	2012
Lise	Kahramanmaraş Anadolu Öğretmen Lisesi	2008

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2016-Halen	Dereli Ortaokulu	Öğretmen
2013-2016	Adaklı Ortaokulu	Öğretmen
2012-2013	Zekeriya Tanrıverdi Ortaokulu	Öğretmen

YABANCI DİL

İngilizce