

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

“OKUMA KÜLTÜRÜ” EDİNDİRME SÜRECİNE TÜRKÇE
ÖĞRETMENLERİNİN ETKİSİ (MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)

SAADET ÜNLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZİRAN, 2019

MUĞLA

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

“OKUMA KÜLTÜRÜ” EDİNDİRME SÜRECİNE TÜRKÇE
ÖĞRETMENLERİNİN ETKİSİ (MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)

SAADET ÜNLÜ

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 27.06.2019

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Nigar İPEK EĞİLMEZ

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Hatice FIRAT

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Nevin AKKAYA

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

HAZİRAN, 2019

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 24.10.2019 tarih ve 289/13 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/7) maddesine göre, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Saadet ÜNLÜ' nün "Okuma Kültürü Edindirme Sürecine Türkçe Öğretmenlerinin Etkisi (Muğla İli Örneği)" başlıklı tezini incelemiş ve aday 27/06/2019 tarihinde saat 10.30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 45 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine oybirliği ile karar verilmiştir.


Dr. Öğr. Üyesi Nigar İPEK EĞİLMEZ

Tez Danışmanı


Doç. Dr. Hatice FIRAT

Üye

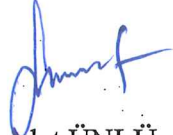

Doç. Dr. Nevin AKKAYA

Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Okuma Kültürü Edindirme Sürecine Türkçe Öğretmenlerinin Etkisi (Muğla İli Örneği)” başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 27/06 / 2019


Saadet ÜNLÜ

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

“OKUMA KÜLTÜRÜ” EDİNDİRME SÜRECİNE TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ETKİSİ (MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)

Saadet ÜNLÜ

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Nigar İPEK EĞİLMEZ

Mayıs, 2019, 140 sayfa

Bu araştırma; okuma kültürü edindirme sürecine, ortaokul seviyesinde, Türkçe öğretmenlerinin etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada ana dil eğitimi, okuma, okumanın önemi, okuma eğitimi, okuma ilgisi, okuma kültürü, okuma kültürü edindirme süreci, okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen etmenler üzerinde durulmuştur.

Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezi ve ilçelerinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise farklı ilçelerde görev yapan ve tabakalı rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiş 142 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada uzman görüşü alınarak geliştirilen Öğrencilere Okuma Kültürü Edindirmek Amacıyla Yapılan Etkinlikler Anketi kullanılmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin anket sorularına verdikleri yanıtlar kodlanarak sınıflandırılmış, sınıflandırılan veriler yüzde ve frekans hesapları yapılarak tablolar halinde sunulmuştur. Öğretmenlerin birden fazla yanıt verdiği sorular ise SPSS programı ile çözümlenerek tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca tabloların altında öğretmen görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları; Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürlerine İlişkin Tespitler, Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Okuma Kültürü Edindirmek Amacıyla Yaptığı Etkinlikler, Öğrencilerin Okumayı İçselleştirmeleri ve Bir Kültür Haline Getirmeleri İçin Türkçe Öğretmenlerinin Önerileri olmak üzere üç ana başlık altında sunulmuştur.

Araştırma sonucunda; Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürlerine ilişkin çok okuyan, etkin okuyucular oldukları, okumayı en çok tercih ettikleri materyalin kitap, okumayı en çok tercih ettikleri edebi türün roman, okumayı en çok tercih ettikleri kitap türünün ise edebi kitaplar olduğu ve kendi okuma kültürü özelliklerinin farkında olan bireyler oldukları görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine okuma kültürü edindirmek amacı ile imkânlar doğrultusunda etkinlikler yapabildikleri, öğretmenlerin okuma kültürü edindirme sürecinde; öğrencilerin ilgi alanlarının, seviyelerinin, aile bireylerinin (anne, baba, kardeş) ve öğretmenlerin model olmasının ve okuma üzerine düzenlenen etkinliklerin (fuarlar, söyleşiler, drama, münazara, imza günleri, kitap günleri vb.) önemli

olduđunu dūřındukleri ve bu dūřünceler dođrultusunda önerilerde buldukları görülmüřtür. Arařtırma sonuçlarına göre; uygulayıcılara (devlet, eđitim kurumları, öđretmen) ve arařtırmacılara yönelik öneriler sunulmuřtur.

Anahtar kelimeler: Okuma, okuma kúltürü, okuma kúltürü edindirme süreci, okuma kúltürü edindirme sürecini etkileyen etmenler, Türkçe öğretmeni.



ABSTRACT

THE EFFECT OF TURKISH TEACHERS ON THE PROCESS OF INCULCATING “READING CULTURE” (THE CASE OF MUĞLA CITY)

Saadet ÜNLÜ

Master Thesis, Department of Turkish Teaching

Supervisor: Dr. Instructor Nigar İPEK EĞİLMEZ

May, 2019, 140 pages

The current study was conducted to determine the effect of Turkish teachers on the process of inculcating reading culture at the middle school level. The study addressed the issues such as mother tongue education, reading, importance of reading, reading education, reading interest, reading culture, the process of inculcation reading culture and the factors affecting the process of inculcating reading culture.

The study employed the survey model. The universe of the study is comprised of the Turkish teachers working in the city of Muğla in 2017-2018 school year. The sampling of the study consists of 142 Turkish teachers selected from among the universe by means of the stratified random sampling method. As the data collection tool, the “Questionnaire of Activities Done to Inculcate Reading Culture in Students” was used in the current study. The data collected through the questionnaire were analyzed by using the content analysis method. The Turkish teachers’ responses given to the questionnaire items were classified by coding and then frequencies and percentages were calculated for the collected data and then are presented in tables. The questionnaire items to which the teachers gave more than one answer were analyzed in SPSS program package and then are presented in tables. Moreover, below the tables are given some excerpts from the teachers. The findings of the study are presented under three main headings that are Findings about the Turkish Teachers Reading Culture, Activities Done by the Turkish Teachers to Inculcate Reading Culture in Students and Suggestions Made by the Turkish Teachers for Students to Internalize Reading and Turn it to a Culture.

As a result of the study, it was found that the participating Turkish teachers are individuals who read a lot about reading culture and are effective readers and that the material they most prefer to read is books, the literary genre that they most prefer to read is literary books and that they are aware of the characteristics of their own reading culture. It was also found that the Turkish teachers do activities they can do under the existing conditions in the process of inculcating reading culture and that they think in the process of inculcating reading culture, taking students’ interests, developmental level into consideration and their teachers and parents’ being a role model and the activities focusing on reading (fairs, conversations, drama, discussions, book signing days, book

days, etc.) are of great importance and made suggestions on the basis of these thoughts . In light of the findings of the study, suggestions were made for practitioners (state, educational institutions, teacher) and researchers.

Key Words: Reading, reading culture, process of inculcating reading culture, factors affecting the process of inculcating reading culture, Turkish teacher.



ÖN SÖZ

“Kitap limandı benim için. Kitaplarda yaşadım ve kitaplardaki insanları sokaktakilerden daha çok sevdim. Kitap benim has bahçemdi. Hayat yolculuğumun sınır taşları kitaplardı.” der Cemil Meriç. Benim için de öyle... Okumayı öğrendiğim andan itibaren kitaplar ve okuma eylemi hayatımın ayrılmaz bir parçası oldu. Her zaman, her yerde ve her şeyi okudum. Okumak benim için nefes almaktı belki de hayattan kaçış.

Sevgili danışmanım, Nigar Hocam bana “Ne üzerinde çalışmak istersin?” dediğinde hiç düşünmeden “okuma” dedim. “Peki neyi merak ediyorsun?” dediğinde “Bir Türkçe öğretmenini olarak öğrencilerimi okuma konusunda ne kadar etkileyebildiğimi merak ediyorum.” cevabını verdim. Acaba öğrencilerimin doğru limanlara ulaşmalarını sağlayan bir deniz feneri olabiliyor muydum? Bu noktadan hareketle “Okuma Kültürü Edindirme Sürecine Türkçe Öğretmenlerinin Etkisi (Muğla İli Örneği)” adlı çalışmaya karar verdim. Bu çalışmanın alanda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerine yol gösterici olmasını temenni ediyorum.

“Okuma Kültürü Edindirme Sürecine Türkçe Öğretmenlerinin Etkisi (Muğla İli Örneği)” adlı tez çalışması beş ana bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümü olan giriş bölümünde; okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe öğretmenlerinin yeri ve önemi problem durumu olarak belirlenmiş, okuma kültürü konusunda uygulamalı bir çalışma olması nedeniyle alandaki önemi vurgulanmıştır. Çalışmanın problem durumu ve önemi doğrultusunda amaç, alt amaçlar, sınırlılıklar ve sayılılar belirlenmiştir. Çalışmanın ikinci bölümü olan kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar bölümünde; Okuma, Okumanın Önemi, Okuma Eğitimi, Okuma İlgisi, Okuma Kültürü, Okuma Kültürü Edindirme Süreci, Okuma Kültürü Edindirme Sürecini Etkileyen Etmenler başlıkları üzerinde durulmuş; konu ile ilgili yurt dışı ve yurt içi çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümü olan yöntem bölümünde; araştırmanın modeli (deseni), evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin nasıl analiz edildiği ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Çalışmanın dördüncü bölümü olan bulgular bölümünde elde edilen bulgular; Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürlerine İlişkin Tespitler, Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerine Okuma Kültürü Edindirebilmek İçin Yaptıkları Uygulamalar ve Öğrencilerin Okumayı İçselleştirmeleri ve Bir Kültür Haline Getirmeleri İçin Türkçe Öğretmenlerinin Önerileri olmak üzere üç ana başlık altında sunulmuştur. Çalışmanın beşinci ve son bölümü olan sonuç, tartışma ve öneriler bölümünde ise sonuç ve tartışmalar bulgular bölümündeki üç ana başlık altında değerlendirilmiş; uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler ile çalışma son bulmuştur.

Çıktığım bu zorlu ve uzun yolda bilgi ve deneyimi ile beni yalnız bırakmayan çok değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Nigar İPEK EĞİLMEZ’e, katkılarından dolayı çok değerli hocalarım Doç. Dr. Hatice FIRAT, Arş. Gör. Dr. Perihan Gülce ÖZKAYA ve Arş. Gör. Sercan HALAT’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bu yolcuğa çıkmamda beni yüreklendiren arkadaşlarım Pınar & Ali YAKAR’a; bu yolculukta birlikte yol aldığım, yol arkadaşlarım Zeynep ÇEMREK, Elif SARAL ve Aslıhan UYGUN’a; uygulama çalışmam sırasında başta sevgili kardeşim Mert ÜNLÜ olmak üzere yardımcı olan bütün arkadaşlarıma ve samimi cevapları ile çalışmama katılan zümrelerime gönülden bir teşekkürü borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	V
ABSTRACT	VII
ÖN SÖZ.....	IX
İÇİNDEKİLER.....	X
TABLOLAR DİZİNİ.....	XIV
KISALTMALAR DİZİNİ.....	XVI
EKLER DİZİNİ.....	XVII

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Ana Dili Eğitimi.....	7
2.2. Okuma.....	8
2.2.1. Okumanın Önemi.....	12
2.2.2. Okuma Eğitimi.....	15

2.2.3. Okuma İlgisi.....	18
2.3. Okuma Kültürü	21
2.3.1. Okuma Kültürü Edindirme Süreci	23
2.3.1.1. Dinleme becerisi.....	26
2.3.1.2. Okuma-yazma becerisi	26
2.3.1.3. Okuma alışkanlığı.....	26
2.3.1.4. Eleştirel okuma.....	29
2.3.1.5. Evrensel okuryazarlık.....	32
2.3.2. Okuma Kültürü Edindirme Sürecini Etkileyen Unsurlar	33
2.3.2.1. Aile.....	33
2.3.2.2. Okul	35
2.3.2.2.1. Öğretmen	35
2.3.2.2.2. 2018 Türkçe dersi öğretim programında okuma	38
2.3.2.2.3. Türkçe dersi	39
2.3.2.3. Arkadaş çevresi	41
2.3.2.4. İlgisi, yaş ve cinsiyet	41
2.3.2.5. Kitap	42
2.3.2.5.1. Çocuk edebiyatı.....	43
2.3.2.6. Kitaplık	44
2.3.2.7. Kütüphane.....	45
2.3.2.8. Süreli yayınlar	47
2.3.2.9. Medya araçları	47
2.3.2.10. Ülkenin gelişmişlik düzeyi	49
2.3.2.11. Toplumsal ve siyasi yapı.....	51
2.7. İlgili Araştırmalar	51
2.7.1. İlgili Yurt Dışı Araştırmaları.....	51
2.7.2. İlgili Yurt İçi Araştırmaları	53

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni).....	57
3.2. Evren ve Örneklem	57
3.3. Verilerin Toplanması	60

3.4. Veri Toplama Araçları	61
3.5. Verilerin Analizi	61

BÖLÜM IV

BULGULAR

3.1. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürlerine İlişkin Tespitler	63
3.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Sıklıkları	63
3.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Okumayı Tercih Ettiği Materyaller	64
3.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin Okumaktan Hoşlandığı Edebi Türler	65
3.1.4 Türkçe Öğretmenlerinin Okumaktan Hoşlandığı Kitap Türleri	66
3.1.5 Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Amaçları	67
3.1.6. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Seçimlerini Etkileyen Etmenler	68
3.1.7. Türkçe Öğretmenlerinin Okudukları Materyalleri Temin Etme Yolları	70
3.1.8. Türkçe Öğretmenlerinin Okumayı Tercih Ettiği Ortamlar	71
3.1.9. Türkçe Öğretmenlerinin Okuduklarını Öğrencileri ile Paylaşma Durumları ..	72
3.1.10. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürlerinin Oluşmasında Etkili Olan Etmenler	73
3.2. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerine Okuma Kültürü Edindirebilmek İçin Yaptıkları Uygulamalar	75
3.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Kitap Okutma Sıklığı	76
3.2.2. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Okutacağı Kitapların Seçimini Etkileyen Etmenler	77
3.2.3. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencileri ile Birlikte Okuma Nedenleri	79
3.2.4. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Konusunda Öğrencilere Örnek Olma Durumları	80
3.2.5. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerine Kitap Önerisinde Bulunma Durumları ..	82
3.2.6. Türkçe Öğretmenlerinin Önerdikleri Kitaplar ile İlgili Öğrencileri ile Paylaşımında Bulunma Durumları	84
3.2.7. Türkçe Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Okumaktan Hoşlandığı Edebi Türler	85
3.2.8. Türkçe Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Okumaktan Hoşlandığı Kitap Türleri	86
3.2.9. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerine Kitap Okutma Amaçları	87
3.2.10. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Konusunda Öğrencilerin Birbirlerini Olumlu Etkileyebilecekleri Etkinlikler Düzenleme Durumları	88

3.2.11. Türkçe Öğretmenlerinin Düzenlediği Etkinlikler	91
3.3. Öğrencilerin Okumayı İçselleştirmeleri ve Bir Kültür Haline Getirmeleri İçin Türkçe Öğretmenlerinin Önerileri.....	98
3.3.1. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Okuma Kültürü Edindirebilmek Adına Önerileri	98

BÖLÜM V

SONUÇLAR, TARTIŞMALAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışmalar	104
5.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürlerine Dair Elde Edilen Tespitlere İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	104
5.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerine Okuma Kültürü Edindirebilmek İçin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	110
5.1.3. Öğrencilerin Okumayı İçselleştirmeleri ve Bir Kültür Haline Getirmeleri İçin Türkçe Öğretmenlerinin Önerilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	121
5.2. Öneriler	124
5.2.1. Uygulayıcılara (Devlet, Eğitim Kurumları, Öğretmen) Yönelik Öneriler	124
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	125
KAYNAKÇA.....	126
EKLER.....	134
ÖZGEÇMİŞ.....	140

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Örneklem Tablosu.....	58
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Durumu	58
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Durumu	59
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Durumu	59
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumu	59
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüm.....	60
Tablo 7. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Sıklıkları	63
Tablo 8. Türkçe Öğretmenlerinin Okumayı Tercih Ettiği Materyaller	64
Tablo 9. Türkçe Öğretmenlerinin Okumaktan Hoşlandığı Edebi Türler	65
Tablo 10. Türkçe Öğretmenlerinin Okumaktan Hoşlandığı Kitap Türleri	66
Tablo 11. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Amaçları	67
Tablo 12. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Seçimlerini Etkileyen Etmenler	68
Tablo 13. Türkçe Öğretmenlerinin Okudukları Materyalleri Temin Etme Yolları	70
Tablo 14. Türkçe Öğretmenlerinin Okumayı Tercih Ettikleri Ortamlar.....	71
Tablo 15. Türkçe Öğretmenlerinin Okuduklarını Çevreleri/Öğrencileri ile Paylaşım Şekilleri.....	72
Tablo 16. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürlerinin Oluşmasında Etkili Olan Etmenler.....	73
Tablo 17. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerine Kitap Okutma Sıklıkları	76
Tablo 18. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerine Okutacakları Kitapların Seçimini Etkileyen Etmenler	77
Tablo 19. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencileri ile Birlikte Okuma Nedenleri.....	79
Tablo 20. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Konusunda Öğrencilerine Örnek Olma Şekilleri.....	80
Tablo 21. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerine Kitap Önerisinde Bulunma Nedenleri	82
Tablo 22. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerine Kitap Önerisinde Bulunmama Nedenleri.....	83
Tablo 23. Türkçe Öğretmenlerinin Önerdikleri Kitaplar ile İlgili Öğrencileri ile Paylaşımında Bulunma Şekilleri.....	84
Tablo 24. Türkçe Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Okumaktan Hoşlandığı Edebi Türler	86
Tablo 25. Türkçe Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Okumaktan Hoşlandığı Kitap Türleri	87
Tablo 26. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerine Kitap Okutma Amaçları	88

Tablo 27. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Kitap Okuma Konusunda Birbirlerini Olumlu Etkilemeleri İçin Düzenledikleri Etkinlikler	89
Tablo 28. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerinde Okuma Kültürü Edindirmek Amacıyla Etkinlik Yaptırma Durumları.....	94
Tablo 29. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Okuma Kültürü Edindirebilmek İçin Önerileri	98



KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

PIRLS: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

OECD: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü

f.: Sıklık/Frekans

%: Yüzde

s.: Sayfa

çev.: Çeviren



EKLER DİZİNİ

Ek 1. Öğrencilere Okuma Kültürü Edindirmek İçin Yapılan Etkinlikler Öğretmen Anketi	134
Ek 2. İzin Belgesi.....	139



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, genel ve alt amaçları, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca bu bölümde araştırmaya yönelik tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Gelişmiş toplumların ortak özelliklerine bakıldığında okumaya verdikleri önem dikkat çekmektedir. Okuyan bireylerden oluşmuş bir toplum; geçmiş, bugün ve gelecek arasında sağlıklı bir düşünce köprüsü kurabilir, geçmiş yaşantıları yorumlayabilir ve kuşaklar arasında kültürel aktarım sağlayabilir. Bu nedenle birey, okumayı yaşamının vazgeçilmez bir ögesi haline getirmelidir (İpek Eğilmez ve Özşavli, 2018).

Birey hayata uyum sağlayabilmek için bilgi edinmeye ihtiyaç duyar. Günümüzde bilgi kaynakları artmış ve bilgiye ulaşmak kolaylaşmıştır. Fakat bu karmaşık bilgi birikiminin içerisinde gerekli, doğru bilgiye ulaşma ve bu bilgileri diğerlerinden ayırt edilebilme önemli bir nitelik haline gelmiştir (Kasap, 2019). Bu nedenle sadece okuryazar olmak yeterli değildir. Önemli olan iyi bir okur olabilmektir. Bektaş'a (2018) göre insan hayatın her alanında okuma becerisini kullanır ancak bu beceriyi iyi ve doğru kullanırsa uygar dünyaya uyum sağlayabilir.

Okuma; biriktirme, saklama, taşıma, aktarma, yorumlama, karşılaştırma, ilişkilendirme, eleştirme gibi amaçlarla yapılan ve ömür boyu süren önemli bir etkinliktir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Okuma, yaratıcı olmayı ve hayata farklı açılardan bakabilmeyi sağlar. Ülkedeki okuma bilinci ve okur sayısı arttıkça düşünen, üreten beyinler de artacak ve ülkenin gelişme düzeyi de artacaktır (Temizkan, 2009). Bu nedenle iç dünyası zengin, hoşgörülü; yurdunu, ulusunu seven bireyler yetiştirmek ve toplumda erdemli üyelerin

sayısını arttırmak için genç nesillere okumayı sevdirmek önemli bir görev olarak görülmelidir (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Ülkenin gelişmesinde ve kaliteli bireylerin yetişmesinde bu kadar önemli olan okumaya maalesef ülkemizde gereken önemin verilmediğini uluslararası çalışmalar ortaya koymuştur. Okumanın dünyadaki önemini ve yerini araştıran PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) ve PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi projeler ve programlar vardır. PIRLS ve PISA okumanın farklı aşamalarını inceler. PIRLS ilköğretim çağındaki çocukların okuma becerilerini değerlendirirken PISA ise öğrencilerin yetişkinlik hayatlarında gerekli olan bilgi ve becerileri değerlendirir. Her iki programın da okumayı sadece bir okuryazarlık becerisi olarak görmediği, üst düzey bir becerileri olarak değerlendirdiği söylenebilir.

Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) 2000 yılından bu yana Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programını (PISA) düzenlemektedir. Programın amacı 15 yaşına ulaşmış bireylerin sorun çözme, akıl yürütme gibi bir takım bilgi ve becerilere ne derece sahip olduklarını ölçmektir. PISA verilerine göre Türkiye'nin okuma alanı puan sıralaması katılan ülkeler arasında 2009 yılında 39, 2012 yılında 42, 2015 yılında 50'dir (MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2015). Sonuçlara bakıldığında dünya ortalaması bazında ülkemizde okuma oranının gittikçe azaldığı görülmektedir. PIRLS testine ise Türkiye 2001 yılında katılmıştır. Test sonuçlarına göre Türkiye 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır (Çocuk Vakfı, 2006). Görülmektedir ki ülkemizdeki okuma oranı dünya sıralamasında oldukça aşağılarda yer almaktadır. Görücü'ye (2018) göre öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve tutumları konularında üzerinde durulmalıdır. Çünkü ülkemizde okuma alışkanlığı kazanmış, okuma ilgisi ve okuma tutumu yüksek öğrenciler yetiştirme konusunda sıkıntılar olduğu ortadadır.

Arıcı'nın (2008) yaptığı araştırma sonuçlarına göre ülkemizde gençler okumama sebebi olarak; kitapların bazılarını sıkıcı ve pahalı bulduklarını, çocuklukta bu alışkanlığı kazanamadıklarını, boş zamanlarının olmadığını, TV, film ve interneti, kitap okumaya göre daha zevkli bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak ilgilerini çeken bazı kitapları beğendiklerini, sürükleyici ve güncel bulduklarını ifade etmişlerdir. Yine bu öğrenciler, büyük ölçüde evlerinde okunacak yeterli malzeme (kitap, dergi vs.) bulunmadığını ve genellikle kitaplar hakkında aile bireyleri veya arkadaşları ile sohbet etmediklerini

belirtmişlerdir. Gençler, okumayı sevmemelerine sebep olabilecek herhangi bir olay veya durumdan bahsetmemekle birlikte çocukluklarında kendilerinin kitapla tanıştırılmadıklarını ve kitap okuma konusunda baskı gördüklerini ifade etmişlerdir.

Gençler üzerinde okuma ile ilgili oluşan bu olumsuz tutumların nedeni toplumda okuma kültürünün yerleşmemiş olmasıdır. Yılmaz'a (2009) göre okuma kültürü bir bireyin, bir toplumsal grubun okuma ile ilişkilerinin düzeyini ve niteliğini gösterir. Yani bahsedilen bireyin ya da topluma ait yaşam biçiminin okumaya yansımalarıdır. Kısaca okuma kültürü, okumaya ilişkin bireysel ve toplumsal bir yaşama biçimidir. Er'e (2018) göre içinde yaşadığı toplum çocuğun davranışları ve kişiliği üzerinde etkilidir. Toplumun alışkanlıkları çocuğu da etkilemektedir. Örneğin okuma kültürüne sahip bir toplumda yetişen çocuk daha çok kitap okurken; dans ve müzik kültürüne sahip bir toplumda yetişen çocuk daha çok müzikle ilgilecektir. Çocukların yaşadığı çevre, ailesi, okulu, arkadaşları onun yaşam şeklinde ve alışkanlıklarında belirleyici olmaktadır.

Okuma kültürü, bireylerin okuma eylemiyle ilgili kazandıkları becerilerin, toplumda bir yaşama biçimine dönüşmesidir. Toplumda bir kültürün yerleşebilmesi için o kültürün öznesinin birey olmaktan çıkarılıp toplumsal düzeye ulaşmış olması gerekir. Bu nedenle eğitsel, ekonomik, kültürel ve siyasal içerikli uygulamaların hayata geçirilmesi gerekir (Sever, 2015). Okuma sadece anlık veya bireylere özgü bir davranış değildir. Okuma süreklilik kazanmalı, toplumsal ve kültürel bir davranışa dönüşmelidir. Böyle olursa okuryazar bireyler, okuma kültürü edinmiş bireylere dönüşebilir (Körkuyu, 2014).

Körkuyu (2014) okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel unsurları aile ve okul olarak ele almıştır. Körkuyu'nun sınıflandırmasından yola çıkılarak daha özele inildiğinde bireyin okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen; öğretmen, Türkçe dersi programı, Türkçe dersi, ilgi, yaş, cinsiyet, kitap, çocuk edebiyatı, kitaplık, kütüphane, süreli yayınlar, medya, sosyal medya, internet, ülkenin gelişmişlik düzeyi, toplumsal ve siyasi yapı, arkadaş çevresi gibi daha birçok etmen bulunmaktadır. Ancak bu etmenlerin başında şüphesiz yine aile ve okul gelmektedir. Okuma kültürünü temelleri ailede atılmakta, okullarda öğretmenlerin elinde şekillenmektedir. Bir ülkede gelecek nesillerin yetişmesinde, eğitimin odak noktasında olan öğretmenler sorumludur. Öğretmenler ülkeyi aydınlığa taşıyacak nefeslerdir. Okuma kültürü edindirme sürecinde de öğretmenler görevlerini en iyi şekilde yerine getirmelidirler. Öğretmenlerin bu görevlerini başarıyla yerine getirebilmeleri için öncelikle kendilerinin okuma kültürüne

sahip bireyler olmaları gerekmektedir ki öğrencilerine rol model olabilsinler. Korkuyu'ya (2014) göre de öğretmenin okuma kültürü edindirme sürecinde rol alabilmesi için öncelikle kendisinin bu kültürü edinmiş olması ve edindirme süreci ile ilgili bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu süreçte öğretmenin çocuğa rol model olması önemlidir. Ayrıca çocuğun düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun doğru yönlendirme ve desteklemeyi yapabilmesi öğretmenin bu konudaki bilgi birikimine bağlıdır. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin okuma kültürü edindirme sürecindeki önemi dikkate alınarak ortaokul kademesinde, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine okuma kültürü edindirme sürecine etkisi üzerinde durulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı; okuma kültürü edindirme sürecine, ortaokul seviyesinde, Türkçe öğretmenlerinin yerini incelemektir.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

Genel amaç doğrultusunda şu alt amaçlara cevap aranmıştır:

- a) Türkçe öğretmenlerinin okuma durumları nedir?
- b) Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürüne ilişkin özellikleri nelerdir?
- c) Türkçe öğretmenleri öğrencilerine okuma kültürü edindirmek için ne gibi uygulamalar yapmaktadır?
- d) Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma kültürlerini geliştirmeye yönelik önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okumayı öğrenmek, bir tür üyeliğe kabul törenidir. Okumayı öğrenen çocuk toplumun ortak bilgilerine ve değerlerine kitaplar aracılığıyla katılır, bu sayede ortak geçmişi tanır ve her okuma ile bu geçmişi yeniler (Manguel, 2002). Bu yönü ile okuma başlı başına bir

okuldur (Gündüz ve Şimşek, 2011). Okumak aynı zamanda sadece bir iş, bir beceri değil bir yaşam biçimidir (Kasap, 2019). Bu nedenle okumayı bir değer haline getirip okumanın önemini okulda, çarşıda, pazarda halka anlatmalı ve nitelikli okurlara ulaşmalıyız (Ungan, 2008).

Demokratik, huzurlu, çağdaş bir toplum yapısına ulaşmanın temelinde okumak yatar. Toplumları ileri götüren ancak ve ancak bilgidir. Bu da okumakla elde edilir. Yılmaz (2009), okumaktan, aklı ve ruhu besleyen bir etkinlik olarak bahseder. Tıpkı birey gibi toplumun da bir aklı ve ruhu olduğu farz edildiğinde, okumanın toplumun akıl ve ruh sağlığını koruyan, geliştiren ve zenginleştiren değerli bir eylem olduğu yadsınamaz. Bu nedenle okuma bir kültür haline getirilmeli; bireysel bir eylem, bir alışkanlık, bir hobi olmaktan çıkarılıp toplumsal bir boyut kazanmalıdır. Bu durum da dikkatleri “okuma kültürü” kavramının üzerine çekmektedir.

Okuma kültürü, okuma eyleminin sadece bir eylem olmaktan çıkarılması, bir yaşantı haline getirilmesi demektir. Okuma kültürü kazanmış bireylerden oluşmuş bir toplum; çağdaş, demokratik, saygılı, bilinçli ve insan haklarına saygılı bir yapıya kavuşacaktır. Bunun için işe temelden başlamalı ve çocuklara okuma kültürü kazandırılmalıdır ki ileride okuma kültürüne sahip bir toplumsal yapı oluşabilsin. Bu nedenle bu çalışma çocukların okuma kültürü edinme sürecinde etkili olan en önemli unsurlardan biri olan Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü edindirme sürecine etkilerinin araştırılması bakımından önemlidir.

YÖK Tez Arşivi'ne bakıldığında şu ana kadar “okuma kültürü” konulu yazılmış 5 tez olduğu görülmüştür. Ayrıca bu konuda yazılan makalelerin sayısı da oldukça azdır. Bu nedenle bu çalışmanın, “okuma kültürü” konusunda uygulamalı bir çalışma olarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, çocuklara okuma kültürü kazandırmak adına neler yapılabileceğine ilişkin yeni fikirler ve uygulamalar ortaya çıkabilir. Ortaya çıkan yeni fikirler bu konuda yapılacak çalışmalara ışık tutabilir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Türkçe öğretmenlerinin anket sorularını içtenlikle yanıtladığı kabul edilmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Muğla ili sınırları içerisinde görev yapan ve ulaşılabilen Türkçe öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: “Okuma, sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir.” (Sever, 2000, s.11).

Okuma Kültürü: “Yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendisine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kültürdür okuma kültürü.” (Sever, 2007, s.108).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde anadili eğitimi, okuma, okumanın önemi, okuma eğitimi, okuma ilgisi, okuma kültürü, okuma kültürü edindirme süreci ve basamakları, okuma kültürünü etkileyen unsurlar üzerinde durulmuştur.

2.1. Ana Dili Eğitimi

Anadil; bireyin ilk olarak aile çevresinde edindiği ve daha sonra ilişkili olduğu diğer çevrelerde geliştirdiği, toplumla bağ kurmasını sağlayan en güçlü araç olarak tanımlanmıştır (Aksan, 2007). Bu nedenle anadil eğitimi hem birey için hem de toplum için önemli bir süreçtir. Dil en önemli iletişim aracıdır. Dilini doğru kullanamayan bireylerden oluşan bir toplum sağlıklı bir toplum değildir. Bu nedenle dil eğitimi çok önemlidir. Dil eğitimi ailede başlar, okulda devam eder. Demirel ve Şahinel'e (2006) göre dili öğrenme süreci aile ve yakın çevrede başlayan gelişigüzel kültürleme yoluyla olmaktadır. Bu durumu okullarda kasıtlı kültürleme yolu izlemektedir. Okullarda yapılan kasıtlı kültürleme yoluyla dil öğretimi dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır.

Anadil eğitimi; belirli bir program çerçevesinde, belirli yöntem ve tekniklerin belirli araç gereçler kullanılarak Türkçe derslerinde gerçekleştirilmektedir. Anadil eğitimi konusunda en büyük görev ilköğretim öğretmenlerine ve Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Öğretmenler derslerini planlarken ve işlerken öğrencilerin bireysel özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne almalıdır. Öğrencilerin sadece o yaştaki ihtiyaçlarını değil, ileride iyi bir vatandaş olmalarını, mesleklerinde ve insan ilişkilerinde de başarılı olmalarını sağlayacak beceriler kazandırmalıdır. Örneğin günümüzde birçok yetişkin birey resmi bir kuruma dilekçe yazmayı bilememektedir. Öğrenciler okuduklarını tam olarak anlayıp

yorumlayamadıkları için sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarı gösterememektedir. İnsanlar birbirini dinlemeyi bilmediği için insan ilişkilerinde sorunlar yaşanmaktadır. Duygu ve düşüncelerini konuşarak ifade edemeyen insanlar yanlış anlaşılakta ve mutsuz olmaktadır.

Türkçe derslerinin başlıca hedefi, okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilme; duygu, düşünce ve izlenimlerini belli bir amaca yönelik olarak açık ve anlaşılır bir şekilde yazıyla ifade edebilme; dinlediğini tam ve doğru olarak anlayabilme; duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü olarak ifade edebilmektir (Ünalın, 2001). Türkçe dersleri bir bilgi verme dersi değil, bir beceri dersidir. Türkçe dersinde kazanılması beklenen dört temel beceri vardır. Bu beceriler okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileridir. Doğru ve anlayarak okuyabilmek, yaşadıklarımızı, hissettiklerimizi konuşarak ve yazarak düzgün bir şekilde ifade edebilmek, karşımızdaki kişiyi dinleyerek tam ve doğru anlayabilmek yaşamsal ihtiyaçlarımızdır. Bu nedenle de Türkçe dersi yaşamsal amaçlara hizmet etmektedir diyebiliriz. Sever (2000) bireylerin yazılı kültürden etkili biçimde yararlanmalarında ve kendi özgün düşünsel yapılarını oluşturmalarında Türkçe öğretimine önemli görevler düştüğünü belirtmektedir.

Bireylerin yazılı kültür ürünlerinden yararlanabilmek için okuma becerilerini kullanmaları gerekmektedir. Okuma becerisine yeterli düzeyde sahip bir birey yazılı kültür ürünlerinden etkili bir şekilde faydalanmakta ve faydalandığı bilgileri kullanarak kendine özgü bir düşünce yapısı oluşturabilmektedir. Toplumun ilerleyebilmesi için özgün düşünen bireylere ihtiyaç duyulması okuma becerisinin önemi ortaya koymaktadır.

2.2. Okuma

Okuma ile ilgili çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Okuma ile ilgili tanımlardan bazıları şöyledir: Türk Dil Kurumu (2005) “okuma; yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya seslere çevirmek, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmektir” demiştir (s.1494). Sever’e göre (2000) “okuma, sözcüklerin, duygu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir” (s.11). Öz (2006) “okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir”

demıştır (s.211). Akyol (2016) “okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir” (s.33). Ünalın’a (2001) göre “okuma, bir yazıyı, kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemidir” (s.86). Dökmen (1994) okumayı “algısal bir etkinlik ve düşünme süreci” olarak tanımlamaktadır (s.15). Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı’ya (2016) göre “okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.” (s.67). Güneş (2017) okumayı “bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç” olarak tanımlamıştır (s.132). Aktaş ve Gündüz’e göre ise “okumak, herhangi bir konuda bilgi edinmek, estetik ve sanat duygularını harekete geçirmek, yahut vakit geçirmek için yapılan bir uğraşın genel adıdır.” (s.17).

Okuma fiziksel, zihinsel ve psikolojik boyutu olan bir kavramdır. Kişi gözleri ile sembolleri görür, zihni ile gördüğü sembolleri anlamlandırır. İçinde bulunduğu psikolojik duruma göre anlamlandığı sembolleri değerlendirir. Sever (2000) okumayı yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, kavranılan bilgilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri olan karmaşık bir süreç olarak değerlendirmektedir. Bu nedenle okumanın genel niteliklerini bir iletişim, bir algılama, bir öğrenme ve bir bilişsel, devinışsel ve duyuşsal gelişim süreci olarak görmektedir.

Yazarın kafasındaki anlam metin üzerinde işaretlere dönüşür, okuyucu bu işaretleri görür ve algılar. Bu sayede yazarın kafasındaki anlam okuyucunun kafasına aktarılır (Dökmen, 1994). Okuma yazar ile okur arasında gerçekleşen bir iletişim sürecidir. Yazar yazdıkları sayesinde kendi duygu ve düşüncelerini okura iletir. Okur okuma etkinliğini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilirse yazarın iletmek istediği mesajı alır ve kendi duygu ve düşünceleri ile birleştirir. Böylece yazar ile okur arasında karşılıklı bir iletişim süreci gerçekleşir. Demirel ve Şahinel (2006) okuma yolu ile yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulduğundan ve yazarın iletmek istediği mesajın okuyucu tarafından anlaşıldığından bahsetmiştir. Okumak sadece yazarın ilettiği mesajları almak için yapılan bir eylem değildir. Okur, yazarın duygu ve düşüncelerini anlarken okumadan zevk de almalıdır. Bunun için de iyi bir okuma eğitimi almış olması gerekir. Aktaş ve Gündüz’e (2005) göre okumadan zevk almak için, yazan ve okuyan arasında iki yönlü bir bilgi birikimine ihtiyaç vardır. Yani bir sanat eserini anlamak belli bir eğitim sürecinden geçmeye, zevklerin rafine olmasına bağlıdır.

Ülper (2010) okumayı “yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma süreci” olarak tanımlamıştır (s.3). Okunan metnin sadece görülmesi ve seslendirilmesi yeterli değildir. Görülen ve seslendirilen metnin düşünülmesi ve zihinde anlamlandırılması da gereklidir. Okuma ve anlama birbirine bağlı kavramlardır. Çünkü insan anlamak için okur; okuduğu da anlamak ister. Yani anlama olmadan okuma gerçekleşmez. Güneş’e (1997) göre okuma; görme, anlama ve bellek olmak üzere üç alanın arka arkaya çalışması ile ilgilidir. Bu alanlardan birinde eksiklik ya da sorun varsa okuma ilerleyemez. Örneğin görme zorluğu yaşayan kişi okuyamaz. Gözleri iyi gören ancak anlama ve belleme yeteneği gelişmemiş kişi de okuma eylemini tamamlayamaz. Bu nedenle bu üç becerinin birlikte çalışması gerekmektedir.

Okumada amaç çok önemlidir. Her okuma bir amaç doğrultusunda yapılır. Bir okur eğlenmek için, zaman geçirmek için, ders çalışmak için, araştırma yapmak için vb. gibi pek çok amaçla okuyabilir. Bu amaçlar kişinin iş, aile, okul, sosyal çevre gibi etmenlere göre çeşitlilik gösterebilir. Ülper (2010) kişilerin bir yazılı metni okuma amaçları metnin türüne, kişinin içinde bulunduğu çevreye, koşullara ve tercihlerine göre çeşitlilik gösterir demiştir. Ancak Ülper'e göre en temel okuma amacı bir metni anlamak yani anlamlandırmak için yapılan okumadır.

Kişi amacı doğrultusunda çeşitli okuma türleri ve teknikleri kullanmaktadır. Bunlar; göz gezdirerek okuma, görsel okuma, inceleyerek okuma, güdümlü okuma, karşılaştırmalı okuma, not alarak okuma, tahminde bulunarak okuma, tarayarak okuma, eleştirel okuma, uzokuyuş (inşat), akademik okuma, iş ilişkili okuma, bireysel tercihlere göre okuma gibi okuma türleri ve teknikleridir. Örneğin etkili şiir okumak isteyen bir kişi uzokuyuş tekniğini kullanacaktır. Ders çalışan bir öğrenci not alarak okuma tekniğini kullanacaktır. Bir akademisyen akademik okuma yaparken, bir ev hanımı bireysel tercihlere göre okuma yapacaktır. Görüldüğü gibi kişi amaçları doğrultusunda farklı okuma türleri ve teknikleri tercih edebilmektedir.

Ancak temelde okuma, sesli okuma ve sessiz okuma olmak üzere ikiye ayrılır. Gözle algılanıp zihin tarafından kavranan kelimelerin konuşma organları yolu ile söylenmesine sesli okuma denir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016). Sesli okuma, okuyucunun ve dinleyicilerin duyabileceği bir yükseklikte bir sesle okunmasıdır. Sesli okuma doğru

telaffuz, vurgu ve tonlama yapılması ve akıcı konuşma gibi anadili becerilerini gelişmesinde oldukça etkilidir. Bu nedenle bir okuma eğitimine ilk olarak sesli okuma ile başlanır. Nas'a (2003) göre sesli okumada göz seslendirilen sözcüklerden daha fazlasını görmelidir. Seslendirilen ile görülen arasındaki farka ses-göz uzaklığı denir. İyi bir okuyucunun göz-ses uzaklığı fazla olmalıdır.

Sessiz okuma, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövdeyi ve başı hareket ettirmeden sadece gözle yapılan bir okuma faaliyetidir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016). Sessiz okuma içten okuma şeklindedir. En çok kullanılan okuma şekli sessiz okumadır. Çünkü sessiz okuma daha hızlıdır ve daha az zaman harcanır. Sesli okuma okunanı daha iyi kavrama imkânı sağlar. Günlük yaşamda ve iş yaşamında kişiye en gerekli olan okuma sessiz okumadır. Okuma eğitimi sesli okuma ile başlamalı sessiz okuma ile devam etmelidir.

Okuma bir öğrenme sürecidir. Çünkü en temel ve en yaygın bilgi edinme yolu okumadır. Okul hayatında okuma ile birçok bilgiyi edinen kişi, okul bittikten sonra bütün hayatı boyunca da okuyarak öğrenmeye devam edecektir. Bu nedenle iyi bir okur olabilmek kişinin yaşam kalitesini artırmak bakımından önemlidir. Akyol'a (2016) göre iyi bir okur anlam kurma beklentisiyle metinle karşı karşıya gelir, ilk iş olarak metne göz gezdirerek metnin türünü ve okuma amacını belirler. Daha sonra konu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirir. Okuma anında anlama durumunu sürekli kendi kendine kontrol eder, kendisine sorular sorar, önemli noktaları inceler ve karmaşık ifadeleri açıklığa kavuşturur. Metni okuduktan sonra özetler ve değerlendirir. Dökmen'e (1994) göre iyi okur depoladığı bilgileri kavrayabilen, yeni bir problemin çözümünde kullanabilen, analiz edebilen, bu bilgilerden yola çıkarak bir senteze ulaşabilen ve bu bilgileri gerektiğinde değerlendirebilen kişi demektir. Arıcı'ya (2012) ye göre iyi bir okur; metnin duygu ve düşünce dünyasını ve yazarın amacını fark edebilmeli, okunan metin türünü (hikâye, makale, sohbet vb.) belirleyebilmeli, metnin dil ve anlatım özelliğini çıkarabilmeli, anahtar kavramları, cümleleri, paragrafları ve bunların birbirleri ile ilişkilerini bulabilmeli, metindeki anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını fark edebilmelidir. Arıcı'nın görüşlerine ek olarak iyi bir okur metnin konusunu, ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulabilmeli, metni giriş-gelişme-sonuç bölümlerine ayırabilmelidir. Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı'ya (2006) göre iyi bir okur klasik eserleri göz ardı etmeden, güncel eserleri de takip edendir. Okumak hayat boyu devam eden bir

süreçtir. İyi bir okur demek, disiplinler arası bilgi geçişini iyi yapabilen, okuma sürecini saplantılı bir şekilde ideolojik olarak yaklaşmayan, nesnel olabilen okurdur. Sürekli okuyarak bilgi hamalı haline gelmekten yazan, üreten, anlatan, yeniden üreten olmaktır.

İyi bir okurun kaliteli okuma yapabilmesi ortamın uygun olması da çok önemlidir. Okumanın yapılacağı ortamın sessiz olması ve aydınlatmanın yeterli olması gerekmektedir. Ayrıca kişi kendisini de fiziksel olarak hazırlamalı; dik oturmalı, göz ile kitap arasındaki mesafeyi doğru ayarlamalıdır. Yorulduğu zamanlarda gözlerini mutlaka dinlendirmelidir. Bu koşullarda yapılan okuma kaliteli bir okuma olacaktır.

2.2.1. Okumanın Önemi

Bilim ve teknolojideki gelişmeler ve dünya şartlarının değişkenliği yazılı iletişimin gelişmesine neden olmuştur. Gelişmiş ülkelerde insanlar, iletişimlerinin büyük bir kısmını okuma yoluyla gerçekleştirmeye başlamışlardır. Bunun yanında değişen dünya şartları, okumayı toplumun küçük bir kesiminin ayrıcalığı olmaktan çıkarmıştır. Okumaya verilen önem gelişmiş toplumlarda artarken geri kalmış toplumlarda okumaya verilen önemin yetersiz olduğu görülmektedir (Deniz, 2017). Bir toplumun gelişmesinde ve ilerlemesinde okumanın büyük önemi vardır. Gelişmiş toplumlarda okuma ilerlemenin bir gereği olarak görülmektedir. Bir ülkenin okuma oranı düşük ise o ülke gelişmiş bir ülke olarak görülemez. Gelişmemiş toplumlarda ise okuma bir tehlike olarak görülmektedir. Çünkü okuyan kişi düşünen ve hayatı sorgulayan kişidir. Kişi okursa ülkesindeki yönetimin eksikliklerini ve yanlışlarını fark eder. Yönetimin değişmesini veya kendini geliştirmesini bekler. Bu da yönetimlerin işine gelemeyebilir. Bu yüzden bazı gelişmemiş ülkelerde okuyan bireyler tehlike olarak algılanabilir. Demirel ve Şahinel'e (2006) göre okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren ve onu topluma bağlayan önemli bir etmendir. Tüm toplumlar okuma sorunu üzerinde önemle durmaktadır. Okuma kişiyi özgür kılar ve yanlış inançlardan korur. Ünalın'a (2001) göre okuyan insan aynı zamanda düşünen insandır. Yani nesnelere sis bulutları arasında görenlerin tersine, sisleri yırtarak aydınlığa kavuşandır. Okumak; içimizdeki ve dışımızdaki dünyayı anlamak ve gerçeğin önüne dikilen engelleri aşmaktır.

Okuma yaşamımızın belirli bir aşamasında ya da çağında başlayıp biten bir etkinlik değildir. Çocukluk, gençlik, orta yaşlılık ya da yaşlılık döneminde de yaşamımızda yer

alır. Daha doğrusu yeme, içme, soluma gibi yaşamsal bir etkinliktir. Okumayı öğrenme de bitmez, sürüp gider. Örneğin çocukluk çağında okuduğumuz bir kitabı yetişkinlik döneminde okuduğumuzda ondan alacağımız tat, ilk okuduğumuzdan farklı olur. Çünkü yaşamın akışı içinde okuma yöntemimiz de kişiliğimiz de değişir. Okumanın yaşamımızdaki yeri yaşla sınırlı değildir. Her yaşın kendine özgü ilgileri, merakları, soruları vardır. Bunu karşılamak için insanoğlu her yaşta değişik kaynaklara yönelir ve okumaya başvurur. (Özdemir, 2002)

Okuma, insanoğlunun hayatı boyunca sürdürdüğü yararlı bir uğraştır. İnsan okumakla kişilik kazanır, geçmiş uygarlıkları ve kültürleri tanır; onların deneyimlerinden yararlanarak hayatını düzenler. İnsanın duygu ve düşünceleri okuyarak gelişir, zenginleşir ve kişi güçlü bir muhakeme yeteneği kazanır. Okumakla elde edilen bilgiler, zamanla yetersiz kalır, eskir ve ihtiyaçlara cevap veremez duruma gelir. Bu yüzden okumada süreklilik sağlanması önemlidir (Aktaş ve Gündüz, 2005).

Günümüzde çocuklar internet, sinema, radyo, televizyon gibi iletişim araçlarından görme ve işitme yolu ile birçok bilgi, beceri, görüş ve tutum edinebilmektedir. Fakat bu çocukların yetişmesi için yeterli değildir. Yetişmekte olan bir kişi daha geniş ve zengin bilgi kaynaklarına ulaşmak ister. Bu da ancak okuma ile olabilir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995). Okuma alışkanlığı ve zevki kazanan çocuklar, ulusal ve evrensel kültür değerlerini yansıtan sanat, düşünce ve bilim eserlerini okuma kitaplarından ve öteki kitaplardan kolayca takip edebilirler. Bu alışkanlık ve zevk, çocukların televizyon, radyo yayınlarından, gazete ve dergilerden daha iyi yararlanmalarına da olanak sağlar. (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016).

Okulda iyi bir akademik başarı sağlayabilmek iyi geliştirilmiş bir okuma becerisi ile mümkündür (Karatay, 2014). Okumanın en büyük işlevi eğitimidir. Çünkü kişi okula başladığı andan itibaren okuma yolu ile öğrenir. Okulda biten eğitim hayatından sonra, kişisel eğitimi ve gelişimi için okumaya devam eder. İyi bir okuma becerisine sahip kişi öğrenim ve iş hayatında başarılı olur. Bir çocuğun okuma hakkı Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesinin 13. maddesi ile güvence altına alınmıştır. UNİCEF (2004) göre: “Çocuk düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahiptir. Bu hak, ülke sınırları ile bağlı olmaksızın; yazılı, sözlü, basılı, sanatsal biçimde veya çocuğun seçeceği başka bir araçla her türlü haber ve düşüncelerin araştırılması, elde edilmesi ve verilmesi özgürlüğünü içerir.” (s.8).

Okuma insanın kişiliğini geliştiren, düşünce dünyasını zenginleştiren etkili bir araçtır. Okuma dünyamızın sınırlarını genişletir; okuma sayesinde yaşamadığımızı yaşar, görmediğimizi görürüz (Özdemir, 2002). İnsanların yaşları ne olursa olsun çok kitap okuyan kişi az okuyan kişiye göre dünyayı, insanları daha iyi anlamıştır. Yani bir insan ne kadar yaş almış olursa olsun kitap okuyan kişi kadar dünyası gelişmemiştir.

Okumak kişinin hayata farklı açılardan bakmasını sağlar. Kişi bu şekilde hayatındaki sorunlara farklı çözümler bulabilir. Okumak kişinin özgür olmasını sağlar. Okuyan kişi doğru ve yanlış ayırt edebileceği için başka kişilerin aklına ve yönetimine ihtiyaç duymaz. Ayrıca okuma özgür düşünceyi besler ve geliştirir. Okumak ifade gücünü de geliştireceğinden insan ilişkilerinde iletişimin doğru ve etkili olmasını sağlar. Sohbet yeteneğini arttıracığından kişinin sosyalleşmesini sağlar ve bu sayede de kişinin kendine güvenini artırır. Franz Kafka okumak için “Okumak içimizdeki donmuş okyanusun buzlarını kırmak demektir.” der. Okumak kişinin kendini yani iç dünyasını tanımasını ve keşfetmesini sağlar. Kendini tanıyan kişi sorunlarının daha kolay üstesinden gelebilir. Montesquieu “Okumak, benim için hayatın verdiği acılara karşı eşi bulunmaz bir ilaç oldu daima. Çeyrek saatlik okumanın gidermediği sıkıntım olmamıştır.” demiştir.

Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, yeni anlayışlar kazanarak, yeni hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirir, ufkunu genişletir ve derinleştirir (Akyol, 2016). Okuma sözcük dağarcığını geliştirir ve zenginleştirir. Sözcük dağarcığı zengin insanlar duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebilirler. Bu da onları sosyal ilişkileri güçlü insanlar yapar. İnsanlarla daha sağlıklı ilişkiler kurarlar. Okuyan insan alçakgönüllü olur. Mevlâna'nın dediği gibi “Dolu başak eğri durur.”. Ayrıca kişinin sözcük dağarcığı ne kadar genişse okuduğu metni anlamlandırabilme becerisi de o kadar yüksek olacaktır.

Okuma becerisi kişinin yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması ve günlük hayat açısından da önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını, günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak, televizyonda izlenen bir programı anlamak, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma becerisini gerektirir (Güneş, 2017). Yol bulmak için harita kullanmak, tabelaların gösterdiği yönleri algılayabilmek, gelişen bilgi ağına erişimde internet kullanmak, değişik konulardaki grafikleri çözümleyebilmek, geçmişle bağ kurmak için tarih kitaplarını karıştırmak, boş zaman etkinliği olarak bir romanı anlayabilmek gibi hemen her alanda okuma bir zorunluluğa dönüşmüştür (Bayat ve Çetinkaya, 2018).

Okumak insanın kültürünü arttırır. Kendi kültürünü ve yabancı kültürleri tanınmasını sağlar. İnsanın hayal gücünü geliştirir. Hayal gücü gelişen insan sorunlar karşısında yaratıcı çözümler bulabilir. Okumak insanı iç sıkıntılarında ve bunalımlardan korur. İnsanın ruh sağlığını korur ve geliştirir. Bu nedenle okumak boş vakitlerde yapılabilecek bir iş kadar değersiz değildir. Gerçekten okumanın önemini fark eden bir okuyucu okumak için kendine zaman yaratan okuyucudur.

2.2.2. Okuma Eğitimi

Okumanın sıradan bir iş olmadığını fark etmek önemlidir. Okuma sanatını gerçekleştirmede okuma önemli görevler düşmektedir. Okuma bir sanatsa okur da bir sanatçıdır (Güleryüz, 2004). Okurların okuma sanatını gerçekleştiren iyi birer sanatçı olabilmeleri için iyi bir okuma eğitimi almış olmaları gerekmektedir.

Günümüzde okuma öğretiminin amacı; dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinin yanında, düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz-sentez yapma gibi zihinsel becerileri de geliştirmektedir. Ayrıca çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli karar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirmek de öncelikli amaçları arasındadır (Güneş, 2017). Okuma gelişebilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Okuma becerisi sürekli ve planlı olarak yapılan bir eğitimle gelişir. Bu eğitime erken yaşta başlamak önemlidir. Okuma eğitiminden beklenti sadece okuma becerisini kazanmak değildir. Bireyin okumayı bir alışkanlık haline getirmesi, okuduklarını sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda kullanabilmesi hedeflenir. Ayrıca bireyin yaşantısını ve ikili ilişkilerini de olumlu yönde etkilemelidir. Okuma eğitimin hızlı, doğru, anlamlı okuma, doğru kitabı seçebilme, kelime hazinesini zenginleştirme, kitap okumanın en kolay bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavratma gibi amaçları vardır.

Okuma eğitiminin en temel amaçlarından biri de öğrenciye akıcı okuma becerisi kazandırabilmektir. Akyol (2006) okuma esnasında; noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yapılmayan, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlama dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma akıcı okumadır demiştir. Güneş'in belirttiği düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz-sentez gibi yapma gibi becerilerin gerçekleştirilebilmesi için akıcı okuma şarttır.

Türkiye’de ilkokul birinci sınıfa başlayan çocuklara okuma–yazma öğretilmekte fakat aslında gerçek bir okuma eğitimi verilmemektedir (Er, 2018). Ülkemizde ilkokul birde bile okuma eğitimi verilmezken aslında bu eğitimin bebeklikte başlaması gerekir. Kitaplara dokunarak tanıyarak, anne babanın elinde kitap görerek çocuğun kitaplarla tanışmasının sağlanması okuma eğitiminin ilk basamağı olmalıdır.

Okuma derslerinde öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğretmen öncelikle sınıfta okuyacağı metni önceden okumuş olmalıdır. Parçanın vermek istediği mesajı değerlendirmelidir. Parçada öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimeleri tespit etmelidir. Parçayı okumadan önce öğrencilerin parçaya dikkatini çekecek birkaç soru sormalıdır. Bu sorular öğrencinin parçaya güdülenmesini sağlayacaktır. Çocuk okuyacağı metne karşı güdülenirse daha istekli okuyacaktır. Güteryüz’e (2004) göre okuma iletişimde yazar ile okur arasında bir beyin buluşması vardır. Okur okuduğunu anlayamıyorsa sorun okurdan da yazardan da kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle yazar okuma metnini düzenlerken okurun kültür düzeyi, yaşı, mesleği gibi etmenleri dikkate almalı; metin sürükleyici ve güdüleyici olmalıdır. Öğrencinin neden ve ne aradığını bilerek okuması önemlidir. Ne aradığını bilerek okuyan öğrenci bilgiyi daha çabuk bulacak ve kavrayacaktır. Okumanın amacı belli olursa öğrenci hem daha hızlı hem de zevk alarak okuyacaktır. Bu nedenle okumanın amacı önceden öğrenciye hissettirilmelidir. Ayrıca öğrencinin okuma ilgisi ve alışkanlığı da okuma eğitimi üzerinde etkilidir. Bayat ve Çetinkaya (2018) okuma alışkanlıkları ve tercihleri, verilecek okuma eğitiminin sonuçlarını doğrudan etkiler. Öğrencilerin tercihlerine uygun biçimde sunulan okuma eğitimi daha başarılı sonuçlar ortaya koyar. Bu bakımdan öğretmenler okuma önerilerinde öğrencilerin bireysel nitelikleri dikkate almalıdırlar. Yücebaş (2017) günümüzde neredeyse tüm okuma uzmanları, hem becerinin, hem de tercihlerin, okunan metinden geniş ve derin anlamlar çıkaracak büyüklükte bir ilgiye sahip ve düzenli bir okuma alışkanlığı olan, ideal bir okuyucunun, temel özellikleri içerisinde düşünülmesi gerektiği konusunda, fikir birliğine varmışlardır.

Okuma eğitiminde; okumanın işlerliğini arttırabilmek için bazı yöntemler kullanılabilir. Okunan metnin başlığını düşünmek, metnin türüne dikkat etmek, okunan metnin konusuna dikkat ederek daha önce okunanlarla kıyaslamak, metnin yeni ve farklı bir şey söyleyip söylemediğini fark etmek, ileride aynı metne tekrar başvurmak gerekirse

bilginin yerini kolayca bulabilmek için işaretlemeler yapmak gibi yöntemler kullanılabilir (Ünalın, 2001).

Dünyada sürekli bilgi üretimi ve bunun yanında insan ömrünün kısa oluşu hızlı okumayı gerektirmektedir. Bu nedenle kişi kendine has bir okuma biçimi ve hızı geliştirmelidir. Doğru ve anlayarak okumak kadar hızlı okumak da önemlidir. İnsan beyni işlem gücü yüksek bir mekanizmadır. Dolayısı ile hızlı okumak beyni daha iyi çalıştıracaktır. Güneş'e (1998) göre yavaş okuyanların daha iyi anladığı görüşünün aksine hızlı okuyanlar daha iyi anlamaktadır. Bu durum hızlı araba kullanırken daha dikkatli olmaya benzemektedir. Bu durum hızlı okuma becerisi kavramını ortaya çıkarmıştır. Aktaş ve Gündüz'e (2005) göre hızlı okuma becerisi, gözü tembellikten kurtaran sayfayı bir bütün olarak görmeye yani görme açısını genişletmeye ve hızlı algılamaya yarayan ve bir dizi egzersizler sonucu kazanılan bir beceridir. Bu durumda hızlı okuyabilmek için hızlı okuma egzersizleri yapılmalı ve göz kasları geliştirilmelidir.

Okuma eğitiminde konu ve ana fikir bulmanın önemli bir yeri vardır. Konu metinde ne anlatıldığı, metnin ne ile ilgili olduğudur. Ana fikir ise metinde yazarın iletmek istediği mesajdır. Okuduğu metinden çıkarımda bulunarak ana fikrini bulabilen çocuk metnin vermek istediği mesajı tam olarak anlamış demektir. Okuma parçaları üzerinde yapılan ana fikir ve ana duygu bulma, giriş-gelişme-sonuç bölümlerini belirleme, anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını bulma, parçanın türünü belirleme gibi çalışmalar çocuklarda okuma bilinci oluşturacaktır. Karatay'a (2014) göre ana düşünceyi bulabilmek okuyucunun deneyimine, yaşına ve bilişsel gelişim düzeyine göre değişir. Bu nedenle okuma eğitimi çalışmalarında öğretmen bu bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalıdır.

Çocukların okumaları ve okuduklarını anlamaları, okudukları üzerinde düşünmeleri, eleştirmeleri, dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeleri, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmeleri için eğitimde iyi kitaplar kullanılmalıdır (Öz, 2006). Okuma eğitiminde kullanılan okuma materyalleri fiziksel, içerik ve işleyiş tarzı olarak düzgün hazırlanmış olmalıdır. Kötü hazırlanmış bir okuma materyali ile başarılı bir okuma eğitimi gerçekleştirilemez. Ders kitaplarında yer alan okuma parçaları programa ve öğrencinin gelişim seviyesine uygun, toplumsal yapıya ters düşmeyecek içerikte hazırlanmalı ve işlevsel olmalıdır.

İnternet ve teknolojinin hayatı dört bir koldan kuşattığı ve adına bilişim çağı denen bu çağda insanlar bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb. araçlarla birçok gündelik işini gerçekleştirmektedir. İnternetin akıllı telefonlar sayesinde yaygınlaşmasıyla sokakta, otobüste, kafede kısacası insanın aklına gelebilecek her yerde insanların bu akıllı telefonlarda bir şeyler yazdıkları ve okudukları görülmektedir. İnsan hayatına bu denli etki eden ve toplumları yönlendiren teknoloji ve İnternetin dil eğitimini etkilememesi, teknolojinin dil eğitiminde etkin olarak kullanılmaması düşünülemez (Cayhan, 2017). Özellikle internet ortamında ortaya çıkan e-kitap ve Wattpad gibi uygulamalar okuma ve yazma becerileri üzerinde etkilidir. Dijital ortamda gerçekleşen bu faaliyetler çocukların çok ilgisini çekmekte ve okuma eğitimini etkilemekte ve şekillendirmektedir.

Okuma eğitimi her zaman planlandığı gibi gitmeyebilir. Bazen okuma eğitimini etkileyen olumsuz durumlar ortaya çıkabilir. Öğrenme güçlüğü gibi zihinsel nedenler ya da işitememe veya konuşamama, renk körlüğü, göz bozukluğu, disleksi gibi fiziksel özellikler okuma sorunlarına yol açabilir. Bunun dışında okula karşı isteksizlik, korku, aile baskısı ya da mutsuz aile ortamı, sınıfların kalabalık oluşu, öğretmenin yeteri kadar ilgilenmemesi, sınıfta baskıcı bir tutum sergilemesi ya da öğretmenin okuma konusunda aşırı serbest davranması gibi psikolojik ve dış ortama bağlı etmenler okuma eğitimini olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca okunan metnin çocuğun seviyesine uygun olmaması ve metnin içinde bilmediği kelime sayısının fazla oluşu, kitle iletişim araçlarının yanlış kullanımı gibi okuma kaynaklarından kaynaklanan etmenler de okuma eğitimini olumsuz etkilemekte ve çocukta okuma yetersizliklerine yol açabilmektedir. Bu olumsuz durumların ortadan kaldırılabilmesi için ailelerin ve öğretmenlerin gerekli tedbirleri almaları gerekir.

2.2.3. Okuma İlgisi

Nesnelere karşı geliştirilen olumlu tutuma ilgi adı verilmektedir. Bir işi yapabilmek için öncelikle o işe karşı ilgi duymak gerekmektedir. Bireyin okuma etkinliğine karşı olumlu bir tutum göstermesi, okumanın gerçekleştirilmesi konusunda önemli bir adımdır. Okumanın az ya da çok olması ile okunacak kitabın türünün belirlenmesi gibi konularda, okumaya karşı ilginin önemi büyüktür (Tunç, 2018).

Okumaya yönelik tutum, öğrencilerin okuma zevk ve alışkanlığının kazanılmasını sağlamasını ve sürdürülmesini sağlayan önemli bir duyuşsal değişken olmasının yanında akademik yaşam başarıları ve ileriki yaşamları için gerekli olan entelektüel becerilerinin kazanılmasında da önemli bir etkidir (Baki, 2017).

Bir öğrencinin okuduğu kitaptan ne öğrenip öğrenmediği zekâsından çok okuma ilgisine bağlıdır (Güneş, 2017). Örneğin ilgiye dönük bir kitap, aynı güçlük düzeyindeki diğer bir kitaba göre daha kolay anlaşılakta ve öğrenci bu kitabı daha kolay okumaktadır. İlgi çekici olmayan bir kitap öğrenciye zor gelmektedir (Öz, 2006). Bu nedenle kitap seçimi yaparken çocukların okuma ilgileri göz önünde tutulmalıdır.

Sosyo-kültürel düzey, zekâ, cinsiyet ve yaş olmak üzere ilgiyi belirleyen dört faktör vardır (Dökmen, 1994). Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi çocukta okuma ilgisini belirleyen etmenlerden biridir. Gelir ve eğitim düzeyi düşük bir aile daha temel ihtiyaçlarını karşılamak için çabalarırken kitaba ve okumaya gereken önemi gösteremeyebilir. Bu ailede yetişen çocuğu da okumaya karşı ilgi duyması beklenemez. Öte yandan eğitim düzeyi yüksek bir ailede yetişen çocuk, aile bireylerinin okumaya karşı olumlu tutumlarını gözlemleyerek okumaya karşı olumlu tutum geliştirecektir. Zekâ faktörü kişiden kişiye değişir. Çocuğa iyi bir okuma eğitimi verilirse çocuğun okuma zekâsında artış olacaktır. Bu da çocuğun okumaya karşı ilgisini arttıracaktır. Yaş seviyesi de bu noktada önemli bir etkidir. Çocukların seviyelerine ve ilgi alanlarına göre tercihleri şekillenecektir. Örneğin 7-8 yaşlarında yeni okumayı öğrenmiş bir çocuk masal ve hayvan hikâyeleri okumayı sever. 11-12 yaşlarındaki bir çocuk ise yaşanmış hikâyeler ve biyografi okumaktan hoşlanabilir. Cinsiyet faktörü ise çocukların okuyacakları eserlerin konuları bakımından önemlidir. Erkek çocukları daha çok kahramanlık, savaş, spor gibi konularda kitaplar okumaktan hoşlanırken; kız çocukları ev hayatı, romantizm gibi konuları içeren kitapları okumaktan hoşlanacaklardır.

İlgi türleri; ilk okuma ilgileri, kişilik ve beceri geliştirme ilgileri, çevreyi ve dünyayı tanıma ilgileri ve geçici ilgiler olarak sınıflandırılır (Güneş, 2017). Çocuğun okuma ilgisini ve alışkanlığını bireysel ilgi ve ihtiyaçları ve ayrıca çevresi etkilemektedir. Çocukların kişilik ve beceri geliştirme ilgileri, çevreyi ve dünyayı tanıma ve anlama ilgileri ya da geçici ilgileri olabilir. Okuma ilgisi geçici ya da sürekli olabilir. Okuma ilgisi çocuğu yeni şeyler okumak ve öğrenmek için aktifleştirirken bazen de ilgi duyduğu konuya takılı kalarak pasifleştirebilir de. Okuma ilgisi çocuğun içinde bulunduğu ortama

göre değişebilir. Çocuk bulunduğu ortamdaki kişilerin ilgisini kendi ilgisi gibi algılayabilir. Bu nedenle okuma ilgisi belirlenirken çocuğun içinde bulunduğu duruma ve iletişim kurduğu kişilere dikkat edilmelidir.

Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanma sürecinde okumaya yönelik tutumlarının önemli bir etkisi vardır. Öğrenci okumaya yönelik olumsuz bir tutum içinde ise okuma alışkanlığı kazanamaz. Okuma alışkanlığı kazanamayan bir öğrenci okuduğunu anlama süreçlerinde sorunlar yaşar ve okumaya yönelik olumsuz tutum geliştirir. Okumanın etkili ve verimli olması, okuma alışkanlığının kazandırılması için okuma sürecinin etkili ve verimli geçmesi gereklidir (Tuna, 2016). Okumaya ilgisi olan birey konuyu derinlemesine analiz etmeye çalışır. Bu durum okuduğunu anlamasında fayda sağlar. Bu nedenle bireylerin kendi ilgi alanlarına uygun türler ve eserler seçmeleri okuma alışkanlığı kazanılması yönünde önemli bir işleve sahiptir (Tunç, 2018).

Öğrencilerin okumaya karşı ilgileri öğretmenler tarafından dikkatle incelenmelidir. Öğrencilerin okuma ilgileri, arkadaş ortamına, okula ve öğretmene göre değişmektedir. Buradaki önemli nokta ise ilgilerine göre kitap okumak isteyen öğrencilerin bu ilgilerine yanıt verebilme durumudur (Görücü, 2018). Öğrencilerin ilgileri ve hoşlandıkları türler birbirinden farklı olabilir. Bu çok doğal bir durumdur. Onları aynı türden eserler okumaya zorlamak zararlı olabilir. Amaç onları aynı kalıba sokmak değil onlara okuma alışkanlığı kazandırarak kişiliklerini geliştirmektir. Bu nedenle öğretmenler her zaman öğrencilerin ilgilerini ve isteklerini göz önünde bulundurmalıdırlar (Demirel ve şahinel, 2006).

Çocuklara daha küçük yaşlarda kitap sevdirmeli, kitaba ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır. Çocukta küçük yaşlarda kitaba karşı olumsuz bir tutum gelişirse çocuğun okuma alışkanlığı kazanması zorlaşacaktır. Gürsoy (2018) erken yaşlarda kitaplarla ilgili olumsuz yaşantılar geçiren bireyler kitaplara uzak durmaktadır. Bu durum bireyin ileriki yaşlarda iyi bir okuyucu olmasını engellemektedir. Bu kritik evrede olumlu yönde hassasiyetlere sahip olmak bireylerin okuma alışkanlığına artılar kazandıracaktır.

Okuma eğitimindeki eksikliklerden kaynaklanan iyi okuyamama ya da okuduğunu anlayamama gibi okuma kaygıları da okumaya karşı ilgi ve tutumu olumsuz etkilemektedir. Burada öğretmen çocuğu bu kaygıların etkisinden kurtarmalıdır. Baki

(2017), okuma kaygısının azaltılması ve okumaya ilişkin olumlu tutumların desteklenmesi okuma alışkanlığının kazanılmasında pozitif etki oluşturacaktır.

2.3. Okuma Kültürü

Goethe “Okumayı öğrenmek sanatların en gücüdür, hayatımın seksen yılını bu işe verdim, yine de kendimden memnun olduğumu söyleyemem.” demiştir. Okuma eylemini sadece harfleri, rakamları veya sembolleri duyu organları ile algılama ve anlamlandırma işi diye tanımlamak çok yetersiz ve sığ kalacaktır. Kurt, (2009) okuma eylemini; “insanın birey olabilmesini ve düşünebilmeyi, üretilmeyi önceleyen bir bireyselleşme sürecinin ardından, içinde yaşadığı topluma etki edebilme, onu değiştirebilme, dönüştürebilme yeteneklerini doğrudan etkilemesi bakımından alışkanlığın ötesinde yaşamsal bir gereksinim” olarak değerlendirmektedir (s.72). Okumak; insanı özgürleştiren aynı zamanda ehlileştiren bir olgudur. Okumak en temel bilgi kaynağıdır. Bilgi sahibi insan, özgür insandır. Cehaletin ve korkunun esiri olmaz. Okuyan insan, eğitilmiş ve modern insandır. Başka insanlara ve onların haklarına saygı duymayı bilir ve insanlarla sağlıklı iletişim kurar.

Okuma, çağdaş uygarlık değerlerinin oluşmasını, yayılmasını ve kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan en etkili araçlardan biridir (Temizkan, 2009). Bir toplumun gelişmesi ve ilerleyebilmesi için temel koşul okuyan bir yapıya sahip olmaktır. Çünkü ilerlemenin temeli bilgidir. Bilgiye ve eğitime gereken önemi vermeyen toplumlar yok olmaya mahkûmdur. Bugün dünya ülkelerine baktığımızda okumaya gereken önemi vermeyen ülkelerin gelişemediğini ve huzurlu bir toplum yapısına sahip olamadığını görüyoruz. O zaman çağdaş bir toplum olmanın yolu okumaktan geçer diyebiliriz. Bu nedenle okuma bir kültür haline getirilmelidir.

Sosyal bilimciler kültürü sosyal ve öğrenilebilir bir tavır olarak görürler. Kültür toplumsal olarak yönlendirilmiş bir yaşam tarzıdır ve bir anlamda kişinin dünya görüşünü yansıtır (Cemiloğlu, 2009). Bir olgunun kültür olarak kazanılması sonraki kuşaklara da yansır ve kültür aktarımı sağlar. İnsan hem toplumun bir parçası hem de toplumun yönlendirdiği bağımsız bir bireydir. Okumanın bir kültür haline gelebilmesi için bireysellikten çıkarak toplumsallaşması gerekir. Sever, İnce Samur, Doğan, Çıldır ve Bulut’a (2013) göre

okuma kültürü, bireylerin okuma eylemini, bireysel ve toplumsal alanda yaşam biçimi haline getirmesiyle yapılır.

Okuma kültürü “bir bireyin, bir toplumsal grubun ya da bir toplumun okuma eylemi ile ilişkilerinin düzeyi ve niteliği anlamına gelir. Bir başka deyişle, okuma kültürü, sözü edilen birey, grup ya da topluma ait yaşam biçiminin 'okuma' alanına yansıyan bölümüdür. Kısaca okuma kültürü, “okuma eylemine ilişkin bireysel ve toplumsal yaşama biçimidir.” (Yılmaz, 2009, s.134). Sever’e (2007) göre okuma kültürünü, “yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sınıama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kültür” dır (s.108). Bu durumda okuma kültürüne sahip bir birey; okuyan, okuduğunu sorgulayan, sorguladığını çevresi ile paylaşarak okuma eylemini yaşantısının bir parçası haline getiren bireydir. Okuma kültürüne sahip bireyler yetiştikçe toplum ilerleyecek ve gelişecektir. İnce Samur’a (2016) göre okuma kültürü, erken çocukluktan başlayarak duyarlı ve bilinçli çabalarla edinilmesi gereken hayati bir olgudur. Bu bağlamda okuma kültürü edinme, bireyin; gizilgüçlerini ortaya çıkararak, estetik duyarlılıkla örülmüş yazılı ve görsel kültür ürünleriyle buluşması, başka bir ifadeyle okuma eylemini yaşam felsefesi olarak içselleştirmesiyle ilgili bir süreçtir. Bir toplumda okuma kültürünün varlığının en önemli göstergesi okumanın gündelik yaşam içerisinde yer almasıdır.

Okuma kültürü toplumsal bir gelişme kaynağıdır. Aynı zamanda bireysel ve toplumsal düzlemde gelişmiş bir akıl sağlığı, güçlü bir kişilik, zengin bir ruhsal yapı, eğitimsel başarı, dilsel yeterlilik, estetik duyarlılık, yaratıcılık ve eleştirel bakış alanlarında katkı anlamına gelir (Yılmaz, 2009).

Yılmaz (2009) bir bireyin okuma kültürünün özelliklerini şu sorular ile ortaya çıkarılabileceğini belirtmiştir: “Kim okuyor, kim okumuyor? Kim ne kadar okuyor? Kim neden okuyor, neden okumuyor? Kim ne okuyor, ne okumuyor? Kim nasıl okuyor? Kim ne zaman okuyor, ne zaman okumuyor? Kim nerede okuyor, nerede okumuyor? Kim okuyacağını nasıl seçiyor? Kim okuyacağını nasıl elde ediyor? Kim okuduğunu kiminle ve nasıl paylaşıyor? Paylaşıyor mu?” (s.134). Okurun tercihleri; takip ettiği yazarlar, yayınevleri, süreli yayınlar ve bütün bunlara yönelik tutumu okuma kültürünü oluşturur (Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006).

2.3.1. Okuma Kültürü Edindirme Süreci

İnce Samur'a (2014) göre bir kültürün yerleşmesi dil ve iletişim ile olur. Dil ve iletişim dünyaya geldiğimiz andan itibaren hayatımızda olduğundan okuma kültürü edindirme süreci de doğumla başlayıp yaşam boyu devam eder. Okuma kültürü edindirme sürecinde 0-14 yaş kritik dönemdir. Çünkü birçok beceri bu yaşlarda kazanılır. İnsanın kişiliği, yaşam tarzı ve hayata bakışı yine bu dönemlerde şekillenir. İnce Samur (2014) okuma kültürü edindirme basamaklarını şu şekilde tanımlamıştır:

Okulöncesi Dönem

Görsel Okuma Dönemi (Görsel ve Dilsel Uyaranlarla İletişim Kurma)

- 1) Çocukların Kitapla Tanıştırılması (0-2 yaş)
- 2) Çocukların Kitaplarla Arkadaşlık Kurması (2-4 yaş)
- 3) Çocuklarda Kitap Sevgisinin Oluşturulması (4-6 yaş)

İlkokul Dönemi

Görsel Okumadan Dilsel Okumaya Geçiş Dönemi

- 4) Çocuklara Okuma Yazma Becerisinin Kazandırılması (6-8 yaş)
- 5) Çocuklara Okuma Alışkanlığı Kazandırılması (8-10 yaş)

Ortaokul Dönemi

Dilsel Okumadan Eleştirel Okuma, İzleme, Dinlemeye Geçiş Dönemi

- 6) Çocuklara Eleştirel Okuma, İzleme, Dinleme Becerisinin Edindirilmesi (10-12 yaş)
- 7) Çocuklara Okuma Kültürü Edindirilmesi (12-14 yaş) (s.17-18).

Okuma kültürü edindirme sürecinde okul öncesi dönemin önemli bir yeri vardır. Okuma kültürü, bebeklik evresinden başlayarak bilinçli, duyarlı ve ardışık biçimde yapılandırılır. Çocukların, erken dönemde, sanatçılar tarafından kurgulanmış yaş ve ilgilerine uygun resimli kitaplarla tanışması, onların anlama ve anlatma becerileri ile benlik gelişimlerine anlamlı katkılar sağlar. Okuma eyleminin ergenlik döneminde bir kültür haline dönüşebilmesinde, çocukların okulöncesi dönemde nitelikli kitaplarla buluşturulmasının büyük önemi vardır (İnce Samur, 2016). Okulöncesi dönemde verilen okuma eğitimi, ilköğretim dönemine hazırlık içindir. Çocuğun ileride okuma becerisini kazanabilmesi, okuma kültürünün temelini atılması, okulöncesi dönemde çocuğa bir amaç doğrultusunda kitap okunması ile sağlanabilir (Baş, 2012).

Çocuklar okumayı öğrenmeye çok erken yaşta hazırdırlar. Başlangıçta kitapları okuyamazlar fakat okunanları dinleyebilirler. Sorular sorarak, resimlerdeki nesnelere

göstererek, tahmin ederek okuma sürecine katılırlar. Bu sayede okuma ile ilgili çeşitli bilgi ve deneyimler elde ederler (Tunç, 2018) Bu dönemde görsel okuma becerisi önem kazanır. Görsel okuma görsel metinlerle (resimlerle) yapılan okumadır. Sanatçılar tarafından çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış resimli kitaplar, çocuklar için birer görsel metindir. Görsel metinlerden oluşan bu kitaplar bir yaşından ergenlik dönemine kadar çocukların duygu ve düşünce dünyalarına çizgi, renk ve sözcüklerin anlatım olanaklarıyla seslenen; onlarda duygu ve düşünce bilinçlenmesine katkı sağlayan çocuk edebiyatı yapıtları olarak anılır (Sever, 2015). Görsel okuma yapabileceği resimli kitaplar çocuğun kitapla ilk tanışmasıdır. Çevresinde gördüğü nesnelere resimlerini kitapta gören çocuk yaşama ve insana dair ilk izlenimlerini oluşturur.

Okul öncesi dönemde çocuğun dilsel, bilişsel, toplumsal ve kişilik gelişimini onun sormabilme, öğrenme isteğinin uyarılması ve yanıtlanması etkiler. Bu isteğin uyarılması ve yanıtlanması çocuğun ilerleyen dönemde okuma kültürü edinmesinde önemli bir etkidir. Bu nedenle çocuğun erken dönemden başlayarak kendine sunulanları anlamaya, duyumsamaya dönük düşsel ve düşünsel bir çaba içine sokulması gerekir (Sever, 2015). Okulöncesi dönemde çocukların kitaplarla tanıştırılması ve kitaplarla arkadaşlık kurması sağlanmalıdır. Kitaplarla tanışıp arkadaşlık kurabilen çocukta okuma sevgisi de oluşacaktır.

İlkokul döneminde çocuğa temel okuma becerisi ve kitap okuma alışkanlığı kazandırmak amaçlanmalıdır. Öğrenciler okudukları kitapları arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşmaya teşvik edilmelidir. Baş (2012) ilkokul döneminde amaç çocuklara okuma alışkanlığı kazanmaları için zemin hazırlamaktır. Bu kademenin ilk sınıflarında kitap seçimini büyük oranda öğretmen yapmalıdır. Ancak son kademelerde öğrenciler kendi kitap seçimleri için yönlendirilmelidirler. Bu işlem öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında çok önemlidir. Sever (2015) öğrencilerin okudukları kitapları takip edebilmeleri ve okuma alışkanlığı kazanabilmeleri için her bir öğrenci için ilkokul birinci sınıftan itibaren bir “okuma dosyası” oluşturulabilir. Öğrencilerin okuduğu kitapların adları ve bu kitaplara ilişkin görüşlerinin bu dosyada yer alması sağlanabilir.

Ortaokul dönemi çocuğa eleştirel okuma becerisinin ve okuma kültürünün kazandırılmasının amaçlandığı dönemdir. Ortaokul döneminde Türk ve dünya edebiyatının kaliteli eserlerini okuma, karşılaştırma ve değerlendirme alışkanlığı kazanan

öğrenciler; kendi duygu ve düşünce birikimleri ile birlikte yaşamlarını yönetme alışkanlığı da kazanacaklardır. Bu duygu ve düşüncenin eğitime süreci kişilerin okuma eylemini yaşam biçimine dönüştürebilme sürecidir (Sever, 2015).

Yazınsal metinler bulunduğu kültüre ait izler taşır. Toplumu oluşturan bireyin yaşamına ilişkin kesitler sunar. Bu metinlerle tanışan çocukta kendine, insanlara ve yaşama dönük yargılar oluşmaya başlar. Toplumdaki yerini algılamaya başlayan birey, sormaya, sorgulamaya bir bakıma düşünmeye başlar (İnce Samur, 2016). Bu nedenle çocuğa sunulan yazınsal metinlerin niteliği önemlidir. Çocuğa sunulan metinler çocukta eleştirel okuma becerisi oluşturacak nitelikte olmalıdır. Öğretmen de çocuğu bu konuda yönlendirmelidir. Ortaokul döneminde Türkçe ders kitaplarında temalar vardır. İyi metin örneklerinden seçilmiş temalar öğrencide okuma alışkanlığı ve kültürünün yerleşmesinde önemli bir yere sahiptir. Baş'a (2012) göre temalar estetik ve edebi değer taşırlar ve okuma alışkanlığının oluşmasında öğrenciye bilgi ve eğlence yanında da haz verirler.

Okuma kültürü edindirme sürecinde daha önce de belirtildiği gibi okulöncesi dönem ile 14 yaş arası kritik dönemdir. Ancak kültür kavramı yaşayan bir varlık olarak kabul edilirse, belli bir noktada kalmayıp değişmeye ve gelişmeye devam edecektir. Bingöl (2010) "Hayat daima ileriye doğru aktığı için birey, toplum ve kültürün değişmesi kaçınılmazdır." (s.59). O halde bireyin edindiği "okuma kültürü" de 14 yaşından sonra gelişmeye ve değişmeye devam edecektir. Kişinin hayat standartlarına, aile ve okul yaşamına, arkadaş çevresine ve değişen teknolojiye göre okuma kültürü değişecek ve şekillenecektir.

Okuma kültürü edinme sürecine dizgeli, sürekli ve bütüncü bir süreç olmalıdır (İnce Samur, 2016). Sonuç olarak okuma kültürü edindirme süreci; bebeklik döneminde başlayarak bireyin ilk kitapla tanıştırılması, kitaplarla arkadaşlık kurması, bireyde kitap sevgisi oluşturulması, okuma-yazma becerilerinin ve okuma alışkanlığının kazandırılması, eleştirel okuma becerisini kazandırılması, okuma kültürü edindirilmesi ve bu edinimin hayat boyu değişmeye ve gelişmeye devam etmesi şeklinde tanımlanabilir (İnce Samur, 2014).

Sever'e (2010) göre ise çocuğun okuma kültürü birbirine bağımlı ve birbirini bütüncü ardışık bir süreçtir. Bu sürecin ilk basamağı dinleme alışkanlığı, ikinci basamağı okuma yazma becerisi, üçüncü basamağı okuma alışkanlığı, dördüncü basamağı eleştirel okuma,

beşinci ve son basamağı ise evrensel okur-yazarlık becerisidir. Okuma kültürü edindirme sürecinin basamakları olarak görülen beceriler aşağıda sırası ile açıklanmıştır.

2.3.1.1. Dinleme becerisi

Dinleme ses, konuşma, müzik gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmaktır. Türkçenin dört temel becerisinden biri olan dinleme anne karnında başlar. Anne karnındaki bebek önce annesinin konuşmalarını dinler. Anne ve babanın sık tekrarladığı kelimeleri bilerek dünyaya gelir. Doğumdan sonra dinleme becerisi giderek gelişir ve konuşma, okuma, yazma gibi diğer öğrenme alanlarına da temel oluşturur (Güneş, 2017).

Okuma kültürü edindirme sürecinde ilk basamak olan dinleme becerisi okuma kültürü edindirme sürecinin diğer basamaklarının da temelidir. Bu nedenle yetişkinler çocuklarla iletişim kurarken zengin bir sözvarlığı kullanmalı, aşamalı olarak zorlaşan cümleler kurarak çocukları düşünmeye ve anlamadıklarını sormaya yönlendirmelidirler (Bulut, 2018). Bu çalışmalar çocuğun dinleme becerisini geliştirecektir.

2.3.1.2. Okuma-yazma becerisi

Okumayı öğrenme ilk olarak temel okuryazarlık ile başlamaktadır. Okuryazarlık harfler arasındaki bağlantıyı çözmeyi, adını soyadını ve temel kavramları okuyup yazabilmeyi ifade eder (Temizkan, 2009). Çocuğun temel okuryazarlık eğitimi alması yaşına, ilgisine ve ihtiyaçlarına uygun yazılı kültür ürünleriyle buluşmasını sağlamaktadır (Körkuyu, 2014). Okuryazar olmak demek, okur olmak demek değildir. Ancak okur olabilmenin ön koşuludur denilebilir. Önemli olan çocukları bu dönemde nitelikli eserlerle buluşturmadır. Bu sayede çocuk okuryazar olmaktan okur olmaya doğru yönlendirilmiş olur (Bulut, 2018).

2.3.1.3. Okuma alışkanlığı

Okay (2014) “Ne alışkanlık ne bilinç! Okumayı nefes almak gibi bir refleks haline getirmeliyiz.” der (s.61). Okay okuma alışkanlığını nefes almak kadar hayati bir etkinlik olarak değerlendirmiştir. Cevdet Kudret de “Okullarımızda hiçbir şey öğretilmesin, hiçbir

şey, okuma alışkanlığı verilsin yeter.” diyerek okuma alışkanlığı kazanmanın eğitimdeki yerini ve önemini vurgulamıştır.

Okuma alışkanlığı bireyin bir ihtiyaç ve zevk kaynağı olarak gördüğü okuma eylemini sürekli, düzenli ve eleştirel bir şekilde gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 2009). Okumayı istekli bir şekilde sürdürmeye okuma alışkanlığı denir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Bir davranışın alışkanlık olabilmesi için öncelikle davranışın farkında olunması gerekir. Davranışın yararlığının kavranması, uygulanıp hayata geçirilmesi ve uygulanan davranışın benimsenerek hayatın bir parçası hâline getirilmesi gerekir (Deniz, 2017). Bir davranışın alışkanlık olması için düzenli olarak hatta ömür boyu yapılması gerekir. Ancak düzenli ve ömür boyu yapılan bir davranış olabilmesi için de o davranışın yapılmaya değer görülmesi gerekmektedir. Bu durumda okumanın bir alışkanlık olabilmesi için öncelikle öneminin ve faydalarının kavranması gerekmektedir. Kişi bu faydaların farkında olursa okumaya devam edecek, bunu bir alışkanlık haline dönüştürebilecektir. Okuma alışkanlığı kazanmış olmak hem kişi hem de toplum için çok önemlidir. Gelen'e (2018) göre okuma alışkanlığı hem bireyin kendini tanımasını sağlar hem de sosyalleşmesini sağlayarak verimli bir toplum yapısının oluşmasına katkıda bulunur. Ayrıca Bulut'a (2018) göre okuma alışkanlığı kazanmış bireyler, okumayı yaşamlarına katmayı başaramamış ve okuma kültürü edinme sürecinde bir basamağı daha geçmiş olacaktır.

Günümüzde bir çocuğun okumayı öğrenmesinin, bir başka ifadeyle temel okur-yazarlık becerisini kazanmasının zor bir yanı yoktur. Asıl zor olan okuma alışkanlığı kazandırmak ve okumayı işlevsel kılmaktır (Nas, 2003). İlköğretimin zorunlu olduğu ülkemizde temel okuma yazma becerisini herkes kazanabilmektedir. Mühim olan bu beceriyi alışkanlığa dönüştürebilmektir. Aktaş ve Gündüz'e (2005) göre her insan bir eğitim sürecinden geçer ve sonuçta okur-yazar olabilir. Ancak her okuma ve yazma bilen kişi, kitap okuyan kişi değildir. Durumun böyle olmadığı ülkedeki kitap satış oranlarından bellidir.

Okuma alışkanlığını toplumda yaygınlaşması için atılması gereken üç adım vardır: okumanın bir ihtiyaç olduğu bilincini uyandırmak, okumaya heveslendirmek ve okuma engellerini ortadan kaldırmaktır (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Okuma alışkanlığı her alışkanlık gibi ne kadar erken başlanırsa o kadar kolay kazanılır. Çünkü yaş ilerledikçe eski alışkanlıklar kişiyi esir alacak ve terk edilmesi de o ölçüde

zorlaşacaktır (Aktaş ve Gündüz, 2005). Bu nedenle kritik dönemlerinde okuma alışkanlığı kazanamayan çocukların ileriki yaşlarda okuma alışkanlığı kazanmaları zorlaşacaktır. Bu nedenle okuma alışkanlığının temellerinin erken yaşlarda atılması çok önemlidir (Gürsoy, 2018). Bu konuda en önemli görev şüphesiz ki öncelikle aileye düşmektedir. Aile küçük yaşta çocuğu kitapla tanıştırmalı ve kitabı sevdirmelidir. Çünkü seilmeyen bir şeye karşı alışkanlık kazanmak zordur. Burada ailenin eğitim düzeyi de önemli bir faktördür. Deniz'e (2017) göre anne ve babanın eğitim durumunun çocuğun okuma alışkanlığı oluşumu üzerinde büyük etkisi vardır. Yapılan araştırmalara göre eğitim düzeyi yüksek olan annelerin, çocuklarının okuma alışkanlığı kazanma düzeylerinin de yüksek olduğunu görmüştür.

Aile dışında kişinin okuma alışkanlığını etkileyen birçok etmen vardır. Bu etmenlerin başında öğretmenler gelmektedir. Çünkü çocuklar öğretmenlerini model alacaklardır. Deniz (2017) bireyin başkalarını gözlemleyerek öğrendiği modelden öğrenme, okuma alışkanlığının kazandırılmasında öğretmen faktörünün önemine bir örnektir. Gürsoy'a (2018) göre ülkenin refah düzeyinin artmasında okuma alışkanlığının önemli bir yeri olduğunu bilen tüm öğretmenler bu konuyu milli bir mesele gibi algılayarak sahiplenmişlerdir.

Öğretmenler serbest okuma saatleri düzenleyerek öğrencileri okumaya teşvik edebilirler. Bu okuma saatlerin de kendileri de kitap okuyarak öğrencilere model olabilirler. Bir davranışın alışkanlık olabilmesi için olumlu pekiştireçler verilmesi etkili olacaktır. Öğretmen öğrencinin kitap okumak konusunda sergilediği olumlu davranışı sözleri ile pekiştirebilir. Öğrenciyi ödüllendirebilir ya da öğrencini davranışını arkadaşlarına örnek olarak göstererek onu gururlandırabilir. Demirel ve Şahinel'e (2006) göre okuma alışkanlığı okul çağında edinilir ve bu alışkanlık her çocuğa kazandırılabilir. Okumayı yeni öğrenen bir çocuk için her metin ilgi çekicidir. Öğretmene düşen görev bu ilgiyi beslemeli ve çocuğu seveceği türden kitaplar okumaya yönlentmelidir. Ayrıca Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı'ya (2016) göre okuma parçaları üzerinde biçim ve içerik bakımından yapılan çalışmalar, öğrencilerin anlayarak okuma güçlerini artırır. Kazanılan bu okuma gücü sayesinde çocuklarda okuma alışkanlığı ve zevki daha köklü olarak yerleşir.

Öğrencilerin kişisel ilgileri ile yaşadıkları çevrenin niteliği okuma alışkanlıkları ile yakından ilişkilidir. Toplumsal çevrede okuma kültürünün belirgin olması, kitaplara ulaşımın kolaylığı, okuyan birey olmanın toplumda beğeni görmesi bireylerin okuma

alışkanlığı geliştirmesinde etkilidir (Bayat ve Çetinkaya, 2018). Toplumun okuyan bireylere bakış açısı okuma alışkanlığını etkilemektedir. Okuyan bireyin toplumda önemszenmesi okuma alışkanlığını da olumlu etkileyecektir. Okumanın ve okuyanın değersizleştirildiği bir toplumda okuma alışkanlığı kazanmış bireyler yetiştirmek zorlaşacaktır.

Kitap okuma alışkanlığı kazanılmasında ekonomik faktörler de etkilidir. Ülkemizde kişi başına düşen gelirin oldukça düşük olması çocuklara okuma alışkanlığı kazandırılması konusunda bir dezavantajdır. Çünkü okuma alışkanlığı kazanabilmek için öncelikle çocuğun kitaba ulaşması gerekir. Ancak ekonomik gücü yetersiz aileler kitaptan önce daha temel ihtiyaçlarını karşılamaya yöneleceklerdir. Bu da çocuğu okumaktan uzaklaştıracaktır. Bu soruna çözüm olarak kütüphane kullanma alışkanlığı geliştirilebilir. Çünkü kütüphaneler kitaplara ücretsiz ulaşılabilen değerli ortamlardır. Ekonomik durumu zayıf aileler çocuklarını kütüphanelere götürüp üye yaparak çocuklarının kitapla buluşmasını sağlayabilirler. Kütüphane kullanma alışkanlığı ile okuma alışkanlığı arasında önemli bir ilişki olduğu söylenebilir.

Ekonomik faktörlerin dışında günümüzde televizyon ve internetin renkli ve cazip dünyası çocuklarda okuma alışkanlığının oluşmasına engel olmaktadır. Bu soruna çözüm önerisi olarak Gürsoy (2018) çizgi romanlardan bahsetmiştir. Çizgi romanların ilgi çekici görselleri ile televizyon ve internete alternatif olabileceğini düşünmüştür. Medyaya ve medya araçlarına fazlasıyla ilgi duyan günümüz çocuklarının çizgi romanların bu özelliklerinden faydalanılarak kitapların dünyasına çekilebileceğinden bahsetmiştir.

2.3.1.4. Eleştirel okuma

Özdemir (2002) eleştirel okumayı okurun okuduklarını yargılaması, sorgulaması bir başka deyişle kendi aklını kullanarak bir yargıya varması olarak tanımlamıştır. Güleryüz (2004) ise bir metni okuyan kişinin gözlemlerinin ve yaşantılarının daha önceden belleğinde kodlanmış kavramlarla değerlendirilmesi eleştirel okumadır demiştir.

Okumada temel amaç okunanı anlamaktır. Fakat sadece anlamak yeterli değildir. Okuyucu okuduğunu anladıktan sonra, okuduklarının doğruluğunu, güvenilirliğini yorumlayıp değerlendirebilmelidir. Okuduklarını kendi hayatı ile kıyaslayabilmeli ve yazarın okuduğu metni hangi amaçla yazdığını anlayabilmelidir. Bu değerlendirmeleri

yapabilen okura eleştirel okur, yapılan okuma etkinliğine de eleştirel okuma denir. Eleştirel bir okur okuduğu metin hakkında hemen bir yargıya varmaz. Okuduğu metni iyi ve kötü yönleri ile eleştirir. Nas (2003) eleştirel okuma kuşkuyla okumadır, der. Okuma; eleştirel algılama, yorum ve okunanın tekrar yazılmasını gerektirir (Freire ve Macedo, 1998).

Teknolojinin hızla gelişmesinin de etkisiyle birey çok sayıda bilgi ile karşı karşıya kalmaktadır. Birey, karşılaştığı bilgileri olduğu gibi kabul etmemeli, bu bilgileri sorgulamalı, eleştirmeli, doğruluğunu araştırmalı, farklı durum ve koşullara uyarlayabilmeli, var olan bilgileri ile yeni öğrendiği bilgileri karşılaştırıp değerlendirebilmeli ve problem çözme sürecinde bu bilgileri kullanabilmelidir. Bu süreçte eleştirel okuma önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Demir ve Kan, 2017).

Eleştirel okumaya ideal okuma diyebiliriz. Çünkü okunanlar sindirilerek beyne kaydedilmekte ve bilgiler sorgulanarak alınmaktadır (Arıcı, 2012). Eleştirel okuma bireyi aydın bir kimliğe büründürür. Aydın kişi her söylenene körü körüne inanmayan, aklını kullanan, sorgulayan eleştiren kişidir. Eleştirel okumada okur, yazarın verdiği bilgilere ve düşüncelere körü körüne inanmaz. Okunulan bilginin körü körüne doğru olduğu düşüncesi eleştirel okuma önündeki en büyük engeldir. Özdemir (2002) soran, sorgulayan, aydınlığı arayan bireyin kişilik kumaşının dokunduğu tezgâh eleştirel okumadır demiştir.

Eleştirel okur problem çözme merkezlidir. Yaptığı okuma analize ve değerlendirmeye dayanır. Doğruya ulaşmak için inatçı bir çaba gösterir. Yaratıcı, hayalperest, dogma ve şartsız kabullenmelere karşıdır. En iyi düşünceleri birleştirir ve sentezler. Duyarlıdır. Kelime hazinesi geniştir. Hatırlamak için okur. Okurken bütün bilişsel süreçleri aktif kullanır. Yazarın sonuca nasıl ulaştığını ve bu sonucun doğruluğu hakkında gerçek anlamda düşünür (Karadedeli, 2018).

Okuma kültürü, okumanın eleştirel bir bakış açısıyla yapılandırılması ve bu eylemin bireysel olmaktan çıkarılıp toplumsal düzlemde sistemli bir yapıya dönüştürülmesi sürecidir (İnce Samur, 2016). Bu bağlamda okuma kültürü edinme sürecinin üst basamaklarındaki becerilerden biri olan eleştirel okuma, zengin okuma becerileri içermesi ve çok boyutluluğuyla insanının birçok gereksinimini karşılamaktadır

(Dilidüzgün ve Gönül, 2016). Eleştirel okuma yapabilen bir okur okuduğu kelimelerin anlamını kavrayabilir. Birden fazla anlamı olan kelimelerin metinde hangi anlamda kullanıldığını kestirebilir. Metnin konusunu, ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulabilir. Okuduklarını kendi kelimeleri ile ifade edebilir. Yazarın amacını ve hedef kitlesini hissedebilir. Metindeki örtük mesajları fark edebilir. Yeni öğrendiği bilgileri eski bilgileri ile kıyaslayabilir ve yeni bilgileri ile eski bilgilerini sentezleyebilir. Okuduklarını değerlendirip başkalarına aktarabilir.

Eleştirel okur okuduğu kitabın kahramanlarını ve bu kahramanların fiziksel ve psikolojik özelliklerini keşfeder. Bu nedenle aslında her eleştirel okur bir kâşiftir denilebilir (Güleryüz, 2004). Okur sadece kahramanları değil olayların nedenlerini, sonuçlarını ve çözüm yollarını da keşfeder. Ancak kendini çok kaptırıp olayları ve kahramanları sadece yazarın bakış açısı ile değerlendirirse eleştirel bir okur olmaktan uzaklaşacaktır. Yapılan okumanın da okura bir katkısı olmayacaktır. Ünalın'a (2001) göre yaşadığı gerçek dünyadan çıkarak metinde yazarın kurguladığı dünyaya giren okuyucunun kişiliği gelişmez. Okuyucu yazarın bakış açısının farkında olmalıdır. Ne kadar beğenirse beğensin, okuduğu metinle kendisini özdeşleştirme yanlısına düşmemelidir.

Eleştirel okuma, metinle iletişimsel bir etkileşime girmektir (Arıcı, 2012). Başka bir ifadeyle yazarın iletildiği iletiyi alımlama edimidir (Özdemir, 2002). Yazarla eleştirel okur arasındaki iletişimin sağlıklı olabilmesi için belirtildiği gibi okurun uyanık ve aktif olması gerekir. Yoksa bu iletişim sadece yazarın okura aktarım yaptığı tek yönlü bir iletişim olarak kalacaktır.

Eleştirel düşünme ile eleştirel okuma arasında güçlü bir bağ vardır. Eleştirel düşünemeyen biri eleştirel okuma da yapamaz. Eleştirinin olumsuz bir değerlendirme olduğu gibi yanlış bir düşünce vardır. Oysa eleştiri olumlu da olabilir olumsuz da. Önemli olan eleştiri yapabilecek düşünce gücüne sahip olmaktır. Aşılıoğlu'na (2008) göre eleştirel okuma için eleştirel düşünme, eleştirel düşünme için de demokratik bir aile ve okul ortamı gerekmektedir. Bu ortamın oluşturabilmeleri için, anne-babanın eğitilmesi yoluna gidilebilir. Okulda demokratik sınıf ortamı oluşturabilmeleri için de öğretmenlerin gerekli eğitimleri alması gerekmektedir görüşünü savunmaktadır.

Eleştirel okumada merak önemli bir unsurdur. Anne-baba ev içerisinde çocuğun merakını uyandıracak ve soru sormasını sağlayacak ortamlar yaratmalıdır. Çocuğun soruları

bıkmadan cevaplanmalıdır ki çocuğun sorgulama isteği söndürülmesin. Öğretmenler sınıf ortamında metinle ilgili neden, nasıl gibi sorular sormalı, sonra öğrencinin kendisinin bu soruları sorabilmesini sağlamalıdır.

Eleştirel okuma bireyin yaratıcılığını da geliştirdiği için yaratıcı okumayı da geliştirmektedir. Güleriyüz (2004) yaratıcı okumayı bireyin bellek gücünü kullanarak okuduğu kitabın içeriğini yeniden üreterek özgün bir düşünsel düzeye ulaşması olarak tanımlamıştır. Yaratıcı okuma üst düzey bir okumadır. Yaratıcı okumada okur sürekli aktif ve uyanık olmak zorundadır. Yaratıcı okumada okur; yazarın duygu ve düşünce dünyası ile bütünleşmekle kalmaz, yazarın duygu ve düşünce dünyası ile kendi duygu ve düşünce dünyasını birleştirerek yeniden yorumlar. Okuma alışkanlığının kalıcı olabilmesi için eleştirel ve yaratıcı okuma yapmak gereklidir.

Eleştirel okuma metin türlerine göre yapılmalıdır. Çünkü edebi türlerin okuma şekilleri farklılık gösterebilmektedir. Ayrıca her bir türün okuduktan sonra değerlendirmesi de farklı olacaktır. Örneğin öğretici metinleri okurken konu, ana fikir, yazarın bakış açısı gibi kavramlar incelenirken; edebi metinlerde olay, kahraman, yer ve zaman gibi kavramlar incelenmektedir. Bir şiir metni okunacak ise ses, ahenk, sembol gibi kavramlar ön plana çıkmakta ve incelenmektedir.

2.3.1.5. Evrensel okuryazarlık

Okuma kültürü edinmek; birey için yerel, küresel ve dijital ortama uyum sağlamak ve karar verme yetisi olarak nitelendirilebilir (Veryeri Alaca, 2013). Bu yetilere sahip olmak evrensel okuryazarlık becerisini gerektirmektedir.

Evrensel okuryazarlık, bilgi ve iletişim araçlarını kullanarak evrensel bilgiye, teori ve uygulamalara en kısa zamanda ulaşarak bu bilgileri günlük hayatta kullanabilme ve bu bilgilerden yeni bilgi ve tecrübelerle ulaşabilme becerisidir (Şentürk, 2011). Evrensel okuryazarlık; görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, internet okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı gibi birkaç farklı okuryazarlığı içeren bir beceridir (Körkuyu, 2014).

Değişen dünya ve teknolojik gelişmeler bilgiye ulaşmak için farklı becerileri gerekli kılmaktadır. Evrensel okuryazarlık da bu becerilerden biridir. Evrensel okuryazarlık küreselleşen dünyada bilgiye ulaşmak için iletişim, bilgisayar ve internet kullanabilmeyi

gerektiren bir beceridir (Körkuyu, 2014). Evrensel okuryazarlık, bireyin kendi uzmanlık alanıyla ilgili bilgilere kısa sürede ulaşabilmesini ve güncel olaylarla ilgili sürekli bilgi sahibi olabilmesini sağlayan bir beceridir (Sever, 2010).

Medya okuryazarı olarak nitelendirilen kişilerin özellikleri incelendiğinde, bu özelliklerin okuma kültürü edinmiş bireylerin kazanımları ile önemli benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Yazılı, görsel ve işitsel araçların çeşitli şekillerde sundukları iletilere ulaşma; bunları anlama, çözümlenme ve değerlendirme süreçlerinden geçirerek yeni iletiler üretebilme; kişilerin iletilenleri doğru anlaması, sınıflandırması, çıkarımlar yaparak eleştirebilmesi gibi özellikler okuma kültürüne sahip bireylerin özellikleridir (Sever ve diğerleri, 2013).

Çocukların ve gençlerin evrensel okuryazarlık becerisine kendi kendilerine ulaşması beklenemez. Çocuklara ve gençlere bu konuda kılavuzluk edilmelidir. Evrensel okuryazarlık, okul öncesi yıllardan başlayarak kitap sevgisi, okuma becerisi ve alışkanlığı ardında da eleştirel okuma becerisi kazanmış bireylerin ulaşabileceği bir basamaktır. Gelişen teknolojiye uyum sağlayabilmek için yetişkinlerin de evrensel okuryazarlık açısından desteklenmesi gerekir (Bulut, 2018).

2.3.2. Okuma Kültürü Edindirme Sürecini Etkileyen Unsurlar

2.3.2.1. Aile

Okuma serüveni ailede başlar (Gündüz ve Şimşek, 2011). Aile, çocuk için kitabın ve okumanın kültürel altyapısının olduğu ilk kurumdur (Körkuyu, 2014). Anne-baba çocuğun okuma kültürü edinme sürecini etkileyen en önemli unsurdur. Okuma kültürü edinme basamaklarına bakıldığında çocuğun kitapla tanıştırılması, kitaplarla arkadaşlık kurulması ve kitap sevgisi kazandırılması ailede başlamaktadır. Sonrasında birçok yan unsur ile birlikte ailenin etkisi devam etmektedir. Çocuğa okuma kültürü kazandırma sürecinde aile; okuma kültürünün önemini bilmeli ve kavramış olmalıdır. Nas'a (2003) göre aile çocuğunun gelişim özelliklerini bilmelidir. Bunun için çocuk gelişimi ve psikolojisine ilişkin kitaplar okunmalıdır. Çocuğunu tanımalı, onun ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almalıdır. Okuma konusunda çocuğuna rol model olabilmelidir. Birlikte aile içi okuma saatleri düzenlenmelidir. Bilmece, mizah gibi eğlenceli kitaplar okuyup aile içinde

paylaşımında bulunulması gibi etkinlikler çocukta okuma sevgisi oluşturacaktır. Aile aylık bütçesini yaparken kitap, dergi, gazete gibi yayınlar için de para ayırmalıdır. Evde mutlaka bir kitaplık oluşturulmalıdır.

Bireyin doğumundan itibaren hayata ilişkin ilk ve önemli bilgileri aldığı yer, ailedir. Aile, çocuğun gelişiminde doğrudan etkilidir. Ailesinde kitap okuyan ve kitap okuma alışkanlığı olan çocukların, bu alışkanlığı kazanması daha kolay olacaktır. Çünkü herkesin ilk öğretmenleri, anne ve babasıdır. Çocuklara küçük yaşlardan itibaren okunan masal ve öyküler, çocuklarda okuma zevkinin ilk tohumlarını atacaktır (Görücü, 2018). Aile çocuğunun okuma becerisinin geliştirmek istiyorsa ona küçük yaşlardan itibaren kitap okumalıdır. Uykudan önce, dinlenme saatlerinde, okuma saatlerinde okunan kitap küçük yaştan itibaren çocukta bir farkındalık yaratır; farkındalık yaratma ile başlayan süreç ileriki yaşlarda aile ile yapılan okuma saatleriyle perçinlenerek iyi bir okur olma yolunda atılan ilk adımlar olarak görülebilir (Er, 2018).

Çocuğun temel ihtiyaçları arasına kitabı koyan, bu ihtiyacı düzenli olarak karşılayan aile okuma kültürü edindirme sürecinde iyi bir modeldir (Körkuyu, 2014). Aileler çocuklara okumayı bir ihtiyaç gibi hissettirmelidir. Çocukların ilgi ve yaş seviyelerine uygun kitapları temin ederek evde bir kitaplık oluşturmalıdırlar (Temizkan, 2009). Ailelerin özellikle çocukların yaş ve ilgilerine göre, sanatçılar tarafından hazırlanmış kitapları almaya özen göstermeleri; çocukların kitaplarını koyma, bulma ve düzenleme için küçük bir kitaplık yaptırmaları çocuğun kitapla kuracağı iletişime önemli katkılar sağlayacaktır (Sever, 2015). Aileler, çocuklarını okumaya güdülemelidir. Okunanlar aile içinde tartışılmalı ve değerlendirilmelidir. Bu tartışma ortamı çocuklarda okuma zevk ve isteği oluşturacaktır (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Aile içerisinde, aile üyeleri ile birlikte yapılan okuma saatleri okuma kültürü edindirme bağlamında çok olumlu etkiler sağlayacaktır. Çocuk aile üyelerini rol model alacak ve okuma konusunda heveslenecektir. Ayrıca bu durum aile içi iletişimi de olumlu etkileyecektir. Körkuyu (2014) yapılan aile içi okuma saatleri çocuğun okuma kültürü edinmesinde aile içi iletişimin güçlenmesinde önemli bir etken olduğunu düşünmektedir. Sever'e (2015) göre ailedeki modellerin (anne, baba, kardeş vb.) yazılı kültüre yüklediği anlam, çocuğun kitapla kuracağı ilişkinin niteliğinde de belirleyici olmaktadır. Bu nedenle yetişkinlerin gündelik yaşamına kitabı, gazeteyi, dergiyi mutlaka katması gerekir (Sever, 2015).

Okumanın önemini kavrayamamış, çocuğa karşı yanlış ve bilinçsiz tavırlar sergileyen bir aile okuma kültürü edindirme sürecinde pasif bir aileden daha kötüdür. Böyle aileler çocuğu bu süreçte yalnız ve desteksiz bırakmakla kalmaz, çocuğun kendi çabasını da yokerler (Körkuyu, 2014). Bu nedenle aileler bu konuda bilinçli olmalı, gerekirse seminerlere ve eğitimlere katılarak öncelikle kendilerini çocuk gelişimi ve okuma becerisi üzerinde geliştirmelidirler. Ülkenin geleceği olan çocuklara aileler tarafından gereken özen gösterilmelidir. Veryeri Alaca (2013) ailenin desteği ile çocuklara verilecek etkin okuma kültürü, okulda başarı ve ülke kalkınmasının anahtarıdır.

2.3.2.2. Okul

Okuma kültürü edindirme sürecinde aileden sonra en önemli unsur okuldur. Bütün çocuklar aileden sonra eğitimine okul ile devam eder. Okulda; öğretmen, öğretim programları ve Türkçe dersleri çocuğun okuma kültürü üzerinde etkili olan unsurlardır.

2.3.2.2.1. Öğretmen

Öğretmen; bir eğitim kurumunda, belli bir alanda (bilim, sanat, teknik vb.) bireylerin yetişmesi sürecine kılavuzluk eden görevli ve yetkin kimsedir (Körkuyu, 2014). İlk önce ilkokul öğretmeni, sonrasında Türkçe ve edebiyat öğretmenleri okuma kültürü edindirme sürecinde oldukça etkilidir.

Demirel ve Şahinel'e (2006) göre, öğretmenin öğrenciyi sürekli izlemesi ve öğrencinin düzeyine özen göstererek zamanında ve yerinde yapacağı küçük yardım ve özendirmeler çocukların okuma alışkanlığı ve zevki kazanmalarında etkili olacaktır. Özellikle eğitim ve duyarlılık düzeyi düşük ailelerin çoğunlukta olduğu toplumlarda öğretmene daha büyük görevler düşmektedir. Bu nedenle öğretmen okuma kültürünün çocuğun gelişimi için ne kadar önemli olduğunun farkında olmalıdır. Öğretmen okuma kültürü ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmalı ve öncelikle kendisi okuma kültürüne sahip bir birey olmalıdır. Yücebaş'a (2017) göre Avrupa Birliği ülkeleri öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi ve profesyonel öğretmen yetiştirilmesi hedefi benimsemiştir. Profesyonel öğretmen; öğretim bilgiyle yoğrulmuş; etkili öğretme, öğrenme ve çalışma süreçlerinin geliştirilmesi için zengin deneyimlere sahip; özerk, yetkin, öğrencileriyle ilgili, eleştirel yapısı gelişmiş, entelektüel; öğretmenlik mesleğiyle ilgili bağımsız meslek örgütlerinde sorumluluk alan; meslek ahlakını benimsemiş kişilerdir. Bu durumda,

profesyonel öğretmen tanımlamasındaki özellik ve kabiliyetlere sahip olabilmenin okuma kültürü edinmiş olmaya bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen okuma kültürü edindirme sürecinde öncelikle kendisi kitap okuyarak öğrencilere örnek olmalıdır. Çocukların okuma eğilimlerini bilmelidir. Zengin bir sınıf kitaplığı kurmalı ve bu kitaplığın işlerliğini sağlamalıdır. Serbest okuma saatleri düzenlemelidir. Serbest okuma saatlerinde öğrenciler kendi seçtikleri kitapları özgür ve rahat bir ortamda okuma imkânı bulmaktadırlar. Kendilerini rahat hissetmeleri okuma kültürü edinmek adına uygun bir ortam sağlamaktadır. Bu nedenle okuma kültürü edindirme sürecinde serbest okuma saatleri önemlidir.

Bağımsız okuma da denen serbest okumanın amacı okumanın alışkanlık haline getirilmesidir. İyi planlanan bağımsız okuma çalışmaları öğrencinin kendine güvenmesini, okuma becerilerini geliştirmesini, okumada akıcılığı sağlamasını, kelimeleri ve anlamlarını hatırlamasını ve daha iyi anlamasını sağlar. Bağımsız okuma, öğrencilerin ilgilerini çeken konularda daha fazla bilgi edinmelerini sağlamakta ve bilgilerin seçimini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca farklı metin tiplerini okuma fırsatı vermektedir (Güneş, 2017).

Öğretmenlerin öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik sınıf içi çalışmalar olarak; okuma saatleri düzenlemeleri, bu saatlerin öğrencilerin okuma heyecanını, isteğini ve sevgisini olumlu yönde etkilemekte ve onlarla birlikte okuma yapan öğretmenlerini rol model almalarını sağlamaktadır (Aksoy ve Öztürk, 2018).

Öğretmen öğrencilerinin okuyacağı kitapları seçmeleri konusunda rehberlik etmelidir. Öğrencilerini kütüphaneye götürmelidir. Okuma konusunda mutlaka ailelerle iş birliği yapılmalıdır. Öğrencilerine ödül olarak kitap hediye etmelidir. Öğrencilerin birbirleri ile kitap değişimi yapmalarını sağlamalıdır. Dünya Çocuk Kitapları Haftası ve Kütüphanecilik Haftası gibi haftalarda öğrencileri etkinliklere dâhil etmelidir. İmkânları zorlayarak öğrencileri kitap fuarlarına, yazar ve şairlerin imza günlerine götürmelidir. İmkân varsa yazar ve şairler okula getirilmelidir. Sınıfça en az bir dergiye abone olunması sağlanmalıdır. Yeni çıkan yayınları ve kitapları takip etmeli, bu konuda öğrencilerini bilgilendirmelidir (Temizkan, 2009).

Arıcı'ya (2012) göre iyi bir öğretmen her çocuğun öğrenim geçmişi ve ailenin sahip olduğu okuryazarlık birikimi hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Öğretmen gözlemlerinden

ve çocuğun bireysel değerlendirmelerinden yola çıkarak çocuğun okuma gelişimi hakkında bilgi sahibi olur. Bu bilgiyi çocuğun ihtiyacına göre okuma öğretiminin planlamasında kullanır. Bulut'a (2018) göre okuma kültürünün farklı eğitim basamaklarında sürdürülebilmesi için öğretmenin çocukların bir önceki basamakta hangi yapıtlarla, ne tür koşullarda bulunduğu, süreçte gösterdiği ilerleme ya da yaşanan aksaklıkların neler olduğunu, ihtiyaçlarını ve ilgilerini bilmesi gerekir.

Öğrencilerin yazılı ürünlerle tanışmaları öğretmen aracılığı ile olacaktır. Öğretmen bu yazılı ürünleri seçerken öğrencilerinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır. Ünalın'a (2001) göre öğretmen okuma sürecini çocuğun kişiliğinin gelişmesi yönünde kurmalı ve şekillendirmelidir. Okuma becerisinin öğrencinin sosyal, kültürel, ekonomik ve psikolojik durumuna göre farklılık gösterebileceği gerçeğini unutmamalıdır.

Öğretmenin kitaba yönelik yaklaşımı ve okumaya ilişkin tutumu rol model olması açısından önemlidir. Öğretmen öğrencileri ile birlikte kitap okuyarak, yanında sürekli kitap taşıyarak, okuma ve faydaları üzerine olumlu konuşmalar yaparak öğrenciye örnek olmalıdır. Kitap okurken nelere dikkat etmeleri gerektiği, kitabın değerli ve değersiz yanlarını nasıl belirleyebilecekleri konusunda öğrencilere yol gösterici olmalıdır. Demirel ve Şahinel (2006) öğrenciler bir kitabı okurken nelere dikkat edecekleri konusunda öğretmenin yardımına ve yol göstericiliğine ihtiyaç duyar.

Yöneticiler, öğretmenlerin okuma eğitimini geliştirme çabalarını desteklemelidir. Ayrıca yasa çıkarıcılar ve politikacılar öğretmenlerin okuma eğitimi konusundaki zor görevini fark etmeli ve onlara destek ve kaynak olmalıdırlar (Arıcı, 2012). Öğretmen okuma kültürü edindirme sürecindeki bu zor görevini tek başına yürütemez. Öncelikle devlet tarafında okumanın önemi kavranmalı çıkan yasalar ve hazırlanan eğitim programları ile öğretmen desteklenmelidir. Okullarda idareciler öğretmenlerinin bu konudaki çalışmalarını maddi ve manevi anlamda desteklemelidir. Yücebaş'a (2017) göre öğrencilerin istekle okuyacakları kültürel bir çevre yaratılmalı; bu amaçla öğrencilerin ilgileri tespit edilmeli ve ilgi alanlarına uygun materyaller okulda bulundurulmalıdır.

2.3.2.2.2. 2018 Türkçe dersi öğretim programında okuma

Gelişmiş ülkeler eğitim ve öğretime çok önem vermektedir. Ülkeler okullaşma oranı, eğitim harcamaları, ülkenin sosyal ve kültürel yapısını dikkate alınarak eğitim programları hazırlamaktadırlar. Zamanla değişen bu ekonomik, sosyal ve kültürel şartlara uyum sağlayabilmek için de bu programlarda sık sık değişiklikler ve yenilikler yapılmaktadır. Ülkemizde de zaman zaman eğitim programları alanında değişiklikler ve gelişmeler yaşanmaktadır. Öz'e (2006) göre ülkemizde demografik yapıda, aile yapısında, toplumsal yapıda, tüketim anlayışında, insan haklarında, siyasal alanda, bilim ve teknolojiye önemli hareketlilikler görülmektedir. Bu hareketlilikler eğitim sistemine yansıtılmalı ve öğretim programları çağdaş ihtiyaçlara göre düzenlenmelidir. Girgin (2011) eğitim-öğretim süreci içerisinde, kalitenin artırılmasında, iyi yetişmiş ve iyi donatılmış bir öğretmen ile birlikte ihtiyaçlara cevap veren bir program eğitim-öğretim faaliyetlerinin belirlenen amaçlara uygun olarak gerçekleşmesini sağlayan iki önemli etken olduğunu belirtmiştir.

Ülkemizde Türkçe programları ile ilgili ilk çalışmalar Cumhuriyet'in ilanı ile başlamıştır. Cumhuriyet'in başlangıcından 1981 yılına kadar olan Türkçe öğretim programları Türkçe dersi açısından İlkokul Türkçe Programları (1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968) ve Ortaokul Türkçe programları (1924, 1929, 1931–1932, 1938, 1949, 1962) olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Coşkun ve Taş, 2008). Daha sonra 1-8. sınıfları birlikte alan 1981 programı ve yine ilk ve ortaokulu ayıran 2005-2006 programları yayınlanmıştır. En son yayınlanan 2015 ve 2018 Türkçe programlarında da 1-8. sınıflar birlikte alınmıştır.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı; öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal anlamda geliştirmeleri, etkili ve doğru iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı kazanmalarını sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde hazırlanmıştır. (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018)

Bugüne kadar yayınlanan bütün programlarda Türkçenin en temel becerilerinden olan okuma becerisi üzerinde önemle durulmuştur. Kullanılmakta olan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında da okuma becerisine geniş yer verilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programının (2018) okuma ile ilgili özel amaçları şunlardır:

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarının geliştirilmesinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması (s.8).

Sever (2000) Türkçe öğretimiyle, öğrencilere okuma ile ilgili davranışlar kazandırılması hususunda, iki temel bileşen üzerinde durmak gerektiğini, bunların okuma beceri ve alışkanlığını kazandırmak, okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazanmak olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamdan yola çıkarak programda yer alan okuma ile ilgili konu ve temalar incelenmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması sürecinde her bir sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesi öngörülmüştür. Öğrenme öğretme sürecinde işlenmesi öngörülen temalardan biri de "Okuma Kültürü" dür. Bu temayla ilgili konu önerileri şunlardır: "Bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebi şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinler arasılık, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayımlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane vb." (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018, s.16). Programda okuma kazanımlarının dışında Okuma Kültürü adı altında ayrı bir temanın yer alması programın okuma becerisine verdiği önemi göstermektedir.

2.3.2.2.3. Türkçe dersi

Çocuğun dil ile oluşan evrenden yaralanabilmesi için anadilinin yapısını, kurallarını, anlatım olanaklarını tanıması, kavraması ve bunları uygulaması gerekir. Bu sorumluluk da Türkçe derslerine düşmektedir (Sever, 2015). Türkçe derslerinin, öğrencilerin genel kültürlerini, dilin işleyiş ve kullanım kurallarını öğretme, öğrenme alanları Matematik,

Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler gibi derslerle baş edebilme, öğrenme becerilerini geliştirme gibi önemli amaçları vardır (Karatay, 2014).

Öğrencilerin evrensel kültür ve sanat eserleri ile karşılaşmaları okulda ve özellikle de Türkçe derslerinde başlayacaktır. Türkçe öğretmenleri bunun farkında olmalı ve bu ilişkiyi en iyi ve yararlı sonuçları verecek şekilde ayarlamalıdır. Kültür ile evrensel kültürün birbirini tamamlamasını ve öğrencilerin hayata ve dünyaya geniş açılardan, iyi, insancıl ve sağlıklı duygularla bakmalarını sağlayan bir yol izlemeleri gerekir. Bunun için öğretmen yapacağı çalışmalarla öğrencilerine önce kitap okuma alışkanlığı ve zevki kazandırmalı sonra onların değerli eserleri kendi başlarına arayıp bulacak ve okuduklarını değerlendirebilecek düzeye gelmelerini sağlamalıdır (Demirel ve Şahinel, 2006).

Türkçe dersine ve Türkçe öğretmenlerine okuma kültürü edindirme sürecinde önemli görevler düşmektedir. Türkçe dersinde en önemli okuma materyali ders kitaplarıdır. Ders kitaplarındaki konu ve metin seçimleri çok önemlidir. Seçilen metinler çocuğun kendisi, çevresi ve hayatı ile ilgili olmalıdır ki çocuğun dikkatini çekebilsin. Akyol'a (2016) göre bireye okuma düzeyine uygun metinler sunulması okuma zamanını azaltmakta, anlama düzeyini ise yükseltmektedir.

Öğrencilerin etkili ve içten anlatım örnekleri ile buluşturulması gerekir. Türkçe öğretiminde öğrencilerde okuma isteği uyandıracak kaliteli edebi ve öğretici metinlerle karşılaştırılması; sanatsal değer taşıyan resimler, fotoğraflar, karikatürler, çocuk şarkıları ve kısa filmlerle buluşturulması gerekir. Türkçe öğretimi sadece dilsel metinlerle yürütülen bir süreç olmamalıdır. Türkçe dersleri; Türkçenin anlatım olanaklarını yansıtan, düzeye uygun farklı türdeki metinlerle; öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerini geliştirebileceği; düşsel ve düşünsel birikimini sürekli sınama ve geliştirme olanağı bulacağı; insana, yaşama, doğaya özgü duyarlıklar kazanabileceği etkinliklerle yapılandırılması gereken bir derstir (Sever, 2015).

Okuma becerisini sadece Türkçe dersiyle sınırlamak yanlış bir bakış açısıdır. Çünkü eğitim-öğretim hayatında bireyler diğer alanlara ait bilgilerin birçoğunu da okuma aracılığıyla almakta ve yapılandırmaktadırlar (Gürsoy, 2018).

2.3.2.3. Arkadaş çevresi

Arkadaş çevresi okuma kültürünü etkileyen önemli bir unsurdur. Çocukların hayatında arkadaş ve arkadaşlığın anne-baba ve öğretmenlerden çok daha önemli olduğu dönemler bulunmaktadır. Kitap okuyan arkadaşlara sahip bir çocuk da kitap okuyacaktır. Arkadaş çevresi çocuğun okuduğu kitap sayısını ve kitap türünü etkilemektedir.

Arkadaş çevresi bireyin zihin gelişimini, tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Bireyin tutum, zihniyet ve davranışını içinde bulunduğu kültür, toplum ve aile çevresinden sonra en fazla etkileyen unsur arkadaş çevresidir. Eğer öğrencinin dâhil olduğu grupta okuma, bir alışkanlık haline gelmişse, aralarında kitap alışverişi, okudukları kitapları birbirine anlatma gibi etkinlikler gerçekleşiyorsa bu durum, gruptaki her bir çocuğun okuma becerisini olumlu yönde etkileyecektir (Temizkan, 2009).

2.3.2.4. İlgî, yaş ve cinsiyet

İnsanların kitap okumaya ilgi duymalarını sağlayan ihtiyaçlar şunlardır: Eğlenmek, hoşça vakit geçirmek, ruhsal yönden gelişmek ve kendini geliştirmek, tutumlarını sürdürmek ve güçlendirmek, yeni bilgiler edinmek, eski bilgilerini örgütlemek ve kaygıdan kurtulmak (Dökmen, 1994). Ayrıca insanlar mesleki ilgilerini sürdürmek, güncel olayları takip etmek, edebi haz almak, başarılarını arttırmak gibi ihtiyaçlarla da okumaya ilgi duymaktadırlar.

Okuma kültürüne sahip bireyler yetiştirmek için çocuklara yaş gruplarına göre kitaplar okutulması önemlidir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Çocukların yaş, ilgi, deneyim, hazır bulunuşluk ve gelişim özelliklerine uygun olarak çocukların ve yetişkinlerin (anne-baba-öğretmen) kendilerine uygun kitabı seçebilme yetkinliğine ulaşmaları okuma kültür edinmenin yapı taşıdır (İnce Samur, 2016). Çocuklar yaş seviyelerine uygun kitaplar seçememeleri onları okumaktan soğutacaktır. Çünkü çocuk yaş seviyesinin altındaki kitaplardan sıkılacak, yaş seviyesinin üstündeki kitapları ise anlamayacaktır.

Okuma kültürünün edindirilmesinde cinsiyet faktörü de etkili olmaktadır. Çocuk Vakfının (2006) yaptığı araştırma sonuçlarına göre okuma konusunda kızlar öğretmenlerini; erkekler ailelerini model almaktadır. Kızlar türler arasından hikâyeyi; erkekler ise çizgi romanı sevmektedir. Kız çocuklarının erkeklere göre daha fazla kitap

okudukları tespit edilmiştir. Ayrıca ders dışında kız ve erkeklerde düzenli kitap okuma oranı: erkeklerde yüzde 72,8, kızlarda ise yüzde 86'dır.

2.3.2.5. *Kitap*

Cemil Meriç “Kültürün dün de bugün de yarın da tek taşıyıcısı vardır: kitap.” der. Kitaplar; bireye duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirme, yaşına uygun dilsel becerileri edinip anadile karşı duyarlık kazanma adına çeşitli olanaklar sunar (Körkuyu, 2014). Bu nedenle kitaplar okuma kültürü edindirme sürecindeki en önemli araçlardır diyebiliriz.

Bir çocuğun okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasında çocuk kitaplarının niteliği çok önemlidir. Kitaplar şekil yönünden uygun olmalıdır. Nas'a (2003) göre çocuklar için olan bir kitap şu özellikleri taşımalıdır: Cümleler kısa ve yalın, dil yetkin olmalıdır. Türkçenin zenginliğini ve olanaklarını kullanmalı ve yansıtmalıdır. Duygu ve düşünce eğitiminde iyi bir araç olmalıdır ve sanatsal değer taşımalıdır.

Kitap kapakları çocukların dikkatini çekmeli ve içeriğe ilişkin ipucu vererek çocukta merak uyandırabilmelidir (Bulut, 2018). Bir çocuk kitabının seçiminde en büyük rol üstlenen yer kitabın kapağıdır. Kitap kapağının albenisi ne kadar yüksek olursa, beğenilme ve edinilme oranı da o kadar yüksek olacaktır. Kâğıt kalitesi, sayfa düzeni, kitabın ciltlenme şekli çocuk kitaplarının diğer biçimsel özellikleridir (Baş, 2012). Kitap kaliteli ve gözü yormayan bir kâğıda basılmalı, yazının rengi ve büyüklüğü iyi ayarlanmalıdır. Ciltleme işlemi çocuğun kitabı kolay açabileceği şekilde ayarlanmalıdır. Ayrıca kitabın fiyatı da bir diğer önemli konudur. Kitapların fiyatları ülkede yaşayan insanların alım gücü gözeticilerle belirlenmeli, gerekirse kitap vergileri kaldırılmalıdır. Çünkü kitaba ulaşmayan ve dolayısıyla okumayan bir toplumda okuma kültürü oluşturmak imkânsızdır.

Kitapların sadece şekil olarak uygun olması yeterli değildir. Ayrıca çocuğun seviyesine ilgi ve isteklerine uygun içerikte olmalıdır. Sever (2015) duyguların ve düşüncelerin hızla kirlendiği, şiddetin, barbarlığın gittikçe yaygınlaştığı bir dünyada, çocuklarımıza insanca duyarlıklar kazandırabilmek adına okumaları için güvenli içeriğe sahip kitaplar seçilmelidir. Bu konuda anne, baba ve eğitimcilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Güneş (2017) öğrenciler kendilerine zorla verilen kitapları okumayı sevmezler. Bazen de

okuyacakları kitapları nasıl seçeceklerini bilemezler. Böyle durumlarda onlara yardımcı olunmalıdır. Seçilen kitapların düzey üstü ve sıkıcı olmamasına dikkat edilmelidir.

Çocukların okuduğu eserler sadece kitaplar değildir. Çocuk gazeteleri ve dergileri de önemli yayınlardır. Bu yayınların da çocukların seviyelerine uygun olması gerekmektedir. Konular çocuğun ilgisini çekmeli ve çocuğa bir takım milli ve manevi değerler katabilmelidir. Çocuğun kendini tanımasını ve kişiliğini geliştirmesini sağlamalıdır. Çocuğu iyiye ve güzele yönlendirmelidir. Çocuğun sözcük dağarcığını geliştirmelidir.

Ders kitapları da tasarım ve içerik nitelikleri ile çocukların belleğinde kitaba dair olumlu bir imge oluşturmalıdır (Sever, 2015). Bu bağlamda ders kitaplarındaki resimlemeler önem kazanır. Karadağ'a (2013) göre ders kitaplarındaki resimler ve bu resimlerin sanatsal nitelikleri öğrencinin okuma-anlama sürecine etki etmektedir. Kitaplardaki resimlemeler öğrencilerin metnin içeriğine daha kolay odaklanmalarını ve anlamını daha hızlı elde etmelerini sağlamaktadır. Resimlemelerin (illüstrasyon), metinlere bağlı olarak, gündelik yaşamın farklı yönlerini yansıtmaktadır. Öğrencilerin farklı yaşam alanlarına ilişkin okuma görüntüleri ile karşılaşmaları, okuma farkındalığı kazanmalarına yardımcı olur. Resimler yoluyla bilinçaltına gönderilecek mesajlar okuma alışkanlığını destekler. Ev, park, otobüs, tren vb. yaşam alanları resmedilirken kitap okuyan insan görüntülerine yer verilmesi; kişiler resmedilirken ellerinde gazete, dergi, kitap vb. okuma materyallerinin bulunması, bilinçaltına okuma kültürünü destekleyecek bir mesaj olarak ulaşır. Bu bağlamda ders kitaplarındaki görsellerin okuma kültürünü destekleyecek nitelikte hazırlanması mümkündür.

2.3.2.5.1. Çocuk edebiyatı

Çocuk edebiyatı, çocukların dil gelişimlerine ve anlama düzeylerine uygun, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik bir yaklaşımla çocuklara yaşam ve insan gerçekliğini sanatsal özelliğe sahip dilsel ve görsel araçlarla hissettiren, onların duygu ve düşünce dünyalarında etkilenmeler yaratan yapıtların genel adıdır (Sever, 2015).

Çocuk edebiyatının bilinen en temel işlevi çocukların okuma kültürü edinebilmeleri için bir yaşantı alanı oluşturulmasıdır (Sever, 2015). Çocuk edebiyatından yararlanmada asıl amaç, okuma kültürü edinmiş birey yetiştirmek olmalıdır. Çocuğa okuma alışkanlığı

kazandırmak bu asıl hedefe ulaşmada bir önkoşuldur (Bulut, 2018). Bu yüzden çocuk edebiyatı ürünlerinin nitelikli eserler olması gerekmektedir. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri küçük yaşlardan itibaren çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırarak çocuklarda okuma kültürünün oluşmasını sağlamaktadır. Çocukların gelişim düzeylerine uygun, ilgilerini çekebilecek içerikte ve görsellerle desteklenmiş nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri basılmalı; aileler ve öğretmenler bu ürünleri takip ederek çocuklar ile buluşturmalıdır. Baş'a (2012) göre öğretmenlerin okuma eğitimi için tür bilgisine sahip olmaları yanında, edebi eserlerden çocuğa hitap edenleri seçebilecek tecrübeye de sahip olmaları gerekir.

Okuma kültürü edinmiş bireylerin yetiştirilebilmesi için çocuk edebiyatının seçkin yapıtları, Türkçe derslerinde temel bir yapıt olarak yer almalıdır. Çünkü bu eserler aynı zamanda etkili bir eğitim aracıdır (Sever, 2015). Çocuk edebiyatı eserlerinde kahramanların özellikleri çocuklar üzerinde etki yaratmaktadır. Çocuklar bazen kitap kahramanları ile özdeşim kurarak onlar gibi davranıp, düşünmeye başlayabilmektedir. Bu nedenle çocuklara iyi özellikler kazandırabilmek adına kitap kahramanlarının iyi özelliklere sahip olması önemlidir. Yine Sever'e (2015) göre çocuk okurda iyi kişilik özellikleri olan kahramanlardan oluşmuş kitaplar okuma kültürü edinme sürecinde önemli bir yere sahiptir.

Çocuk edebiyatı yapıtlarının hedefi hiçbir zaman çocukları istenen kalıba sokmak olmamalıdır. Bu düşüncenin 17. yüzyılda kaldığı kabul edilmeli, artık çocuklara benimsemeleri için görüşler, düşünceler sunmak yerine onları düşünmeye yönlendirecek ve düşünme becerileri geliştirecek yapıtlar sunulmalıdır (Bulut, 2018). Çocuklara ancak bu şekilde okuma kültürü kazandırılabilir.

2.3.2.6. Kitaplık

Kitaplar çağdaş eğitimin vazgeçilmez parçalarıdır. İyi donatılmış, zengin ve güncel bir kitaplık okuma kültürü edindirilmesinde büyük önem taşır. Bu nedenle evlerde ve okullarda kitaplıklar kurulmalıdır. Özellikle öğretmen gözetiminde kullanılan sınıf kitaplıkları çocukların okuma eğilimlerini tespit etme konusunda çok önemlidir. Öğretmen sınıf kitaplığından çocuğun okuduğu kitapları takip ederek ona okumaları konusunda doğru yönlendirmelerde bulunabilmektedir. Sınıf kitaplıklarına kitaplar açıkta ve çocuğun rahatça ulaşabileceği bir şekilde koyulmalıdır. Kitaplığa koyulacak kitaplar,

öncesinde, öğretmen tarafından incelenmelidir. Öğretmen öğrenciden kitabı okuduğuna dair dönüt almalıdır. Bunu öğrenciyi sorguya çeker gibi değil sohbet ortamında yapmalıdır. Aileler de evlerinde mutlaka bir kitaplık oluşturmalıdır. Evde ya da sınıfta kitaplık bulunması çocuğun kitaba ve okumaya karşı olumlu tutum kazanmasını sağlayacaktır. Ayrıca kitaplıklar sayesinde çocuğun kitaba erişimi kolaylaşacaktır.

Çocuk kitaplıkları okul öncesi dönemde çocukların faydalanması için kurulmuş kitaplıklardır. Evinde yoksa çocuğun tanışacağı ilk kitaplık budur. Çocuk için özel bir önemi vardır, okul kadar önemlidir. Okul öncesi dönemindeki çocukların okula ve okumaya geçişi için bir basamaktır (Nas, 2003). Ülkemizde çok yaygın olmasa da çocuk kitaplıkları çocuğun kitapla buluşması için çok önemlidir. Çocuk kitaplıkları çocuğun kitapla ilk tanıştığı yerlerdir. Bu kitaplıklarda okulöncesi çocuklar için kitap okuma saatleri, masal anlatma saatleri ve çocuk tiyatroları düzenlenmelidir.

2.3.2.7. Kütüphane

Kütüphane kullanımı, evlerde ve okullarda nitelikli kütüphanelerin varlığı okuma kültürü edindirme sürecinde oldukça önemlidir. Kütüphane kullanmayan bir bireyin okuma kültürü edinmesi ve bu kültürü devam ettirmesi beklenemez. Kütüphanelerin temel amacı bilginin eşit, tarafsız, ücretsiz ve kolay paylaşımının sağlanmasıdır. Kütüphaneler kitaplıklara göre daha zengin ve büyük kitaplıklardır. Okul ya da halk kütüphaneleri herkese hitap edecek şekilde düzenlenmelidir. Böyle olursa eşit ve tarafsız olabilir. Türkiye'nin gelişmişlik düzeyine bakıldığında herkesin ekonomik gücü kitap almaya yetmeyebilir. Kütüphaneler ücretsiz kitap temini sağlayarak insanlara çok büyük bir imkân sunar. İçinde kütüphane bulunan ev ve okul gibi ortamlar okuma kültürü edindirmek için önemli ortamlardır. Çocuğun okul dönemi, sosyalleştiği ve toplumsallaştığı bir dönemdir. Bu nedenle okunan kitaplar kadar kütüphane gibi okuma ortamları da önemlidir.

Bir kitaptan yararlanmanın çeşitli yolları vardır: satın almak, birinden ödünç almak ya da kütüphaneden almak. Bu yollar arasında kütüphaneden yararlanmanın özel bir yeri vardır. Çünkü kütüphaneden yararlanmak için bir dizi bilişsel ve duyuşsal davranım geliştirmiş olmak, yani hem kütüphaneyi kullanmayı öğrenmiş bulunmak hem de kütüphanede okumayı seviyor olmak gerekmektedir. Kütüphane kullanımının kültürleşme süreci

içinde özel bir yeri vardır. Kütüphane sadece sessiz çalışma ortamına ihtiyaç duyan öğrencilerin gittiği ya da parası olmayanların başvurduğu bir yer değildir. Kütüphane, kültür aktarımında önemli bir işlevi olan temel toplumsal kurumlardan birisidir (Dökmen, 1994).

Bireylerin çağdaş düşüncelerle donatılması için, bilgi kaynakları ile beslenmeleri gerekir. Bu kaynaklarının yaratıcıları, yazarlar ve bilim adamları, ürünleri ise her tür bilgi kaynaklarıdır. Bilgi kaynaklarını hizmete sunan yerler ise kütüphanelerdir. (Yücebaş, 2017). Erken dönemde başlayarak çocukların eğitim süreçlerini kütüphaneler ve nitelikli yapıtlarla destekleyen ülkeler anlama ve anlatma becerileri gelişmiş, düşünen, duyarlı bireyler yetiştirebilmektedir (Sever, 2015). Okuyan ve araştıran, okumayı alışkanlık hâline getiren bireylerin yetiştirilmesinde kütüphaneler önemli bir işleve sahiptir. Kütüphaneler bireylerin kendi kendini eğitmesini sağlayan kurumlardır. Yaşam boyu öğrenmeyi sağlarlar. Kütüphaneler bireyleri kitaba yaklaştırarak okuma kültürü kazandırır (Gürsoy, 2018).

Öğretmenler kütüphane kullanma alışkanlığı konusunda öğrenciler için bir model olmalıdır. Model olabilmesi için kendisinin de kütüphane kullanması gereklidir. Öğretmen, öğrencilerini kütüphaneye gitmeleri ve kütüphaneye üye olmaları konusunda motive etmeli, cesaretlendirmeli ve teşvik etmelidir. Öğrencilerini zaman zaman kütüphaneye götürmeli, bazı derslerini orada gerçekleştirmelidir. Öğretmen belirli zamanlarda kütüphaneler ve kütüphanecilerle ortak eğitimsel kültürel etkinlikler planlamalı ve öğrencilerine kütüphane kaynaklarını kullanarak yapabilecekleri araştırma ödevleri vermelidir (Yücebaş, 2017). Böylece çocuklar kütüphane kullanma alışkanlığı kazanacaklardır.

Yaşadığımız dünyaya kelimelerle katkıda bulunmaya ve gelecekteki okurlar için bu kelimeleri saklamaya devam ettiğimiz sürece kütüphaneler işlevini sürdürmeye devam edecektir (Manguel, 2008). Ancak dünyanın giderek küreselleşmesi ve gelişen teknoloji kullanımı bilgiye ulaşma alışkanlıkları konusunda önemli değişikliklere yol açmıştır. Bu durum kütüphane kullanma alışkanlığını da etkilemiş ve z-kütüphane (zenginleştirilmiş kütüphane) kavramını ortaya çıkarmıştır. Zenginleştirilmiş kütüphaneler; zekâ oyunları, okuma ve dinleme araçlarının bir arada bulunduğu, öğrencilere sesli ve elektronik kitaplar gibi okuma seçenekleri sunan, taşınabilir raflarıyla ahşap ve kumaş malzemelerle kaplanmış duvarlarıyla, estetik ve pedagojik açıdan uygun renkleriyle çocuklarda okuma

alışkanlığı ve zevki uyandıran, onları kütüphaneye çeken mekânlardır. Devlet 2011 yılında Z-Kütüphaneler Projesi çalışmalarına başlamıştır. Bu kütüphanelerle herkes için birer hayat boyu öğrenme merkezi ve eğlenme-dinlenmeye imkân tanıyan, yaşayan güvenli alanlar haline dönüştürülmesi amaçlanmıştır (Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2015).

2.6.2.8. Süreli yayınlar

Belirli zamanlarda çıkan (günlük, haftalık, aylık, yıllık vb.) gazete, dergi gibi kaynaklara süreli yayın denmektedir. Süreli yayınlar bireylere okuma ilgilerine göre seçenekler sunmaktadır: güzellik, makyaj, moda, spor, siyaset, ekonomi, oyun, eğlence, bilim gibi farklı alanlarda dergiler çıkarılması gibi. Gazetelerin ekleri de kişilerin ilgi alanlarına hitap edebilmektedir. Gazetelerin ülkedeki gelişmeleri takip edebilmek gibi de önemli bir işlevi vardır. Süreli yayınlara ulaşım zor olabilmektedir. Süreli yayınları takip için abonelik gerekmektedir. Ancak artık elektronik ortamdan hemen hemen hepsine ulaşılabilir.

Süreli yayın takibi okuma tutumunu olumlu yönde etkilemektedir. Gazetede güncel olaylara ilişkin yazılan kısa yazılar, öğrencilere okuyup bitirme duygusu yaşatmaktadır. Dergilerin ilgi çekici tasarımları, görselleri ve zengin içerikleri öğrencilere değişik bir okuma ortamı sunmaktadır. Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları süreli yayınları okumaları sağlanarak olumlu hale getirilebilir (Gelen, 2018). Gazete, dergi gibi süreli yayınların öğrenciler tarafından okunması ve sınıfta topluca tartışılması öğrencilerin yazılı kültürle iletişim kurmalarına katkı sağlayacaktır (Sever, 2015).

2.6.2.9. Medya araçları

Günümüzde teknolojinin ve iletişimin geldiği nokta düşünülürse, okuma kültürü edindirme sürecinde medyanın etkisi tartışma götürmez bir gerçektir. Yılmaz (2009) okuma kültürü yaratma ve geliştirmede medyanın tutum ve yaklaşımının önemli olduğunu belirtmektedir.

Medyanın insanlar üzerinde olumsuz etkileri vardır. Ancak aynı anda çok sayıda insana ulaşma ve çok sayıda insanı etkileme özelliği olumlu yönde kullanılırsa okuma kültürü

edindirmede teşvik edici bir rol oynayabilir. Okuma ile ilgili yapılacak özendirici yayınlar (belgesel, film, kısa film, tartışma programları vb.) bireyleri okumaya yönlendirecektir.

Ülkemizde okuma eğitimi okullarda verilmektedir. Ancak Facebook, Twitter, bloglar, Whatsapp, Instagram gibi sosyal medya ortamlarında bir şeyler yazma veya yazılanları okuma şeklindeki faaliyetler genç neslin dil gelişimi üzerinde etkili olabilmektedir. Teknolojiyle birlikte büyüyen bu neslin dil becerileri üzerinde planlı öğretim faaliyetlerinin yanı sıra sosyal paylaşım siteleri, sosyal medya, e-kitaplar, bloglar, gibi planlı olmayan dijital ortamların da etkisi bulunmaktadır (Cayhan, 2017). Bu konuda öğrenci görüşlerine bakıldığında; genelde kendilerini geliştirme ve iyi zaman geçirmek için düzenli okuma yaptıkları ancak daha çok sanal ortamda okuma yapmaktan hoşlandıkları görülmektedir (Aksoy ve Öztürk, 2018).

Kitaplar e-kitap şeklinde internete yüklenmekte, ya da kindle denen tabletlere yüklenmektedir. Bu durum da okuma kültürünün değişmesine daha doğrusu farklı bir okuma kültürü oluşmasına yol açmaktadır. Okuma eylemi basılı kaynaklardan dijital ortama kaymaktadır.

Wattpad roman veya hikâyelerini yayımlamak isteyen her yaşta insanın yazdıklarını yayımlamasına olanak veren, kitap okuma ve yazma platformu olarak değerlendirilen ve kullanıcı sayısını her geçen gün artıran Kanada merkezli bir sitedir. Wattpad takipçilerinin karşısına şu iddialı sloganla çıkmaktadır: “Neyle ilgileniyor olursan ol, hepsi Wattpad'de ücretsiz: Wattpad, okurlar ve yazarlar için dünyanın en iyi topluluğu.” (Cayhan, 2017). E-kitap ise yazılan bir kitabın elektronik ortama aktarılması ya da bir kitabın direkt olarak elektronik ortamda yazılması ile oluşan bir okuma materyalidir. Bu bağlamda e-kitap ve Wattpad herkese okuma ve yazma imkânı sunan ve gençleri bu konularda cesaretlendiren ortamlardır. Bu ortamların gençlerin okuma kültürü edindirme süreçlerini etkilemesi kaçınılmazdır.

Son yıllarda z-kitap kavramı da dijital ortamda karşımıza çıkmakta hatta devlet okullarında z-kütüphane kurulması adına projeler yürütülmektedir. Arıcı (2012) Z- (zenginleştirilmiş) kitap öğrencilerin dijital ortamda tüm ders içeriklerine ulaşmalarına imkân sağlayan bir kitaptır. Ayrıca internet ve bilgisayar ortamında animasyon, video, ses, fotoğraf, harita, grafik, tablo ve benzetim gibi uygulamalarla daha fazla duyuya hitap ederek çocuklar üzerinde kalıcı öğrenmeler meydana getirmektedir. Z-kitap sayesinde

öğrenci internete bağlanarak istediği bilgiyi daha kısa sürede ve daha rahat bir şekilde elde edebilmektedir. Ayrıca öğrenciyi defter, kitap taşıma yükünden de kurtarmaktadır.

Son dönemlerde internet ve sosyal medyanın etkisi artsa da televizyon en önemli medya aracı olma özelliğini korumaktadır. Dolayısı ile çocukların okuma kültürleri üzerinde televizyonda yayınlanan programların etkisi çok büyüktür. Gündüz ve Şimşek'e (2011) göre dizi karakterinin elinde kitap görmek izleyiciyi okumaya yönlendirebilir. Örneğin Kurtlar Vadisi'nin farklı bölümlerinde Adolf Hitler'in *Kavgam*, Erhan Afyoncu'nun *Osmanlı'nın Hayaleti*, Soner Yalçın'ın *Efendi* gibi kitaplarının görülmesi, adı geçen kitapları çok okunanlar arasına sokmuştur. Ezel adlı dizide Henri Charriere'nin *Kelebek* romanının okunması kitabın satışını arttırmıştır. Dizinin karanlık ve bilge kahramanı Ramiz Dayı konuşmaları arasına Ömer Hayyam, Shakespeare, Oscar Wilde, Nazım Hikmet, Özdemir Asaf gibi şair ve yazarların dizelerinden ve özlü sözlerinden serpiştirdikçe izleyici bu isimlere ve eserlere ilgi duymaya başlamıştır.

Teknoloji okuma kültürü edindirme sürecini olumsuz da etkileyebilmektedir. Özellikle dinleme becerisi üzerinde olumsuz etkileri bulunduğu düşünülmektedir. Anne-babalar çocuklarını teknolojik oyuncaklar ile oyalayarak anne-babalık sorumluluklarını bu oyuncaklara yüklememelidirler (Bulut, 2018). Okul öncesi dönemde doğru medya ile aile ortamında tanışmış çocuklar hayatta başarılı olurken yanlış medyaya maruz kalmış veya kitapla hiç tanışmamış çocuklar, ekonomik ve sosyal zorluklar ile karşı karşıya kalma riskini taşımaktadırlar (Veryeri Alaca, 2013).

2.6.2.10. Ülkenin gelişmişlik düzeyi

Ülkenin gelişmişlik düzeyi çok önemli bir unsurdur. Gelişmemiş bir ülkede okuma kültürü edindirmek oldukça zordur. Ancak ülkede okuma kültürü edinmiş bireyler yetiştirmeden de ülkenin gelişmesi zordur. Okuma kültürü ile ülkenin gelişmişlik düzeyi arasında önemli bir bağ vardır.

Gelişmiş ülkelerde kurumsal olarak kökleşmiş, sürekli ve dinamik halde bulunan ve okumayı teşvik eden bir ekolojiden söz edilebilir. Yani yürütülen okuma projeleri kütüphane, kreş, okul, yayınevi, kamu, özel kuruluş, bakanlık, vakıf, üniversite ve müze gibi kuruluşlarla ortak yürütülmektedir (Veryeri Alaca, 2013). Bu durum okuma kültürü

edindirme sürecinde kurumlar arası iş birliğinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Çocuklara okuma kültürü kazandırmak için Hollanda, Almanya, Japonya, İngiltere ve Amerika gibi gelişmiş ülkelerde projeler yapılmaktadır. Örneğin 2013 yılında Almanya'da “Hayata Hazırlan!” projesi yapılmıştır. Okul öncesi çocuklara kitap hediye edilerek aileler kütüphanelere yönlendirilmiştir. Aile ortamında okuma kültürünün başlaması hedeflenmiştir. Hollanda'da ise kütüphane üyeliğine teşvik için bir proje yapılmıştır. UNICEF ve Londra Üniversitesinin iş birliği ile çocukların kardeşlerine ve arkadaşlarına kitap okumalarını sağlayan bir proje gerçekleştirilmiştir (Veryeri Alaca, 2013).

Ülkemizde de bu konuda bazı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Okuma kültürünün tartışılıp anlaşılması için 2004 yılında MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Kurulu tarafından “Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı” yapılmıştır. 2008 yılında Eğitim-Sen Ankara Şubeleri ve Türkiye Yazarlar Sendikası Ankara Temsilciliği tarafından “Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu” düzenlenmiştir. Yine 2010 yılında Eğitim-Sen tarafından “Okuma Kültürü 'Sorunlar ve Çözüm Yolları' Sempozyumu” düzenlenmiştir. 2010'da MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı “Şimdi Okuma Zamanı-Okuma Kültürü ve Etkili Dil Kullanımı Projesini başlatmıştır. 2015 yılında Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından “Okuma Kültürü ve Z-Kütüphane Çalıştayı” yapılmıştır. 2017 yılında Kalkınma Bakanlığı denetiminde KOP (Konya Ovası Projesi) kapsamında “Okuma Kültürü ve Farkındalık Çalıştayı” yapılmıştır. Kalkınma Bakanlığı (2014-2018) tarafından hazırlanan 10. Kalkınma Planı'nın 308. maddesinde “Okuma kültürü yaygınlaştırılacak, çocukların erken yaşlarda kültür ve sanat eğilimi almaları sağlanacaktır.” ibaresi yer almaktadır (s. 46).

14/09/2011 tarihinde yürürlüğe giren 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname ile “Okuma Kültürü ve Kütüphaneler Grup Başkanlığı kurulmuştur. Grup başkanlığının görevleri: kütüphane açmak ve geliştirmek, okuma kültürünün geliştirilmesi yönünde projeler yapmak olarak açıklanmıştır. Okuma Kültürü ve Kütüphaneler Grup Başkanlığı tarafından Dünya Kitap Günü ve Kütüphaneler Haftası kapsamında 34 saniyelik bir tanıtım filmi (kamu spotu) ve 4 ayrı afiş yayımlanmıştır. Tanıtım filminde “Okuduğumuz her kitap bizi başka dünyalara taşır” ve “Okuyun dünyanız zenginleşsin” sloganları kullanılmıştır (Körkuyu, 2014).

2.6.2.11. Toplumsal ve siyasi yapı

Okuma kültürü edindirme sürecinde üstün bir psikolojik araç olan toplumun büyük önemi vardır (Körkuyu, 2014). Yılmaz (2009) “toplum kırsal mı, kentsel mi yaşam sürer? Okuma ne kadar toplumsal bir değer?” (s.135) soruları ile okuma kültürü edindirmede toplumun önemini vurgular. Okuma kültürü edinmiş bireyler toplumun yapısını nasıl etkiliyorsa, toplum yapısı da bireylerin okuma kültürü edinmesinde o kadar etkilidir.

Ülkedeki siyasi yapılanmanın okuma kültürüne yaklaşımları da oldukça önemli bir unsurdur. Okumayı destekleyen bir siyasi yapı eğitim programlarını buna göre düzenleyebilir, kütüphane sayısını artırıp kütüphane kullanıma ilişkin teşvik edici çalışmalar yürütebilir. Ülke genelinde okuma oranını arttırmak için projeler üretebilir. Okumanın önemini anlatan konferanslar düzenleyebilir. Otobüs, metro, park, bahçe gibi kamusal alanlara kitaplıklar kurabilir. Veryeri Alaca (2013) okumaya motive eden kamusal alanlar alt yapı bağlamında okuma kültürünü desteklemektedir. Bu nedenle toplumun genelini etkilemesi ve bağlaması bakımından siyasi yapılanma toplum yapısı kadar önemlidir.

Toplumsal çevrede okunan ya da okunacak kitapların sohbet konusu edilmesi örnek bir davranış olacaktır. Bu yolla kitabın ve okumanın toplumsallaşma, paylaşma ve iletişim kurma işlevi bireylere hissettirilebilir (Körkuyu, 2014).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili yurt dışı ve yurt içi çalışmalara yer verilmiştir.

2.7.1. İlgili Yurt Dışı Araştırmaları

Clark Patricia (2002), “The Politics of Information: Libraries and Librarianship in the Western Cape, South Afrika, 1930-1960” adlı çalışmasında 1930’lardan 1960’lara kadar olan süreçte, Güney Afrika Cumhuriyeti’nin Batı Burnu’nda bulunan kütüphaneler, okuryazarlık, edebiyat, bilginin üretimi, tüketimi ve siyaseti ile ilgili sorunları ele almıştır. Çalışmaya göre Batı Burnu’ndaki siyah ırkın okuma kültürü ücretsiz halk kütüphaneleri sayesinde güçlenmiştir. New York’taki bir firmanın siyah ırk için

kütüphane kurması Güney Afrika'da okuma kültürünün ortaya çıkmasını ve kütüphanelerin gelişmesinin sağlamıştır. 1960'larda artan ırksal ayrımcılığa rağmen siyahlar ve beyazlar için ayrı kütüphane yasasına karşı çıkmıştır. Batı Burnu'nda siyahlar için kurulan kütüphanelerin Güney Afrika'nın dönüşümüne büyük katkılar sağladığı görülmektedir.

Persad (2002), "The Effects of the Linguistic Experiences-Reading Habits, Involvement Between Latino Parents and Their Student Children and Native Language Use in the Home-on Academic Performance Through High School" adlı çalışmasında Los Angeles'in güneyinde bulunan bir öğrenme merkezinden seçilen beş ebeveyn ve onların çocuklarını evde okuma kültürü, ebeveyn katılımı ve evde ana dil kullanımının okuma alışkanlıkları ve akademik performans üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma için ebeveynlerin eğitim geçmişi ve evde okuma üzerine yapılan çalışmalar olmak üzere iki röportaj yapılmıştır. Evde güçlü bir ana dili eğitimi alan ve aileleri tarafından desteklenen çocukların lise hayatlarında başarılı oldukları, çocuklarının eğitimi konusunda sadece okul sistemine bağlı kalan ailelerin çocuklarının ise lise hayatlarında dilsel sorunlar ve akademik başarısızlık ile karşılaştıkları görülmüştür.

Tate Constance (2011), "A Phenomenological Study of Reading Culture in California's Central Valley Rural Schools Post Reading First" adlı çalışmasında San Joaquin Central Valley'de uygulanan Reading First adlı uygulamayı 6 yıl boyunca incelemiştir. İnceleme sonucunda California Reading First uygulaması planlı bir şekilde uygulanırsa okumanın gelişeceği öne sürülmüştür. Bu çalışmanın amacı; San Joaquin Vadisi'ndeki üç kırsal okulda ilk okuma sonrası şekillenen okuma kültürünü araştırmaktır. Çalışmaya göre okuma kültürü materyallerin ve programın birbirinden bağımsız uygulanması ile oluşmaz. Daha çok öğretmenlerin, müdürlerin ve ilçe yöneticilerinin birbirleri ile ilişkili yürüttükleri eylemler sistemi ile oluşabilir.

Francois (2011), "The Social Dimensions of an Individual Act: Situating Urban Adolescent Students Reading Growth and Reading Motivation in School Culture" adlı çalışma Grant Street Ortaokulu öğrencilerinin okuma kültürlerine ait bir inceleme çalışmasıdır. Kentsel alanlardaki ergen öğrencilerin okuma konusundaki başarısızlıklarından yola çıkılarak bu çalışma yapılmıştır. Çalışmanın ilk bölümünde Grant Street öğrencilerinin okuma gelişimlerinin ülke düzeyinin üstünde olduğu görülmüştür. İkinci bölümde öğretmen ve öğrencilerin birlikte okumasının okumayı

olumlu etkilediği görülmüştür. Üçüncü bölümde ise öğrencilerin okuma motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışma ergenlerin okuma gelişimlerini çok boyutlu ele alması bakımından önemli görülmektedir.

Manning (2015), “Operationalizing a Reading Culture at Rio Hondo Junior High” adlı çalışması kırsal bir bölge okulu olan Rio Grande Vadisi Okulunun okuma kültürüne odaklanarak öğrencilerin ve personelin okuma konusundaki tutumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada mülakat, katılımcı gözlem, odak grubu ve anket gibi yöntemler kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin zevk ve akademik başarı için okumadıkları öğretmenler tarafından dile getirilmiş; edebiyat merkezli bir müfredat oluşturmak, okul kütüphanesi kitaplarının sayısını arttırmak ve güncelleştirmek, öğretmen ve öğrencilerin okuma konusundaki algılarını birleştirerek bir okuma kültürü oluşturmak gerektiği görülmüştür.

2.7.2. İlgili Yurt İçi Araştırmaları

Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı (2006), “Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma” adlı makalede okurun yazın dünyasındaki tercihleri, takip ettiği yazarlar, yayınevleri, süreli yayınlar ve bu unsurlara yönelik tutumların okuma kültürü oluşturmadaki etkisini incelemişlerdir. Bu unsurlardan yola çıkarak öğretmen adaylarının birer okur olarak görünümlerinin tespiti amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının edebi tür olarak roman ve hikâyeyi tercih ettiği, öğrenmek amacı ile okudukları, konunun ilgi çekici olmasına önem verdikleri, kitapları satın alma yolu ile temin ettikleri ve klasik eserleri okumayı tercih ettikleri görülmüştür.

Ungan (2008), “Okuma Alışkanlığımızın Kültürel Altyapısı” adlı makalesinde toplumumuzun kitap okumama sebebinin alt yapısını oluşturan etmenler belirlenmeye çalışmıştır. Yıllar boyunca ülkemizde okumaya gereken önemin verilmediği vurgulanmış, tüm dünyada okuma kültürünü yaygınlaştırmak için çalışmalar yapılırken ülkemizde bu konuda hiçbir çalışma yapılmadığı belirtilmiştir. Bu konuda ailelere, öğretmenlere, medyaya ve yayınevlerine büyük görevler düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Kültür ve Turizm Bakanlığı (2011) tarafından gerçekleştirilen “Türkiye Okuma Kültürü Haritası” adlı çalışmada, vatandaşlarımızın okuma alışkanlıklarının ortaya koyulması

amaçlanmıştır. Alan araştırması yapılarak ulaşılan veriler anket tekniği kullanılarak yorumlanmıştır. Bu proje kapsamında Türkiye'yi temsil niteliği olan 26 ilde 6212 kişi ile görüşülmüştür. Araştırmada, hangi aralıklarla kitap okunduğu, en çok hangi basılı materyalin okunduğu, yılda ortalama kaç kitap okunduğu, düzenli olarak bir yazarın takip edilip edilmediği, yayınevi tercihi yapılıp yapılmadığı, halk kütüphanelerinden faydalanılma oranı, evdeki kitap sayısı gibi soruların cevapları bulunmuştur.

Karadağ (2013), “Okuma Kültürüne Katkıları Bakımında Türkçe Ders Kitaplarının Resimlemeleri (İllüstrasyonları)” adlı makalesinde Türkçe ders kitaplarındaki görselleri okuma kültürü açısından incelemiştir. Bu çalışmanın amacı Türkçe ders kitaplarında yer alan görsellerin okuma kültürünü ne oranda desteklediğini ortaya koymak, öğrencilerde okuma alışkanlığı geliştirmek için Türkçe ders kitaplarının niteliklerini tartışmaktır. Araştırmada betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Türkçe 6, 7 8. sınıf ders kitapları, doküman incelemesi tekniği ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe ders kitaplarında farklı yaşam alanlarına ait okuma görüntülerini sayısının oldukça yetersiz olduğu gözlemlenmiştir.

Körkuyu (2014), “Okuma Kültürü Edindirme Sürecini Etkileyen Temel Değişkenlerin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde okuma kültürü edindirme sürecinde aile ve okul değişkenini incelemiştir. Araştırmanın amacı, aile ve okulun okuma kültürü edindirme sürecini nasıl etkilediğini belirlemektir. Araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın sonucunda okul ve aile değişkenlerinin çocuğa okuma kültürü edindirme sürecinde önemli etkilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda okuma kültürü edindirmeye yönelik öneriler sunulmuştur.

İnce Samur (2014), “Bireye Okuma Kültürü Edindirme İzlenesi” adlı doktora tezinde çocuğun yaş ve gelişim özellikleri ele alınarak okuma kültürü edinme aşamalarının kuramsal olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Giriş kısmında genel olarak okuma kültürü kavramı üzerinde durulmuştur. Sonrasında çocuğa okuma kültürü edindirme süreci; okul öncesi dönem, ilkokul dönemi ve ortaokul dönemi olarak evreler halinde incelenmiştir. Okuma kültürü edinmenin çok değişkenli ve ardışık bir süreç olduğu, bu sürecin çocuğun yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak ve çocuk edebiyatıyla beslenerek geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

İnce Samur (2014), “Türkiye'deki ve Dünyadaki Çalışmaların Tanıklığında Okuma Kültürü” adlı makalede okuma kültürüne ilişkin genel bir çerçeve çizilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Okuma, okuma alışkanlığı, okuma kültürü kavramlarına ilgili veri tabanları taranarak ulaşılmıştır. Bu bağlamda okuma kültürü kavramının genel çerçevesi oluşturulmuştur.

Erduran (2016), “Yaşam Boyu Öğrenme Kapsamında Bartın İlinde Okuma Kültürü: Bir Durum Çalışması” adlı yüksek lisans tezini, yaşam boyu öğrenme kapsamında, Bartın Cumhuriyetçi Memleket Gazetesi aracılığıyla, Bartın ilinde 1929–2015 yılları arasında okuma kültürünün nasıl desteklendiğini ortaya koymak amacıyla yazmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yolu kullanılmıştır. Bu kapsamda, Bartın Cumhuriyetçi Memleket Gazetesi incelenmiştir. İnceleme sonucunda konu ile ilgili toplam 740 haber tespit edilmiştir. Buna haberlerin; 460 adedi okuma materyalini, 100 adedi okuma alışkanlığını kazandırmaya ilişkin faaliyetleri, 68 adedi okuma alışkanlığını kazandırmayı, 57 adedi okuma materyalinin sağlanmasını ve 55 adedi ise okuma alışkanlığı kazandırmayı amaçlayan ve kâr amacı gütmeyen kurumları destekler nitelikte dokümanlardır. Bu doğrultuda Bartın ilinde okuma kültürünün oluşmasında ve gelişmesinde, Bartın Cumhuriyetçi Memleket Gazetesi'nin büyük katkıları olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre; eğitim ve kültür politikaları okuma kültürünün oluşturulması ve yaygınlaştırılması konusunda önemli rol oynamaktadır. Medya, belediye ve sivil toplum kuruluşlarının da okuma kültürüne önemli katkıları olduğu görülmüştür.

Fırat ve Coşkun (2017), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Kültürü: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği” adlı çalışma Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürünü ortaya koymak, okur olarak taşıdıkları özellikleri, eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 160 Türkçe öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları; Türkçe öğretmeni adaylarının serbest zamanlarını değerlendirmek için “kitap okuma” yı tercih ettiklerini; okuma alışkanlığı ve kültürünün gelişmesinde etkili olan kişilerin başında öğretmenlerin ve arkadaşların geldiğini göstermiştir.

Bulut (2018), “Okulöncesi Eğitim Ortamlarında Çocuk Kitaplarıyla Gerçekleştirilen Uygulamaların Okuma Kültürü Edindirme Bağlamında İncelenmesi” adlı tez çalışması çocuklara okuma kültürü edindirmeye ilişkin, öğretmenlerin okul öncesi dönemde nasıl çalışmalar yaptığını, bu çalışmalarda yararlanılan çocuk kitaplarının özelliklerinin ve seçim ölçütlerinin neler olduğunu belirlemeyi ve okuma kültürü bağlamında hangi özellikleri taşıdıklarını inceleme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Farklı okullarda çalışan 30 okulöncesi öğretmeni ile görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda okuma kültürü edindirme bağlamında çocuk edebiyatından yararlanmaları konusunda ailelerden ve okul yönetimlerinden destek alamadıkları görülmüştür. Çocukların kitaplara ulaşmadaki en büyük engelinin maddi kaynaklar olduğu tespit edilmiştir. Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe konuşmayı bilmeyen mülteci çocuklar, çeşitli fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklar nedeniyle dil gelişimi sorunu yaşayan çocuklar ve sınıflara giren bazı yasaklı yayınlar nedeniyle sorunlar yaşanabildiği tespit edilmiştir.

Ak Başoğul (2018), “Türkçe Öğretmenlerinin ve Önerdikleri Kitapların Söylemleri Bağlamında Okuma Kültürü Anlayışı: Bir Durum Çalışması” adlı tez çalışması Türkçe öğretmenlerini çocuk edebiyatından yararlanma durumları ve niteliği; bu bağlamda önerilen kitaplar ve bu kitaplar üzerinde yapılan uygulamalar aracılığı ile yetiştirilmek istenen insan tipinin ve günümüz okuma kültürü anlayışının saptanması amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkçe öğretmenleri, örneklemini ise Küçük Prens ve Sol Ayağım adlı çocuk kitapları oluşturmaktadır. Araştırmada varılan sonuçlara göre Türkçe öğretmenleri Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatı kazanımlarının farkındadır. Öğretmenlerin dünya görüşü ile yetiştirilmek istenen insan tipinin özellikleri örtüşmektedir. Bu insan tipi saygılı, uzlaşmacı, sorumluluk sahibi, iyi niyetli, kültürüne ve değerlerine bağlı ve özgüven sahibidir. Türkçe öğretmenlerinin seçtiği kitaplardaki karakterler bu özelliklere uymaktadır. Özel okullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatı ürünleri üzerinde daha fazla durduğu, devlet okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin daha ders kitabına bağlı kaldığı görülmüştür. Ayrıca lisansüstü öğrenim gören Türkçe öğretmenlerinin bu konuda daha duyarlı olduğu görülmüştür. Diğer öğretmenlerin öğrencilerine kitap önermekten çekindiği ve 100 Temel Eser ile sınırlı kaldıkları görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli (deseni), evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni)

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere okuma kültürü edindirme sürecine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bundan dolayı araştırmalara konu olan herhangi bir olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1999). Bu nedenle bu çalışmada araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Muğla il ve ilçelerinde yer alan ortaokullarda 2017-2018 eğitim öğretim yılı içinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Muğla il sınırları içinde 540 Türkçe öğretmenin görev yaptığı tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise farklı ilçelerde görev yapan ve tabakalı rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiş 142 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme, “sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılan” bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 105). Araştırmanın örneklemini aşağıda tablolar halinde sunulmuştur:

Tablo 1

Örneklem Tablosu

İlçeler	Örneklem
Menteşe	17
Fethiye	17
Seydikemer	14
Yatağan	12
Ortaca	12
Dalaman	12
Milas	12
Marmaris	10
Köyceğiz	9
Ula	9
Datça	7
Kavaklıdere	7
Bodrum	4
Toplam	142

Tabloya bakıldığında Mentese ve Fethiye ilçelerinden 17, Seydikemer ilçesinden 14, Yatağan, Ortaca, Dalaman ve Milas ilçelerinden 12, Marmaris ilçesinden 10, Köyceğiz ve Ula ilçelerinden 9, Datça ve Kavaklıdere ilçelerinden 7 ve Bodrum ilçesinden 4 Türkçe öğretmenine ulaşıldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir:

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Durumu

Cinsiyet	f.	%
Kadın	93	65,5
Erkek	49	34,5
Toplam	142	100

Tabloya bakıldığında, cinsiyet bazında, araştırmaya katılan öğretmenlerden %65,5'inin kadın, %34,5'inin erkek olduğu görülmüştür.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Durumu

Yaş	f.	%
21-30 yaş	30	21,1
31-40 yaş	80	56,3
41-50 yaş	22	15,5
50 yaş ve üzeri	10	7
Toplam	142	100

Tabloya bakıldığında araştırmaya katılanların %21,1'inin 21-30 yaş, %56,3'ünün 31-40 yaş, %15,5'inin 41-50 yaş, %7'sinin ise 50 yaş ve üzeri öğretmenler olduğu görülmüştür.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Durumu

Kıdem	f.	%
1-5 yıl	23	16,2
6-10 yıl	28	19,7
11 yıl ve üzeri	91	64,1
Toplam	142	100

Tabloya bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %16,2'sinin 1-5 yıl kıdem, %19,7'sinin 6-10 yıl kıdem, %64,1'inin 11 yıl ve üzeri kıdem aralıklarında oldukları görülmüştür. Bulgular yorumlanırken öğretmenlerin kıdemleri göz önüne alınarak değerlendirme yapılmıştır.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumu

Öğrenim Durumu	f.	%
Lisans	137	96,5

Yüksek lisans	5	3,5
Toplam	142	100

Tabloya bakıldığında araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %96,5'inin lisans, %3,5'inin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüm

Bölüm	f.	%
Türkçe öğretmenliği	101	71,1
Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği	19	13,4
Türk dili ve edebiyatı bölümü	16	11,3
Sınıf öğretmenliği	3	2,1
Çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları	2	1,4
Fransızca öğretmenliği	1	0,7
Toplam	142	100

Tabloya göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %71,1'inin Türkçe öğretmenliği bölümü, %13,4'ünün Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği bölümü, %11,3'ünün Türk dili ve edebiyatı bölümü, %2,1'inin sınıf öğretmenliği bölümü, %1,4'ünün çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları bölümü, %0,7'sinin ise Fransızca öğretmenliği bölümünden mezun olduğu görülmüştür.

3.3. Verilerin Toplanması

Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü edindirme sürecine etkilerini tespit edebilmek amacıyla öğretmenlere, “Öğrencilere Okuma Kültürü Edindirmek Amacıyla Yapılan Etkinlikler Anketi” (Ek-1) uygulanmıştır. Uygulama 2017-2018 Eğitim Öğretim yılının 2. döneminde Muğla il merkezi ve ilçelerde yer alan ortaokullara gidilerek, bu okullarda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerine anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Anket geliştirilirken öncelikle konu ile ilgili oldukça ayrıntılı bir alan taraması yapılmış, okuma kültürünü etkileyen etmenler ve okuma kültürü edinmiş bireyin özellikleri tespit edilmiştir. Tüm bu verilerden yola çıkarak dört alt bölümden oluşan “Öğrencilere Okuma Kültürü Edindirmek İçin Yapılan Etkinlikler Öğretmen Anketi” hazırlanmıştır. Hazırlanan ankette 13 adet açık uçlu soru, 10 adet evet-hayır seçenekli soru, 7 adet seçenekli soru vardır. Hazırlanan anket soruları 4 alan uzmanı tarafından incelenmiş ve onların da önerileri alınarak düzenlenmiş ve geliştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin yanıtladığı anket soruları, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinin amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve bunların okuyucun anlayabileceği şekilde yorumlanıp düzenlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Türkçe öğretmenlerinin anket sorularına verdikleri cevaplar bu doğrultuda incelemiş, kodlanmış ve bu kodlara bağlı olarak belirli kategorilere ayrılarak sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan veriler yüzde ve frekans hesapları yapılarak tablolar haline sunulmuş ayrıca ankete katılanların düşüncelerini daha etkili bir şekilde yansıtabilmek için öğretmen cevaplarından alıntılara yer verilmiştir.

Verilerin güvenilirliğinin tespit edilebilmesi için farklı zaman dilimlerinde veriler iki kez gözden geçirilmiştir. Güvenirliğin hesaplanabilmesi için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği Sayısı}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı Sayısı}}$$

Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %95 olarak belirlenmiş ve bu sonuç araştırmanın güvenilirliği için yeterli kabul edilmiştir.

Her kıdem grubunda bulunan öğretmen sayısı farklılık gösterdiğinden tablolar oluşturulurken öğretmenlerin verdikleri cevapların yüzdesi alınmıştır. Bunun yanı sıra seçenekli sorularda öğretmenlerin sorulara birden fazla yanıt verdikleri göz önünde

bulundurularak bu yanıtlar SPSS programı ile değerlendirilmiştir. Bu nedenle SPSS programı ile çözümlenmesi yapılan sorularda öğretmen sayısı yerine soruya verilen cevap sayısı dikkate alınmış ve tablolar buna göre düzenlenmiştir (Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 24, Tablo 25, Tablo 26).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulgular, “Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürlerine İlişkin Tespitler”, “Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerine Okuma Kültürü Edindirebilmek İçin Yaptıkları Uygulamalar” ve “Öğrencilerin Okumayı İçselleştirmeleri ve Bir Kültür Haline Getirmeleri İçin Türkçe Öğretmenlerinin Önerileri” olmak üzere üç ana başlık altında sunulmuştur.

3.1. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürlerine İlişkin Tespitler

Araştırmanın bu bölümünde birinci ve ikinci alt amaçlara ilişkin bulgular yer almaktadır. Bir başka deyişle Türkçe öğretmenlerinin okuma durumları ve okuma kültürlerine ilişkin özellikleri bu başlık altında ele alınmıştır.

3.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Sıklıkları

Türkçe öğretmenlerine “Ne sıklıkla kitap okursunuz?” sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7

Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Sıklıkları

Türkçe Öğretmenlerinin Kitap Okuma Sıklıkları	1-5 Yıl Kıdem		6-10 Yıl Kıdem		11 Yıl ve Üzeri Kıdem		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Her gün	15	50	8	34,8	38	42,2	61	42,7
Boş zamanlarımda	5	16,7	7	30,4	15	16,7	27	18,9

Ayda bir kitap	5	16,7	2	8,7	12	13,3	19	13,3
Boş	3	10	1	4,3	13	14,4	17	11,9
Ayda iki kitap	1	3,3	1	4,3	8	8,9	10	7
Haftada bir kitap	1	3,3	4	17,4	4	4,4	9	6,3
Toplam	30	100	23	100	90	100	143	100

Tabloya göre kitap okuma sıklığı konusunda toplamda öğretmenlerin en çok “her gün” (%42,7) cevabını verdikleri görülmüştür. Daha sonra “boş zamanlarımda” (%18,9), “ayda bir kitap” (13,3), “ayda iki kitap” (%7) cevaplarını verdikleri görülmektedir. En az cevap ise “haftada bir kitap” (%6,3) cevabıdır. Öğretmenlerin %11,9 u ise soruyu yanıtlamamıştır. Kıdem boyutunda bakıldığında ise her üç kıdemde de yine en çok “her gün” cevabının verildiği görülmektedir.

3.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Okumayı Tercih Ettiği Materyaller

Türkçe öğretmenlerine “Okumayı en çok tercih ettiğiniz materyal nedir?” sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8

Türkçe Öğretmenlerinin Okumayı Tercih Ettiği Materyaller

Materyaller	1-5 Yıl kıdem		6-10 Yıl Kıdem		11 Yıl ve Üzeri Kıdem		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Kitap	22	91,6	26	78,7	86	71	134	74,4
Dergi	2	4,2	4	12,1	8	6,6	14	7,7
Gazete	2	4,2	3	9,2	21	17,3	26	14,4
E-kitap	0	0	0	0	4	3,3	4	2,2
Diğer (İnternet)	0	0	0	0	2	1,6	2	1,1
Toplam	26	100	33	100	121	100	180	100

Tabloya bakıldığında öğretmenlerin en çok okumayı tercih ettiği materyalin “kitap” (%74,4) olduğu görülmüştür. Daha sonra “gazete” (%14,4), “dergi” (%7,7), “e-kitap”

(%2,2) ve “diğer (internet)” (%1,1) cevaplarını verdikleri görülmüştür. Kıdem boyutunda bakıldığında her üç kıdemde de yine okunması en çok tercih edilen materyalin “kitap” olduğu görülmektedir. 1-5 yıl kıdem ve 6-10 yıl kıdem öğretmenlerin e-kitap ve internetten okuma yapmayı tercih etmedikleri; sadece 11 yıl ve üzeri kıdem öğretmenlerin e-kitap ve internetten okuma yapmayı tercih ettikleri görülmektedir.

3.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin Okumaktan Hoşlandığı Edebi Türler

Türkçe öğretmenlerine “Hangi edebi türleri okumaktan hoşlanırsınız?” diye sorulmuş ve alınan cevaplar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9

Türkçe Öğretmenlerinin Okumaktan Hoşlandığı Edebi Türler

Edebi Türler	1-5 Yıl Kıdem		6-10 Yıl Kıdem		11 Yıl ve Üzeri Kıdem		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Roman	22	28,5	26	34,2	84	30,8	132	31,1
Şiir	14	18,1	8	10,5	43	15,8	65	15,2
Hikâye	14	18,1	14	18,1	33	12,1	61	14,3
Deneme	7	9	7	9,2	30	11	44	10,3
Anı	7	9	4	5,2	28	10,2	39	9,1
Makale	2	2,5	6	7,8	19	6,9	27	6,3
Biyografi	6	7,7	5	6,5	14	5,1	25	5,8
Gezi yazısı	3	3,8	4	5,2	12	4,4	19	4,4
Söyleşi	2	2,5	2	2,6	9	3,3	13	3,1
Toplam	77	100	76	100	272	100	425	100

Tabloya bakıldığında toplamda Türkçe öğretmenlerinin okumayı en çok tercih ettiği edebi türün “roman” (%31,1) olduğu görülmektedir. Sonrasında tercih edilen türler “şiir” (%15,2), “hikâye” (14,3), “deneme” (%10,3), “anı” (%9,1), “makale” (%6,3), “biyografi” (%5,8), “gezi yazısı” (%4,4) ve “söyleşi” (%3,1) şeklinde sıralanmıştır.

Kıdem boyutunda bakıldığında ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yine en çok “roman” (%95,7) türünü okumayı tercih ettiği görülmektedir. Sonrasında en çok tercih ettikleri türlerin yine “şiir” ve “hikâye” (%60,9) olduğu görülmektedir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en az okumayı tercih ettikleri edebi türler ise “makale” ve “söyleşi” (%8,7) dir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en çok okumayı tercih ettiği edebi tür yine “roman” (%96,3) olurken en az okumayı tercih ettikleri edebi tür “söyleşi” (%7,4) tür. 11yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin de okumayı en çok tercih ettikleri tür “roman” (%90,3) tür. En az okumayı tercih ettikleri tür ise yine “söyleşi” (%9,7) dir.

3.1.4 Türkçe Öğretmenlerinin Okumaktan Hoşlandığı Kitap Türleri

Türkçe öğretmenlerine “Ne tür kitaplar okumaktan hoşlanırsınız?” diye sorulmuş ve alınan cevaplar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 10

Türkçe Öğretmenlerinin Okumaktan Hoşlandığı Kitap Türleri

Kitap Türleri	1-5 Yıl Kıdem		6-10 Yıl Kıdem		11 Yıl ve Üzeri Kıdem		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Edebi kitaplar	15	22	18	21,9	68	25,6	101	24,3
Kişisel gelişim	12	17,6	11	13,4	43	16,2	66	15,9
Tarihi	8	11,7	15	18,2	41	15,4	64	15,4
Polisiye	13	19,1	9	10,9	19	7,1	41	9,8
Siyasi	2	2,9	3	3,6	27	10,1	32	7,7
Mizahi	6	8,8	3	3,6	22	8,3	31	7,4
Fantastik	10	14,7	7	8,5	12	4,5	29	6,9
Felsefi	1	1,4	6	7,3	16	6	23	5,5
Bilimsel	1	1,4	4	4,8	14	5,2	19	4,5
Distopik	0	0	6	7,3	3	1,1	9	2,1
Toplam	68	100	82	100	265	100	415	100

Tabloya bakıldığında toplamda Türkçe öğretmenlerinin hoşlandığı kitap türlerinin başında “edebi kitaplar” (%24,3) gelmektedir. Sonrasında tercih edilen kitap türleri

“kişisel gelişim” (%15,9), “tarihi” (%15,4), “polisye” (%9,8), “siyasi” (%7,7), “mizahi” (%7,4), “fantastik” (%6,9), “felsefi” (%5,5), “bilimsel” (%4,5), “distopik” (%2,1) şeklinde sıralanmıştır.

Kıdem açısından bakıldığında bütün kıdemlerde en çok tercih edilen kitap türünün “edebi kitaplar” (1-5 yıl kıdem %65,2; 6-10 yıl kıdem %66,7; 11 yıl ve üzeri kıdem %73,1) olduğu görülmektedir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler “distopik” tür kitaplar okumayı hiç tercih etmemekle birlikte en az tercih ettikleri türlerin “felsefi” ve “bilimsel” (%4,3) olduğu görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en az okumayı tercih ettiği kitap türlerinin “siyasi” ve “mizahi” (%11,1) kitap türleri olduğu görülmektedir. 11 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenlerin ise en az okumayı tercih ettikleri türün “distopik” (%3,2) kitaplar olduğu görülmektedir.

3.1.5 Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Amaçları

Türkçe öğretmenlerine “Hangi amaçla okursunuz?” sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 11

Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Amaçları

Amaçlar	1-5 Yıl Kıdem		6-10 Yıl Kıdem		11 Yıl ve Üzeri Kıdem		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Kendimi geliştirmek için	19	23,4	25	29,7	68	23	112	24,3
Keyifli zaman geçirmek için	21	25,9	19	10,7	62	21	102	22,1
Edebi haz almak için	15	18,5	20	23,8	63	21,3	98	21,3
Mesleki ilgilerimi sürdürmek için	14	17,2	10	11,9	41	13,8	65	14,1
Güncel olayları takip etmek için	6	7,4	5	5,9	38	12,8	49	10,6
Başarımı arttırmak için	6	7,4	4	4,7	20	6,7	30	6,5
Diğer (mutlu olmak, insanlardan uzaklaşmak, öğrencilerim ile kitap üzerine sohbet etmek, dünyayı ve insanları anlamak için)	0	0	1	1,1	3	1,1	4	0,8
Toplam	81	100	84	100	295	100	460	100

Tabloya bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin toplamda kitap okuma amaçlarını belirtmek için en çok “kendimi geliştirmek” (%24,3) seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Sonrasında öğretmenlerin kitap okuma amaçları “keyifli zaman geçirmek” (%22,1), “edebi haz almak” (%21,3), “mesleki ilgilerimi sürdürmek” (%14,1), “güncel olayları takip etmek” (%10,6), “başarımı arttırmak” (%6,5), “diğer (mutlu olmak, insanlardan uzaklaşmak, öğrencilerim ile kitap üzerine sohbet etmek, dünyayı ve insanları anlamak) (%0,8) şeklinde sıralanmaktadır.

Kıdem boyutunda bakıldığında ise; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kitap okuma amaçları olarak en çok “keyifli zaman geçirmek” (%91,3) seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Bunu yanında en az “güncel olayları takip etmek” ve “başarımı arttırmak” (%26,1) amaçları ile kitap okumaktadırlar. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ise kitap okuma amaçlarını belirtmek için en çok “kendimi geliştirmek” (%92,6) seçeneğini işaretlemişlerdir. Kitap okuma amaçları olarak en az işaretledikleri seçenek ise “başarımı arttırmak” (%14,8) seçeneğidir. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere bakıldığında ise öğretmenler okuma amaçlarını belirtmek için en çok “kendimi geliştirmek” (%73,1) seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Bu kıdemde öğretmenler okuma amaçlarını belirtmek için en az “başarımı arttırmak” (%21,5) seçeneğini işaretlemişlerdir.

3.1.6. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Seçimlerini Etkileyen Etmenler

Türkçe öğretmenlerine “Okuyacağınız kitabı seçerken nelere dikkat edersiniz?” sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 12

Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Seçimlerini Etkileyen Etmenler

Kitap Seçimini Etkileyen Etmenler	1-5 Yıl Kıdem		6-10 Yıl Kıdem		11 Yıl ve Üzeri Kıdem		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Yazar	10	21,3	14	23,7	40	22,3	64	22,5
İçerik(konu)	8	17	10	16,9	41	22,9	59	20,7
Yorum ve tavsiyeler	7	14,9	7	11,9	18	10,1	32	11,2
Dil ve anlatım	8	17	3	5,1	18	10,1	29	10,2

Biçim (Kitap ismi, kapak tasarımı, yayınevi, sayfa sayısı vb.)	2	4,3	7	11,9	20	11,2	29	10,2
Tür	1	2,1	4	6,8	15	8,4	20	7
Eğitici öğretici niteliği	4	8,5	4	6,8	7	3,9	15	5,3
Edebi değer	0	0	5	8,5	7	3,9	12	4,2
İlgi alanı, merak	7	14,9	0	0	3	1,7	10	3,5
Çok okunanlar listesi	0	0	3	5,1	5	2,8	8	2,8
Boş	0	0	1	1,7	3	1,7	4	1,4
Önemsediğim bir etmen yok	0	0	1	1,7	2	1,1	3	1,1
Toplam	47	100	59	100	179	100	285	100

Tabloya göre öğretmenlerin kitap seçimini etkileyen etmenlere bakıldığında toplamda; en etkili etmen “yazar” (%22,5) olmuştur. Sonrasında “içerik(konu)” (%20,7), yorum ve tavsiyeler (%11,2), “dil ve anlatım” (%10,2), “biçim” (%10,2), “tür” (%7), “eğitici-öğretici nitelik” (%5,3), “edebî değer” (%4,2), “ilgi alanı, merak” (%3,5), “çok okunanlar listesi” (%2,8) etmenlerinin öğretmenlerin kitap seçiminde etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %1,1’inin kitap seçiminde herhangi bir etmene dikkat etmediği, %1,4’ünün ise soruya cevap vermediği görülmüştür. Kıdem açısından bakıldığında da yine en etkili etmenlerin “yazar” ve “içerik” olduğu görülmektedir. Aşağıda bu konuya ilişkin yer verilmiştir:

“Kişisel olarak bana getirisi olan kitapları okumaya özen gösteririm.” (1-5 yıl kıdem, 10. Ö)

“Özellikle herkes tarafından okunan, iki günde biten ve hiçbir katkısı olmayan kitaplardan uzak duruyorum.” (6-10 yıl kıdem, 20. Ö)

“Seçeceğim kitabın bilişsel, duyuşsal ve kültürel anlamda bana katkı sağlaması önemli.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 31. Ö)

“Farklı yazarları okumayı seviyorum. Böylelikle tek bir düşünceye yönelmiyorum. Kişisel gelişim kitapları okumanın meslekte kendini geliştirmek adına önemli olduğunu düşünüyorum. Okuduğum kitabın bana bir şeyler katması gerekiyor. Romanlarda ise sürükleyiciliğe önem veriyorum.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 32. Ö)

“Yazarın üslubu benim için önemlidir. Çok şaşalı kapağı olan ve özellikle üzerinde 'falanca kitabın yazarından' yazan kitapları asla almam. Reklam çoksa içerik boş demektir.” (11 yıl ve üzeri kıdem,35. Ö)

“İnternet sitelerinde okuyucuların eleştirilerine ve çevremdeki kişilerin tavsiyelerini dikkate alırım. Daha önce yaptıklarını okuduğum yazarların kitaplarını takip etmeye çalışırım.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 60. Ö)

3.1.7. Türkçe Öğretmenlerinin Okudukları Materyalleri Temin Etme Yolları

Türkçe öğretmenlerine “Okuyacağınız kitabı nasıl temin edersiniz?” sorusu sorulmuş ve cevaplar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 13

Türkçe Öğretmenlerinin Okudukları Materyalleri Temin Etme Yolları

Kitap Temin Etme Yolları	1-5 Yıl Kıdem		6-10 Yıl Kıdem		11 Yıl ve Üzeri Kıdem		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Satın alarak (internet, kitap evi, sahaf, fuarlar vb.)	26	81,3	30	75	64	58,2	120	65,9
Ödünç alma (aile, arkadaşlar vb.)	3	9,4	4	10	25	22,7	32	17,6
Kütüphaneler	3	9,4	6	15	19	17,3	28	15,4
Boş	0	0	0	0	2	1,8	2	1,1
Toplam	32	100	40	100	110	100	182	100

Tabloya bakıldığında hem toplamda hem kıdem boyutunda en çok kitap temin etme yolunun “satın alarak” (%65,9) olduğu görülmüştür. Öğretmenler okuyacakları kitapları internette, kitapevlerinden, sahaflardan ve kitap fuarlarından satın alma yolu temin etmektedir. Ayrıca “ödünç alma” (%17,6) ve “kütüphaneler” (%15,4) de kitap temin edilen yerler arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı soruyu “boş” (%1,1) bırakarak yanıtlamamıştır. Bu konuda öğretmen görüşleri şöyledir:

“Kitabı görerek, dokunarak almayı; kitapevinin havasını solumayı severim.” (6-10 yıl kıdem, 20. Ö)

3.1.8. Türkçe Öğretmenlerinin Okumayı Tercih Ettiği Ortamlar

Türkçe öğretmenlerine “Genellikle nerede okumayı tercih edersiniz?” sorusu sorulmuş ve cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 14

Türkçe Öğretmenlerinin Okumayı Tercih Ettikleri Ortamlar

Tercih Edilen Ortamlar	1-5 Yıl Kıdem		6-10 Yıl Kıdem		11 Yıl ve Üzeri Kıdem		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Evde (yatak odası, çalışma odası, salon, balkon vb.)	15	50	21	52,5	73	59,8	109	64,5
Sessiz sakin ortamlarda (sahil, orman, kütüphane vb.)	3	10	11	27,5	15	12,3	29	17,2
Okulda	3	10	0	0	21	17,2	24	14,2
Her yerde (yer seçmem)	6	20	7	17,5	10	8,2	23	13,6
Yolculukta	2	6,7	1	0,5	3	2,5	6	3,6
Boş	1	3,3	0	0	0	0	1	0,6
Toplam	30	100	40	100	122	100	169	100

Tabloya bakıldığında hem toplamda hem de kıdem bazında Türkçe öğretmenlerinin en çok “evde” (%64,5) kitap okumayı tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenler salon, yatak odası, çalışma odası, balkon gibi evin farklı bölümlerinde okumayı tercih edebilmektedir. Ayrıca sahil, orman, kütüphane gibi “sessiz sakin ortamlar” (%17,2) “okul” (%14,2), “yolculuk” (%3,6) da diğer tercih ettikleri yerler arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı yer seçmediklerini “her yerde” (%13,6) okuduklarını belirtmiştir. Bir kısmı ise soruyu yanıtlamayıp “boş” (%0,6) boş bırakmıştır.

Aşağıda öğretmenlerin kitap okumayı tercih ettikleri ortamlara ilişkin görüşleri yer almaktadır:

“Dikkatimi toplayabildiğim ve fırsat bulduğum her yerde kitap okuyabilirim.” (1-5 yıl kıdem, 8. Ö)

“Evde, okulda her yerde okuyabilirim. Çantamda her zaman kitap taşırım. Fırsatını bulunca da çıkarır, okurum.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 30. Ö)

3.1.9. Türkçe Öğretmenlerinin Okuduklarını Öğrencileri ile Paylaşma Durumları

Türkçe öğretmenlerine “Okuduklarınızı çevrenizle/ öğrencilerinizle paylaşıyor musunuz? Nasıl?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamı okuduklarını çevreleri ve öğrencileri ile paylaştığını söylemiştir. Nasıl paylaşımda buldukları ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 15

Türkçe Öğretmenlerinin Okuduklarını Çevreleri/Öğrencileri ile Paylaşım Şekilleri

Nasıl Paylaşıyor?	1-5 Yıl Kıdem		6-10 Yıl Kıdem		11 Yıl ve Üzeri Kıdem		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Anlatırım	0	0	6	20,7	36	38,7	42	29,2
Tavsiye ederim	8	36,4	11	37,9	22	23,7	41	28,5
İşlenen konu ile bağlantı kurarım	8	36,4	3	10,3	23	24,7	34	23,6
Alıntı yaparım	6	27,3	3	10,3	11	11,8	20	13,9
Kitabı ödünç veririm	0	0	4	13,8	0	0	4	2,8
Sosyal medya hesabımda paylaşırım	0	0	2	6,9	1	1,1	3	2,1
Toplam	22	100	29	100	93	100	144	100

Tabloya bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin okudukları kitapları toplamda en çok “anlatarak” (%29,2) paylaştıkları görülmektedir. Anlatmadan sonra sırası ile “tavsiye etme” (%28,5), “işlenen konu ile bağlantı kurma” (%23,6), “alıntı yapma” (%13,9), “kitap ödünç verme” (%2,8) ve “sosyal medyada paylaşma” (%2,1) gibi yöntemlerle paylaşımda buldukları görülmektedir.

Kıdem açısından bakıldığında ise 1-5 yıl kıdemde en çok “tavsiye etme” (%36,4) ve “işlenen konu ile bağlantı kurma” (%36,4) yöntemleri ile paylaşımda bulunduğu görülmüştür. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde “ödünç verme” ve “sosyal medyada paylaşma” yöntemlerinin hiç kullanılmadığı görülmüştür. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise en çok “tavsiye etme” (%37,9) yönteminin kullanıldığı görülmektedir. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise en çok “anlatma” (%38,7) yönteminin kullandığı; “kitabı ödünç verme” yönteminin hiç kullanmadığı görülmektedir. Aşağıda bu konudaki öğretmen görüşlerine örnekler verilmiştir:

“Okuduğum kitaplarda ilginç bulduğum, beni etkileyen şeyleri anlatırım.” (6-10 yıl kıdem, 11. Ö)

“Okuduğum kitaptaki olaylar, kişiler veya mekân yaşadığımız an ile paralellik gösteriyorsa paylaşıyorum.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 2. Ö)

“Öğretmen arkadaşlarıma okuduğum kitapları tanıtıyorum. Aynı kitapları okuduysak birlikte değerlendirme yapıyoruz.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 47. Ö))

3.1.10. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürlerinin Oluşmasında Etkili Olan Etmenler

Türkçe öğretmenlerine “Okuma kültürünüzü oluşmasında hangi etmenlerin etkili olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur ve cevabı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 16

Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürlerinin Oluşmasında Etkili Olan Etmenler

Etmenler	1-5 Yıl Kıdem		6-10 Yıl Kıdem		11 Yıl ve Üzeri Kıdem		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Öğretmenler	9	20,5	12	26,1	31	20,8	52	21,8
Aile	6	13,6	10	21,7	29	19,5	45	18,8
Arkadaşlar	5	11,4	3	6,5	24	16,1	32	13,4
Kendini geliştirme isteği	4	9,1	2	4,3	23	15,4	29	12,1
Meslek	2	4,5	3	6,5	14	9,4	19	7,9
Merak, ilgi	3	6,8	5	10,9	9	6	17	7,1
Okul yaşantısı (mezun olunan okullar, okullarda yapılan etkinlikler)	3	6,8	0	0	9	6	12	5
Kitap sevgisini ve okuma alışkanlığını erken yaşta kazanmış olmak	2	4,5	5	10,9	4	2,7	11	4,6
Toplumun sosyokültürel yapısı	4	9,1	0	0	1	0,7	5	2,1
Ekonomik etmenler (gelir düzeyi, kitap fiyatları vb.)	3	6,8	0	0	1	0,7	4	1,7
Doğru kitaplarla karşılaşmış olmak	0	0	4	8,7	0	0	4	1,7
Edebi haz alma isteği	1	2,3	2	4,3	0	0	3	1,3

Kitle iletişim araçları	2	4,5	0	0	0	0	2	0,8
Kütüphane kullanma alışkanlığı	0	0	0	0	2	1,3	2	0,8
Boş	0	0	0	0	2	1,3	2	0,8
Toplam	44	100	46	100	149	100	239	100

Tabloya bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürünün oluşmasında etkili olan etmenlerin en başında hem toplamda hem de kıdem bazında “öğretmenler” (%21,8) gelmektedir. Öğretmenlerden sonra “aile” (%18,8), “arkadaşlar” (%13,4), “kendini geliştirme isteği” (%12,1), “meslek” (%7,9), “merak, ilgi” (%7,1), “okul yaşantısı” (%5), “kitap sevgisini ve okuma alışkanlığını erken yaşta kazanmış olmak” (%4,6), “toplumun sosyokültürel yapısı” (%2,1), “ekonomik etmenler” (%1,7), “doğru kitaplarla karşılaşmış olmak” (%1,7), “edebi haz alma isteği” (%1,3), “kitle iletişim araçları” (%0,8), “kütüphane kullanma alışkanlığı” (%0,8) gibi etmenler de öğretmenlerin okuma kültürü kazanmasında etkili olmuştur. Ayrıca bazı öğretmenler soruyu “boş” (%0,8) bırakarak cevaplamamışlardır.

1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin okuma kültürünün oluşmasında “doğru kitaplarla karşılaşmış olmak” ve “kütüphane kullanma alışkanlığı” etmenlerinin etkili olmadığı görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ise “okul yaşantısı”, “toplumun sosyokültürel yapısı”, “ekonomik etmenler”, “kitle iletişim araçları” ve kütüphane kullanma alışkanlığı” etmenlerinin okuma kültürü edinmelerinde etkili olmadığı görülmüştür. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde de “doğru kitaplarla karşılaşmış olmak”, “edebi haz alma isteği” ve “kitle iletişim” araçları etmenlerinin okuma kültürü edinme sürecinde etkili olmadığı görülmüştür.

Aşağıda bu konuda öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

“Küçük yaşta okumaya başlamış olmam en büyük etmen, öğretmenlerimin okuduğu kitapları bana önermesi de çok etkili olmuştur.” (1-5 yıl kıdem, 4. Ö)

“Farklı içerik ve üslupları merak etmem ve kelimelerin bir araya gelişindeki ahenkten duyduğum hazzın etkisi olmuştur.” (1-5 yıl kıdem, 8. Ö)

“Erken yaşlarda kitabı sevmek en azından kitapla tanışmak lazım. Ailede kitap okuyan birinin de olması çok etkili. Bir de çocuklara iyi kitaplar sunulmalı.” (6-10 yıl kıdem, 1. Ö)

“Edebiyata liseden beri düşkünüm. Lisedeyken edebiyat öğretmenimi çok severdim. Onun sayesinde kitap okuma merakı başladı bende.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 5. Ö)

“Ben ailemden edindim bu kültürü. Daha anaokulundayken annem babam masal okurdu ve ben de sanki kendim okurmuşum gibi anlatırdım. Bu sayede kitabı çok sevdim.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 30. Ö)

“Zamanında edebiyat öğretmenimin özendirmeleri, ailemin desteği kitap okuma kültürümün oluşmasını sağladı. Okuyan bir çevrede yaşamak bu alışkanlığımı geliştirdi.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 43. Ö)

“Kitabın farklı bir dünya olduğunu keşfettim. Bunun yanında çevremde okuyan insanların da olması etkili oldu.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 54. Ö)

“Babam çok okurdu, büyük bir kütüphanesi vardı. İlk onun kitaplarıyla okumaya başladım. Bu durum okuma kültürü kazanmamda en büyük etken olmuştur.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 68. Ö)

“Ailemde özellikle anneannem, annem ve babam çok okurdu. Çocukluktan kalan bir alışkanlık okumak benim için.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 69. Ö)

“Annem ve babam çocukken bizlere çok güzel örnek oldular. İkisi de ilkokul mezunu olmasına rağmen her gün gazete okurlardı. Bu da abim ile benim okuma alışkanlığı kazanmamızı sağladı.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 86. Ö)

3.2. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerine Okuma Kültürü Edindirebilmek İçin Yaptıkları Uygulamalar

Araştırmanın bu bölümünde üçüncü alt amaca ilişkin bulgular yer almaktadır. Bir başka deyişle Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine okuma kültürü edindirmek için yaptıkları uygulamalar bu başlık altında ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin soruları genellikle kitap materyali üzerinden cevapladığı görülmüştür. Bu nedenle bölüm başlıkları verilen cevaplara göre düzenlenmiştir.

3.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Kitap Okutma Sıklığı

Türkçe öğretmenlerine “Öğrencilerinize ne sıklıkla kitap okutursunuz?” sorusu sorulmuş ve cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 17

Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerine Kitap Okutma Sıklıkları

Öğretmenlerin Öğrencilerine Kitap Okutma Sıklıkları	1-5 Yıl Kıdem		6-10 Yıl Kıdem		11 Yıl ve Üzeri Kıdem		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Haftada bir saat	16	59,3	13	43,3	47	51,6	76	51,4
Her gün	1	3,7	7	23,3	14	15,4	22	14,9
Haftada bir kitap	5	18,5	2	6,7	11	12,1	18	12,2
Ayda bir kitap	2	7,4	2	6,7	10	11	14	9,5
Ayda iki kitap	3	11,1	3	10	5	5,5	11	7,4
Seviyeye göre değişir	0	0	3	10	2	2,2	5	3,4
Karışmam, serbest bırakırım	0	0	0	0	2	2,2	2	1,4
Toplam	27	100	30	100	91	100	148	100

Tabloya bakıldığında toplamda ve kıdem boyutunda öğretmenlerin öğrencilerine kitap okutma sıklığının en çok “haftada bir saat” (%51,4) olduğu görülmektedir. Daha sonra sırası ile kitap okutma sıklıkları şöyledir: “her gün” (%14,9), “haftada bir kitap” (%12,2), “ayda bir kitap” (%9,5), “ayda iki kitap” (%7,4). Öğretmenlerin bir kısmı (%3,4) kesin bir süre belirlemediklerini, okutma sıklığının öğrencinin “seviyesine göre” değiştiğini belirtmişlerdir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kitap okutma sıklıklarını belirlerken öğrencilerin seviyelerini dikkate almadıkları görülmektedir. Ayrıca sadece 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilere bu konuda “karışmam, serbest bırakırım” (%2,2) dedikleri görülmektedir. 1-5 ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler öğrencilerin kitap okuma sıklıklarına müdahalede buldukları görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Kitap okuma saatimiz var. Haftada bir gün sınıfta birlikte okuyoruz. Sonra öğrenciler evde okumaya devam ediyorlar.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 69. Ö)

3.2.2. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Okutacağı Kitapların Seçimini Etkileyen Etmenler

Türkçe öğretmenlerine “Öğrencilerinize okutacağınız kitapları nasıl belirlersiniz?” sorusu sorulmuş ve cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 18

Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerine Okutacakları Kitapların Seçimini Etkileyen Etmenler

Kitap Seçimlerini Etkileyen Etmenler	1-5 Yıl Kıdem		6-10 Yıl Kıdem		11 Yıl ve Üzeri Kıdem		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Seviye (yaş, sınıf, bilişsel, psikososyal gelişim vb.)	15	34,1	11	26,8	34	24,8	60	27
Öğrencinin ilgi alanı	6	13,6	7	17,1	28	20,4	41	18,5
Yorum ve tavsiyeler	7	15,9	7	17,1	17	12,4	31	14
100 temel eser	5	11,4	3	7,3	12	8,8	20	9
Karışmam, serbest bırakım	1	2,3	2	4,9	16	11,7	19	8,6
İçerik (konu)	3	6,8	5	12,2	8	5,8	16	7,2
Klasikler	3	6,8	1	2,4	7	5,1	11	5
Eğitici, öğretici nitelik	3	6,8	2	4,9	4	2,9	9	4,1
Dil ve anlatım	1	2,3	0	0	2	1,5	3	1,4
Biçim (kitap ismi, yayınevi, sayfa sayısı, kapak tasarımı vb.)	0	0	0	0	3	2,2	3	1,4
Tür	0	0	0	0	3	2,2	3	1,4
Güncellik	0	0	2	4,9	0	0	2	0,9
Yazar	0	0	1	2,4	1	0,7	2	0,9
Ders kitabındaki temalar	0	0	0	0	2	1,5	2	0,9
Toplam	44	100	41	100	137	100	222	100

Tabloya bakıldığında toplamda ve kıdem boyutunda öğretmenlerin okutacakları kitapların seçiminde en çok öğrencilerin “seviyelerini” (%27) dikkate aldıkları görülmüştür. Kitaplar öğrencilerin yaş ve sınıf seviyelerine göre; ayrıca bilişsel ve psikososyal seviyelerine göre belirlenmektedir. Sonrasında “öğrencilerin ilgi alanları”

(%18,5), “yorum ve tavsiyeler” (%14), “100 temel eser” (%9) dikkate alınarak kitap seçimi yapıldığı görülmektedir. Bazı öğretmenler öğrencilerin kitap seçimlerine karışmadıklarını (%8,6) belirtmişlerdir. “içerik” (%7,2), “klasikler” (%5), “kitabın eğitici ve öğretici niteliği” (%4,1), “dil ve anlatım” (%1,4), “biçim” (%1,4), “tür” (%1,4), “güncellik” (%0,9), “yazar” (%0,9), “ders kitaplarındaki temalar” (%0,9) da kitap seçiminde etkili olan diğer unsurlar olarak belirlenmiştir.

1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kitap seçiminde; kitabın ismi, yayınevi, sayfa sayısı, kapak tasarımı gibi “biçim” özelliklerine, kitabın “türüne” ve “ders kitaplarındaki temalara” dikkat etmediği görülmüştür. Ayrıca 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin “güncellik” ve “yazar” unsurlarına da dikkat etmedikleri görülmüştür. Yine 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerinin “dil ve anlatım” unsuruna dikkat etmedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Çoğunlukla 100 Temel eserden seçerim. Sosyal paylaşım sitelerinde Türkçe öğretmenliği ile ilgili sayfaları takip eder, orada önerilen kitapları alırım.” (1-5 yıl kıdem, 1. Ö)

“Müfredata göre, konulara uygun, öğrendikleri bilgileri kullanabilecekleri kitapları seçiyorum.” (1-5 yıl kıdem, 5. Ö)

“Öğretmen arkadaşlarımla fikir alışverişi yaparak öğrenci seviyesine uygun kitapları okutmaya çalışırım.” (6-10 yıl kıdem, 13. Ö)

“Onları serbest bırakıyorum. Zira bir kitabı birine okutmaya çalışmak doğru değil. Herkes beğenisi yönünde okur, okumalı da.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 35. Ö)

“Öğrencilerimin kişilik özelliklerini ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak seçerim.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 12. Ö)

“Okumaktan zevk alacakları, seviyelerine uygun, onlara bir şeyler kazandıracak kitapları seçerim.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 43. Ö)

“Öğrenciler okudukları kitapları sınıfa getirip tanıtırlar, okumaları için birbirlerini özendirirler. Kendi aralarında kitap değişimi yaparlar.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 43. Ö)

“Öğrencileri serbest bırakıyorum. Herkes kendi istediği kitabı okumalı, benim istediğimi değil. Örneğin kimse ban zorla fantastik roman okutamaz.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 68. Ö)

“Öğrencilerimin kendi beğenileri doğrultusunda kitap seçmelerini tercih ederim.” (11 yıl ve üzeri, 69. Ö)

“Farklı yazı türlerini tanımalarını isterim. Kitabın vereceği mesaja göre seçerim. Aynı zamanda okumaktan keyif almalarını da isterim.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 85. Ö)

3.2.3. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencileri ile Birlikte Okuma Nedenleri

Türkçe öğretmenlerine “Öğrencilerinizle birlikte kitap okur musunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamı öğrencileri ile birlikte kitap okuduklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin öğrencileri ile birlikte okuma nedenleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 19

Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencileri ile Birlikte Okuma Nedenleri

Birlikte Kitap Okuma Nedenleri	1-5 Yıl Kıdem		6-10 Yıl Kıdem		11 Yıl ve Üzeri Kıdem		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Rol model olmak için	14	60,9	14	51,9	47	52,2	75	53,6
Boş	3	13	6	22,2	28	31,1	37	26,4
Okuma saati var	2	8,7	1	3,7	7	7,8	10	7,1
Okumaya teşvik eder	0	0	5	18,5	4	4,4	9	6,4
Öğretmen-öğrenci paylaşımı artar	3	13	1	3,7	4	4,4	8	5,7
Okumada devamlılık sağlar	1	4,3	0	0	0	0	1	0,7
Toplam	23	100	27	100	90	100	140	100

Tabloya bakıldığında toplamda ve kıdem bazında öğretmenlerin en çok “rol model olmak için” (%53,6) öğrencileri ile birlikte okudukları görülmüştür. Öğretmenlerin bazıları sadece birlikte okuduklarını belirtmişler; ancak neden birlikte okumayı tercih ettiklerini belirtmeyerek soruyu “boş” (%26,4) bırakmışlardır. Bir kısmı okulda “okuma saati” (%7,1) olduğu için öğrencilerle birlikte okuduklarını belirtmişlerdir. Bunların dışında “okumaya teşvik etme” (%6,4), “öğretmen- öğrenci paylaşımını artırma” (%5,7) ve “okumada devamlılık sağlama” (%0,7) gibi nedenlerle öğretmenlerin öğrenciler ile birlikte okudukları tespit edilmiştir.

1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin “okumaya teşvik etme” amacı taşımadığı; 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise “okumada devamlılık sağlama” amacı taşımadıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Birlikte kitap okumak ve okuduklarını paylaşmak okumanın sürekliliğini sağlıyor.” (1-5 yıl kıdem, 8. Ö)

“Onlara model olmam gerektiğine inanırım ve okumayı onlarla yapmak beni mutlu eder.” (1-5 yıl kıdem, 12. Ö)

“Birlikte kitap okuduğumuz anlarda hem ben huzur buluyorum hem de öğrencilerim mutlu oluyorlar.” (6-10 yıl kıdem, 1. Ö)

“Görgülü kuş gördüğünü işler. Yani söylemek yerine örnek olurum.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 64. Ö)

“Model olmak önemli. Çocuklar sözden çok davranıştan etkileniyorlar.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 51. Ö)

3.2.4. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Konusunda Öğrencilere Örnek Olma Durumları

Türkçe öğretmenlerine “Öğrencilerinize kitap okuma konusunda örnek olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin %99’u “evet” cevabını verirken %1’i “hayır” cevabını vermiştir. Hayır cevabı veren öğretmenler herhangi bir neden belirtmezken evet diyen öğretmenlerin nedenleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 20

Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Konusunda Öğrencilerine Örnek Olma Şekilleri

Nasıl Örnek Olurum?	1-5 Yıl Kıdem		6-10 Yıl Kıdem		11 Yıl ve Üzeri Kıdem		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Öğrencilerle birlikte okurum	8	38,1	9	28,1	31	42,5	48	38,1
Kitap öneririm	4	19	3	9,4	21	28,8	28	22,2
Yanımda her zaman kitap taşıyorum	1	4,8	5	15,6	18	24,7	24	19

Öğrencilerin görebileceği yerlerde okurum	7	33,3	8	25	0	0	15	11,9
Kitabın önemini ve faydalarını anlatırım	0	0	5	15,6	3	4,1	8	6,3
Okumaya teşvik eden faaliyetler düzenlerim (okuma saati, okuma yarışması vb.)	1	4,8	2	6,3	0	0	3	2,4
Toplam	21	100	32	100	73	100	126	100

Tabloya bakıldığında toplamda ve kıdem bazında öğretmenlerin kitap okuma konusunda en çok “öğrencileri ile birlikte kitap okuyarak” (%38,1) örnek oldukları görülmüştür. Bunun dışında “kitap önererek” (%22,2), “yanlarında hep kitap taşıyarak” (%19), “öğrencilerin görebileceği yerlerde okuyarak” (%11,9), “kitabın önemini ve faydalarını anlatarak” (%6,3) Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine örnek oldukları görülmüştür. Ayrıca okuma saati, okuma yarışması gibi “okumaya teşvik eden etkinlikler düzenleyerek” (%2,4) de örnek olmaktadır.

1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin “kitabın önemini ve faydalarını anlatmadıkları”; 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin “öğrencilerin görebileceği yerlerde kitap okumadığı” ve “okumaya teşvik eden etkinlikler düzenlemedikleri” görülmüştür.

Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Okumaya teşvik eden faaliyetler düzenlerim.” (1-5 yıl kıdem, 1. Ö)

“Onlarla birlikte kitap okuyarak, teneffüslerde kitap okuyarak, yanımda devamlı kitap taşıyarak, okuduğum kitaplarla ilgili paylaşımda bulunarak örnek olurum.” (1-5 yıl kıdem, 16. Ö)

“Mümkün olduğunca kitap okumayı yüceltir ve okumamla övünürüm. Onları da okumaya teşvik edebilmek için görebilecekleri yerde okurum.” (6-10 yıl kıdem, 5. Ö)

“Okuyup beğendiğim kitapları öğrencilerime önerdiğim zaman, onların da bu kitapları alıp okuduğunu ve sevdiğini gördüm.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 53. Ö)

“Kitaplar konusundaki değerlendirmelerim ve tavsiyelerim okuma konusunda teşvik edici oluyor.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 57. Ö)

“Öğrencilerim beni kitap okurken görürler, nöbet tutarken bile kitap okurum. Okuduğum kitaplardan sınıfta söz ederim.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 85. Ö)

3.2.5. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerine Kitap Önerisinde Bulunma Durumları

Türkçe öğretmenlerine “Öğrencilerinize kitap önerisinde bulunur musunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin %97 si “evet”, %3 ü ise “hayır” cevabını vermiştir. Öğretmenlerin evet ve hayır cevaplarını vermelerinin nedenleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 21

Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerine Kitap Önerisinde Bulunma Nedenleri

Evet (%97,1) Çünkü...	1-5 Yıl Kıdem		6-10 Yıl Kıdem		11 Yıl ve Üzeri Kıdem		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Boş	0	0	10	34,5	43	50,6	53	40,2
İlgi ve seviyelerine uygun kitapları seçebilmeleri için	5	27,8	9	31,0	31	36,5	45	34,1
Fikirlerimi önemsiyorlar	5	27,8	5	17,2	6	7,1	16	12,1
Bu konuda yardım istiyorlar	6	33,3	5	17,2	5	5,9	16	12,1
Okumayı alışkanlık haline getirmeleri için	1	5,6	0	0	0	0	1	0,8
Okuma kültürü açısından çeşitlilik kazanmaları için	1	5,6	0	0	0	0	1	0,8
Toplam	18	100	29	100	85	100	132	100

Tabloya bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (%97,1) kitap önerisinde bulunduğu görülmektedir. Kitap önerisinde bulunan öğretmenlerin bir kısmı (%40,2) neden öneride bulduklarına ilişkin bir açıklama yapmamışlardır. Neden öneride bulduklarına ilişkin öneride bulunan öğretmenlere toplamda bakıldığında öğretmenlerin şu cevapları verdikleri görülmüştür: “ilgi ve seviyelerine uygun kitapları seçebilmeleri için” (%34,1), “fikirlerimi önemsiyorlar” (%12,1), “bu konuda yardım istiyorlar” (%12,1), “okumayı alışkanlık haline getirmeleri için” (%0,8), “okuma kültürleri açısından çeşitlilik kazanmaları için” (%0,8).

Kıdem açısından bakıldığında ise ankete katılan 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin hepsinin neden kitap önerisinde bulduklarına ilişkin açıklamada buldukları görülmektedir. Bu kıdemdeki öğretmenlerin kitap önerisinde bulunma nedenlerinde en

çok öğrencilerin “bu konuda yardım istemeleri” (%33,3) etkili olmaktadır. 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere bakıldığında, kitap önerisinde bulunurken “okumayı alışkanlık haline getirmeleri için” ve “okuma kültürleri açısından çeşitlilik kazanmaları için” nedenlerini dikkate almadıkları görülmektedir.

Bu konudaki öğretmen görüşleri şöyledir:

“Kitap önerisinde bulunurum; çünkü bazen doğru kitapları seçemiyorlar.” (6-10 yıl kıdem, 10. Ö)

“Bazen kitap seçiminde kararsız kalıyorlar ya da kitap hakkında bilgileri olmuyor.” (12. Ö)

“Bazı öğrenciler kendi okuma zevkleri oluşana kadar yönlendirilmeye ihtiyaç duyuyorlar.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 11. Ö)

“Bazen yaşlarına uygun olup olmadığını anlamıyorlar.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 52. Ö)

“Benden kitap önerisi istiyorlar.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 48. Ö)

Aşağıdaki tabloda ise hayır diyen öğretmenlerin nedenleri yer almaktadır.

Tablo 22

Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerine Kitap Önerisinde Bulunmama Nedenleri

Hayır (%2,8) Çünkü...	1-5 Yıl Kıdem		6-10 Yıl Kıdem		11 Yıl ve Üzeri Kıdem		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Kendi seçimlerini kendileri yapmalılar	0	0	0	0	4	66,6	4	66,6
Yanlış anlaşılmalara neden olabilir (siyasi ve maddi açıdan)	0	0	0	0	2	33,3	2	33,3
Toplam	0	100	0	100	6	100	6	100

Tabloya bakıldığında kitap önerisinde bulunmayan öğretmen sayısının az olduğu (%2,8) görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin kitap önerisinde bulunmama nedenleri olarak toplamda öğrencilerin “kendi seçimlerini kendileri yapmaları” (%66,6) düşüncesi ile siyasi ve maddi açıdan “yanlış anlaşılmalara neden olabilir” (%33,3) düşüncesi yer almaktadır.

Kıdem boyutunda bakıldığında ise sadece 11 yıl ve üzeri kıdemdeki bazı öğretmenlerin kitap önerisinde bulunmadığı görülmektedir. Bu konudaki öğretmen görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir:

“Kitap önerisinde bulunmam; çünkü siyasi olarak yanlış anlaşılmaktan korkarım.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 90. Ö)

“Hayır. Çünkü kendi seçimlerini kendileri yapmalılar.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 41. Ö)

3.2.6. Türkçe Öğretmenlerinin Önerdikleri Kitaplar ile İlgili Öğrencileri ile Paylaşımında Bulunma Durumları

Türkçe öğretmenlerine “Önerdiğiniz kitaplarla ilgili öğrencilerinizle paylaşımında bulunur musunuz? Nasıl?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin %99 u “evet bulunurum”, %1 i ise “hayır bulunmam” cevabını vermişlerdir. Hayır diyen öğretmenler cevapları ile ilgili bir neden belirtmemişlerdir. Evet diyen öğretmenlerin nedenleri ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 23

Türkçe Öğretmenlerinin Önerdikleri Kitaplar ile İlgili Öğrencileri ile Paylaşımında Bulunma Şekilleri

Nasıl Paylaşımında Bulunurum?	1-5 Yıl Kıdem		6-10 Yıl Kıdem		11 Yıl ve Üzeri Kıdem		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Kitap hakkında sohbet ederiz	2	8	17	63	45	51,1	64	45,7
Kitap ile ilgili sorular sorarım	13	52	6	22,2	15	17	34	24,3
Özet çıkarttırırım	4	16	2	7,4	11	12,5	17	12,1
Boş	3	12	0	0	10	11,4	13	9,3
Kitaptan alıntı yaparız	0	0	2	7,4	5	5,7	7	5
Kitap tanıtımı yaptırırım	3	12	0	0	2	2,3	5	3,6
Toplam	25	100	27	100	88	100	140	100

Tabloya bakıldığında toplamda Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine önerdikleri kitaplarla ilgili en çok “kitap hakkında sohbet ederek” (%45,7) paylaşımında buldukları

görülmektedir. Daha sonra sırası ile; “kitap ile ilgili sorular sorarak” (%24,3), “özet çıkarttırarak” (%12,1), “kitaptan alıntı yaparak (%5) ve “kitap tanıtımı yaptırarak” (%3,6) sınıf içerisinde okunan kitaplarla ilgili olarak paylaşımda bulunulduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı (%9,3) ise soruyu yanıtlamayı boş bırakmışlardır.

Kıdem açısından bakıldığında ise; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en çok “kitap ile ilgili sorular sorarak” (%52) paylaşımda buldukları görülmektedir. Ayrıca 1-5 yıl kıdemdeki öğretmenlerin “kitaptan alıntı” yapmadıkları tespit edilmiştir. 6- 10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise “kitap tanıtımı” yaptırmadıkları görülmüştür.

Bu konudaki öğretmen görüşleri şöyledir:

“Kitapta beğendiği ve beğenmediği bölümleri sorarım. Beğenmediği bölümleri yazarın yerinde olsa nasıl yazardı, kitapta hangi kelimeler ve cümleler dikkatini çekti, kitabın heyecan veren bölümü hangisiydi gibi sorular sorarım.” (1-5 yıl kıdem, 8. Ö)

“Kitabı beğenip beğenmediklerini sorarım. En çok hangi bölümü beğendiklerini bilmek isterim.” (6-10 yıl kıdem, 21. Ö)

“Kitap hakkında konuşuruz. Yazarın başka kitapları var mı diye bakarız. Yazarı beğendiysek diğer kitaplarını okuma listemize ekleriz.” (6-10 yıl kıdem, 11. Ö)

“Kitap hakkında konuşuruz, onlara fikirlerini sorarım. Kitap hakkında söyleşi yaparız.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 48. Ö)

“Sınıf içinde kitabı tartışırız. Her öğrenci kitapla ilgili eleştiri yapar.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 85. Ö)

3.2.7. Türkçe Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Okumaktan Hoşlandığı Edebi Türler

Türkçe öğretmenlerine “Öğrencileriniz hangi edebi türleri okumaktan hoşlanır?” sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 24

Türkçe Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Okumaktan Hoşlandığı Edebi Türler

Edebi Türler	1-5 Yıl Kıdem		6-10 Yıl Kıdem		11 Yıl ve Üzeri Kıdem		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Hikâye	19	25,6	26	32,9	82	32,4	127	28,9
Roman	17	22,9	17	21,5	76	30	110	25,1
Masal	12	16,2	18	22,7	58	1,9	88	20,1
Şiir	7	9,4	4	5	26	10,2	37	8,4
Anı	9	12,1	6	7,5	20	3,8	35	7,9
Gezi yazısı	6	8,1	4	5,1	14	5,5	24	5,4
Biyografi	4	5,4	2	2,5	6	2,3	12	2,7
Deneme	0	0	2	2,5	3	1,1	5	1,1
Makale	0	0	0	0	0	0	0	0
Söyleşi	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	74	100	79	100	253	100	438	100

Tabloya bakıldığında öğrencilerin okumaktan en çok hoşlandığı edebi türün “hikâye” (%28,9) olduğu görülmektedir. Daha sonra öğrencilerin sevdiği edebi türler “roman” (%25,1), “masal” (%20,1), “şiir” (%8,4), “anı” (%7,9), “gezi yazısı” (%5,4), “biyografi” (%2,7), “deneme” (%1,1) şeklinde sıralanmıştır. Öğrencilerin “makale” ve “söyleşi” türünü okumayı tercih etmedikleri görülmektedir. Kıdem açısından öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında yine öğrencilerin en çok okumayı sevdiği edebi türün “hikâye” olduğu görülmektedir.

3.2.8. Türkçe Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Okumaktan Hoşlandığı Kitap Türleri

Türkçe öğretmenlerine “Öğrencileriniz ne tür kitaplar okumaktan hoşlanır?” sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 25

Türkçe Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Okumaktan Hoşlandığı Kitap Türleri

Kitap türleri	1-5 Yıl Kıdem		6-10 Yıl Kıdem		11 Yıl ve Üzeri Kıdem		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Gençlik Serileri	19	26	23	24,7	65	23,1	107	23,9
Fantastik	19	26	21	22,5	63	22,4	103	23
Mizahi	12	16,4	14	15	57	20,2	83	18,5
Polisiye	15	20,5	18	19,3	43	15,3	76	17
Edebi kitaplar	2	2,7	6	6,4	34	12	42	9,3
Kişisel gelişim	2	2,7	5	5,3	8	2,8	15	3,3
Tarihi	2	2,7	4	4,3	8	2,8	14	3,1
Distopik	1	1,3	2	2,1	2	0,06	5	1,1
Felsefi	1	1,3	0	0	1	0,03	2	0,4
Toplam	73	100	93	100	281	100	447	100

Tabloya bakıldığında öğrencilerin okumaktan en çok hoşlandığı kitap türünün “gençlik serileri” (%23,9) olduğu görülmektedir. Daha sonra öğrencilerin sevdiği kitap türleri “fantastik” (%23), “mizahi” (%18,5), “polisiye” (%17), “edebi kitaplar” (%9,3), “kişisel gelişim” (%3,3), “tarihi” (%3,1), “distopik” (%1,1), “felsefi” (%0,4) şeklinde sıralanmıştır. Kıdem boyutunda öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında yine öğrencilerin en çok tercih ettiği kitap türünün “gençlik serileri” ve “fantastik” kitaplar olduğu görülmektedir.

3.2.9. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerine Kitap Okutma Amaçları

Türkçe öğretmenlerine “Öğrencilerinize hangi amaçla kitap okutursunuz?” sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 26

Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerine Kitap Okutma Amaçları

Amaçlar	1-5 Yıl Kıdem		6-10 Yıl Kıdem		11 Yıl ve Üzeri Kıdem		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Okuma sevgisi kazandırabilmek için	23	20,5	27	20,3	86	20	136	20,6
Anlama ve anlatma becerisini geliştirmesi için	20	17,8	25	18,7	83	19,3	128	19,3
Kendisini geliştirmesi için	18	16	23	17,2	73	17	114	17,2
Başarısını arttırmak için	12	10,7	19	14,2	65	15,1	96	14,5
Keyifli zaman geçirmesi için	13	11,6	20	15,03	54	12,6	87	13,1
Edebi haz duyabilmelerini sağlamak	11	9,8	15	11,2	44	10,2	70	10,6
Güncel olayları takip etmesi için	2	1,7	4	3	23	5,3	29	4,3
Toplam	112	100	133	100	428	100	660	100

Tabloya bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin en çok “okuma sevgisi kazandırabilmek” (%20,6) amacıyla öğrencilerine kitap okuttukları görülmektedir. Daha sonra öğretmenlerin öğrencilerine kitap okutma amaçları “anlama ve anlatma becerisini geliştirmesi” (%19,3), “kendisini geliştirmesi” (%17,2), “başarısını arttırmak” (%14,5), “keyifli zaman geçirmesi” (%13,1), “edebi haz duyabilmesini sağlamak” (%10,6), “güncel olayları takip edebilmesini sağlamak” (%4,3) şeklinde sıralanmıştır. Kıdem bazında öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında yine öğretmenlerin en çok “okuma sevgisi kazandırabilmek” amacıyla öğrencilerine kitap okuttukları görülmektedir.

3.2.10. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Konusunda Öğrencilerin Birbirlerini Olumlu Etkileyebilecekleri Etkinlikler Düzenleme Durumları

Türkçe öğretmenlerine “Öğrencilerinizin okuma konusunda birbirlerini olumlu etkileyebileceği etkinlikler düzenler misiniz? Örnek verebilir misiniz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin %98 i “evet düzenlerim” demiştir. %2 si ise soruyu

yanıtlamayarak “boş” bırakmışlardır. Evet cevabını veren öğretmenlerin düzenledikleri etkinlikler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 27

Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Okuma Konusunda Birbirlerini Olumlu Etkilemeleri İçin Düzenledikleri Etkinlikler

Düzenlenen Etkinlikler	1-5 Yıl Kıdem		6-10 Yıl Kıdem		11 Yıl ve Üzeri Kıdem		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Kitap okuma yarışması	4	26,7	3	9,4	2	24,5	30	21,3
Birlikte kitap okuma saati düzenleme (sınıfta, kütüphanede, açık havada...)	3	20	9	28,1	9	9,6	21	14,9
Boş	0	0	0	0	18	19,1	18	12,8
Okunan kitabı sınıfta anlattırma	0	0	4	12,5	12	12,8	16	11,3
Kitap tanıtımı	0	0	0	0	15	16	15	10,6
Kitap sohbetleri	3	20	4	12,5	5	5,3	12	8,5
Birbirine kitap hediye etme	1	6,7	0	0	9	9,6	10	7,1
Arkadaşımın kitabını okuyorum etkinliği	0	0	8	25	0	0	8	5,7
Okunan kitabı sınıfta canlandırma	3	20	2	6,3	2	2,1	7	5
Kitap kahramanlarını tanıtan görseller hazırlama	1	6,7	0	0	0	0	1	0,7
Kitabın devamını tahmin etme oyunu	0	0	1	3,1	0	0	1	0,7
Kitap çekilişi	0	0	1	3,1	0	0	1	0,7
Kitap kapağı tasarlama	0	0	0	0	1	1,1	1	0,7
Toplam	15	100	32	100	94	100	141	100

Tabloya bakıldığında okuma konusunda öğrencilerin birbirlerini olumlu etkilemesi için öğretmenlerin yaptırdığı etkinliklerin başında toplamda en çok “kitap okuma yarışması” (%21,3) gelmektedir. Bu etkinlikten sonra sırası ile yapılan etkinlikler şunlardır: sınıfta, kütüphanede, açık havada vb. yerlerde “birlikte kitap okuma saati düzenleme” (%14,9), “okunan kitabı sınıfta anlattırma” (%11,3), “kitap tanıtımı” (%10,6), “kitap sohbetleri” (%8,5), “birbirine kitap hediye etme” (%7,1), “arkadaşımın kitabını okuyorum etkinliği” (%5,7), “okunan kitabı sınıfta canlandırma etkinliği” (%5), “kitap kahramanlarını tanıtan

görseller hazırlama” (%0,7), “kitabın devamını tahmin etme oyunu” (%0,7), “kitap çekilişi” (%0,7), “kitap kapağı tasarlama” (%0,7). Bazı öğretmenlerin soruyu yanıtlamayıp boş (%12,8) bıraktığı görülmektedir.

Kıdem açısından bakıldığında ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerinin “okunan kitabı sınıfta anlattırma”, “kitap tanıtımı”, “arkadaşımın kitabını okuyorum etkinliği”, “kitabın devamını tahmin etme oyunu” ve “kitap çekilişi” etkinliklerini yapmadıkları görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise “kitap tanıtımı”, “birbirine kitap hediye etme”, “kitap kahramanlarını tanıtan görseller hazırlama” ve “kitap kapağı tasarlama” etkinliklerini yapmadıkları görülmektedir. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler de “arkadaşımın kitabını okuyorum”, “kitap kahramanlarını tanıtan görseller hazırlama”, “kitabın devamını tahmin etme oyunu” ve “kitap çekilişi” etkinliklerini yapmamaktadırlar. 1-5 yıl (%26,7) ve 11 yıl ve üzeri (%24,5) kıdeme sahip öğretmenlerinin en çok yaptırdığı etkinlik “kitap okuma yarışması” iken; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en çok yaptırdığı etkinlik “birlikte kitap okuma saati düzenleme” (%28,1) etkinliğidir.

Bu soruya Türkçe öğretmenleri “beğendikleri kitapları arkadaşlarına tavsiye etmelerini sağlama, okul kütüphanesi için kitap kampanyası düzenleme vb.” gibi etkinlik olmayan görüşler de belirtmişlerdir.

Aşağıda Türkçe öğretmenlerinin bu soru ile ilgili dikkat çekici görüşlerine örnekler verilmiştir:

“Okulun bahçesinde daire düzeninde otururuz ve her öğrenci okuduğu kitapla ilgili paylaşımda bulunur. Sonrasında okudukları kitapları birbirlerine hediye ederler.” (1-5 yıl kıdem, 3. Ö)

“Drama odasında öğrenciler okudukları kitapların kahramanlarının yerine kendilerini koyarak canlandırma yaparlar.” (1-5 yıl kıdem, 7. Ö)

“Belirlenen kitaplardan her öğrenci bir kitap alıyor. Kitapların arkasına sınıf listesi yapıştırılıyor. Dönem boyunca her öğrenci arkadaşlarından kitap alıp okuyor. Kitabın sahibi kitabını okuyan arkadaşına sorular soruyor. Dönem sonunda en çok kitap okuyan ve kitabını en çok okutan öğrenciye ödül veriliyor.” (6-10 yıl kıdem, 11. Ö)

“Öğrencilerim okudukları kitapları sınıfta arkadaşlarına tanıtır. Ortak olarak belirlediğimiz bir kitap okunmuşsa kitap ile ilgili sorular hazırlanır ve bilgi yarışması yapılır.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 4. Ö)

“Kitap üzerine söyleşi yaparız. Bazen bir bölümünü drama yöntemi ile canlandırırız.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 51. Ö)

“Her kitap için puanlama sistemimiz var. Okuyan öğrenciler kitaba 10 üzerinden puan veriyor. Böylece öğrenci çok puan alan kitapları daha çok okumak istiyor.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 56. Ö)

“Bütün öğrencilere aynı kitabı okutarak, kitap üzerinde sohbet etmelerini sağlarım.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 79. Ö)

“Okudukları kitaplarda uygun bölümlerinden kısa canlandırmalar yapmalarını isterim.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 84. Ö)

3.2.11. Türkçe Öğretmenlerinin Düzenlediği Etkinlikler

Türkçe öğretmenlerine öğrencilerinde okuma kültürü edindirmek amacıyla aşağıdaki tabloda verilen etkinlikleri yaptırıp yaptırmadıkları ve bunların nedenleri sorulmuştur. Öğretmenlerin etkinlikleri yaptırma durumları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Söz konusu etkinlikleri yaptırma nedenlerine ilişkin olarak öğretmenlerin neredeyse tamamı görüş bildirmemişlerdir. Görüş bildiren öğretmenlerin cevapları tablonun altında verilmiştir.

Tablo 28

Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerinde Okuma Kültürü Edindirmek Amacıyla Etkinlik Yaptırma Durumları

Etkinlikler	1-5 Yıl Kıdem				6-10 Yıl Kıdem				11 Yıl ve Üzeri Kıdem				Toplam			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Kitap fuarlarına götürme	4	3,6	14	20,3	6	4,2	26	28	29	6,1	63	25,5	39	5,4	103	25,2
İmza günlerine götürme	6	5,5	17	24,6	9	6,3	20	21,5	32	6,7	58	23,5	47	6,5	95	23,2
Şair ve yazar söyleşilerine götürme	8	7,3	15	21,7	6	4,2	23	24,7	37	7,8	53	21,5	51	7	91	22,2
Sürelili yayın (dergi, gazete vb.) takibi için teşvik etme	12	10,9	11	15,9	15	10,6	14	15,1	71	14,9	19	7,7	98	13,5	44	10,8
Kitap okuma ile ilgili proje ödevi verme	16	14,5	7	10,1	23	16,2	6	6,5	77	16,2	13	5,3	116	16	26	6,4
Okul kütüphanesinden faydalanılmasının sağlanması	21	19,1	2	2,9	27	19	2	2,2	74	15,6	16	6,5	122	16,8	20	4,9
Kitap hediye etme	21	19,1	2	2,9	29	20,4	0	0	73	15,4	17	6,9	123	16,9	19	4,6
Sınıf kitaplığından faydalanılmasının sağlanması	22	20	1	1,4	27	19	2	2,2	82	17,3	8	3,2	131	18	11	2,7
Toplam	110	100	69	100	142	100	93	100	475	100	247	100	727	100	409	100

Tabloya bakıldığında “kitap fuarlarına götürme” etkinliğine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %3,6’sı “evet götürürüm”, %20,3’ü ise “hayır götürmem” demiştir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %4,2’si “evet”, %28’i ise “hayır” demiştir. 11 yıl ve üzeri kıdeme bakıldığında bu kıdemdeki öğretmenlerin %6,1 i “evet”, %25,5’i ise “hayır” demiştir. Toplamda öğretmenlerin %5,4’ü evet götürürüm, %25,2’si hayır götürmem demiştir. Genel olarak öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin “evet” deme nedenleri “öğrencilerin fuar atmosferini solumalarının sağlanması, bir kitabı ve yazarı tanıma imkânı sağlaması, kitaba dikkat çeken bir etkinlik olması” olarak belirlenmiştir. Hayır deme nedenleri olarak ise “imkân yetersizliği (maddiyat ve ulaşım), yakın çevrede böyle etkinliklerin yapılmaması, izin almanın zor olması (aile ve MEB), öğretmenin sorumluluk almak istememesi” olarak belirlenmiştir.

“İmza günlerine götürme” etkinliğine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %5,5’i evet götürürüm demiştir, %24,6’sı hayır götürmem demiştir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise %6,3’ü evet, %21,5’i hayır demiştir. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere bakıldığında ise %6,7’si evet, %23,5’i hayır demiştir. Toplamda öğretmenlerin %6,5’i evet götürürüm, %23,2’si ise hayır götürmem demiştir. Genel olarak öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin evet deme nedenleri “okumaya teşvik etmesi, edebi zevk oluşturması, öğrencilerin duygu ve düşünce dünyalarını geliştirmesi, şair ve yazarları tanımalarını sağlaması” olarak belirlenmiştir. Hayır deme nedenleri olarak ise “imkân yetersizliği (maddiyat ve ulaşım), yakın çevrede böyle etkinliklerin yapılmaması, izin almanın zor olması (aile ve MEB)” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Bu gibi etkinlikler büyük şehirlerde düzenlendiği için öğrencileri bu gibi etkinliklere götüremiyorum.” (1-5 yıl kıdem, 13. Ö)

“Okulumuz küçük bir ilçede, imkânlarımız kısıtlı. Böyle etkinlikler il merkezinde gerçekleşiyor. Bu yüzden öğrencilerimizi şair ve yazarlarla görüştüremiyoruz.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 5. Ö)

“Şair ve yazar söyleşilerine götürme” etkinliğine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %7,3’ü evet götürürüm, %21,7’si hayır götürmem demiştir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %4,2’si evet, %24,7’si hayır demiştir. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise %7,8’i evet, %21,5’i hayır demiştir. Toplama bakıldığında öğretmenlerin %7’si evet götürürüm, %22,2’si hayır götürmem demiştir. Genel olarak

öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin evet deme nedenleri “öğrencilerin genel kültürlerini arttıran bir etkinlik olması, kitaba ilgiyi arttırması, kütüphanecilik kulüp etkinliği olması, okumaya teşvik etmesi, kitaplarla ilgili birinci ağızdan bilgi sağlaması, özgüveni arttırması” olarak belirlenmiştir. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Evet. Çünkü şair ve yazarları dinlemek onlara ilham verir.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 9. Ö)

Hayır deme nedenleri olarak ise “imkân yetersizliği (maddiyat ve ulaşım), yakın çevrede böyle etkinliklerin yapılmaması, izin almanın zor olması (aile ve MEB) olarak belirlenmiştir.

“Sürelî yayın (dergi, gazete vb.) takibi için teşvik etme” etkinliğine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerinin %10,9’u evet teşvik ederim, %15,9’u hayır teşvik etmem demiştir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %10,6’sı evet, %15,1’i hayır demiştir. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin %14,9’u evet, %7,7’si hayır demiştir. Toplama bakıldığında öğretmenlerin %13,5’i evet teşvik ederim, %10,8’i hayır teşvik etmem demiştir. Genel olarak öğretmen görüşlerine bakıldığında evet diyen öğretmenlerin sürelî yayın olarak “dergi (Bilim Çocuk, TRT Çocuk, Bilge Çocuk, Minika GO, 7’den 70’e, Türk Dili vb.) ve gazete” önerdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin hayır deme nedenleri ise “imkân yetersizliği (ekonomik), öğrencilerin ilgisini çekmemesi, öğretmenin kendisinin uygun bir yayın bilmemesi, öğretmenin kitap okumaya daha çok önem vermesi, öğretmenin kendisinin de bir sürelî yayın takip etmemesi, öğretmenin yanlış anlaşılmaktan korkması (ekonomik ve siyasi olarak)” olarak belirlenmiştir.

“Kitap okuma ile ilgili proje ödevi verme” etkinliğine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %14,5’i evet veririm, %10,1’i ise hayır vermem demiştir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %16,2’si evet, %6,5’i hayır demiştir. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin %16,2’si evet, %5,3’ü hayır demiştir. Toplama bakıldığında öğretmenlerin %16’sı evet veririm, %6,4’ü hayır vermem demiştir. Genel olarak öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin evet veririm deme nedenleri “okuma becerisi açısından faydalı bir ödev olduğu düşüncesi, hiç okumayan öğrencilerin bu yolla okumasının sağlanması, okul idaresinin böyle bir ödev verilmesinin istemesi” olarak belirlenmiştir. Bu konudaki bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Evet, veririm; çünkü en azından hiç okumayan öğrencilere bu yolla kitap okutmuş olurum.” (6-10 yıl kıdem, 10. Ö)

Hayır, vermem diyen öğretmenlerin nedenleri ise “okumanın ödev olması öğrenciyi olumsuz etkiler düşüncesi, ders içerisinde yeterince kitap okutulması ve böyle bir ödevde gerek görülmemesi, öğrencilerin internetten kitap özetlerini bulmaları, okumanın notla değerlendirilmesinin ve bir görev olarak görülmesinin yanlış olduğu düşüncesi” olarak belirlenmiştir. Bu konudaki örnek öğretmen görüşleri şöyledir:

“Kendilerini daha yaratıcı ve özgür hissedebilecekleri ödevler seçerim. Kitap okumak ödev konusu olunca öğrencide olumsuz etki yaratabiliyor.” (1-5 yıl kıdem, 1. Ö)

“Ödev kaygısı ile okudukları kitabın değerini anlayamadıkları için vermem. Okumak kaygılı bir süreç olmamalı. Öğrenci okurken rahat olmalı ve okumanın zevkine varmalı.” (1-5 yıl kıdem, 8. Ö)

“Böyle bir ödev vermem; çünkü kitap okumanın notla değerlendirilmesini doğru bulmuyorum.” (6-10 yıl kıdem, 11. Ö)

“Kitabı bir görev gibi okumalarını istemem.” (6-10 yıl kıdem, 22. Ö)

“Okul kütüphanesinden faydalanılmasının sağlanması” etkinliğini 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %19,1’i evet faydalanılmasını sağlarım, %2,9’u hayır faydalanılmasını sağlamam demiştir. 6- 10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %19’u evet, %2,2’si hayır demiştir. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise %15,6’sı evet, %6,5’i hayır demiştir. Toplama bakıldığında ise öğretmenlerin %16,8’i evet faydalanılmasını sağlarım, %4,9’u ise hayır faydalanılmasını sağlamam demiştir. Genel olarak öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin öğrencilerinin okul kütüphanesinden faydalanmalarını sağlamalarının nedenleri “farklı kitaplarla tanışmalarını sağlamak, okuma alışkanlığı kazandırmak, okudukları kitapları takip etmek, sorumluluk bilinci geliştirmek, ulaşılması en kolay ve yakın kitap kaynağı olması, öğrencilerin evlerinde kitaplık olmaması, araştırma ve bulma hazzını yaşatmak, öğrencilerin kitap alacak maddi güçlerinin olmaması” olarak belirlenmiştir. Bu konuda bir öğretmen görüşü şöyledir:

“Zengin bir okul kütüphanemiz var. Her öğrenciye hitap edebilecek kitaplar mevcut. Bu yüzden öğrencilerimi sık sık kütüphaneye götürürüm” (11 yıl ve üzeri kıdem, 43. Ö)

Hayır, okul kütüphanesinden faydalandırmam diyen öğretmenlerin nedeni ise “okulda kütüphane olmaması” olarak belirlenmiştir. Türkçe öğretmenlerini öğrencilerine kütüphane kullandıramamasının nedeninin imkân yetersizliği olduğu görülmektedir.

“Kitap hediye etme” etkinliğine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %19,1’i evet hediye ederim, %2,9’u hayır hediye etmem demiştir. 6- 10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %20,4’ü evet demiştir. Bu kıdem öğretmenlerde hayır cevabını veren öğretmen bulunmamaktadır. 11 yıl ve üzeri kıdem öğretmenlerin %15,4’ü evet, %6,9’u ise hayır demiştir. Toplama bakıldığında öğretmenlerin %16,9’u evet kitap hediye ederim, %4,6’sı ise hayır kitap hediye etmem demiştir. Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında kitap hediye etme nedenlerinin “kitap sevgisi aşılması, kitabın en güzel hediye olduğu düşüncesi, okumaya teşvik etmesi, hediyeler anı oluşturur düşüncesi, öğrencilerin kendilerinin ulaşmadığı kitapların temin edilebilmesi, nitelikli kitapların okunmasının sağlanması” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bu konudaki örnek görüşleri şöyledir:

“Öğretmenim de bana kitap hediye etmişti. Ben bu sayede erken yaşta kitap okumaya başladım.” (1-5 yıl kıdem, 4. Ö)

“Gerçekten seveceği bir kitap hediye edersek hayatı boyunca unutamayacağı bir anıya sahip olacaktır.” (6-10 yıl kıdem, 10. Ö)

“Okumaya teşvik etmek açısından önemli olduğunu düşünüyorum. Diğer çocuklar da hediye almak için okumaya başlayabilirler.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 51. Ö)

Hayır, kitap hediye etmem diyen öğretmenlerin nedenlerinin “öğrenci okuyacağı kitabı kendisi seçebilmeli düşüncesi, kitap hediyesinin öğrenciyi mutlu etmediği düşüncesi, okulda yeterli kitap sayısının olması, bu konuda bir ödenek olmaması” olduğu görülmüştür. Bu konudaki bir öğretmen görüşü şöyledir:

“Hayır, kitap hediye etmem. Çünkü çocukları daha yaratıcı hediyeleri seviyor. Birine nasıl ekmek hediye etmiyorsak kitap da hediye etmemeliyiz. Kitap da ekmek gibi yaşamsal bir ihtiyaç olmalı.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 12. Ö)

“Sınıf kitaplığından faydalanılmasının sağlanması” etkinliğine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %20’si evet faydalanılmasını sağlarım, %1,4’ü hayır faydalanılmasını sağlamam demiştir. 6- 10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %19’u evet, %2,2’si ise hayır cevabını vermiştir. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin %17,3’ü evet, %3,2’si hayır cevabını vermiştir. Toplama bakıldığında öğretmenlerin %18’i evet sınıf

kitaplığından faydalanılmasını sağlarım, %2,7'si ise hayır sınıf kitaplığından faydalanılmasını sağlamam demiştir. Öğretmen görüşlerine bakıldığında evet cevabını veren öğretmenlerin nedenlerinin “öğrencilerin okuduğu kitapları takip edebilmek, farklı kitaplarla tanışmalarını sağlamak, ulaşması en kolay ve yakın kitap kaynağı olması, okuma alışkanlığı kazandırmak, sorumluluk bilinci kazandırmak, evlerinde kitaplık olmaması, birbirleri ile fikir alışverişinde bulunmalarını sağlamak” olduğu görülmüştür. Bu konudaki öğretmen görüşleri şöyledir:

“Aynı kitapları (seçilmiş kitaplar) okuyup birbirleri ile fikir alışverişi yapmalarını isterim.” (6-10 yıl kıdem, 2. Ö)

“Evlerinde okudukları kitapları takip edemiyorum, seviyelerine uygun olmayan kitapları da okuyabiliyorlar. Sınıf kitaplığından okumaları takibi kolaylaştırıyor.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 55. Ö)

Hayır, cevabını veren öğretmenlerin nedenin “sınıfta sınıf kitaplığının olmaması” olduğu görülmüştür.

Tablonun geneline bakıldığında öğretmenlerin en çok “sınıf kitaplığından faydalanılması” (%18) etkinliğine evet cevabını verdikleri görülmektedir. Sonra sırası ile “kitap hediye etme” (%16,9), “okul kütüphanesinden faydalanılmasının sağlanması” (%16,8), “kitap okuma ile ilgili proje ödevi verme” (%16), “sürelî yayın takibi için teşvik etme” (%13,5), “şair ve yazar söyleşilerine götürme” (%7), “imza günlerine götürme” (%6,5), “kitap fuarlarına götürme” (%5,4) etkinliklerine evet cevabını verdikleri görülmektedir. Yine tablo geneline bakıldığında en çok hayır diyerek yapmayı tercih etmediği etkinliğin “kitap fuarlarına götürme” (%25,2) olduğu görülmektedir. Öğretmenler sonra sırası ile “imza günlerine götürme” (%23,2), “şair ve yazar söyleşilerine götürme” (%22,2), “sürelî yayın takibi için teşvik etme” (%10,8), “kitap okuma ile ilgili proje ödevi verme” (%6,4), “okul kütüphanesinden faydalanılmasının sağlanması” (%4,9), “kitap hediye etme” (%4,6), “sınıf kitaplığından faydalanılması” (%2,7) etkinliklerine hayır cevabını vermişlerdir.

3.3. Öğrencilerin Okumayı İçselleştirmeleri ve Bir Kültür Haline Getirmeleri İçin Türkçe Öğretmenlerinin Önerileri

Araştırmanın bu bölümünde dördüncü alt amaca ilişkin bulgular yer almaktadır. Bir başka deyişle Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma kültürlerini geliştirmeye yönelik önerileri bu başlık altında ele alınmıştır.

3.3.1. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Okuma Kültürü Edindirebilmek Adına Önerileri

Türkçe öğretmenlerine “Öğrencilerinizin okumayı içselleştirerek, bir kültür haline getirmeleri için önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 29

Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Okuma Kültürü Edindirebilmek İçin Önerileri

Öneriler	1-5 Yıl Kıdem		6-10 Yıl Kıdem		11 Yıl ve Üzeri Kıdem		Toplam	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun kitaplarla buluşmaları sağlanmalı	7	22,6	5	13,5	21	15,4	33	16,2
Aile bireyleri (anne, baba, kardeşler vb.) örnek olmalı	6	19,4	8	21,6	18	13,2	32	15,7
Boş	7	22,6	4	10,8	15	11	26	12,7
Okuma üzerine etkinlikler (fuarlar, söyleşiler, drama, münazara, imza günleri, kitap günleri vb.) düzenlenmeli	5	16,1	3	8,1	15	11	23	11,3
Öğretmen rol-model olmalı	1	3,2	0	0	20	14,7	21	10,3
Okumanın faydaları anlatılmalı	1	3,2	2	5,4	11	8,1	14	6,9
Okuma bir hayat biçimi haline getirilmeli	0	0	0	0	9	6,6	9	4,4
Okuduklarını paylaşmaları sağlanmalı (arkadaş, aile, öğretmen ile)	1	3,2	3	8,1	3	2,2	7	3,4
Okul-aile iş birliği sağlanmalı	3	9,7	3	8,1	0	0	6	2,9

Okumada süreklilik sağlanmalı (hayat boyu okuma, her yerde okuma, her zaman okuma vb.)	0	0	0	0	6	4,4	6	2,9
Okumaları için zorlama yapılmamalı (ödül veya ceza)	0	0	2	5,4	3	2,2	5	2,5
Okuma sevgisi ve alışkanlığı erken yaşta kazandırılmalı	0	0	0	0	5	3,7	5	2,5
Kitap fiyatları düşürülmeli	0	0	1	2,7	3	2,2	4	2
Kitaplarla temas kurmaları sağlanmalı	0	0	2	5,4	0	0	2	1
Okuduklarını hayatlarına uygulamaları sağlanmalı	0	0	1	2,7	1	0,7	2	1
Sevdikleri yazarların başka kitapları ile de tanışmaları sağlanmalı	0	0	1	2,7	0	0	1	0,5
Okumanın yeri ve zamanı yoktur düşüncesi benimsetilmeli	0	0	1	2,7	0	0	1	0,5
Kitap tanıtımı ve paylaşımı konusunda sosyal medyanın önemi vurgulanmalı	0	0	1	2,7	0	0	1	0,5
Kütüphane kullanımı bir kültür haline getirilmeli	0	0	0	0	1	0,7	1	0,5
Kitap seçiminde sınırlandırma yapılmamalı	0	0	0	0	1	0,7	1	0,5
Kitle iletişim araçlarının (televizyon, internet vb.) kullanımına sınır getirilmeli	0	0	0	0	1	0,7	1	0,5
Kitaplıklar ve kütüphaneler güncelleştirilmeli	0	0	0	0	1	0,7	1	0,5
Her evde kitaplık bulunmalı	0	0	0	0	1	0,7	1	0,5
Okumada seçici olunması sağlanmalı	0	0	0	0	1	0,7	1	0,5
Toplam	31	100	37	100	136	100	204	100

Tabloya bakıldığında toplamda öğretmenlerin en çok “öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun kitaplarla buluşmaları sağlanmalı” (%16,2) önerisinde buldukları görülmüştür. Sonrasında sırası ile “ aile bireyleri (anne, baba, kardeşler vb.) örnek olmalı” (%15,7), “okuma üzerine etkinlikler (fuarlar, söyleşiler, drama, münazara, imza günleri, kitap günleri vb.) düzenlenmeli” (%11,3), “öğretmen rol model olmalı” (%10,3), “okumanın faydaları anlatılmalı” (%6,9), “okuma bir hayat biçimi haline getirilmeli” (%4,4), “okuduklarını paylaşmaları sağlanmalı (arkadaş, aile, öğretmen ile), “ (%3,4), “okul-aile işbirliği sağlanmalı” (%2,9), “okumada süreklilik sağlanmalı (hayat boyu okuma, her yerde okuma, her zaman okuma vb.)” (%2,9), “okumaları için zorlama

yapılmamalı (ödül veya ceza)” (%2,5), “okuma sevgisi ve alışkanlığı erken yaşta kazandırılmalı” (%2,5), “kitap fiyatları düşürülmeli” (%2), “kitaplarla temas kurmaları sağlanmalı” (%1), “okuduklarını hayatlarına uygulamaları sağlanmalı” (%1), “sevdiği yazarların başka kitapları ile de tanışmaları sağlanmalı” (%0,5), “okumanın yeri ve zamanı yoktur düşüncesi benimsetilmeli” (%0,5), “kitap tanıtımı ve paylaşımı konusunda sosyal medyanın önemi vurgulanmalı” (%0,5), “kütüphane kullanımı bir kültür haline getirilmeli” (%0,5), “kitap seçiminde bir sınırlandırma yapılmamalı” (%0,5), “kitle iletişim araçlarının (televizyon, internet vb.) kullanımına sınır getirilmeli” (%0,5), “kitaplıklar ve kütüphaneler güncelleştirilmeli” (%0,5), “her evde kitaplık bulunmalı” (%0,5), “okumada seçici olunması sağlanmalı” (%0,5) önerilerinde bulunulmuştur. Öğretmenlerin biz kısmı (%12,7) ise soruyu cevaplamayarak boş bırakmıştır.

Kıdem bazında bakıldığında ise; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en çok “öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun kitaplarla buluşmaları sağlanmalı” (%22,6) önerisinde buldukları görülmüştür. Sonrasında bu kıdemdeki öğretmenler “aile bireyleri (anne, baba, kardeşler vb.) örnek olmalı” (%19,4), “okuma üzerine etkinlikler (fuarlar, söyleşiler, drama, münazara, imza günleri, kitap günleri vb.) düzenlenmeli” (%16,1), “okul-aile iş birliği sağlanmalı” (%9,7), “öğretmen rol-model olmalı” (%3,2), “okumanın faydaları anlatılmalı (%3,2), “okuduklarını paylaşmaları sağlanmalı (arkadaş, aile, öğretmen ile)” (%3,2) önerilerinde bulunmuştur. Öğretmenlerin bir kısmı ise soruyu cevaplamayarak “boş” (%22,6) bırakmışlardır. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdemlere göre daha az öneride buldukları görülmektedir. Öğretmenlerin verdiği önerilere ilişkin örnekler aşağıdadır:

“Öğrenciler bu aşamada aktif rol oynamalıdır. Onları sadece okuyan değil aynı zamanda okutan bireyler haline getirmeliyiz, sorumluluk vermeliyiz. Çevresine okuma konusunda örnek olan bir birey olması gerektiğini vurgulamalıyız. Okuduklarını çevresi ile paylaşmasını sağlamalıyız.” (1-5 yıl kıdem, 3. Ö)

“Evde okuma kültürüne sahip ebeveynler bulunması bu konuda önemli bir adımdır. Okumaya başladığı ilk yıllarda masal, fabl gibi çocuğu okumaya sevk edecek türlerle başlanmalı sonrasında hikâye, efsane gibi türlere geçilerek aşamalı ve planlı bir çalışma yapılmalıdır. Aile ve öğretmen bu sürece katılmalıdır. Aksi takdirde çocuk büyüdükçe okuma kültürü kazandırmak zorlaşacaktır.” (1-5 yıl kıdem, 9. Ö)

6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise en çok “aile bireyleri (anne, baba, kardeşler vb.) örnek olmalı” (%21,6) önerisinde buldukları dikkat çekmektedir. Bu kıdemde “öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun kitaplarla buluşmaları sağlanmalı” (%13,5) önerisi ikinci sırada yer almaktadır. Bunların dışında öğretmenler “okuma üzerine etkinlikler (fuarlar, söyleşiler, drama, münazara, imza günleri, kitap günleri vb.) düzenlenmeli” (%8,1), “okuduklarını paylaşmaları sağlanmalı (arkadaş, aile, öğretmen ile)” (%8,1), “okul-aile işbirliği sağlanmalı” (%8,1), “okumaları için zorlama yapılmamalı” (%5,4), “okumanın faydaları anlatılmalı” (%5,4), “kitaplarla temas kurmaları sağlanmalı” (%5,4), “kitap fiyatları düşürülmeli” “okuduklarını hayatlarına uygulamaları sağlanmalı” (%2,7), “sevdikleri yazarların başka kitapları ile de tanışmaları sağlanmalı” (%2,7), “okumanın yeri ve zamanı yoktur düşüncesi benimsetilmeli” (%2,7), “kitap tanıtımı ve paylaşımı konusunda sosyal medyanın önemi vurgulanmalı” (%2,7) önerilerinde bulunmuşlardır. Bazı öğretmenlerin soruyu cevaplamayarak “boş” (%10,8) bıraktıkları görülmektedir. Öğretmenlerin verdiği önerilere ilişkin örnekler aşağıdadır:

“Okumanın içselleştirilebilmesi için çok okumak yerine sürekli okumak gerekiyor.” (6-10 yıl kıdem, 21. Ö)

“Kitapları, onlara hiç küsmeyen, onları her zaman dinleyen, hep yanlarında olan arkadaşları olarak görmelerini sağlamalıyız. Günde en az bir kere kitaba dokunmalarını sağlamalıyız.” (6-10 yıl kıdem, 24. Ö)

“Öncelikle bu isteği oluşturacak ortamlar meydana getirmeliyiz. Okumanın kültür haline gelebilmesi için önce yetişkinlerde okuma bilinci geliştirmeliyiz.” (6-10 yıl kıdem, 25. Ö)

“Okuma bir görev olmaktan çıkıp zevk haline dönüşürse kültür haline gelecektir.” (6-10 yıl kıdem, 26. Ö)

11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere bakıldığında ise en çok “öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun kitaplarla buluşmaları sağlanmalı” (%15,4) önerisinde buldukları görülmüştür. Sonrasında “öğretmen rol-model olmalı” (%14,7), “aile bireyleri (anne, baba, kardeşler vb.) örnek olmalı” (%13,2), “okuma üzerine etkinlikler (fuarlar, söyleşiler, drama, münazara, imza günleri, kitap günleri vb.) düzenlenmeli” (%11), “okumanın faydaları anlatılmalı” (%8,1), “okuma bir hayat biçimi haline getirilmeli” (%6,6), “okumada süreklilik sağlanmalı (hayat boyu okuma, her yerde okuma, her zaman okuma vb.)” (%4,4), “okuma sevgisi ve alışkanlığı erken yaşta

kazandırılmalı” (%3,7), “okumaları için zorlama yapılmamalı (ödül veya ceza)” (%2,2), “kitap fiyatları düşürülmeli” (%2,2), “okuduklarını hayatlarına uygulamaları sağlanmalı” (%0,7), “kütüphane kullanımı bir kültür haline getirilmeli” (%0,7), “kitap seçiminde sınırlandırma yapılmamalı” (%0,7), “kitle iletişim araçlarının (televizyon, internet vb.) kullanımına sınır getirilmeli” (%0,7), “kitaplıklar ve kütüphaneler güncelleştirilmeli” (%0,7), “her evde kitaplık bulunmalı” (%0,7), “okumada seçici olunması sağlanmalı” (%0,7) önerilerinde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin bir kısmı ise soruyu cevaplamayarak boş (%11) bırakmışlardır. En fazla sayıda ve çeşitlilikte öneride bulunan öğretmenlerin bu kıdemde yer aldığı görülmektedir.

“Çocuklara bu konuda ailelerin örnek olması gerekir. 'Kitap oku.' demek yerine ailelerin çocuklarının önünde kitap okuması gerekir. 'Kitap size yeni ufuklar açar.' demek yerine o ufukların neler olduğunu göstermek gerekir. Bizim seçtiğimiz değil kendi seçtikleri kitapları okumalarını ve bu konuda seçici olmaları gerektiğini öğretmek gerekir.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 1. Ö)

“Okuma kültürünün edinilmesinde ailenin çok büyük bir etken olduğunu düşünüyorum. Bebeklikten itibaren kitaplarla haşır neşir olan çocuğun kitabı içselleştireceğini, okul hayatına başladığında da yaşına uygun eserlerle tanıştırılırsa okumayı bir kültür haline getireceğini düşünüyorum.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 2. Ö)

“Çocuklar okuyacakları kitapları kendileri seçmelidirler. Öğretmen öğrenciye istemediği kitabı okutturmamalıdır. Zaten bir süre sonra öğrenci kendi zevkine uygun kitapları seçmeyi öğrenecek ve keyifle okuyacaktır. Birkaç kişiyle başlayan okuma serüveni tüm sınıfı etkileyecektir.” (11ve üzeri yıl kıdem, 7. Ö)

“Bir insan sadece bir hayat yaşayabilir. Ancak kitaplar binlerce hayatı önümüze serebilir. Bu farkındalığı hissettirmeliyiz.” (11 yıl ve üzeri kıdem,12. Ö)

“Kitap okumak ödül veya ceza olmamalıdır.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 15. Ö)

“Okumanın bir çalışma değil yaşam biçimi olduğu vurgulanmalı.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 50. Ö)

“Hayatta başarılı ve özgüven sahibi bir birey olabilmelerinde okumanın yeri ve önemi anlatılmalı.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 51. Ö)

*“İlgilerini çeken kitapları okumalarının içselleştirmeyi kolaylaştırdığını düşünüyorum.”
(11 yıl ve üzeri kıdem, 53. Ö)*

“Her gün okunmalıdır, her şeyi okunmalıdır. Toplumun ancak okumayla gelişeceğini fark etmelidir.” (11 yıl ve üzeri kıdem,58. Ö)

“Nasıl acıktığımızda yiyor, içiyorsak; bilgiye, okumaya da öyle ihtiyaçları olduğunu çocuklara fark ettirmeliyiz.” (11 yıl ve üzeri kıdem,89. Ö)

“Her kitapta farklı dünyalara kapı açtığımızı, farklı insanları tanıdığımızı, kitap okumanın en gezi olduğu hissi verilmeli.” (11 yıl ve üzeri kıdem, 86. Ö)



BÖLÜM V

SONUÇLAR, TARTIŞMALAR VE ÖNERİLER

Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü edindirme sürecine etkilerini araştırmak amacıyla 23'ü 1-5 yıl kıdem, 28'i 6-10 yıl kıdem, 91'i 11 yıl ve üzeri kıdem olmak üzere 142 Türkçe öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde uygulanan anketlerden elde edilen bulgulardan yola çıkılarak araştırmanın sonuçları tartışılmış ve tartışılan sonuçlara ilişkin öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışmalar

Sonuçlar ve tartışmalar, “Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürlerine Dair Elde Edilen Tespitlere İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar”, “Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerine Okuma Kültürü Edindirebilmek İçin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar” ve “Öğrencilerin Okumayı İçselleştirmeleri ve Bir Kültür Haline Getirmeleri İçin Türkçe Öğretmenlerinin Önerilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar” olmak üzere üç ana başlık altında sunulmuştur.

5.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürlerine Dair Elde Edilen Tespitlere İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Türkçe öğretmenlerinin kitap okuma sıklıkları ile ilgili bulgulara bakıldığında, öğretmenler okuma sıklıkları olarak “her gün (%42,7), boş zamanlarımda (%18,9), ayda bir kitap (%13,3), ayda iki kitap (%7), haftada bir kitap (%6,3)” cevaplarını vermişlerdir. Bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak okuma alışkanlığına sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (%11,9) soruyu yanıtlamayı boş bırakmıştır. Bu durum bazı öğretmenlerin okuma alışkanlığına sahip olmadığını göstermektedir. Çocuk Vakfı (2006) tarafından

hazırlanan Türkiye Okuma Karnesine göre; çok okuyan 1 yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan kişi, orta düzey okuyan 1 yılda 6-20 kitap okuyan kişi, az okuyan 1 yılda 1-5 kitap okuyan kişi, okuyucu olmayan ise hiç kitap okumayan kişi olarak belirlenmiştir. Yılmaz (2009) 2 ayda 1 kitap ya da daha az okuyanı zayıf okuyucu, ayda ortalama 1 kitap okuyanı orta düzey okuyucu ve ayda 2 kitap ve daha fazla okuyanı güçlü (etkin) okuyucu olarak adlandırmaktadır.

Öğretmenlerin tercih ettiği okuma materyallerine bakıldığında; “kitap (%74,4), gazete (%14,4), dergi (%7,7), e-kitap (%2,2) ve diğer (internet) (%1,1)” olduğu görülmüştür. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin en çok tercih ettiği okuma materyalinin “kitap” olduğu tespit edilmiştir. Kıdem bazında bakıldığında da her üç kıdemde de yine okunması en çok tercih edilen materyalin “kitap” olduğu görülmüştür. 1-5 yıl kıdem ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin e-kitap ve internetten okuma yapmayı tercih etmedikleri; sadece 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin e-kitap ve internetten okuma yapmayı tercih ettikleri görülmüştür. Genç öğretmenler yerine yaşça daha büyük olan 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin teknolojiye dayalı internet ve e-kitap uygulamalarını kullanmaları dikkat çekicidir. Kültür ve Turizm Bakanlığının (2011) oluşturduğu Türkiye Okuma Kültürü Haritasına bakıldığında kitabın (%54) en çok okunan materyal olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye Okuma Kültürü Haritası sonuçları ile öğretmenlerin verdikleri cevaplar örtüşmektedir. Ancak Bulut’un (2011) 14 farklı ilde branş öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmaya bakıldığında öğretmenlerin %15,7’sinin yeterince kitap, %8,9’unun yeterince dergi, %42,6’sının yeterince gazete okudukları belirtilmiştir. Bulut’un sonuçları ile öğretmenlerin verdikleri cevapları örtüşmediği görülmektedir. Bu bağlamda ülke genelinde bireylerin okuma materyali seçimi Türkçe öğretmenlerinin seçimleri örtüşmekle birlikte; Türkçe öğretmenleri ile farklı branşlardaki öğretmenlerin okuma materyali seçimlerinde farklılıklar olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin okumayı en çok tercih ettiği edebi türe ait bulgulara bakıldığında “roman (%31,1), şiir (%15,2), hikâye (%14,3), deneme (%10,3), anı (%9,1), makale (%6,3), biyografi (%5,8), gezi yazısı (%4,4) ve söyleşi (%3,1)” olduğu görülmüştür. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin en çok okumayı tercih ettiği edebi türün “roman” olduğu tespit edilmiştir. En çok tercih edilen türlerde romanı “şiir” ve “hikâye” takip etmektedir. Kıdem açısından bakıldığında da her üç kıdemde de yine okunması en çok tercih edilen edebi türün “roman” olduğu görülmüştür. Bu tespitlere göre araştırmaya katılan

öğretmenlerin daha çok nesir türlerini ve olaya dayalı türleri okumayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılabilir. Fırat ve Coşkun'un (2017) Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma kültürlerine ilişkin çalışmasında, öğretmen adaylarının en çok okumayı tercih ettiği edebi türlerin “roman (%68,1), hikâye (%32,5), şiir (%24,3)” olduğu görülmektedir. Bu bağlamda en çok tercih edilen edebi türün roman olması bağlamında iki çalışma örtüşmektedir. Ancak Fırat ve Coşkun'un çalışmalarında öğretmen adaylarının okumayı tercih ettiği edebi türler arasında ikinci sırada şiir yerine hikâyenin yer alması dikkat çekmektedir. Her iki çalışma da değerlendirildiğinde, Türkçe öğretmenleri ile Türkçe öğretmeni adaylarının birbirine yakın tercihlerde buldukları görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin okumaktan hoşlandığı kitap türlerine ait bulgulara bakıldığında “edebi kitaplar” (%24,3), kişisel gelişim (%15,9), tarihi (%15,4), polisiye (%9,8), siyasi (%7,7), mizahi (%7,4), fantastik (%6,9), felsefi (%5,5), bilimsel (%4,5), distopik (%2,1)” türler olduğu görülmüştür. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerinin en çok okumayı tercih ettiği kitap türünün “edebi kitaplar” olduğu görülmüştür. Kıdem açısından bakıldığında da her üç kıdemde de yine okunması en çok tercih edilen kitap türünün “edebi kitaplar” olduğu görülmüştür. En çok tercih edilen kitap türlerinde edebi kitapları “kişisel gelişim”, “tarihi”, “polisiye”, “siyasi” kitaplar takip etmektedir. Fırat ve Coşkun'un (2017) Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma kültürlerine ilişkin çalışmasında, öğretmen adaylarının en çok okumayı tercih ettiği kitap türlerinin “edebi kitaplar (%78,3), ilgi duyulan konular (tarih, siyaset, eğitim vb.) (%64), kişisel gelişim (%50,9)” olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürlerinde edebi kitapların önemli bir yeri olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ancak Türkçe öğretmenleri ikinci sırada kişisel gelişim ve sonrasında ilgi duydukları konulardaki kitapları okumayı tercih ederken Türkçe öğretmeni adayları ikinci sırada ilgi duydukları alanlardaki kitaplar, sonrasında kişisel gelişim kitaplarını tercih ettiği görülmektedir. Burada da araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri ile Türkçe öğretmeni adaylarının birbirine yakın tercihlerde buldukları ve okuma kültürlerinde kişisel gelişim kitaplarının da etkili olduğu görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma amaçlarının bulgulara bakıldığında; “kendimi geliştirmek (%24,3), keyifli zaman geçirmek (%22,1), edebi haz almak (%21,3), mesleki ilgilerimi sürdürmek (%14,1), güncel olayları takip etmek (%10,6), başarıyı arttırmak (%6,5),

diğer (mutlu olmak, insanlardan uzaklaşmak, öğrencilerim ile kitap üzerine sohbet etmek, dünyayı ve insanları anlamak) (%0,8)” amaçları ile okudukları görülmüştür. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin en çok “kendilerini geliştirmek” amacı ile kitap okudukları görülmektedir. Yalnızca 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler en çok “keyifli zaman geçirmek” (%91,3) amacıyla kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda 1-5 yıl kıdemdeki öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre kitap okuma amaçlarında farklılıklar olduğu söylenebilir. Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı’nın (2006) Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmalarında öğrencilerin okuma amaçlarının “bir şeyler öğrenmek için (%59,5), edebi haz almak için (%46,2), zaman geçirmek için (%26)” olduğu görülmektedir. Fırat’ın (2017) Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmaya bakıldığında ise öğrencilerin neredeyse tamamı (%97,5) kitap okumayı meslekleri için gerekli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin kitap okuma amaçları ile öğrencilerin kitap okuma amaçları örtüşmektedir. İncelenen çalışmalarda kitap okuma amacı olarak en çok “kendini geliştirmek, bir şeyler öğrenmek” cevapları verilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerin okumaya faydacı bir anlayışla yaklaştığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin lisans eğitimi sonrası kendilerini geliştirme konusuna önem verdikleri sonucuna ulaşılabilir.

Türkçe öğretmenlerin kitap seçimini etkileyen etmenlere bakıldığında; “yazar (%22,5) içerik (konu) (%20,7), yorum ve tavsiyeler (%11,2), dil ve anlatım (%10,2), biçim (%10,2), tür (%7), eğitici-öğretici nitelik (%5,3), edebi değer (%4,2), ilgi alanı, merak (%3,5), çok okunanlar listesi (%2,8)” etmenlerinin öğretmenlerin kitap seçiminde etkili olduğu görülmüştür. Kıdem boyutunda bakıldığında da yine en etkili etmenlerin “yazar” ve “içerik” olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin kitap seçimini etkileyen etmenlerin başında “yazar” ve “içerik (konu)” gelmektedir. Yine Fırat ve Coşkun’un (2017) öğretmen adaylarının okuma kültürü üzerinde yaptığı çalışmaya bakıldığında öğretmen adaylarının kitap seçimlerini etkileyen etmenlerin “içerik (konu) (%84,3), yazar (%80,6), dil ve anlatım özelliği (%51,2), kitabın adı (%50)” olduğu görülmüştür. Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı’nın (2006) yaptığı çalışmada ise öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%46,7) “kitap alırken yazara dikkat ederim” ayrıca “etrafımdaki okurlar tarafından önerilen kitaplara dikkat ederim (%57,7), çok satanları takip ederim (%26)” cevaplarını verdikleri görülmüştür. Türkçe öğretmenleri ile Türkçe öğretmeni adaylarının

kitap seçimi ile ilgili verdiği yanıtların yakın olduğu söylenebilir. Kültür ve Turizm Bakanlığının (2011) 26 farklı ilde uygulama yaparak hazırladığı Türkiye Okuma Kültürü Haritası sonuçlarına bakıldığında ise kitaplar rastgele seçiliyor ve düzensiz okunuyor (%45,3). Ayrıca düzenli olarak izlenen bir yazar yok (%84,2). Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kitap seçimi konusunda toplumun eğitime ilgilenmeyen kesimine göre daha bilinçli hareket ettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin kitap okurken belli noktaları dikkate almaları, seçimler yapmaları onların belli bir okuma kültürüne sahip olduklarının göstergesidir denilebilir.

Türkçe öğretmenlerinin kitap temin etme yollarına bakıldığında; “satın alarak (internetten, kitapevlerinden, sahaflardan ve kitap fuarlarından) (%65,9), ödünç alarak (%17,6) ve kütüphanelerden (%15,4)” okudukları kitapları temin ettikleri görülmüştür. Bu durumda Türkçe öğretmenlerini en çok tercih ettiği kitap temin yolu tercihinin “satın alma” yolu ile olduğu tespit edilmiştir. Bu tespite göre araştırmaya katılan öğretmenlerin kitabı sadece okumayı değil, sahip olmayı da sevdiği sonucuna ulaşılabilir. Fırat ve Coşkun’un (2017) Türkçe öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmen adayları okuyacakları kitapları temin etme yolu tercihlerini “kütüphaneden ödünç alarak (%84,3), satın alarak (%79,3), çevreden ödünç alarak (%70,6)” olarak belirtmişlerdir. Özkaya ve Çetin’in (2014) öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımları üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmen adayları okuyacakları kitapları temin etme yolu tercihlerini “kütüphaneden ödünç alırım (%48,2), satın alırım (%39,8), arkadaştan ödünç alırım (%8,4)” olarak belirtmişlerdir. Bu çalışmalar bağlamında Türkçe öğretmenlerinin okudukları kitapları daha çok satın alma yolu ile; öğretmen adaylarının ise kütüphaneden temin ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okudukları kitapları farklı şekillerde temin etmelerinde ekonomik faktörlerin etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenler ekonomik bağımsızlıklarını elde etmiş bireyler olduklarından daha çok kitap satın alabilmektedir. Öğrenciler ise henüz ekonomik bağımsızlıklarını elde etmedikleri için okuyacakları kitapları kütüphaneden ücretsiz olarak almayı tercih edebilmektedirler. Başka bir bakış açısı ile bakılacak olursa Türkçe öğretmenleri kütüphane kullanımına önem vermemekte ya da ulaşabilecekleri zengin bir kütüphane bulunmamaktadır. Üniversite öğrencilerinin ellerinin altında zengin üniversite kütüphanelerinin bulunması kütüphane kullanımı açısından bir avantaj olabilmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin okumak için tercih ettiği ortamlara bakıldığında; “ev (salon, yatak odası, çalışma odası, balkon vb.) (%64,5), sessiz sakin ortamlar (sahil, orman, kütüphane vb.) (%17,2), okul (%14,2), yolculuk (%3,6), bir kısmı ise yer seçmediklerini her yerde (%13,6)” okudukları görülmüştür. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin okumayı en çok tercih ettiği ortamın “ev” olduğu tespit edilmiştir. Tercih edilen okuma ortamları kişinin okuma kültürünü yansıtması bakımından önemlidir. Manguel’e (2002) göre kitap okumak için herkesin bir köşesi vardır. İster önce kitabı seçilip, sonra köşe bulunsun; ister önce köşe seçilip, hangi kitabın köşenin havasına uyacağına bakılsın, zaman içinde okuma, okuma eylemi için belirli bir yer isteyecektir. Bu iki eylem arasında güçlü bir ilişki vardır. Örneğin koltuklarda okunan kitaplar vardır, masada, metroda, tramvayda okunan kitaplar vardır.

Türkçe öğretmenlerinin okudukları kitapları öğrencileri ile paylaşma yöntemlerine bakıldığında; “anlatma (%29,2), tavsiye etme (%28,5), işlenen konu ile bağlantı kurma (%23,6), alıntı yapma (%13,9), kitap ödünç verme (%2,8) ve sosyal medyada paylaşma (%2,1)” gibi yöntemlerle paylaşımda buldukları görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin en çok okudukları kitabı “anlatarak” öğrencileri ile paylaşımda buldukları tespit edilmiştir. Kıdem bazında ise paylaşma yöntemlerinin farklılık gösterdiği görülmüştür. 1-5 yıl kıdemde en çok “tavsiye etme (%36,4) ve işlenen konu ile bağlantı kurma (%36,4)” yöntemleri ile paylaşımda bulunulduğu görülmüştür. 6-10 yıl kıdemde ise yine en çok “tavsiye etme (%37,9)” yönteminin kullanıldığı görülmektedir. 11 yıl ve üzeri kıdemde en çok “anlatma (%38,7)” yönteminin kullanıldığı görülmüştür.

Öğrencilerle birlikte okunan kitaplar hakkında; anlatım, sorgulama, değerlendirme ve çıkarımlar yapmak önemlidir. Bunun için öğrencilerle birlikte okunan kitaplar tartışılmalıdır. Bu tartışmalar öğrencini kişisel görüş geliştirmesine ve okunanları anlamasına yardım eder (Güneş, 2017). Bu bağlamda okunan kitapların sınıfta anlatılmasının öğrencilerin okuma kültürünü geliştirmeye faydalı olacağı söylenebilir. Öğretmenin okuduğu kitabı öğrencilerine tavsiye etmesi öğretmenini model alan öğrencileri olumlu etkileyecek ve onların yeni kitaplarla tanışmalarını sağlayacaktır. İşlenen konu ile ilişkili metinlerin ya da kitapların okunması derslere yardımcı nitelikte faydalı olacağı söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürünün oluşmasında etkili olan etmenlere bakıldığında; “öğretmenler (%21,8), aile (%18,8), arkadaşlar (%13,4), kendini geliştirme

isteği (%12,1), meslek (%7,9), merak, ilgi (%7,1), okul yaşantısı (%5), kitap sevgisini ve okuma alışkanlığını erken yaşta kazanmış olmak (%4,6), toplumun sosyokültürel yapısı (%2,1), ekonomik etmenler (%1,7), doğru kitaplarla karşılaşmış olmak (%1,7), edebi haz alma isteği (%1,3), kitle iletişim araçları (%0,8), kütüphane kullanma alışkanlığı (%0,8)” gibi etmenlerin etkili olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürlerinin oluşmasında en önemli etmenin “öğretmen” olduğu tespit edilmiştir. Fırat ve Coşkun’un (2017) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının okuma kültürünün gelişmesinde etkili olan kişiler “öğretmen (%64,3), aile (anne-babakardeş) (%50,1), arkadaş (%43,9)” olarak tespit edilmiştir. Arı ve Demir’in (2013) çalışmasında öğretmen adayları okuma alışkanlığı edinmelerinde “kendi istekleri (%40), arkadaş etkisi (%22), öğretmen (%19), aile (%17)” etmenlerinin etkili olduğu görülmüştür. Yalman, Özkan ve Kutluca’ nın (2013) eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde okuma sevgisi aşılama da etkili olan etmenler ile ilgili çalışmasında öğretmen adayları; “kişinin istekli olması (%58,18), anne-baba (%19,09), öğretmenler (%11,82), arkadaşlar (%7,27)” cevaplarını vermişlerdir. Ayrıca insan hayatında okuma alışkanlığının kazandırılması gereken çağ için “okul öncesi (%26,36), ilkokul (%54,55), ortaokul (%10,9), lise (%4,5), üniversite (%3,64)” cevaplarını vermişlerdir. Bütün bu sonuçlara göre okuma kültürü edindirme sürecinde bireylerin okuma konusunda kendilerine model aldıkları ve okuma alışkanlığı kazanılan dönemin erken yaşlarda olması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

5.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerine Okuma Kültürü Edindirebilmek İçin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Türkçe öğretmenlerin öğrencilerine kitap okutma sıklıklarına bakıldığında; “haftada bir saat (%51,4), her gün (%14,9), haftada bir kitap (%12,2), ayda bir kitap (%9,5), ayda iki kitap (%7,4)” cevaplarının alındığı görülmüştür. Öğretmenlerin bir kısmı (%3,4) kesin bir süre belirlemediklerini, okutma sıklığının öğrencinin “seviyesine göre değiştiğini” belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin yarısından fazlasının en az “haftada bir saat” öğrencilerine kitap okuttukları tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin okulda okumaya çok zaman ayırmadıklarını göstermektedir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kitap okutma sıklıklarını belirlerken öğrencilerin seviyelerini dikkate almadıkları görülmüştür. Ayrıca sadece 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilere bu konuda

“karışmam, serbest bırakırım” (%2,2) dedikleri görülmektedir. Buna göre mesleki tecrübenin öğrencilere kitap okutma sıklığını etkilediği söylenebilir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin “öğrencilerin seviyesini dikkate almaması” ancak diğer iki kademedeki öğrenci seviyesinin önemsenmesi mesleki tecrübe arttıkça öğretmenlerin bu konuda daha ilgili ve dikkatli olmalarıyla ilgili olabilir. Ayrıca sadece 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin “öğrencilere karışmam” cevabını vermiş olmaları mesleki tecrübe arttıkça öğretmenler tarafından öğrenci profilinin daha iyi tanındığı ve öğrencilerin seçimlerine, bireysel farklılıklarına göre müdahalede bulunulup bulunulmayacağına karar verildiği söylenebilir.

Kültür ve Turizm Bakanlığının (2011) hazırladığı Türkiye Okuma Kültürü Haritasına göre 7-14 yaş grubu bireyler yılda ortalama 12 kitap okuyor. Can, Türkyılmaz ve Karadeniz’in (2010) ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada öğrenciler “her zaman (%12,1), sıklıkla (%23,8), ara sıra (%45,8), nadiren (%14,8), hiçbir zaman (%3,2)” kitap okudukları cevaplarını vermişlerdir. Bu tespitlere göre Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine az kitap okuttuğunu sonucuna ulaşılabılır. Ancak bu durumun bazı nedenleri vardır. Örneğin öğretmenlerin sınırlı ders saatleri vardır ve bu saatleri planlı kullanmak zorundadırlar. Ayrıca öğrenciler sadece öğretmenlerinin gözetiminde değil diğer zamanlarda da kitap okumaktadır. Yine de öğretmenler öğrencilerine sınıfta kitap okutma sıklıklarını artırmalıdır. Kurnaz ve Yıldız’ın (2015) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, okunan kitap sayısının artmasının okuma motivasyonu da arttırdığı tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine okutacakları kitapların seçimini etkileyen etmenlere bakıldığında; öğrencilerin “seviyelerini (yaş ve sınıf) (%27), ilgi alanlarını (%18,5), yorum ve tavsiyeleri (%14), 100 temel eseri (%9)” dikkate alarak kitap seçimi yaptıkları görülmüştür. Bazı öğretmenler öğrencilerin kitap seçimlerine karışmadıklarını (%8,6) görülmüştür. “içerik (%7,2), klasikler (%5), kitabın eğitici ve öğretici niteliği (%4,1), dil ve anlatım (%1,4), biçim (%1,4), tür (%1,4), güncellik (%0,9), yazar (%0,9), ders kitaplarındaki temalar (%0,9)” da kitap seçiminde etkili olan diğer unsurlar olarak belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin kitap seçiminde en çok “öğrenci seviyesini (yaş ve sınıf), ilgi alanlarını ve tavsiyeleri” dikkate aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin okuma kültürlerinin oluşmasında seviye, ilgi alanı ve tavsiye gibi faktörlerin etkili olduğu

sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerine okuma kültürü edindirme konusunda bilgili ve bilinçli oldukları söylenebilir.

Kültür ve Turizm Bakanlığının (2011) hazırladığı Türkiye Okuma Kültürü Haritasına bakıldığında en çok tavsiye edilen kitapların okunduğu (%61,5), kitap seçiminde yayınevi tercihi yapılmadığı (%90,1) görülmüştür. Bu sonuçların yapılan çalışma ile örtüştüğü söylenebilir. Türkçe öğretmenlerinin de tavsiye edilen kitaplara önem verdiği ancak yayınevini önemsemedikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin sadece %9'unun 100 Temel eseri önerdiği görülmektedir. Ak Başoğul (2018) çalışmasında ise Türkçe öğretmenlerinin kitap önerisi konusunda genellikle 100 Temel Eser listesini kullandığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda iki çalışma arasındaki sonuçlar uyuşmamaktadır. Ak Başoğul'un çalışmasında konuya ilişkin öğretmen eleştirilerine göre Türk edebiyatından seçilen kitapların çocuklar tarafından sıkıcı bulunduğu ve zevk alınarak okunmadığı, anlaşılır ve güncel olmadığı, okuma alışkanlığı kazandırmaya uygun olmadığı, öğretmeni kısıtladığı, çocukların düzeyinin üstünde olduğu ayrıca sadeleştirme ve çeviri sorunlarına sahip olduğu görülmüştür. Kimi öğretmenler ise MEB onaylı olduğu için kendisini koruma amacıyla sadece 100 Temel Eser listesinden kitap önerdiklerini söylemişlerdir. Buna göre Muğla ilinde çalışan Türkçe öğretmenlerini kitap seçiminde kendilerini baskı altında hissetmeden daha rahat kitap tavsiyesinde bulunabildikleri söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri ile birlikte okuma nedenlerine bakıldığında; "rol model olmak için (%53,6), okuma saati (%7,1) olduğu için, okumaya teşvik etmek için (%6,4), öğretmen- öğrenci paylaşımını artırma (%5,7) ve okumada devamlılık sağlama (%0,7)" gibi nedenlerle öğretmenlerin öğrenciler ile birlikte okudukları görülmüştür. Buna göre araştırmaya katılan çoğu Türkçe öğretmenin öğrencilerine rol model olmanın öneminin farkında olduğu ve sorumluluk duygusu ile hareket ettiği sonucuna ulaşılabilir. Yılmaz'a (2009) göre de öğretmen öğrencilerine okuma kültürü konusunda iyi bir model olmalıdır. Okumayan bir öğretmenin okuyan öğrencilere sahip olma ihtimali düşüktür. Francois'in (2011) ortaokul öğrencilerinin okuma kültürleri ile ilgili yaptığı araştırmasında öğretmenlerin öğrencileri ile birlikte kitap okumasının okumayı olumlu etkilediği görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının öğrencileri ile birlikte kitap okuduğunu belirtmesine rağmen yaklaşık dörtte birinin (%26,4) öğrencileri ile birlikte kitap okuduklarına dair bir neden belirtmemesi ise dikkat çekicidir. Bu bağlamda araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin öğrencilerine okuma konusunda rol model olmanın öneminin farkında olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Türkçe öğretmenlerinin kitap okuma konusunda öğrencilerin örnek olma durumlarına bakıldığında; “öğrencileri ile birlikte kitap okuyarak (%38,1), kitap önererek (%22,2), yanlarında hep kitap taşıyarak (%19), öğrencilerin görebileceği yerlerde okuyarak (%11,9), kitabın önemini ve faydalarını anlatarak (%6,3) ve okumaya teşvik eden etkinlikler düzenleyerek (%2,4)” öğrencilerine örnek oldukları görülmüştür. Ülper’in (2011) ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada ilköğretim öğrencilerinin “sık sık” öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen güdüleyici etmenlerle karşılaştıkları belirtilmiştir. Öğrenciler bu konu hakkında: “öğretmenlerimi kitap okurken görürüm, öğretmenlerim okudukları çeşitli kitapları önerirler, öğretmenlerim okudukları kitapları anlatırlar, öğretmenlerim okudukları kitabı tanıtır, öğretmenlerim derslerde çeşitli okuma etkinlikleri yaptırır, öğretmenlerim okumaya teşvik eder, öğretmenlerim kitap okuyanları över ve kitap hediye eder.” ibarelerini kullanmışlardır. Bu bağlamda her iki çalışmanın da sonuçlarının örtüştüğü, öğretmenlerin öğrencilerine kitap okuma konusunda örnek olarak güdüledikleri söylenebilir.

1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin “kitabın önemini ve faydalarını” anlatma gereği hiç duymamaları; 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin “öğrencilerin görebileceği yerlerde kitap okumamaları” ve “okumaya teşvik eden etkinlikler düzenlememeleri” dikkat çekicidir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin bu tutumu mesleki tecrübe yetersizliği olarak değerlendirilebilirken, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin bu konudaki tutumu mesleki yorgunluk ve bıkkınlık olarak değerlendirilebilir. Buna göre öğrencilerine okuma konusunda örnek olma durumunda en çok 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Türkçe öğretmenlerinin neredeyse hepsi (%97,1) öğrencilerine kitap önerisinde bulunmaktadır. Ancak kitap önerisinde bulunan öğretmenlerin büyük bir kısmının (%40,2) neden öneride bulduklarına ilişkin bir açıklama yapmadıkları görülmüştür. Bu bağlamda araştırmaya katılan çoğu öğretmenin kitap önerisinde bulunurken bilinçli hareket etmediği sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin kitap önerisinde bulunma

nedenlerine bakıldığında: “ilgi ve seviyelerine uygun kitapları seçebilmeleri için (%34,1), fikirlerimi önemsiyorlar (%12,1), bu konuda yardım istiyorlar (%12,1), okumayı alışkanlık haline getirmeleri için (%0,8), okuma kültürleri açısından çeşitlilik kazanmaları için (%0,8)” cevaplarını verdikleri görülmüştür. Bu verilere bakıldığında öğretmenlerin öğrencilerinin kendilerine uygun kitapları seçebilmeleri için öğrencilerine rehberlik yaptıkları, öğrencilerin de öğretmenlerinin bu konudaki fikirlerini önemsedikleri ve öğretmenlerinden yardım istedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Ak Başoğul’un (2018) Türkçe öğretmenlerinin ve önerdikleri kitapların okuma kültürü üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine önerdiği kitaplarla öğrencilerine saygılı, zararsız, uzlaşmacı, faydalı, kültürlü, çalışkan, sorgulayan, gelişime açık, dürüst, duyarlı, sevgi dolu, mutlu, kendisine yetebilen, sorumluluk sahibi, empati kuran, iyi niyetli, değerlerine sahip çıkan ve özgüven sahibi insan tipi yetiştirmeyi amaçladıkları ve amaç doğrultusunda kitaplar önerdikleri görülmüştür. Bu bağlamda iki çalışmadaki kitap önerisinde bulunma nedenlerinin örtüşmediği görülmektedir.

Kıdem boyutunda ise ankete katılan 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin hepsinin neden kitap önerisinde bulduklarına ilişkin açıklamada buldukları görülmüştür. Bu durum 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kitap önerisi konusunda diğer kıdemlere göre öğrencilerine daha bilinçli yönlendirmelerde bulunduğunu göstermektedir. Bu kıdemdeki öğretmenlerin kitap önerisinde bulunma nedenlerinde en çok öğrencilerin “bu konuda yardım istemeleri” (%33,3) etkili olmaktadır. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinin isteklerini göz önüne alarak kitap önerisinde buldukları söylenebilir. 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere bakıldığında, kitap önerisinde bulunurken öğrencilerinin “okumayı alışkanlık haline getirmelerini” ve “okuma kültürleri açısından çeşitlilik kazanmalarını” önemsemedikleri görülmüştür.

Türkçe öğretmenlerinin kitap önerisinde bulunmama nedenlerine bakıldığında ise; “kendi seçimlerini kendileri yapmaları (%66,6)” düşüncesi ile “siyasi ve maddi açıdan yanlış anlaşılmalara neden olabilir (%33,3)” düşüncesinin yer aldığı görülmüştür. Burada dikkat çeken ise sadece 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip bazı öğretmenlerin bu düşünceler nedeni ile kitap önerisinde bulunmamasıdır. Bulut’un (2018) çalışmasında öğretmenler pek çok yayının yasaklanması nedeniyle sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenleri bu konudaki görüşleri şöyledir: “Yasaklı bir yayın okulun içine hiçbir zaman giremez.

Eskiden okullar yayınevleriyle anlaşıyordu, biz olayın maddi boyutuna karışmıyorduk. Devlet bunu yasakladığından beri zor durumda kalıyoruz.” Bu kıdemdeki öğretmenlerin kitap önerme konusunda böyle bir kaygı duymalarının nedeni geçmiş yaşantılarında şahit oldukları olumsuz durumlar ve devletin koyduğu yasaklamalar olabilir. Yine burada 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki tecrübeleri nedeni ile böyle bir tutum sergiledikleri söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin önerdikleri kitaplar ile ilgili öğrencileri ile paylaşımda buluma şekillerine bakıldığında; “kitap hakkında sohbet ederek (%45,7), kitap ile ilgili sorular sorarak (%24,3), özet çıkarttırarak (%12,1), kitaptan alıntı yaparak (%5) ve kitap tanıtımı yaptırarak (%3,6)” sınıf içerisinde okunan kitaplarla ilgili olarak paylaşımda bulunduğu görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin en çok okudukları “kitap hakkında sohbet ederek” öğrencileri paylaşımda buldukları tespit edilmiştir. Kuş ve Türkyılmaz’ın (2010) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmasında, öğretmen adayları okudukları kitabı paylaşma durumları konusunda, en çok “bitirdikten sonra paylaşırım (sohbet ederek/tartışarak) (%53)” cevabını vermişlerdir. Bu bağlamda her iki çalışmanın da sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. Yılmaz’a (2009) göre de öğrencilere eleştirel okuma becerisi kazandırabilmek için okunan kitaplar sınıfta tartışmalıdır. Okunan kitapların sınıf ortamında konuşulmasının/tartışılmasının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştireceği sonucuna ulaşılabilir.

Kıdem boyutunda bakıldığında ise; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en çok “kitap ile ilgili sorular sorarak” (%52) paylaşımda bulunmayı tercih ettikleri ve sınıf ortamında “kitaptan alıntı” yapmadıkları görülmüştür. 6- 10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise “kitap tanıtımı” yaptırmayı tercih etmedikleri görülmüştür. Bu bağlamda kıdem boyutunda, kitap paylaşımı konusunda öğretmenlerin farklı uygulamalar yaptıkları söylenebilir.

Öğrencilerin okumaktan en çok hoşlandığı edebi türlere bakıldığında; “hikâye (%28,9) roman (%25,1), masal (%20,1), şiir (%8,4), anı (%7,9), gezi yazısı (%5,4), biyografi (%2,7), deneme (%1,1)” türleri olduğu görülmüştür. Öğrencilerin “makale” ve “söyleşi” türünü okumayı tercih etmedikleri tespit edilmiştir. Buna göre öğrenciler en çok “hikâye” ve “roman” türlerini okumaktan hoşlandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin de öğretmenler gibi olaya dayalı nesir türlerini okumayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılabilir. Deniz (2015) ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine yaptığı çalışmasında

öğrencilerin “roman (%49,2), hikâye (%38,8), şiir (%4,2), deneme (%1,8)” türlerini okumaktan hoşlandıklarını belirlemiştir. Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun’un (2013) 9. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin “roman (%66), çizgi roman (%13,6), hikâye (%12,2), şiir (%5,3)” türlerini okumaktan hoşlandıkları belirlenmiştir. Can, Türkyılmaz ve Karadeniz’in (2010) ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada ise öğrenciler “her zaman roman okurum (%27,6), her zaman hikâye okurum (%20,3)” demiştir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar ile sonuçların örtüştüğü söylenebilir.

Öğrencilerin okumaktan en çok hoşlandığı kitap türlerine bakıldığında; “gençlik serileri (%23,9), fantastik (%23), mizahi (%18,5), polisiye (%17), edebi kitaplar (%9,3), kişisel gelişim (%3,3), tarihi (%3,1), distopik (%1,1), felsefi (%0,4)” türlerinin olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin en çok “gençlik serileri, fantastik ve mizahi” türde kitaplar okumaktan hoşlandıkları tespit edilmiştir. Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı’nın (2006) çalışmasına bakıldığında Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin “%45,9’u fantastik” romanları tercih ettiklerini söylemişlerdir. Bu bağlamda her iki çalışmada da sonuçların birbirine yakın olduğu ve fantastik romanların son dönemde çocuklar ve gençler arasında popüler olduğu söylenebilir.

Ak Başoğul (2018) ise çalışmasında Türkçe öğretmenleri bu konuda şöyle bir eleştiride bulunmuştur: Çocuklar; popüler kültüre ait, maceralı, fantastik, aşk konulu kitapları okumayı tercih etmekte; okuma tercihlerinde medyanın etkisinde kalmakta ve yabancı yazarların eserlerine daha çok ilgi göstermektedir. Bu durum öğretmenler tarafından uygun bulunmamaktadır; çünkü söz konusu kitaplar gerçeklikten ve yetiştirilmek istenen insan tipinden uzaktır, cinsiyet ayrımcılığı, şiddet öğeleri ve argo barındırmaktadır. Ayrıca bu kitaplar; medya ve sermaye sahipleri tarafından reklamları yapılarak okunması dayatılan kitaplardır, dilleri kötü, süslü ve gösterişlidir, okunması kolaydır; fakat çocukları düşünmeye sevk etmezler. Bu bağlamda Türkçe öğretmenleri tarafından uygun bulunmayan kitaplar; Wattpad kitapları, Saftirik ve Açlık Oyunları serileridir. Fakat öğretmenler bu kitapların okunmasına müdahale etmemektir, “Yeter ki okusunlar.” anlayışındadırlar; çünkü okuma alışkanlığı geliştirme sürecinde bu kitapların bir basamak olabileceğini düşünmektedirler. Öğrenci bu gibi kitapları okuyarak zamanla okumada seçicilik kazanabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin fantastik ve mizahi kitapları içerik

olarak çok uygun bulmasalar da öğrencilerde okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaları bakımından öğrencilerin bu kitapları okumalarına engel olmadıkları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine kitap okutma amaçlarına bakıldığında; “okuma sevgisi kazandırabilmek (%20,6), anlama ve anlatma becerisini geliştirmesi (%19,3), kendisini geliştirmesi (%17,2), başarısını arttırmak (%14,5), keyifli zaman geçirmesi (%13,1), edebi haz duyabilmesini sağlamak (%10,6), güncel olayları takip edebilmesini sağlamak (%4,3)” amaçlarını güttükleri görülmüştür. Can, Türkyılmaz ve Karadeniz’in (2010) ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmaya bakıldığında, öğrenciler okuma nedenleri olarak “öğrenmek için (%39,1), boş zamanımı değerlendirmek için (%22), rahatlamak için (%10,7), eğlenmek için (%7)” cevaplarını vermişlerdir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine kitap okutma amaçları ile öğrencilerin kitap okuma amaçları arasında bazı farklılıklar olsa da genel olarak cevapların örtüştüğü görülmüştür. Türkçe öğretmenleri “okuma sevgisi kazandırmak, anlama ve anlatma becerisini geliştirmek, öğrencinin kendisini geliştirmek, başarıyı arttırmak, güncel olayları takip etmek” gibi daha çok faydacı amaçlar ile “keyifli zaman geçirmelerini ve edebi haz duyabilmelerini sağlamak” gibi duyuşsal amaçlar hedeflemişlerdir. Öğrencilerin de yine en çok “öğrenmek için” diyerek faydacı bir amaç güttükleri söylenebilir. Sonrasında “boş zaman değerlendirmek, rahatlamak ve eğlenmek” cevapları ile duyuşsal nedenlerle de kitap okudukları söylenebilir.

Öğretmenlerin kitap okutma konusunda faydacı bir anlayış benimsemelerini Ak Başoğul’un yaptığı araştırma sonucu da destekler niteliktedir. Ak Başoğul (2018) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatının ve kitabın önemini farkında olduğu ve bu durumun okuma kültürü bağlamında olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin çocuklara fayda sağlama amacı ile kitap okuttuğu görüşü önem kazanır.

Türkçe öğretmenlerinin okuma konusunda öğrencilerin birbirlerini olumlu etkilemesi için yaptırdığı etkinliklere bakıldığında; “kitap okuma yarışması (%21,3), sınıfta, kütüphanede, açık havada vb. yerlerde birlikte kitap okuma saati düzenleme (%14,9), okunan kitabı sınıfta anlattırma (%11,3), kitap tanıtımı (%10,6), kitap sohbetleri (%8,5), birbirine kitap hediye etme (%7,1), arkadaşımın kitabını okuyorum etkinliği (%5,7), okunan kitabı sınıfta canlandırma etkinliği (%5), kitap kahramanlarını tanıtan görseller hazırlama (%0,7), kitabın devamını tahmin etme oyunu (%0,7), kitap çekilişi

(%0,7), kitap kapağı tasarlama (%0,7)” gibi etkinlikler düzenlendiği görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin en çok kitap okuma yarışması ve çeşitli yerlerde birlikte kitap okuma etkinlikleri düzenledikleri tespit edilmiştir. Bazı öğretmenlerin soruyu yanıtlamayıp “boş (%12,8)” bırakması ise her öğretmenin öğrencilerin birbirini olumlu etkileyebileceği bir okuma etkinliği yaptırmadığını göstermektedir.

Yaratıcı drama, bireyin birçok yönünü geliştirerek bütün bir öğrenme sağlar. Çocukları harekete, okumaya, rol oynamaya, grup çalışmasına özendirir. Çocukları rollerini araştırma ihtiyacı ile okuma sürecine sokabilir (Adıgüzel, 2009). Bu görüş, okunan kitabın sınıfta canlandırılması okumayı olumlu etkiler görüşünü destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin öğrencilerin okuma konusunda birbirini olumlu etkileyen etkinlikler düzenlemeleri çocuklar üzerine arkadaş (akran) boyutunun önemini göstermektedir. Ortaokulda ergenlik döneminde olan çocuklar üzerinde arkadaş etkisinin büyük önemi vardır. Ülper’in (2011) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada okumanın arkadaş boyutu ile “ara sıra” karşılaştıkları belirtilmiştir. Öğrencilerin çoğu “arkadaşlarımda okuduğumuz kitapları değiştiriz, arkadaşlarımı kitap okurken görürüm, arkadaşlarım okudukları kitabı bana önerirler, arkadaşlarım beni okumaya teşvik eder, arkadaşlarım okudukları kitapları bana tanıtır, arkadaşlarım bana kitap hediye eder.” ibarelerine “ara sıra” cevabını vermişlerdir. Bu bağlamda iki çalışmada da okuma konusunda arkadaş etkisinin önemli olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma ile ilgili yaptıkları etkinliklere bakıldığında; “sınıf kitaplığından faydalanılması (%18), kitap hediye etme (%16,9), okul kütüphanesinden faydalanılmasının sağlanması (%16,8), kitap okuma ile ilgili proje ödevi verme (%16)” evet yaparım cevabını vermişlerdir. Yine tablo geneline bakıldığında öğretmenlerin; “kitap fuarlarına götürme (%25,2), imza günlerine götürme (%23,2), şair ve yazar söyleşilerine götürme (%22,2), süreli yayın takibi için teşvik etme (%10,8)” etkinliklerine hayır cevabını verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin okul imkanları ile yapılabilecek etkinlikleri daha çok yaptırdıkları ancak okul dışında fuar, imza günleri gibi etkinlikleri daha az yaptırdıkları söylenebilir.

İyi bir öğrenme ortamının yaratılmasında sınıf kitaplıkları ve okul kitaplıklarının önemli katkıları vardır. Öğretmenler çalıştıkları okullarda kitaplık kurma ve zenginleştirme konusunda gerekli çabayı göstermelidir. Öğrencilerine çocuk kitaplıklarından yararlanma

yollarını da öğretmelidirler (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995). Buna göre öğretmenleri sadece %18'inin sınıf kitaplığının kullanılmasını sağlamasını çocukların okumalarını etkilemekte yetersiz olduğu söylenebilir.

Konan'ın (2013) çalışmasında okul yöneticilerinin “%5,7'sinin her fırsatta, %10,6'sının çoğunlukla, %51,8'inin bazen” öğrencilere kitap hediye ettiği belirlenmiştir. Öğrencilere kitap hediyesi konusunda idarenin maddi desteği çok önemlidir. Öğretmen her zaman kendi imkânları ile kitap alamayabilir. Bu bağlamda iki çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir. Türkçe öğretmenlerinin sadece %16,9'unun öğrencilerine kitap hediye etmesinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Okul kütüphanesi, öğrencilerin sorumluluk sahibi vatandaşlar olmalarını sağlar, onları yaşam boyu öğrenme becerisiyle donatır ve hayal güçlerini geliştirir. Okul kütüphanesi hizmetleri okulun bütün üyelerine dil, din, yaş, ırk, cins, millet, meslek ve sosyal durum gözetilmeksizin eşit olarak sağlanmalıdır. Kütüphane hizmetlerini kullanamayacak durumda olanlara özel hizmetler sunulmalıdır (IFLA, 1994). Bu bilgi her okulda bir kütüphanenin bulunmasının ve öğrencilerin bu kütüphaneden faydalanmasının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur. Türkçe öğretmenlerinin yalnızca %16,8'inin okul kütüphanesinden faydalanılmasını sağlarını demesi okul kütüphanelerine gereken önemin verilmediğini göstermektedir. Deniz (2015) öğrencilerin okul kütüphanesini kullanma sıklıklarına bakıldığında “her gün (%8,6), haftada bir (%13,4), ayda bir (%6,3), nadiren (%30,6), hiçbir zaman (%41,1)” olduğu görülmüştür. Bu çalışma da okul kütüphanelerinden yeterince faydalanılmadığı sonucunu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin %16'sı kitap okuma ile ilgili “proje ödevi veririm” cevabını vermiştir. Öğretmenler bu konuda okumanın ödev olmasının öğrenciyi okumaya karşı soğuttuğu görüşünü benimsedikleri için bu konuda ödev vermeyi tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda okumanın ödev olmasının öğrenciyi olumsuz etkilediği söylenebilir. Yılmaz'a (2009) göre de öğretmen kitap okumayı öğrenciye ödev gibi göstermemeli ve bu konuda ölçülü bir zorlama içinde olmalıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu “öğrencileri kitap fuarına götürür müsünüz?” sorununa “hayır (%25,2)” demiştir. Çocuk Vakfının (2006) araştırmalarına göre de ortaokulda fuar alışkanlığı yoktur. Yine aynı şekilde öğretmenlerin çoğu “imza günlerine (%23,2) ve şair ve yazar söyleşilerine götürmem (%22,2) demiştir.

Öğretmenlerin fuar, imza günü, söyleşi gibi etkinliklere öğrencilerini dahil etmediği sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin okuma zevk ve alışkanlıklarını geliştirmelerinde çocuk gazete ve dergilerinin de önemli bir yeri vardır. Öğrencilerin yazılı anlatım açısından da iyi yetişmelerine imkân tanıyan sınıf ve okul gazeteleri üzerinde durulmalı, çocuk dergilerinden de yararlanılmaya çalışılmalıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995). Öğretmenlerin öğrencilerini süreli yayınlara teşvikinin (%10,8) de yetersiz olduğu görülmektedir. Konan'ın (2013) okul yöneticileri ile yaptığı çalışmasında okul yöneticilerinin sadece %26,2'sinin herhangi bir dergiye abone olduğu, %73,8'inin hiçbir dergiye abone olmadıkları görülmüştür. Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı'nın öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının sadece %25,5'inin en az bir tane aylık/haftalık dergi takip ederim dedikleri görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin kendilerinin de süreli yayınları takip etmediği görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerini süreli yayınlara teşvik edebilmesi için öncelikle kendilerinin süreli yayınları düzenli olarak takip etmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenler fuar, imza günleri, şair ve yazar söyleşileri ve süreli yayınların takibi gibi etkinlikleri çok fazla düzenleyememelerinin nedeni olarak "imkân yetersizliği (maddiyat ve ulaşım), yakın çevrede böyle etkinliklerin yapılmaması, izin almanın zor olması (aile ve MEB)" gibi nedenleri belirtmişlerdir. İl merkezinde ve ilçelerde bu tarz etkinliklerin düzenlenmemesi, diğer illerde düzenlenen etkinliklere katılımlarda veli ve MEB izin engeli ile karşılaşılması öğretmenlerin bu tarz etkinlikler düzenlemesine engel olduğu söylenebilir. Bu engellerin öğretmenin isteği dışında karşılaştığı engeller olduğu söylenebilir. Kalkınma Bakanlığı (2017) tarafından Kop Okuyor Projesi kapsamında gerçekleştirilen Okuma Kültürü ve Farkındalık Çalıştayında okumayla ilgili kırsal kesimlerde sosyo-kültürel faaliyetler eksikliği sorunu üzerinde durulmuş ve bu sorunun giderilmesi için kitap fuarlarının yapılmasına, çeşitli etkinliklerle okur-yazar buluşmasının sağlanmasına, yerel festivallerde okuma ve kitap ile ilgili etkinliklere yer verilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1.3. Öğrencilerin Okumayı İçselleştirmeleri ve Bir Kültür Haline Getirmeleri İçin Türkçe Öğretmenlerinin Önerilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinde okumayı bir kültür haline getirebilmek için buldukları önerilere bakıldığında çoğunlukla; “öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun kitaplarla buluşmaları sağlanmalı (%16,2), aile bireyleri (anne, baba, kardeşler vb.) rol model olmalı (%15,7), okuma üzerine etkinlikler (fuarlar, söyleşiler, drama, münazara, imza günleri, kitap günleri vb.) düzenlenmeli (%11,3), öğretmen rol model olmalı (%10,3) önerilerinde buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin ise bir kısmının (%12,7) soruyu cevaplamayarak boş bıraktıkları görülmüştür. Öğretmenlerden bazılarının öneride bulunmaması; anket sorularına verdikleri yanıtları yeterli gördüklerini ve okuma kültürü edindirme süreci ile ilgili farklı bir fikre sahip olmadıklarını göstermektedir denilebilir.

Öğrencilerin okumayı içselleştirmeleri ve bir kültür haline getirebilmeleri adına Türkçe öğretmenleri en çok öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyelerine göre kitaplarla buluşturulması (%16,2) gerektiğini düşünmektedir. Yılmaz’a (2009) göre de öğretmen öğrencisinin nasıl bir okuyucu olduğunu ve hangi türleri okumaktan hoşlandığını takip etmeli, öğrencisinin ilgi alanlarını ve düzeyini bilmeli, bu yönde öğrencilerine kitap seçiminde yardım etmelidir.

Öğretmenler; aile bireyleri (%15,7) ve öğretmenler (%10,3) rol model olmalıdır görüşlerini belirtmişlerdir. Deniz’in (2015) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okumalarında en çok etkili olan unsurun “aile (%36,1), öğretmen (%25,1), arkadaş (%19,9), TV-medya (%9,5)” olduğu görülmektedir. Yılmaz’ın (2011), Ankara’da yaptığı bir araştırmaya göre kitap okumada ailenin etkisine bakıldığı zaman ailelerin büyük bölümünün (%32,9) hiç kitap okumazken, ailede kitap okuyan bireylerde en düşük oran en büyük öneme sahip anne ve babalara (%13,9) aittir. Bireylerin kitap okuyup okumamalarına dair ailelerin çoğunlukla (%65,1) tepkisiz oldukları görülmüştür. Arıcı’nın (2005) 2000 öğrenci üzerinde yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin %57,3’ü kitap okuma fikrini öğretmeninden aldığını söylemektedir. %17,9’u annemden görüp alıştım, %13,4’ü babamdan görüp alıştım demiştir. Öğrencilerin %35,4’ü ilk kitabı öğretmenlerinin verdiğini söylemiştir. Bu araştırma kitap okuma konusunda ailelerin çocuklarına iyi bir model olmadıklarını göstermektedir. Ülper’in (2011) ilköğretim

öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, aile boyutuna ilişkin güdüleyici etmenlerle “ara sıra” karşılaştıkları görülmüştür. Öğrencilerin çoğu “ailem çeşitli okuma materyalleri alır, evimizde kitap okuma saatleri belirlenir, ailemi kitap okurken görürüm, ailem okuduklarını anlatır, okuduklarımı anlatmamı ister, ailem beni kitap okumaya teşvik eder, ailem beni okuduğum için över ve kitap armağan eder.” ibarelerine “ara sıra” cevabını vermiştir. Bu durum genel olarak ailelerin bu konuda duyarlı olmadığını göstermektedir. Bütün bu araştırmalar çocuklara okuma kültürü edindirmede ailenin ve öğretmenin rol model olmasının önemli olduğunu sonucunu göstermiştir.

Türkçe öğretmenleri bu tarz etkinliklerin illerinde çok düzenlenmemesini, okuma kültürü adına bir eksiklik olarak görmeleri nedeniyle okuma üzerine etkinlikler (fuarlar, söyleşiler, drama, münazara, imza günleri, kitap günleri vb.) düzenlenmeli (%11,3) önerisinde bulunmuşlardır. Bu durum öğretmenlerin aslında bu tarz etkinlikler yapmak istediğini ancak imkân yetersizliği yüzünden yapamadıklarını göstermektedir. Fuar, söyleşi gibi etkinliklere öğrencilerin dahil edilmesi konusunda okul idaresi, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri de destek olmalı, bütün illerde bu tarz etkinliklerin düzenlenmesi sağlanmalıdır. Ayrıca sınıf içerisinde canlandırma, drama gibi çalışmaların da okumayı olumlu etkilediği söylenebilir. Bulut’un (2018) çalışmasında öğretmenler çocukların ilgisini çekmek için canlandırma, ses tonunu kullanma yollarını izlediklerini söylemişlerdir.

Öğretmenlerin %6,9’u okumanın faydaları öğrencilere anlatılmalıdır önerisinde bulunmuştur. Yalman, Özkan ve Kutluca (2013) eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, okumanın faydaları “sözcük hazinemini artırır (%27,2), kendime güven duymamı sağlar (%25,4), diğer insanlardan kültürlü olmamı sağlar (%20,9), hayal dünyamı geliştirir (%20,9), toplumda takdir edilmemi sağlar (%5,4)” olarak belirlenmiştir. Okumanın faydalarının anlatılmasının öğrenciyi okumaya teşvik edeceği söylenebilir.

Öğretmenler okuma sevgisi ve alışkanlığının erken yaşta kazandırılmasını (%2,5) önemi üzerinde durmuşlardır. Sever ve diğerleri (2013) okuma kültürünün oluşmasının ve gelişmesinin okulöncesi dönemde okuma sevgisi ve bilincinin kazandırılmasına bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Fırat ve Coşkun’un (2017) çalışmasında öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı kazanılması gereken döneme ilişkin görüşlere bakıldığında; adayların %63,7’si ilkökul, %21’i okulöncesi, %15,3’ü ise ortaokul döneminde kazanılması

gerektiği cevabını vermişlerdir. Bu bağlamda okuma sevgisi ve alışkanlığının erken yaşlarda kazanılmasının okuma kültürün oluşması bakımından önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenler kitap fiyatları düşürülmeli (%2) önerisinde bulunmuşlardır. Bulut'un (2018) 30 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmasında öğretmenlerin "Zaten okulun ekonomik gücü yok. Son yıllarda pek kitap alamadık. Evden getirdiğimiz kitapları koyduk kitaplığa. Çocuklar da getiriyor bazen. O kitaplar da seviyenin üstünde ya da çok altında olabiliyor." dedikleri görülmüştür. Bu durum kitap fiyatlarının okumayı olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Öğretmenler her evde kitaplık bulunmalı (%0,5), kütüphane kullanımı kültür haline getirilmeli (%0,5), kitaplık ve kütüphaneler güncellenmeli (%0,5) önerilerinde bulunmuşlardır. Yılmaz (2009) öğretmen sınıfta iyi ve işlevsel bir sınıf kitaplığı oluşturması gerektiğini belirtir. Kurnaz ve Yıldız (2015) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada evde kitaplık bulunmasının öğrencilerin okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Yılmaz (2004) bir çocuğun okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığını kazanmasında ve geliştirmesinde etkili birçok bireysel ve toplumsal etmen vardır. Bu etmenler; ülkenin kültür yapısı, eğitim sistemi, düşünce özgürlüğü, medya gibi toplumsal etmenlerin yanı sıra aile, öğretmen, kütüphaneci, arkadaş grubu gibi yakın çevrenin etkisi gibi etmenlerdir. Özellikle öğretmen kütüphaneci iletişimi bu bakımdan çok önemlidir. Manguel'e (2002) göre her insanın bir okuma kategorisi vardır. Fakat kategoriler kısıtlayıcıdır ve okuma değildir. Nasıl bir sınıflandırma yapılmış olursa olsun, kütüphane okuma eylemini baskı altına alır ve okuru dikkatli-tetikte olan okuru kendi kategorisinden kurtarmaya zorlar. Kütüphane kullanımının önemi üzerinde bu kadar durulmasına rağmen Türkçe öğretmenlerinin çok azının kütüphane kullanımı konusunda öneride bulunmuş olması, öğretmenlerin okuma kültürü edindirme sürecinde kütüphanenin önemini kavramamış olduklarını göstermektedir. Kültür ve Turizm Bakanlığının (2011) hazırladığı Türkiye Okuma Kültürü Haritasına göre halk kütüphanelerinin varlığı biliniyor (%77) ancak genellikle halk kütüphanelerinden yararlanma ihtiyacı duyulmuyor.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara (Devlet, Eğitim Kurumları, Öğretmen) Yönelik Öneriler

- Okuma eğitimi veren, okumayı farklı yöntem ve tekniklerle sevdirmeyi sağlayacak kurslar açılabilir.
- Kütüphane sayısı artırılabilir. Her mahalleye kütüphane kurulabilir. Okul, ilçe ve il kütüphaneleri zenginleştirilebilir. Kütüphaneler daha ilgi çekici (Z kütüphane gibi) hale getirilebilir.
- Kütüphaneler yenilenebilir ve kütüphanelerde güncel eserlere yer verilebilir.
- Okullarda kitaplık ve kütüphaneler için bütçe ayrılabilir.
- Farklı mekanlarda (otobüs, metro, vapur, hastane, pastane, otel, hapisane, parklar) okuma alanları oluşturulabilir. Örneğin Fethiye belediyesi sahil bandına açık hava kütüphanesi kurmuş ve kitap okuma bankları koymuştur. Böylece insanlar denize karşı ayaklarını uzatıp kitap okuyabilmektedir.
- Ülke genelinde bütün illerde kitap fuarları, imza günleri, yazar ve şair söyleşileri düzenlenmesi sağlanabilir.
- Vatandaşların kitabı kolay elde etmesini sağlamak için kitap vergileri ve fiyatları düşürülebilir.
- Televizyon, internet gibi ortamlarda kitap tanıtımları yapılabilir, televizyon dizilerinde kitap okumayı özendirici sahneler yer verilebilir, kitap sevgisi aşıl原因 ve okumaya özendiren belgeseller çekilebilir.
- Toplumda okuyan birey olmanın önemi vurgulanabilir.
- Ailelere okumanın önemini ve çocuklarını bu konuda nasıl eğitebileceklerini anlatan seminerler düzenlenebilir.
- Türkçe öğretmenleri okuma kültürü edindirebilmek adına daha fazla etkinlik düzenleyebilir.
- Türkçe öğretmenleri kütüphane kullanımlarını artırabilir, böylece öğretmenler öğrencilerini de kütüphane kullanmaya teşvik edebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Çalışmada kütüphane kullanımının okuma kültürü edindirme sürecindeki öneminin öğretmenler tarafından fark edilmediği görülmüştür. Kütüphane kullanımının okuma kültürü edindirme sürecindeki önemi dikkate alınarak kütüphane kullanımının okuma kültürü edindirme sürecine etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir.
- Çalışma okuma kültürünün erken yaşlarda ailede edinilmeye başladığını göstermiştir. Bu bağlamda ailelerin çocuklarına okuma kültürü edindirmek adına yapabileceklerini araştıran çalışmalar yapılabilir.
- Çalışmada okuma kültürü edindirme sürecinde ortaokul düzeyinde öğrencilerin okuma kültürünü edinmiş olmalarının gerektiği görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin ne kadarının okuma kültürünü edinip edinmediği araştırılabilir ve edinemeyen öğrenciler üzerinden bu soruna çözüm yolları bulunabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, H. Ö. (2009). Yaratıcı dramanın dramtizasyon, rol içinde yazma ve rol kartları tekniklerinin okuma kültürü ile ilişkisi. *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu*. 24-25 Mayıs 2008, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Ak Başoğul, D. (2018). *Türkçe öğretmenlerinin ve önerdikleri kitapların söylemleri bağlamında okuma kültürü anlayışı: bir durum çalışması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, E. ve Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/453720>
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım* (6. Baskı). Ankara: Akçağ Basım Yayın.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri* (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arı, E. ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128. Erişim adresi <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/14890>
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100. Erişim adresi <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000495/1038000287>
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11. Erişim adresi http://www.zgefdergi.com/Makaleler/1308141269_10_01_Asilioglu.pdf
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. ve Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169), 277-296. Erişim adresi http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/169/mustafa.pdf

- Baki, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 371-395. doi: 10.15390/EB.2017.7223
- Baş, B. (2012). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 984-1001. doi 10.17051/ilkonline.2018.419349
- Bektaş, A. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üst bilişsel farkındalıklarının değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.
- Bingöl, C. (2010). *Kültürler arası iletişim sürecinde kültür, kültürel kimlikler ve çeviri ilişkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Muğla.
- Bulut, S. (2018). *Okulöncesi eğitim ortamlarında çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen uygulamaların okuma kültürü edindirme bağlamında incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Bulut, Z. (2011, Ocak). Öğretmen ve öğrenci okuma alışkanlıkları. *Okuma Kültürü Sorunlar ve Çözüm Yolları Sempozyumu*, 55-75. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/aeukefd/issue/1412/16923>
- Cayhan, C. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin Wattpad uygulaması kullanımı ile okuma ve yazma öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Siirt.
- Cemiloğlu, M. (2009). *Türkçe öğretimi*. (5. Baskı). Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Clark, P. (2002). *The politics of information: libraries and librarianship in the West Cape, South Africa, 1930s-1960s*, (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Illinois at Urbana-Champaign: Illionis.
- Çocuk Vakfı, (2006). Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi. Erişim adresi http://cocukvakfi.org.tr/wpcontent/dosya/raporlar/13_okuma_aliskanligi_karne_si20_06.pdf
- Çoşkun, E. ve Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 59-73. Erişim adresi <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000493/1038000285>
- Demir, R. ve Kan, M. (2017). 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 666-682. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/387990>

- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64. Erişim adresi <http://www.rrwi.org/article/view/5000166532>
- Deniz, A. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının geliştirilmesi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adıyaman.
- Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2015). Okuma kültürü ve z-kütüphane çalıştay (18-21 Ekim). Erişim adresi <http://z-kutuphane.meb.gov.tr/Content/HaberDosyaları/6eb8f811-cc7f-4a9e-a35d-bce9dab28ca8.pdf>
- Dilidüzgün, S. ve Gönül, D. (2016, Ekim). Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma-anlama etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütlerini karşılama yeterliliği. *9. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı/ 978-605-241-017-2*, 31-54. doi: 10.14527/9786052410172
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Er, Z. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Erduran, T. (2016). *Yaşam boyu öğrenme kapsamında Bartın ilinde okuma kültürü: Bir durum çalışması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bartın.
- Fırat, H. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının bölümde okumaya başladıktan sonra kitap okuma durumlarında meydana gelen değişimler. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(4), 193-216. doi: 10.7827/TurkishStudies.11298
- Fırat, H. ve Coşkun, M. V. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma kültürü: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 7(1), 145-162. Erişim adresi eabdj-sr.com/images/MAKALE_ARSIV/C7_S1makeler/5.7.1.TR.pdf
- Francois, C. (2011). *The social dimensions of an individual act: situating urban adolescent students reading growth and reading motivation in school culture*, (Unpublished Doctorial Dissertation). Harvard University: Unites States-Massachusetts.
- Freire, P. ve Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık sözcükleri ve dünyayı okuma*, çev., Ayhan, S., Ankara: İmge Kitabevi.
- Gelen, S. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve süreli yayın takip etme alışkanlıkları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*,

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Hatay.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/399446>
- Görücü, H. T. (2018). *Öğrenci öğretmen etkileşimine dayalı okuma etkinliklerinin duyuşsal okuma becerisine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Burdur.
- Güteryüz, H. (2004). *Yaratıcı beyin gücü ve okuma yetişegi*. Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı okuma eğitimi (anlama teknikleri 1)*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (1998). *Hızlı okuma teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gürsoy, H. C. (2018). *Kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında yardımcı bir araç olarak çizgi romanların kullanılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kayseri.
- IFLA/UNESCO, (1994). Okul kütüphanesi bildirgesi. Erişim adresi <http://kutuphaneci.org.tr/bildirgeler/ifla-unesco-okul-kutuphanesi-bildirgesi/>
- İnce Samur, Ö. (2014). Türkiye'deki ve Dünya'daki çalışmaların tanıklığında "okuma kültürü". *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 157-188. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/93197>
- İnce Samur, Ö. (2014). *"Bireye" okuma kültürü edindirme izlencesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- İnce Samur, Ö. (2016). *Okuma kültürü nasıl kazandırılır?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- İpek Eğilmez, N. ve Özşavli, G. (2018). Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 727-744. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13165>
- Kalkınma Bakanlığı, (2014-2018). 10. kalkınma planı. Erişim adresi <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf>
- Kalkınma Bakanlığı, (2017). KOP Okuyor Projesi, Okuma kültürü ve farkındalık çalışmayı sonuç raporu (6-7 Ekim). Erişim adresi <http://kopsosyal.kop.gov.tr/haber/okuma-kulturu-ve-farkindalik-calistayi-sonuc-raporu/9>
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma kültürüne katkıları bakımından Türkçe ders kitaplarının resimlemeleri (illüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 84-93.

Erişim adresi

<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://eku.comu.edu.tr/article/viewFile/1044000169/1044000227>

- Karadedeli, İ. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Uşak ili örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Uşak.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kasap, B. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi* (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Konan, N. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 31-59. Erişim adresi <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/958>
- Körkuyu, S. (2014). *Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenlerin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 53-70. Erişim adresi https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41635406/2._ORTAOKUL_OGRENCILERININ_OKUMA_MOTIVASYONLARI.pdf
- Kurt, C. (2009, Mayıs). Okuma üstüne. *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu*, 71-79. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmen adaylarının okuma durumları: (ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32. Erişim adresi <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/viewFile/503/496>
- Kültür ve Turizm Bakanlığı, (2011). Türkiye okuma kültürü haritası. Erişim adresi <http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0>
- Manguel, A. (2002). *Okumanın tarihi* (2. Baskı), çev., Elioğlu, F., İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Manguel, A. (2008). *Geceleyin kütüphane*, çev., Şendil, D., İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Manning, V. N. (2015). *Operationalizing a reading culture at Rio Hondo Junior High*, (Unpublished Master's Thesis). Universty of North Texas: Texas.
- M.E.B. *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara, 2018.

- M.E.B. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2015). *PISA 2015 ulusal raporu*. Erişim adresi http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi*, çev., Akbaba Altun, S., Ersoy, A., Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Okay, M. O. (2014). *Kâğıt medeniyeti*. İstanbul: Dergâh Yayıncılık.
- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel okuma* (5. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özkaya, P. G. ve Çetin, D. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımlarına ilişkin bir inceleme (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 11-21. Erişim adresi <http://www.edergi.mu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/17/10>
- Persad, B. M. (2002). *The effects of the linguistic experiences -reading habits, involvement between Latino parents and their student children and native language use in the home- on academic performance through high school*, (Unpublished Doctoral Dissertation). Alliant International University, San Diego: California.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2007). Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu. *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*, 108-126. Ankara: MEB Yayınları.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Sever, S., İnce Samur, Ö., Doğan, B. N., Çıldır, B. ve Bulut, S. (2013, Kasım). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *1. Çocuk ve Medya Kongresi*, C.1, 371- 397.
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü* (2. Baskı). Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Şentürk, C. (2011). Eğitimde yeni bir paradigma: evrensel okuryazarlık. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 11(135), 10-14. Erişim adresi www.researchgate.net/publication/312374559_Egitimde_yeni_bir_paradigma_evrensel_okuryazarlik
- Tate, Constance, J. (2011). *A phenomenological study of reading culture in California's Central Valley rural schools post reading first*, (Unpublished Doctoral Dissertation). California State University, Stanislaus: California.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizyürek, F., Çolakoğlu, B. K. & Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Eğitim*

- Bilimleri Dergisi*, 11(2), 114-150. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26092/274942>
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Tunç, T. C. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin okumaya karşı tutumları ve okuma alışkanlıkları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Türk Dil Kurumu, (2005). *Türkçe sözlük*. 10. baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 549.
- Ungan, S. (2008). Okuma Alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/223512>
- UNİCEF, (2004). Çocuk haklarına dair sözleşme. Erişim adresi https://www.unicef.org/turkey/pdf/_cr23.pdf
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin, okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu: öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 221-237. Erişim adresi http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/146/pdf_124.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Veryeri Alaca, I. (2013, Kasım). 0-5 yaş çocuk ve ailelerine yönelik devlet destekli dil gelişimi stratejileri, medya ve okuma kültürü projeleri. *1. Çocuk ve Medya Kongresi, C.1*, 335-371.
- Yalman, M., Özkan, E. ve Kutluca, T. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma: Dicle üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 14(2), 291-305. Erişim adresi <http://bd.org.tr/index.php/bd/article/view/379>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(2), 113-118. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/63326>
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136. Erişim adresi <http://bd.org.tr/index.php/bd/article/view/229>
- Yılmaz, B. (2009, Mayıs). Çocuklarda okuma kültürünü geliştirmede ebeveyn ve öğretmenin rolü. *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu*, 133-141. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

- Yılmaz, B. (2011, Ocak). Okuma kültürü: Ankara örneğinde sosyolojik bir yaklaşım. *Okuma Kültürü Sorunlar ve Çözüm Yolları Sempozyumu*, 18-33. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Yücebaş, A. (2017). Ankara'daki *ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.



EKLER

Ek 1 Öğrencilere Okuma Kültürü Edindirmek İçin Yapılan Etkinlikler Öğretmen Anketi

ÖĞRENCİLERE OKUMA KÜLTÜRÜ EDİNDİRMEK İÇİN YAPILAN ETKİNLİKLER ÖĞRETMEN ANKETİ

Sayın Meslektaşım,

Bildiğiniz gibi okuma kültürü; “Yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendisine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kültürdür.” (Sever, 2007, s.108). Bir başka deyişle; okuma kültürü, kişinin, okumaya ilişkin seçimlerinin, tercihlerinin bütünü ve bunların yaşamına yansımalarıdır denilebilir.

Aşağıda verilen kişisel bilgi formu ve anket Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine okuma kültürü kazandırmaya yönelik etkinliklerini tespit etmek amacıyla yürütülen bilimsel bir araştırma çerçevesinde düzenlenmiştir. Elde edilecek veriler yalnızca ilgili bilimsel araştırmada kullanılacaktır. Lütfen kişisel bilgi formu ile anketlerde durumunuzu ifade eden maddenin karşısına (X) işareti koyunuz ve hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Kişisel bilgi formuna isminizi yazmanız gerekmektedir. İlginiz ve iş birliğiniz için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Nigar İPEK EĞİLMEZ

Saadet ÜNLÜ

Tez Danışmanı

Yüksek Lisans Öğrencisi

A) KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1.Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

2. Yaşınız:

21-30 yaş () 31-40 yaş () 41-50 yaş () 51 yaş ve üzeri ()

3. Mesleki Kıdeminiz:

1-5 yıl () 6-10yıl () 11 yıl ve üzeri ()

4. Öğrenim Durumunuz: Lisans () Lisansüstü ()

5. Mezun Olduğunuz Bölüm:

Türkçe Öğretmenliği () Tür Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ()

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ()

Diğer (Lütfen belirtiniz)

6.Çalıştığımız İlçe:.....**B) ÖĞRETMENLERİN OKUMA KÜLTÜRÜNÜ BELİRLEMELERE YÖNELİK SORULAR****1.Ne sıklıkta kitap okursunuz?****2. Okumayı en çok tercih ettiğiniz materyal nedir?**

Kitap () Dergi () Gazete () E-Kitap ()

Diğer

3. Hangi edebi türleri okumaktan hoşlanırsınız?

Deneme () Makale () Hikâye () Roman () Söyleşi ()

Gezi Yazısı () Anı () Biyografi () Şiir ()

Diğer.....

4. Ne tür kitaplar okumaktan hoşlanırsınız?

Edebi kitaplar () Polisiye () Tarihi () Siyasi() Mizahi ()

Felsefi () Kişisel Gelişim () Bilimsel () Distopik () Fantastik ()

Diğer

5. Hangi amaçla okursunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

Keyifli zaman geçirmek için() Güncel olayları takip etmek için()

Mesleki ilgilerimi sürdürmek için() Edebi haz almak için ()

Kendimi geliştirmek için () Başarıımı arttırmak için()

Diğer.....
.....
.....**6. Okuyacağınız kitabı seçerken nelere dikkat edersiniz?**

7. Okuyacağınız kitabı nasıl temin edersiniz?

8.Genellikle nerede kitap okumayı tercih edersiniz?

9. Okuduklarınızı çevrenizle/öğrencilerinizle paylaşır mısınız? Nasıl?

10.Okuma kültürünüzün oluşmasında hangi etmenlerin etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

C) ÖĞRENCİLERE OKUMA KÜLTÜRÜ EDİNDİRMEK AMACIYLA YAPILAN ETKİNLİKLER

1.Öğrencilerinize ne sıklıkla kitap okutursunuz?

2.Öğrencilerinize okutacağınız kitapları nasıl belirlersiniz?

3.Öğrencilerinizle birlikte kitap okur musunuz?

Evet () Hayır ()

Çünkü.....

4.Kitap okuma konusunda öğrencilerinize örnek olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nasıl?

5. Öğrencilerinize kitap önerisinde bulunur musunuz?

Evet () Hayır ()

Çünkü.....

6. Öneride bulduğunuz kitapları neye göre seçersiniz?

7.Önerdiğiniz kitaplarla ilgili, sonrasında öğrencilerinizle paylaşımında bulunur musunuz? Nasıl?

8.Öğrencileriniz hangi edebi türleri okumaktan hoşlanır?

Deneme () Makale () Hikaye () Roman () Masal()
Söyleşi () Gezi Yazısı () Anı () Biyografi () Şiir ()
Diğer.....

9. Öğrencileriniz ne tür kitaplar okumaktan hoşlanır?

Edebi kitaplar () Polisiye () Tarihi () Mizahi () Fantastik ()
Felsefi () Kişisel Gelişim () Distopik () Gençlik Serileri ()
Diğer

10.Öğrencilerinize hangi amaçla kitap okutursunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

Okuma sevgisi kazandırmak için () Edebi haz duyabilmesi için ()
Keyifli zaman geçirmesi için () Güncel olayları takip etmesi için ()
Kendisini geliştirmesi için () Anlama ve anlatma becerisini geliştirmesi için ()
Başarısını arttırmak için ()
Diğer.....
.....
.....

11.Öğrencilerinizin kitap okuma konusunda birbirlerini olumlu etkileyebileceği etkinlikler düzenler misiniz? Düzenliyorsanız örnek verebilir misiniz?

12.Öğrencilerinize kitap hediye eder misiniz?

Evet () Hayır ()
Çünkü.....

13.Kitap okuma ile ilgili proje ödevleri verir misiniz?

Evet () Hayır ()
Çünkü.....

14.Öğrencilerinizin sınıf kitaplığından faydalanmasını sağlar mısınız?

Evet () Hayır ()
Çünkü.....

15.Öğrencilerinizin okul kütüphanesinden faydalanmasını sağlar mısınız?

Evet () Hayır ()

Çünkü.....

16.Öğrencilerinizi süreli yayınları (dergi, gazete vb.) takip etmeleri için teşvik eder misiniz?

Evet () Hayır ()

Evet, teşvik ettiğim süreli yayınlar

Hayır, çünkü

17.Öğrencilerinizi kitap fuarlarına götürür müsünüz?

Evet () Hayır ()

Çünkü

18.Öğrencilerinizi şair ve yazarların söyleşilerine götürür müsünüz?

Evet () Hayır ()

Çünkü

19.Öğrencilerinizi imza günlerine götürür müsünüz?

Evet () Hayır ()

Çünkü

D)Öğrencilerinizin okumayı içselleştirerek, bir kültür haline getirmeleri için önerileriniz nelerdir?

.....
.....

Ek 2 İzin Belgesi



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-605.01-E.8080561

20/04/2018

Konu : İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a)Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 08/03/2018 tarih ve 4009 sayılı yazısı.
b)14/08/2017 tarihli ve 12214953 sayılı makam oluru.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Saadet ÜNLÜ'nün Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine yönelik araştırma çalışmasını uygulama talebi ile ilgili ilgi (a) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (2017/25 No'lu GENELGE) doğrultusunda ve ilgi (b) makam onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle, Saadet ÜNLÜ'nün "**Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Türkçe Öğretmenlerinin Etkisi (Muğla İli Örneği)**" Konulu çalışmasını;

2017-2018 Eğitim Öğretim yılında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda; İlimiz Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine yönelik araştırma çalışmasını uygulaması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

Celalettin EKİNCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20/04/2018
Rıza DALAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır
27 Nisan 2018 /20.....
Duran DURAN



Adres: Emirbeyazıt Mahallesi Dr. Baki Ünlü Cad. No:12 Mentеше/MUĞLA
ElektronikAğ: <http://mugla.meb.gov.tr>
e-posta: arge48_2@meb.gov.tr



Bilgi için: T.S.ÖZKAN
Tel: 0 (252) 280 48 24
Faks: 0 (252) 280 48 67

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: ÜNLÜ, Saadet

Doğum Yeri ve Tarihi: Fethiye – 21.06.1987

Eposta: hepbahtiyar@hotmail.com

Telefon: 0 507 249 13 71

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Kurum	Yıl
İlk-ortaokul	Göcek Deniz Temiz İlköğretim Okulu	1993-2001
Lise	Fethiye Mehmet Erdoğan Anadolu Lisesi	2001-2005
Lisans	Pamukkale Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü	2005-2009
Yüksek Lisans	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	2016-2019

İŞ TECRÜBESİ

Görev	Kurum	Yıl
Öğretmenlik	Göktepe Şehit Jandarma Berkant Şara İlk ve Ortaokulu	2009-2013
Öğretmenlik	Gökçe Zeynep Gönen İlk ve Ortaokulu	2013-Halen çalışmakta

YAYINLAR

Coşkun, M. V., Özkaya, P. G., Ünlü, S., Tosun, K., Can, E., Çemrek, Z., Uygun, A., Yoncacı, A. (2017, Eylül-Ekim). Görünenden yola çıkarak görünmeyeni anlama: özü bulma. 2. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde poster bildiri olarak sunulmuştur, Muğla.