

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ BİLİM DALI

11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ROMANA KARŞI TUTUM VE ROMAN
OKUMA ALIŞKANLIKLARININ BELİRLENMESİ (TRABZON
SOSYAL BİLİMLER LİSESİ VE BEŞİKDÜZÜ İMKB
ANADOLU LİSESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fikriye Nuran ARSLAN

TRABZON
Temmuz, 2015

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ROMANA KARŞI TUTUM VE ROMAN
OKUMA ALIŞKANLIKLARININ BELİRLENMESİ (TRABZON
SOSYAL BİLİMLER LİSESİ VE BEŞİKDÜZÜ İMKB
ANADOLU LİSESİ ÖRNEĞİ)**

Fikriye Nuran ARSLAN

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek Lisans
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Bilal KIRIMLI**

**TRABZON
Temmuz, 2015**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu çalışma jürimiz tarafından Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 02 / 07 / 2015

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Bilal KIRIMLI

Üye : Doç. Dr. Rahmi ÇİÇEK

Üye : Yard. Doç. Dr. Dursun ŞAHİN

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Doç. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdürü**

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Fikriye Nuran ARSLAN

02 / 07 / 2015

ÖN SÖZ

Roman, gençlere okuma alışkanlığı kazandırılmasında son derece önemli fonksiyonlara sahip edebî bir türdür. Roman okuma ise genç kuşakların dünyasını genişletmek, karakterini biçimlendirmek gibi önemli özellikleriyle okuma eğitiminde son yıllarda öne çıkan bir tür olarak görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin de böylesine bir kazanıma ne oranda sahip oldukları da cevaplanması gereken bir problem olarak ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada 11.sınıf öğrencilerinin romana karşı tutum ve roman okuma alışkanlıklarının ortaya konulmasına çalışılmıştır. Bu amaçla Trabzon il merkezindeki Sosyal Bilimler Lisesi ve Beşikdüzü ilçesindeki İMKB Anadolu Lisesindeki 11.sınıfta öğrenim gören öğrencilerle görüşülerek veri toplanmıştır.

Araştırma beş bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde araştırmanın amacı, gerekçesi, önemi, sınırlılıkları ve varsayımlarından bahsedilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi çizilmiş ve araştırılan konuyla ilişkili literatürdeki çalışmalardan bahsedilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine değinilmiş; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin nasıl analiz edildiğinden bahsedilmiştir. Dördüncü bölümde alt problemlere ait başlıklar altında elde edilen bulgular ve bulgularla ilgili tartışmalara yer verilmiştir. Beşinci bölümde ise bulgulardan yola çıkarak elde edilen sonuçlar özetlenmiş ve araştırma sonuçlarıyla beraber ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmada tez danışmanlığımı yürüten ve kendime olan güvenimi kazandıran Doç. Dr. Bilal KIRIMLI' ya teşekkürü bir borç bilirim. Her zaman bana destek olan hocam Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU'na, okul müdürüm Sayın Yücel OKTAY'a, meslektaşım Hakan İSKENDER'e, değerli eşim Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni Musab ARSLAN'a ve sevgili oğlum H. Bilgehan'a teşekkür ederim.

Fikriye Nuran ARSLAN
Trabzon, 2015

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Problemi.....	3
1. 2. Alt Problemler.....	3
1. 3. Araştırmanın Amacı.....	3
1. 4. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	3
1. 5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1. 6. Araştırmanın Sayıltıları.	5
1. 7. Araştırma İle İlgili Bazı Tanımlar	5
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	7
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	7
2. 1. 1.Okuma	7
2. 1. 1. 1. Okumanın Önemi	8
2. 1. 1. 2. Okumanın Yararları	9
2. 1. 1. 3. Tutum ve Okumaya Yönelik Tutum	10
2. 1. 1. 4. Alışkanlık ve Okuma Alışkanlığı	12
2. 1. 1. 4. 1. Okuma Alışkanlığı Kazanmada Etmenler	15
2. 1. 1. 4. 1. 1. Kişisel Etmenler	16
2. 1. 1. 4. 1. 2. Çevresel Etmenler	17
2. 1. 1. 4. 1. 2. 1. Aile	18
2. 1. 1. 4. 1. 2. 2. Okul ve Öğretmen	19
2. 1. 1. 4. 1. 2. 3. Arkadaş Çevresi	21
2. 1. 1. 4. 1. 2. 4. Kitap ve Kütüphaneler	21
2. 1. 1. 4. 1. 3. Sosyo-ekonomik Etmenler	22

2. 1. 1. 4. 1. 4. Teknolojik Etmenler	23
2. 1. 1. 4. 2. Türkiye'de Okuma Alışkanlığı.....	24
2. 1. 1. 5. Öğretim Programlarında okuma.....	27
2. 1. 1. 5. 1. Türkçe Öğretim Programında Okuma.....	27
2. 1. 1. 5. 2. Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9.,10.,11.,12.Sınıflar Öğretim Programı.....	29
2. 1. 1. 5. 3. Ortaöğretim Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı	31
2. 1. 2. Edebî türler.....	31
2. 1. 2. 1. Roman Kavramı.....	33
2. 1. 2. 2. Roman Okuyuculuğu	35
2. 2. İlgili Araştırmalar.....	39
2. 3. Literatür Taramasının Sonucu	42
3. YÖNTEM.	44
3. 1. Araştırma Modeli	44
3. 2. Evren ve Örneklem.....	44
3. 3. Araştırmanın Pilot Çalışması	44
3. 4. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	45
3. 4. 1. Araştırmada Kullanılan Anketin Geliştirilmesi	45
3. 4. 2. Araştırmada Uygulanan Mülakatın Geliştirilmesi	45
3. 5. Verilerin Analizi	46
3. 5. 1. Anketin Analizi	46
3. 5. 2. Mülakatın Analizi.....	47
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	48
4. 1. Anketten Elde Edilen Bulgular	48
4. 1. 1. Araştırmaya Katılan Kişilerin Özelliklerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçlarından Elde Edilen Bulgular	48
4. 1. 2. 11. Sınıf Öğrencilerinin Roman Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	49
4. 1. 3. Anketin Birinci, İkinci, Dördüncü Bölümleri ve Genel Duruma Yönelik Normal Dağılım Analizinden Elde Edilen Bulgular	53
4. 1. 4. Ölçeği Oluşturan Likert Tipli İfadelerin Analiz Sonuçlarından Elde Edilen Bulgular.....	53
4. 1. 5. Araştırma Hipotezlerinden Elde Edilen Bulgular ve Tartışma	60
4. 1. 6. Toplanan Verilerle İlgili Olarak Yapılan Fark Testlerinden Elde Edilen Bulgular ve Tartışma	60

4. 2. Mülakattan Elde Edilen Bulgular ve Tartışma	70
4. 2. 1. Kişisel Bilgilerden Elde Edilen Bulgular	70
4. 2. 2. Mülakatın Birinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular	71
4. 2. 3. Mülakatın İkinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular	78
4. 2. 4. Mülakatın Üçüncü Bölümünden Elde Edilen Bulgular	84
4. 2. 5. Mülakatın Dördüncü Bölümünden Elde Edilen Bulgular	90
4. 2. 6. Mülakatın Tüm Bölümlerinden Elde Edilen Bulguların Özeti	95
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	97
5. 1. Sonuçlar	97
5. 1. 1. Roman Türü İle İlgili Bilgilere Göre Sonuçlar	97
5. 1. 2. Roman ve Roman Okumaya İlişkin Tutumlara Göre Sonuçlar	97
5. 1. 3. Roman Okuma Alışkanlıklarına Göre Sonuçlar	98
5. 1. 4. Roman Okurken Karşılaştıkları Güçlüklere Göre Sonuçlar	98
5. 1. 5. Tüm Alt Problemlere İlişkin Sonuçların Özeti	99
5. 2. Öneriler.	99
5. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	99
5. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	101
6. KAYNAKLAR	102
7. EKLER	110
8. ÖZGEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ	116

ÖZET

11. Sınıf Öğrencilerinin Romana Karşı Tutum Ve Roman Okuma Alışkanlıklarının Belirlenmesi (Trabzon Sosyal Bilimler Lisesi Ve Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesi Örneği)

Roman; sosyal, kültürel ve psikolojik bakımdan gençler üzerinde oldukça etkiye sahip olan edebî bir türdür. Bu çalışma, Trabzon Sosyal Bilimler Lisesi ve Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesi 11.sınıf öğrencilerinin romana karşı tutum ve roman okuma alışkanlıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda 11. sınıf öğrencilerinin roman türü hakkındaki bilgi düzeylerinin, roman ve roman okumaya ilişkin tutumlarının, roman okuma alışkanlıklarının ve roman okurken karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Karma yöntemle yapılmış bir araştırma olan bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya konu olan veriler, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında, Trabzon ili merkezindeki Trabzon Sosyal Bilimler Lisesi ve Beşikdüzü ilçesindeki İMKB Anadolu Lisesinde 11.sınıfta okuyan öğrencilerle yapılan anket ve mülakat çalışmalarıyla elde edilmiştir. Üç bölümü likert tipli ve bir bölümü çoktan seçmeli sorulardan oluşan anket formu 235 öğrenciye uygulanırken 24 öğrenciyle de yarı yapılandırılmış mülakat formu aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında oluşturulan veri setinin analizinde betimsel istatistikler (frekans ve yüzde) ve SPSS 22.0 paket programıyla verilerin değerlendirilmesi sonucu oluşturulmuş, roman okuma alışkanlıklarına ilişkin düzeyi tespit edebilmek amacıyla “Bağımsız Gruplar t Testi”, “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)”, “Tukey Testi”, “Mann-Whitney U Testi” ve “Kruskal Wallis Analizi” yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma sürecinin tamamlanmasıyla, öğrencilerin roman türü ile ilgili bilgi düzeyinin yeterli olduğu, roman ve roman okumayla ilgili tutumlarının genel anlamda olumlu yönde olduğu, roman okuma alışkanlıklarının yeterli olduğu ve roman okurken çok sayıda güçlüklerle karşılaştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma tutumu, Okuma alışkanlığı, Roman.

ABSTRACT

Identifying the Eleventh Grade Students' Habits of Reading Novels and the Attitude Towards the Novel (Sample of Trabzon Social Sciences High School and Beşikdüzü İMKB Anatolian High School)

The novel is a literary sort that has a deep impact on teenagers in terms of its social, cultural and psychological effects. This study aims to clarify eleventh grade pupils' habits and attitudes towards the novel. Accordingly, it is aimed to clarify how much the eleventh grade students know about the novel, what attitudes they have towards the novel and reading the novel, their novel reading habits and the difficulties they come across while reading a novel.

In this study, which is a mixed research desing, descriptive survey model was used. The data in this study, in the second term of 2014-2015 education year, was obtained from Trabzon Social Sciences High School and Beşikdüzü İMKB Anatolian High School eleventh grade students. It was obtained through the questionnaire and interview students. While the questionnaire whose three part is likert scale an done part is made up of multiple choice questions was carried out with 235 students, 24 pupils were interviewed through semi-structured interview form.

In the analysis of the dataset made for the investigation with help of descriptive statistics (frequency and percent) and SPSS 22.0 package program, the data was evaluated. In order to identify the level of reading novels, 'The Test of Independent Groups', 'Analysis of Variance (ANOVA)', 'Tukey Test', Mann-Whitney U Test', 'Kruskal Wallis Analysis' were used. When the research was completed, it was concluded that the students' level of knowledge about the novel is adequate, their attitude towards novels and reading novels is generally positive, their novel reading habit is adequate, they face lots of problems while reading novels.

Keywords: Reading, Reading attitude, Reading Habits, The Novel.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablonun Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1	Ölçeğe Ait Cronbach's Alpha Güvenilirlik Katsayılar.....	46
2	Araştırmaya Katılan Kişilere Ait Özellikler	48
3	Öğrencilerin En Son Roman Okuma Zamanları	49
4	Öğrencilerin Şimdiye Kadar Okudukları Roman Sayıları	50
5	Öğrencilerin Roman Okuma Sıklıkları	50
6	Öğrencilerin Okudukları Roman Türleri	51
7	Öğrencilerin Roman Edinme Yolları	51
8	Roman Satın Almaya Ait Bilgiler.....	52
9	Roman Okunmasına Öncülük Eden Kişiler	52
10	Normal Dağılım Testini (N=198).....	53
11	Ölçekteki Roman Türü İle İlgili İfadelere Ait Betimsel Bulgular (N=198).....	54
12	Ölçekteki Roman Okuma Tutumu İle İlgili İfadelere Ait Betimsel Bulgular (N=198).....	55
13	Ölçekteki Roman Okurken Karşılaşılan Güçlükler ile İlgili İfadelere Ait Betimsel Bulgular (N=198)	56
14	Roman Türü Bilgilerine Ait Bulgular (N=198).....	57
15	Roman Okuma Tutumlarına Ait Bulgular (N=198)	58
16	Roman Okurken Karşılaşılan Güçlükler (N=198).....	59
17	Değişkenlerin Okula Göre Farklılık Analizi	61
18	Roman Okuma Tutumu – Okul.....	61
19	Değişkenlerin Cinsiyete Göre Farklılık Analizi	62
20	Roman Okuma Tutumu – Cinsiyet	62
21	Değişkenlerin Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılık Analizi.....	63
22	Roman Okuma Tutumu – Annenin Eğitim Durumu.....	64
23	Değişkenlerin Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılık Analizi	65
24	Roman Okuma Tutumu – Babanın Eğitim Durumu.....	66
25	Değişkenlerin Ailenin Yaşadığı Yere Göre Farklılık Analizi	66
26	Ailenin Yaşadığı Yere Ait Tukey Testi Sonuçları	67
27	Roman Okuma Tutumu – Ailenin Yaşadığı Yer	68
28	Değişkenlerin Öğrencinin Kaldığı Yere Göre Farklılık Analizi	68

29	Öğrencinin Kaldığı Yere Ait Tukey Testi Sonuçları	69
30	Roman Okuma Tutumu – Öğrencinin Kaldığı Yer	70
31	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyeti	71
32	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuduğu Okul Türü	71
33	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Roman Türü Hakkında Genel Olarak Ne Bildiği	71
34	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Roman Tanımına Yönelik Verdikleri Cevapların Niteliği	72
35	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Romanın Tanımıyla İlgili Öne Çıkan Kategoriler	73
36	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Romanın Yapı Unsurları Nelerdir Sorusuna Verdikleri Cevapların Niteliği	74
37	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarihî Roman Nedir Sorusuna İlişkin Verdikleri Cevapların Niteliği	75
38	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Edebiyatımızın İlk Romanları Hakkında Bilgi Verme Düzeyi	76
39	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Edebiyatımızın İlk Romanları	77
40	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Sevdikleri Bir Roman Olup Olmadığı	78
41	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Sevme Nedenleri	78
42	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Roman Okumanın Gerekliliği	79
43	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Roman Okumanın Faydalılığı	80
44	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Roman Okumayı mı Yoksa Fikir Kitapları Okumayı mı Tercih Ettikleri	82
45	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Roman Okumayı Kardeşlerine Tavsiye Edip Etmeyeceğiyle İlgili Verdikleri Cevaplar	83
46	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda En Son Ne Zaman Roman Okudukları	84
47	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Roman Türlerinin Okunma Oranları	85

48	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Roman Okumaya İhtiyaç Duyma Nedenleri.....	87
49	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Öğrencilerin Okudukları Roman İsimleri	88
50	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Okudukları Romanlarda Beğendikleri Kahramanların Olup Olmadığı.....	89
51	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Roman Okurken Karşılaştıkları En Temel Güçlükler	90
52	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Roman Satın Almanın Maddî Açısından Zor Olup Olmadığı	91
53	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Roman Satın Alıp Almadığı	92
54	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Edebiyat Derslerinin Roman Okumayı Teşvik Edip Etmediği.....	92
55	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bu Konuda Son Olarak İlave Etmek İstediginiz Başka Bir Şey Var mı Sorusuna Verdikleri Cevapların Niteliği.....	94

KISALTMALAR LİSTESİ

- ALA** : Amerikan Kütüphane Derneği (American Library Association)
- EARGED** : Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
- IEA** : Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu
- İMKB** : İstanbul Menkul Kıymetler Borsası
- OECD** : Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)
- PIRLS** : Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study)
- PISA** : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
- SPSS** : Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi (Statistical Package for the Social Sciences)

1. GİRİŞ

Günümüzde bilgiye ulaşmak için sayısız yol varsa da bunların birçoğu temel bilgi edinme yolu olan okumaya dayanmaktadır. Okuma, bilgi kaynağı olmanın yanı sıra insanın kişiliğine şekil veren, hayal dünyasını geliştiren, farklı deneyimleri öğrenmesine katkı sağlayan bir beceridir. Eğitim sürecinden geçen bireylere kazandırılması gereken özelliklerden biri etkili okuma alışkanlığıdır. Demirel'e (1990: 119) göre 'Bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği' olan okuma; Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin'e (2003: 149) göre ise bireyin gerek okul yaşamı süresince, gerekse okul yaşamını bitirdikten sonra 'kendi kendini eğitmesine yol açan', olayları doğru ve anlamlı bir biçimde analiz edip, sentezlemesini ve yorumlamasını sağlayan önemli bir beceridir.

Okuma, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir (Coşkun, 2002: 231).

Okuma, çağdaş olmanın ölçütlerinden birisidir. Çağdaş, yaratıcı, yapıcı ve özgür düşünceye sahip, üretken, eleştirel bakan bireylerden oluşan bir toplum olmak okuma bilinci aşılabilir bireylerle mümkündür. Çünkü toplumun gelişmeler ve değişimlere uyum sağlaması, bu bilincin sağlanması ile söz konusudur (Bircan ve Tekin, 1989: 393).

Toplumsal gelişme için bilgi tüketimini artırmanın ve yenilikleri takip etmenin en sağlıklı yolu toplumu oluşturan fertlere düzenli ve sürekli okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Özbay, Bağcı ve Uyar'a (2008: 119) göre örgün eğitimin sınırları içerisine sıkıştırılmış bireylerin yaratıcılık yetilerinin geliştirilmesi de öğrenmenin okul sıralarının dışına çıkarılmasıyla mümkündür. Çağdaş eğitim anlayışında öğrenme, sadece çeşitli eğitim kademelerinde gerçekleşen bir olgu olmayıp yaşam boyu devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecinde çok çeşitli alanlara yönelik birçok bilgiyi elde edebilmesi için okuma alışkanlığı geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, özellikle ilköğretim çağlarından başlamak üzere okumanın bir alışkanlık haline gelmesi eğitimin önde gelen amaçlarından birisidir. Günümüz çağdaş toplumlarında ortaöğretimden itibaren bireylerin yaratıcı, olaylara eleştirel gözle bakabilen, sürekli yenilenen bilimsel ve teknolojik gelişmelere kolay uyum sağlayabilen, bilgi üreten, bilgiyi kullanan, problem çözebilen ve yaşam boyu öğrenme sürecinde kendilerini daima geliştiren ve güncelleyen kişiler olmaları beklenmektedir. İşte bunun için geçen her saniye daha da karmaşıklaşan ve bireyin yaşam boyu aktif-öğrenen olmasının gerektiği bir dünyada, bireylere kitap okuma alışkanlığını kazandırmak modern eğitimin en

önemli amaçlarındandır. Bilgiye ulaşmanın en eski yollarından olan kitap okuma, tüm teknolojik yeniliklere rağmen, gelişmiş olarak nitelendirilen ülkelerin en önemli göstergelerindedir (Arslan, Çelik ve Çelik, 2009: 121).

Arı ve Demir'in (2013: 117) ilgili araştırmasında okumanın kitaplara kimlik kazandırdığından bahseder ve "yazılı olan bir metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri anlamak; ayrıca yazarın bunları nasıl organize ettiğini ve duygularını dilin sunduğu imkânlarla nasıl aktardığını kavramak" olduğunu vurgular.

Dünyadaki değişim ve gelişimlere paralel olarak eğitim sistemindeki yapılanmalar ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin de gelişmeleri takip ederek uygulamalarını yeniden gözden geçirmesini zorunlu kılmaktadır. Gelişim ve değişimin takip edilmesi için, belirli davranış ve alışkanlıkların yerleştiği ortaöğretim döneminde, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları geliştirilerek entelektüel açıdan gelişimleri desteklenmelidir. Bilgiyi elde etme ve algılama sürecinde önemli yeri olan okuma alışkanlığı ve okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirme, ortaöğretim öğrencilerinin entelektüel gelişiminin yanı sıra; durumları algılama, eleştirel düşünme, analiz edebilme, sentez edebilme, yorumlayabilme, problem çözme yeteneklerinin gelişimine de katkı sağlayacaktır.

Birçok kaynakta da görülebileceği gibi günümüzün ihtiyaç duyduğu insan tipi, okuduğunu, dinlediğini veya izlediğini aynen tekrarlayan insan tipi değildir. Bütün bu yeterliklerin kazanılması etkili okuma alışkanlığının edinilmesine bağlıdır. Bu nedenle öğrencilerin sosyal becerilerinin artırılmasında ve onlara farklı bakış açılarının kazandırılmasında özellikle son yıllarda daha da yaygınlaşan roman okumanın oldukça etkili olduğunu düşünmekteyiz. Bu da araştırmamızın temelini oluşturmaktadır.

Roman okuma, öğrenciler için önemli olmasına rağmen bununla ilgili yapılan çalışmaların yeterli olmadığı gözlenmektedir. Bu bağlamda araştırmada; bilimsel bilgi ve eleştirel düşünme yeteneğine sahip, entelektüel becerileri gelişmiş ve duyarlı gençlerin gelişimi için önemli olarak görülen roman okumaya ilişkin ortaöğretim öğrencilerinin tutumlarını, roman okuma alışkanlıklarını belirlemek ve bu doğrultuda öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Yapılan çalışmanın amacı, Trabzon Sosyal Bilimler Lisesindeki ve Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesindeki 11.sınıf öğrencilerinin romana karşı tutum ve roman okumayla ilgili alışkanlıklarını ortaya koymaktır. Bu araştırmanın, etkili okuma eğitimi gerçekleştirilmesi için yapılan diğer araştırmalara ve alana katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmayla ilgili genel bilgilere yer verilmiştir. Ardından, ikinci bölümde roman türü hakkında bilgiler, okumanın önemi, tutum ve okuma tutumu, okuma alışkanlıkları, okumayı etkileyen faktörler, roman ve roman okuyuculuğu ve sık kullanılan bazı kavramların tanımlarını içeren genel bir literatür incelemesi

yapılmıştır. Üçüncü bölümde araştırmanın deseni ve metodolojisi ile çalışmaya devam edilmiştir. Dördüncü bölümde veri toplama araçlarından elde edilen bulgular ve yorumları bulunmaktadır. Karma yöntem kullanılmış olan çalışmada, daha sonra, sonuç ve öneriler kısmına yer verilmiştir.

1. 1. Araştırmanın Problemi

11. sınıf öğrencilerinin roman okumaya karşı tutum ve roman okumayla ilgili alışkanlıkları nelerdir?

1. 2. Alt Problemler

- 11. sınıf öğrencilerinin roman türü ile ilgili bilgi düzeyleri nasıldır?
- 11. sınıf öğrencilerinin roman ve roman okumaya ilişkin tutumları nasıldır?
- 11. sınıf öğrencilerinin roman okuma alışkanlıkları nasıldır?
- 11. sınıf öğrencilerinin roman okurken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

1. 3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde ve Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde 11.sınıfta okuyan öğrencilerinin romana karşı tutum ve roman okumayla ilgili alışkanlıklarını ortaya koymaktır.

1. 4. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Düzenli okuma alışkanlığı kazanmış bireylerin sayısının artması, o toplumun ilerlemesi için ön koşuldur. Bu tip bireyleri yetiştirmede izlenecek stratejiyi belirlemek, öncelikle var olan sistemi incelemeyi gerektirir. Bu nedenle Türkiye’de ve dünyada okuma becerileriyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında birçok araştırma yapılmaktadır.

Bunlardan biri PIRLS’tir. Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA)’nın Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesine (PIRLS) Türkiye de dâhil olmak üzere 35 ülke katılmaktadır. Bu proje ile ilköğretim 4. sınıf (9 yaş grubu) öğrencilerimizin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için öğretmenlerimizin uyguladıkları öğretim yöntemleri, öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin okuma becerilerini kazanmalarında ailelerinin katkıları gibi konular uluslararası standart test ve anketlerle belirlenmekte ve projeye katılan ülkelerin verileri ile karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmaktadır. PIRLS sonuçları ortalaması 500 standart sapması 100 olan bir standart

puan formatında rapor edilmektedir. Bu puan sırasına göre Türkiye 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır. Türkiye'nin standart puanı 449'dur. Türkiye'nin puanı uluslararası ortalamadan 51 puan (yaklaşık yarım standart sapma) daha düşüktür (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2003).

Diğer bir araştırma ise PISA'dır. OECD'nin Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA), 15 yaş grubu öğrencilerine uygulanan temel beceriler araştırmalarıyla bu sorulara cevap bulmaya çalışmaktadır. PISA 2006 Projesi sonuçlarına göre Türkiye'nin okuma becerileri başarı ortalaması 447 puandır. Projeye katılan ülkeler arasında Şili, Rusya Federasyonu, İsrail ve Türkiye'nin okuma becerileri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra ülkemiz, Tayland, Uruguay, Meksika, Bulgaristan, Sırbistan, Ürdün gibi ülkelere göre daha iyi bir performans göstermiştir (EARGED, 2007).

PISA 2009'da ise, öğrencilerin okuma etkinliklerine katılımına, kendi okuma ve öğrenme stratejileri hakkındaki düşüncelerine odaklanılmıştır. 2009 yılında yapılan PISA okuma becerileri sonuçlarına göre ise Türkiye'deki öğrencilerin okuma becerileri ortalama puanı 464'tür ve bu puan da OECD ortalamasının altında yer almaktadır (EARGED, 2010).

Çocuk Vakfı'nın (2006) hazırlamış olduğu Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi adlı raporun sonuçları da oldukça dikkat çekicidir. Bu raporda gençlerin %70'inin hiç kitap okumadıkları, nüfusun % 40'ının hayatı boyunca kütüphaneye hiç gitmediği, öğretmenlerin % 63'ünün bazen kitap okuduğu, üniversite öğretim üyelerinin %56,2'sinin ayda 1-2 kitap okuduğu, yetişkin nüfusun %95'inin sadece televizyon izlediği kalan %5'lik diliminin ise televizyon izlemenin yanı sıra kitap okudukları belirtilmiştir.

“Okumanın vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğu”; “Çağdaş veya çağa yakın seçilen metinler aracılığıyla öğrencide okuma zevkini ve alışkanlığını geliştirmek” maddeleri hemen hemen her Türkçe ve edebiyat programında yer almaktadır. Ülkemizde okuma becerisine yönelik olarak başta ilköğretim okulları olmak üzere her kademedeki yapılan alan araştırmalarından (Dökmen, 1994; Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Arıcı, 2005; Balcı, 2009) elde edilen bulgular, öğrencilerin okuma ilgi ve alışkanlıklarının yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymuştur.

Karadağ'ın (2014:6) çalışmasına göre Türkiye'de gerçekleştirilen tezlerde genellikle ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının, ilgilerinin ve tutumlarının belirlenmesi; okuma alışkanlıkları ve tutumları ile okuduğunu anlama becerileri, okuma motivasyonu ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasını amaçlayan tezlerin çoğunluğu (%47,3) dikkat çekmektedir. Aynı çalışmada okuma ilgisi, alışkanlığı ve tutumları konusunda yapılan tezlerin örneklem türüne göre dağılımı incelendiğinde Türkiye'de

yapılmış tezlerin büyük çoğunluğunun (%31,03) ilköğretim 5. sınıf düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunu 8. sınıflar (%13,79), sınıf öğretmenleri (%.13,79) ve 4. sınıflar (%10,34) izlemektedir (Karadağ, 2014: 10).

Ortaöğretim öğrencilerinin roman okumaları odaklı henüz herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle öğrencilerin roman okumaya yönelik tutumları ve roman okuma alışkanlıklarını incelemek ve elde edilen bilgilerden yararlanmak ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Araştırmada özellikle ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin çeşitli araştırmalara göre (Acıyan, 2008; Yılmaz, 1990; Can ve Türkyılmaz, 2010; Coşkun, Karakoç ve Zorbaz, 2007; Taşkesenlioğlu, 2013; Kaynar, 2007; Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun, 2013; Battaltaş, 2013) en çok tercih ettikleri tür olan roman okuma alışkanlığı ve roman okuma tutumuna eğilmek; bu alandaki çalışma eksikliğini gidermeye çalışacaktır. Ortaöğretimlerdeki gençlerin, roman türündeki kitapları okuma durumunu tespit etmek, okuma becerileri konusunda gençleri geliştirmek için bu tarz çalışmalara ihtiyaç vardır. Böylece öğrencilerin roman okumayı engelleyen faktörleri en doğru strateji ve metotla bulmasını, onlara da bu konuda rehberlik edilmesini kolaylaştıracaktır. Çalışmamız, Trabzon Sosyal Bilimler Lisesi ve Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde öğrenim gören 11.sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin roman okumaya ilişkin tutum ve alışkanlıklarından elde ettiğimiz bulgulardan hareketle öğrencilere roman okuma alışkanlığını kazandırılması için yapılan diğer araştırmalara ve alana katkı sağlaması hedeflenmektedir.

1. 5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırmanın Trabzon Sosyal Bilimler Lisesi ve Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde öğrenim gören 11.sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

1. 6. Araştırmanın Sayıltıları

1. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar var olan durumu yansıtmaktadır.
2. Araştırmanın örneklemini, araştırma evrenini temsil edebilecek niteliktedir.

1. 7. Araştırmayla İlgili Bazı Tanımlar

Roman: Yaşanmış ve yaşanabilir olayları, yer, zaman, çevre ve insan unsurlarına dayanarak, geniş bir bakış açısıyla anlatan yazı türüdür (Ayyıldız, 2011:7).

Okuma: Okuma yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2010).

Okuma Alışkanlığı: Bir gereksinim olarak algılanması sonucu okuma eyleminin s¼rekli, d¼zenli biçimde ve eleştirel bir içerikte gerçekteştirilmesidir (Yılmaz, 2002: 442).

Tutum: Tutum, belirli bir nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı ¼đrenilmiř, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eđilimidir (Tezbaşaran, 1997: 1).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde temel dil becerilerinden okuma kavramına, önemine ve yararlarına değinilmiş; okuma alışkanlığının tanımı ile okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerden bahsedilmiştir. Bunun yanında okuma tutumuna açıklık getirilmiş; 6, 7 ve 8. sınıf İlköğretim Türkçe Dersi, Ortaöğretim Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım Dersleri Öğretim Programı'nda okuma eğitimi, roman okuma, edebî türler, roman kavramı ve roman okuyuculuğu hakkında bilgiler verilmiştir.

2. 1. 1. Okuma

Okumanın ne olduğunu, içeriğini ve işlevini uzmanlar şu şekilde ortaya koymaktadır: İlk olarak Türkçe Sözlükte (1998: 1675) okuma şu maddelerle tanımlanır: 1. Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek. 2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğretmek.

Okuma, çeşitli gelişme aşamalarından oluşan karmaşık bir süreçtir. Her şeyden önce sembollerin tanındığı bir algılama sürecidir. Bunları zihinsel kavramlara dönüştürme daha sonra ortaya çıkar (Bamberger, 1990: 10).

Okuma, yazılmış bir metni anlamlandırabilmek için, beynimizin, gözlerimizin ve konuşma organlarımızın ortaklaşa gerçekleştirdikleri eyleme verilen addır (Saraçoğlu, 2000: 205).

Karmaşık bir süreç olarak nitelendirilen okuma, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de zihinsel bir etkinliktir (Özbay, 2006: 161).

Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerinin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 1999: 59).

Okuma, gözle algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak anlamlandırılmasıdır (Balcı, 2009: 13).

Basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlamadır (Özdemir: 2007: 11).

Okuma, bir birey olarak insanoğlunun 'kendi farkındalığını' duyumsatan ve 'kendini gerçekleştirme' adına yapabileceklerini hissettiren özel bir eylemdir. Yazma uğraşının da aynı türden bir özelliğinin bulunması, okuma eylemini daha da cazip kılmaktadır. Çünkü çekmecesinde saklamak üzere yazdığını düşünen ya da söyleyen yazarın veya şairin bile,

aslında sesini duyurmak üzere yazdığı bilinir. Okuyucu da, hangi amaçla olursa olsun; keyif almak, dinlenmek, eğlenmek, hoşça vakit geçirmek için; hayatı tanımak, deneyimlerini zenginleştirmek ya da politik, ahlaki, dinî alanlarda “feyz almak” için kitaba başvurur (Aytaç, 2002: 1).

Okuma, bir yazıyı, kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemidir (Ünalın, 2001: 86).

Yalçın'ın (2002: 47) yayımlanan çalışmasında okuma, ‘insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işi’ olarak belirtilmiştir.

Temizkan'ın (2009: 33) yapmış olduğu çalışmasında belirttiği gibi okuma ‘yaratıcı olmayı ve hayata farklı pencerelerden bakmayı kolaylaştıran beceridir.’ Okuma kavramı gerek toplumların yapısı gerekse değişen şartlar nedeniyle farklı şekillerde tanımlanmakta ve kavrama yeni anlamlar yüklenmektedir. Ancak çeşitli tanımların ortak noktası okumanın bir süreci ifade ettiğidir.

2. 1. 1. 1. Okumanın Önemi

Uygarlığın hızla gelişimi yazının bulunmasıyla başlamış, edinilen bilgiler ve düşünceler önce taştan tabletlere daha sonra da kâğıda kaydedilmiştir. Yazının bulunuşuyla birlikte okuma işlemi de gerçekleşmiş; böylece bir yerlere kaydedilen bilgiler ve düşünceler, bireyden bireye "okuma" yoluyla yeni kuşaklara aktarılmıştır. Sonuçta, öğrenilen bilgilerin ışığında yeni düşünceler ve yeni buluşlar üretilmiştir. Bu gelişim sürecinde, sanayi toplumları ileri teknoloji toplumlarına dönüşürken; yazı ve okuma teknolojisi muazzam bir bilgi birikimini beraberinde oluşturmuştur. Bugün bilgi patlaması ile gelişen bilgi dağarcığı her on yılda iki kata çıkarak hızla artışını sürdürmektedir. Artık "okuma" zevk değil, bir gereksinim ve yükümlülük olmuştur (Bayram, 2001: 1). Sonuçta insanoğlunun hayatı boyunca sürdürdüğü faydalı bir iş olmuştur.

Yapılan bilimsel araştırmalara göre öğrendiklerimizin %1'ini tatma duyusuyla, %1,5'ünü dokunma duyusu yoluyla, %3,5'ünü koklama duyusuyla, %11'ini işitme duyusu yoluyla, %83'ünü de görme duyusu yoluyla edinmekteyiz. Bu sonuçlara göre Aytaş (2003:154); göze ve kulağa hitap eden okumanın %83+%11=%94 gibi önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmakta olduğunu vurgulamış ve buna verilenlerden yola çıkarsak öğrenmenin büyük ölçüde okumaya bağlı olduğuna dikkati çekmektedir.

Okuma insanın dünyasının kavrama ve düşünme yönlerini geliştirir. Öğrenme kavrayışı, analiz ve sentez gücünü, yorumlama ve yeni hükümler verme yeteneğini geliştirir. Düşünen ve konuşan toplum olmanın yolu kitaptan geçer (Tural, 1992: 125).

Okumak, edebiyatın temel dayanağı, eğitimin neredeyse kendisi olarak algılanmış, bu iki alanda kimi zaman bir araç, kimi zaman da bir amaç olmuştur. Ancak her şartta okumanın ana dili eğitiminde büyük bir önemi var olagelmıştır. Okumanın önemi üzerinde eğitim ve edebiyatın başlangıcından bu yana çokça durulmuş olsa da okumanın müstakil bir araştırma-tartışma konusu hâline gelmesinin tarihi çok gerilere uzanmaz. Ne zaman ki edebiyat değerlendirmelerinde okur üzerinde durulmuş, ne zaman eğitimde ana dili eğitimi ve okuma eğitiminin gerekliliği kavranmışsa; ancak okuma üzerine araştırmalar yapılmaya, değerlendirmelerde bulunulmaya başlanmıştır (Özbay ve Bahar, 2012:161).

Bamberger (1990:4)'e göre ekonomik gelişme için bir ülke nüfusunun en az %40'ının okuryazar olması gerektiği hesaplanmaktadır. Eğitim ekonomide verimliliği %44 oranında arttırmaktadır. Okuma alışkanlığı, eğitimdeki verimliliği ise %30 oranında arttırmaktadır. Buradan yola çıkıldığında eğitim seviyesi yükseldikçe ekonominin de yükseldiği sonucu çıkmaktadır. Bu da toplumsal kalkınmaya ön ayak olmaktadır.

İnsanın duygu ve düşünce dünyasını geliştiren okumanın önemi için Aktaş (2001: 14) şu sözleri söylemiştir: "İnsanın duygu ve düşünce dünyası okuyarak gelişir, zenginleşir. Sonuçta güçlü bir muhakeme kazanır."

Kitap okuma alışkanlığı, çocuklarda zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi büyük ölçüde etkilemektedir ve çocukların kendilerini okuyarak yetiştirmeleri gerektiği için, erken yaşlarda kitap okuma sevgisini oluşturmak ve onların kitap okumayı alışkanlık haline dönüştürmelerini sağlamak çok önemlidir. Hangi amaçla gerçekleşirse gerçekleşsin okumada temel unsur iletişim kurmaktır ve bu iletişim, sadece okurla metin arasında değildir. Geçmiş yaşantılar aracılığı ile oluşan bilgi, kültürel birikim, inançlar, değer yargıları, beklentiler gibi birçok faktör bu iletişimin gerçekleşmesinde etkilidir (Coşkun, 2002:231).

Sözün özü; okuma, insan hayatında vazgeçilmez bir yerdedir.

2.1.1.2. Okumanın Yararları

Okumak; araştıran ve sorgulayan insan için bir ihtiyaç olarak kabul edilir ve bilgi edinmek okumakla elde edilen en önemli sonuçtur. Okuma, çağdaş olmanın ölçütlerinden birisidir. Çağdaş, yaratıcı, yapıcı ve özgür düşünceye sahip, üretken, eleştirel bakan bireylerden oluşan bir toplum olmak ancak okuma bilinci aşılınmış bireylerle mümkündür. Çünkü toplumun gelişmeler ve değişmelere uyum sağlaması, okuma bilincin oluşturulması ile söz konusudur (Bircan ve Tekin, 1986:393). İnsan okumakla kişilik kazanır, geçmiş uygarlıkları ve kültürleri tanır; onların deneyimlerinden yararlanarak hayatını düzenler (Aktaş ve Gündüz, 2001:14).

Özellikle ortaöğretim yaşındaki gençlerin okumakla elde edecekleri pek çok şey vardır. Zengin de (2003: 131) bu konuya şöyle yaklaşmıştır: “ Bir gencin ait olduğu toplumun kültürünü yaşantısının bir parçası haline getirmesinde, ailenin, okulun ve çevrenin etkisi olduğu kadar, okuduğu eserlerin de çok büyük rolü vardır.” Anlaşılan o ki iyi bir okuma eğitimi verilen nesiller daha sağlam yetişeceklerdir. İşte tam bu noktada denilebilir ki; okuma bireyin entelektüel gelişimini sağlamakta; anlama gücünü geliştirmekte; başkalarıyla iletişimini kolaylaştırmakta, eleştirel düşünce yapısına temel oluşturmaktadır (Kurulgan ve Çekerol, 2008: 239). Genç okuyucular için hazırlanmış kitaplar, gençlerin kişiliğini geliştirme ve dünya hakkında genel bir kavram oluşturmalarını sağlama biçimindeki eğitim hedefimize ulaşmamızda da bizi desteklerler (Bamberger, 1990: 2). Anlama gücü yükselmiş ve entelektüel gelişimiyle birlikte eleştirel bir düşünce dünyasını kucaklayan gençler ise günlük hayatlarını tekdüzelikten kurtarır, kendisine ait farklı yetenekleri de keşfeder. Bu bağlamda Aktaş ve Gündüz (2001: 15) şunları vurgulamıştır: “Okuma zihnî faaliyetlerimizi de geliştirir. Bilgi düzeyimiz yükseldikçe okuduklarımızı daha iyi yorumlar, olaylara ve çevreye daha objektif bakar, olayları çok yönlü değerlendirme yeteneği kazanır, kendimize ait farklı yeteneklerimizi keşfederiz.”

Okuma yoluyla kişi, bilgilerine yenilerini katarak, zihinsel bir gelişme kazanır. Zihinsel bir gelişme ve kıvraklık; yaşam süresince karşılaşılabilecek olayların, sorunların çözümü için gereklidir (Kantemir, 1995). Bu da çocukların sadece bilgiye ulaşmalarını sağlamayacak, bunun yanı sıra onların düşünme yeteneklerini geliştirecek, yeni fikirler üretebilmelerine de imkân sağlayacaktır. Özellikle ortaöğretimdeki öğrencilerinin kelime dağarcığının gelişmesine ve de böylece kendini daha iyi ifade edebilen nesillerin yetişmesine katkı sağlayacaktır.

Okumak bu kadar önemli bir faaliyetken neden daha fazla önemsenmediği de ayrı bir sorundur.

2.1.1.3. Tutum ve Okumaya Yönelik Tutum

Türkçe Sözlükte (1998: 2260); tutum “Tutulan yol, davranış” olarak verilen tutum kelimesi, Latince uygunluk veya uyum anlamında ‘aptus’ kökünden gelen tutum ‘attitude’ sözcüğü davranış, hal, tavır anlamlarına gelmektedir (İşeri, 2010: 472).

‘Tutum’ kavramının literatürde çeşitli tanımları bulunmaktadır:

“Thurstone (1928: 531) tutumu karmaşık bir bütünlük içinde insanların eğilimleri, duyguları, önyargıları, önceden belirlenmiş istek ve eğilimleri, korkuları, özel bir konudaki inançların bütünü olarak görür”.

Allport'a (Allport, 1935'ten aktaran, Özbay ve Uyar, 2009: 633) göre tutum, deneyimler sonucu organize edilen, ilgili olduğu durum ve nesnelere karşı kişinin tepkileri üzerinde yönlendirici ya da aktif etkiye sahip olan, duygusal ve zihinsel hazır olma durumudur.

Birçok tutum tanımından anlaşılan o ki tutum, kişinin davranışlarından algıladığımız pozitif veya negatif eğilimlerimizdir. Ancak ilgi ile tutum arasındaki ince farkı Travers'in açıklamasından öğrenmekteyiz: "İlgilerin aktiviteler için tercihler olduğu, tutumların ise fikirlere ya da objelere pozitif yaklaşım veya bunlardan geri durma olduğu söylenmektedir (Travers, 1982'den aktaran: Köklü, 1995: 81) .

Okumayı ve okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerden bir diğeri de okumaya yönelik olarak geliştirilen tutumlardır. Tutumun, eğitimciler tarafından dikkate alınması gereken bir kavram olduğu söylenebilir. Öğrenme ortamında, öğretilen konuya karşı öğrenciler tarafından olumlu veya olumsuz bir tutum oluşacaktır. Eğer okumaya karşı öğrencilere olumlu tutum geliştirebilirsek eğitimin amacı olan 'istendik yönde davranış' kazandırmamız daha kolay olacaktır.

Esasında tutum, bir tepki hazırlığı olarak düşünülebilir. Kendisi bir davranış değildir, davranışın ön koşuludur (Ünal, 1981: 9). Bu sebeple öğrencilerin sadece okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesi de önemlidir. Bu da onların okumaya yönelik tutumlarının sürece dâhil edilmesi gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Okumaya karşı olumlu tutum geliştiren öğrenciler okumaya da karşı istekli olurlar. Yaşam boyu bunu devam ettirebilirler. Ancak okuma ilgi ve isteğine sahip olmayıp olumsuz tutum geliştiren bireyler öğrenmeye de kapalı olduklarından okumanın amaçlarına ulaşamayacak ve okuma bilincinin de beraberinde getirdiği yetilere erişemeyeceklerdir (Özkara ve İnci, 2013: 3). Bu bağlamda tutumlar, bireyi eyleme sevkedici bir niteliği de kendi içlerinde taşırlar. Çünkü iyi, yararlı ve güzel gördüğümüz şeyi ister ve elde etmek için çaba sarfederiz, faaliyete geçeriz (Ünal, 1981: 10). Bunun sonucunda da okuma alışkanlığı zamanla sistemli hale gelecektir.

Okumaya yönelik olumlu tutum kazandırmak ve okuma alışkanlığının yerleşmesini sağlamak için gelişim dönemlerinin özelliklerini dikkate almak gerekmektedir. Aytaş, (2005: 463), okuma isteği ve alışkanlığının daha çok ilköğretimin ikinci ve üçüncü sınıfında gelişmeye başladığını, okumada güç ve üstünlüğün ilköğretimin 4, 5 ve 6. sınıflarında elde edildiğini; okuma ilgi, alışkanlık ve zevkinin incelmesinin ortaöğretimin birinci ve ikinci dönemleriyle yükseköğretimin ilk yıllarında gerçekleştiğini belirtir. Bu nedenle okumanın alışkanlık halini alması süreci ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim dönemlerinde kesintisiz olarak izlenmelidir.

Okuduğunu anlama düzeyi ile okumaya yönelik tutum arasında yüksek oranlı bir ilişki bulunmasa dahi tutumların da diğer algısal değişkenler gibi okuma becerisinin

edinilmesinde, geliştirilmesinde ve okuma başarısında önemli birer etken olduğu bilinmektedir. Bu bilgi doğrultusunda okuma eğitimi çalışmalarında öğrencilerin okuma tutumlarının da yükseltilmesi önem taşımaktadır (Balcı, 2009: 30).

2. 1. 1. 4. Alışkanlık ve Okuma Alışkanlığı

Okuma, ruhsal bir çalışma ile harekete geçirilmiş ve okuyucu amaçlarıyla bir düzen içinde bütünleştirilen, karmaşık bir hiyerarşinin birbirine geçişiyle oluşan, bir takım alt faktörler tarafından desteklenen simgesel anlamlandırmanın görsel-işitsel-söze dayalı işlem becerisidir (Yılmaz, 1990: 7). Okuma eyleminin alışkanlığa dönüştürülmesi, bireyin hem düşünme becerilerini geliştirmesi, hem bilgilerini canlı tutabilmesi hem de toplum içinde başarılı olabilmesi bakımından hayati önem taşımaktadır. Bu durumda “okuma alışkanlığı nedir?” sorusuna yanıt bulmamız gerekmektedir (Dengiz, 2006: 57). Öyleyse okuma kavramı, bireyin yaşam bilgisini arttırması, okuma alışkanlığı kavramını ise, bu artışın süreklilik kazanması, sonuçta; her iki kavramın da bireyin gelişmesi, yaşamda etkin olması anlamına geldiği söylenebilir (Yılmaz, 1989: 48).

Her alışkanlık gibi okuma alışkanlığı kazanma da belli bir süreyi ve birtakım aşamalardan geçmeyi gerektirir. Temel okuryazarlıktan sonraki aşama olarak kabul edilen okuma alışkanlığı, kişinin bir gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini, yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde gerçekleştirmesi anlamına gelir (Yılmaz,1990: 10). Okuma alışkanlığı, okumayı öğrendikten sonra gelen aşamadır ve okumayı öğrenmek kadar kolay değildir. Yeni bir alışkanlık kazanmak için bir takım aşamalardan geçmek gerekmektedir. Bunlar Lionberger’e göre; farkında olma, ilgi, evrim, deneme ve benimseme olarak sıralanmıştır. Benimseme, bu aşamalar içinde alışkanlığa giden yolda son aşama fakat alışkanlığın sürdürülmesi için ise ilk koşul olarak gösterilmektedir. Yani okuma alışkanlığı edinmek, yukarıda saydığımız beş aşamanın bir araya gelmesiyle mümkün olacaktır (Yıldız, 2010: 11).

Alışkanlık; “bir şeye alışmış olma durumu, itiyat, huy, ünsiyet” (TDK, 1998: 83) olarak tanımlanır. UNESCO’nun belirlediği temel tanımlarına göre okuma kavramı, kişinin bilgilenmesini, gelişmesini ve eğlenmesini sağlayan eylem olarak belirtilirken okuma alışkanlığı, okumayı öğrendikten sonra bu eylemi istekli biçimde kazanma becerisi olarak tanımlanmıştır (EARGED, 2007: 1).

Montaigne’in “Alışkanlık” adlı denemesini (Montaigne, 1996:183) bilenler alışkanlığın ne kadar önemli olduğunu da bilirler. Montaigne her ne kadar bu denemesinde çoğunlukla kötü alışkanlıklardan ve onların nasıl meydana geldiğinden bahsetmişse de; iyi alışkanlıklarımız da vardır ve tıpkı kötü alışkanlıklarımızda olduğu gibi bunların tohumları

da küçük yaşlarda atılır (Arıcı, 2005: 28). Aynı şekilde Özdemir (2007: 221), R. Nuri Güntekin'in kitap okumanın bir alışkanlık işi olduğunu şöyle aktarmıştır: "Niye kitap okumuyorlar? demek, 'Niye piyano çalmıyorlar' demek... gibi bir şeydir. Kafayı kitap okumaya alıştırmak, parmakları piyano çalmaya alıştırmaya alıştırmaktan kolay değildir." diyor.

"Bir gereksinim olarak algılanması sonucu okuma eyleminin sürekli, düzenli biçimde ve eleştirel bir içerikte gerçekleştirilmesi okuma alışkanlığı olarak tanımlanabilir." (Yılmaz, 2002: 442). Okumanın bir alışkanlık hâline dönüşmesi ise üst düzey bir okuma gelişiminin göstergelerinden biridir. Yukarıda belirtilen anlamda okuryazarlık, "okuma", "okuma alışkanlığı" kavramları ile doğrudan bağlantılı ve iç içedir.

Okumayı, yazılı bir metin vasıtasıyla ve yardımıyla iletişimde bulunma işidir. Bu özelliğinden dolayı içimizdeki gizli kapıları açarak bize yol gösteren ve ruhumuzu tedavi eden bir yöntem olarak tanımlanabilir (Aktaş ve Gündüz, 2001: 13). Dilbilimci ve eğitim bilimci Krashen'e göre serbest gönüllü okuma etkinliğinin pek çok faydası vardır. Ona göre; "Okuyucular okuduklarından keyif aldıkları, kitaplarla aralarında bağ kurduklarında, çaba göstermeksizin ve farkına varmaksızın neredeyse tüm dil becerilerini edinmektedirler. Bu tür okuma ile çocuklar okur olmakta, çok sayıda kelime edinmekte, ileri düzeyde karmaşık dilbilgisi yapılarını anlama ve kullanabilme, düzgün yazı yazabilme yeteneği kazanmakta ve imla kurallarını doğru kullanmayı öğrenmektedirler." (Krashen, 1993'ten aktaran: Keleş, 2013: 9). Bu doğrultuda okuma alışkanlığını iyi tanımlamak ve nasıl geliştirilebileceğine dair ipuçlarını yakalamak önemlidir.

Okuma beceri ve alışkanlığını yetkinlik - bilinç - istek bağlamında ele almalıyız. Bu üç olgunun birlikte gelişmesinden sonra alışkanlık kazanılabilir. Öğretmenler, öğrencilerinde bu gelişmelerin başlaması için uygun ortamlar hazırlamalı, öğrenci davranışlarında gördüğü farklılıkları değerlendirip ne yapacaklarına karar vermelidirler. Bu konuda her öğrenci için geçerli olabilecek standart bir yöntem yoktur. Öğrencinin kişilik özelliklerine, öğretmeniyle olan diyaloguna, kişisel eğilimlerine, ait olduğu çevreye, ailenin ekonomik durumuna, ileride yapmak istediği işe ve gelecekte beklenenlere göre bir okuma programı ve bunlara uygun bir yöntem belirlenebilir. Öğrenci ile sürekli ilgilenip gelişmeler takip edilebilir. Bunu yapan öğretmenlerimizin var olduğunu biliyorum. Bu öğretmenlerin çevrelerinde daima bir öğrenci grubu bulunduğunu, bu öğrencilerle zevkli ve verimli sohbetler yaptıklarını görüyorum. Bu öğretmenlerimizin çok değerli bir iş yaptığını herkesin kabul etmesi gerekir. Çünkü okuma, çağdaş insanın doğal ihtiyacı olmaktan başka kişisel kelime servetini artırmaya yönelik önemli bir etkinliktir (Demir, 2006: 217).

Bireylere okuma alışkanlığı kazandırma süreci ise eğitimcilerin bir başka sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Okumanın bir alışkanlık hâline gelmesinde aile ve yakın

çevre, arkadaş çevresi, ulaşılabilir kitap kaynakları ve kütüphaneler ile çocuğun kendi ilgisi gibi pek çok faktörün etkili olduğu bilinmektedir (Özbay, 2007: 32). Çocukların kitap okumaya başlaması için önlerinde örnek alabilecekleri geniş bir kitlenin olması gerekmektedir. Ungan'a (2008) göre, evde anne babasından, okulda öğretmeninden, çevresinden ve arkadaşlarından, okuyan kişi görmeyen bir bireyin hayatında kitabın yeri olmaz.

Okuma alışkanlığı kavramı öncelikli olarak okuma miktarı ve sıklığı olarak düşünülse de Dökmen (1994: 34)'e göre bir okurun okuma alışkanlığı neleri, ne zaman, nerede, nasıl okuduğunu, okuduğu materyalleri nasıl elde ettiğini ve hangi okuma stratejilerinden faydalandığını kapsayan geniş bir kavramdır. Bu bağlamda bu çalışma kapsamında okuma alışkanlığı çok boyutlu olarak incelenmiş, öğrencilerin ne sıklıkla, hangi miktarda, hangi tür yayınları okudukları gibi pek çok soruyla ortaya konulmuştur.

Alışkanlık, öğrenilen ve her durumda otomatik olarak gerçekleştirilecek şekilde pekiştirilen karakteristik davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır. Bilgi edinmenin temel yolu olan okuma, alışkanlık haline dönüştüğünde "okuma alışkanlığı" kavramı ortaya çıkmaktadır (Yılmaz ve ark. 2009: 24).

Okuma alışkanlığı, bireylerin yaşamları boyunca elde ettikleri bilgileri, becerileri, anlayışları güçlendirip artıran ve aynı zamanda bu değerlerin bireysel ve toplumsal yaşama uyarlanmasına olanak sağlayan beceridir.

Bireyin okuma alışkanı olarak ifade edilebilmesi için Amerikan Kütüphane Derneğinin ortaya koyduğu standarda göre:

1. Yılda okuduğu kitap sayısı beşi geçmeyen kişiler, az okuyan okur tipi,
2. Yılda okuduğu toplam kitap sayısı altı ile 20 arasında olanlar, orta düzeyde okuyan okur tipi,
3. Yılda okuduğu toplam kitap sayısı 20'yi aşan kişiler ise çok okuyan okur tipi olarak nitelendirilmektedir (Sağlamtunç, 1990: 5).

Yukarıdaki tanımlar ve bilgiler göz önüne alındığında okuma alışkanlığı; bireyin okumayı ihtiyaç olarak görmesi ve bu ihtiyaca bağlı olarak okuma eylemini bir amaç doğrultusunda gerçekleştirmesi, yaşam boyu isteyerek ve düzenli olarak devam ettirmesi diye tanımlayabiliriz. İnsanları okumaya teşvik etmek için ilk yapılması gereken ihtiyaçları belirlemektir. Buna göre de yönlendirilmelidir. İyi bir okuyucu yetiştirmek için okuyucunun ilgi alanlarını da bilmek gereklidir. Bu konuyu Kavcar'ın (1982: IX) şu ifadeleri tamamlıyor: "Gerçek eğitim, insanın önce kendisini tanıması yolunda ortam hazırlar, bu tanımayı gerçekleştirir. Bu yapılırsa kişinin kendini olumlu ve olumsuz yanlarıyla kabul etmesi, yaşam planını ona göre yapması ve başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurması kolaylaşacaktır. Sanat ve edebiyat da, insanın kendi özelliklerini bilmesi yolunda önemli hizmetlerde

bulunur. Onun önüne değişik seçenekler ve zengin yaşantı örnekleri getirir.” Buradan da anlaşılacağı üzere okuma alışkanlığının zeminin oluşmasında gençler ve çocukları hedef alan eserler ortaya getirilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, genellikle tek başına yapılan bir etkinlik olarak kabul edilen okuma eylemi, insanın hayatı anlamlandırmasına yardımcı olup, ona farklı seçenekler sunar ve farklı bakış açıları kazandırır. Birey, okuma becerisini elde ettiği andan itibaren ise bu beceriyi kullanarak alışkanlık haline getirme çabası içinde olmalıdır. Gençlik döneminde okuma alışkanlığının kazanılması ise, bireyin, özellikle mesleki açıdan gelişmesi ve sosyal açıdan olgunlaşması için önem taşımaktadır.

2. 1. 1. 4. 1. Okuma Alışkanlığını Kazanmada Etmenler

Okuma, yaşamı zenginleştiren, insanın bilgi ve kültür kazanmasında anahtar rol oynayan ve sürekli geliştirilmesi gereken bir beceridir (Coşkun, 2003: 101). Bu nedenle öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilip alışkanlık haline getirilmesi eğitimin her kademesinde önemli bir hedef olarak düşünülmüştür. Bununla birlikte okumayı sevdirmek önemli bir görevdir. Bu bağlamda, eğitim sisteminin önemli görevlerinden birisi, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaktır; ancak okuma alışkanlığını kazanmanın en temel ögesi okumayı sevmektir. Kitabı seven kişi, kitabın ona vereceği yararları anlamış kişidir. Fakat her şeyden önce kitabı kişiye sevdirmek gerekmektedir (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990: 44).

Tüm bunlarla beraber, güçlü bir okuma alışkanlığının kişiye olduğu kadar bir topluma kazandıracağı katkıları Phillip, iki sınıf altında gruplandırmaktadır. İki okumanın bireylere kazandıracağı mantıksal gelişim, ikincisi ise okuyan bireyin içinde bulunduğu sisteme katkı sağlayacağı ekonomik büyümedir (Phillip, 2005'ten aktaran: Odabaş ve ark. 2008: 435).

Bireylerin okuma alışkanlıkları hakkında değerlendirmelerde bulunabilmek için sağlıklı bir okuma alışkanlığının oluşması ve okuma alışkanlığının geliştirilmesi için de gerekli imkânların sağlanması gerekir. Okuma alışkanlığının geliştirilebilmesi için özellikle şu başlıklara dikkat edilmelidir:

- Okuyan ve okuması için çocuğuna yoğun ilgi gösteren bir aile ile çocuğun istediği gibi kullanabileceği bir aile kitaplığına,
- Okuma güdüsünü oluşturmadaki etkisi sebebiyle önem taşıyan nitelikli bir okuyan arkadaş grubuna, yakın çevre ve topluma,
- Okumaya ve kitaba olumlu bakan bir çevreye; okumanın, toplumsal hayat içinde doğal bir parça olarak görülmesine;

- Bireylerde okuma alışkanlığı yaratma ve geliştirmeye yönelik sürekli tutarlı bir devlet politikasının varlığına,
- Bireylerin okuma alışkanlığının ekonomik yanını karşılayabilecek güçte olmalarına,
- Okuma alışkanlığına önem veren, bunu programına alan ve bilinçli bir biçimde uygulayan eğitim-öğretim sistemine,
- Üzerine düşeni yeterince yerine getirmesi gereken toplumsal kurum ve kuruluşlara,
- Bu konuda önemli role sahip kitle iletişim araçlarına,
- Okuma alışkanlığını köklü biçimde sorun olmaktan çıkarmada çeşitli düzeylerde oluşturulup uygulanacak okuma alışkanlığı programlarına,
- Bu programlarda kullanılacak özel nitelikli okuma materyallerine,
- Okuma alışkanlığının geliştirilmesinde doğrudan rolü olan halk kütüphaneleri (Yılmaz, 1990: 12).

Okuma alışkanlığının boş zaman değerlendirme unsuru olmaması ve okuma becerisine ait pek çok sürecin başarıya ulaşmasını sağlaması, okullarda okuma alışkanlığını geliştirme çalışmalarına yer verilmesine sebep olmuştur. Bu çalışmaların başlangıcı çocukların ilgi duydukları metinlerden hareketle okuma çalışmalarının yapılması ve ilginin alışkanlığa dönüştürülmesidir. Okuma alışkanlığına etki eden faktörlerin bilinmesi bu faktörlerin süreç içinde etkili kullanımını da sağlayacaktır (Balcı, 2009: 45).

Okuma alışkanlığını belirleyen faktörleri şöyle sıralayabiliriz:

- Kişisel etmenler,
- Çevresel etmenler,
- Sosyo-ekonomik etmenler,
- Teknolojik etmenler.

2. 1. 1. 4. 1. 1. Kişisel Etmenler

Okuma alışkanlığının kazanılmasında belirleyici etkenlerden bir bölümünü kişisel etkenler oluşturmaktadır. Kişisel etmenler, kişinin görebilme özelliğini içeren bedensel özelliklerinden bilgi ve kelime bilgisi eksikliği, odaklanma problemleri gibi süreçleri içeren bilişsel özelliklerine kadar kişinin kendisinden kaynaklanan tüm özellikleri kapsar.

Geleceğin toplumu, Bamberger'e göre "öğrenen toplum" olarak tanımlanmıştır. Bunun için günümüzde okuma ve kitaplar vazgeçilemez kişisel gelişim unsurları olmuşlardır. Kitapların ise bu uzun hayat boyu kişisel eğitim sırasında oynayacakları pek

çok rol vardır. Öncelikle kişisel ilgiler, ihtiyaçlar ve amaçların okuma kitaplarının kişisel olarak seçilmesi yolu ile karşılanması zorunludur (Bamberger,1990: 3). Bu nedenle okuma alışkanlığı ediniminde kişisel seçimler önemli etkindir.

Okuma alışkanlığı konusunda motivasyonun önemli yeri vardır. Çünkü böyle bir motivasyon ile okuma etkinliği sürekli ve düzenli bir şekilde alışkanlık hâline gelerek devam eder. Bireyin kitaba ve okumaya karşı gösterdiği ilgi okuma alışkanlıklarını da doğrudan etkilemektedir (Mete, 2012). İşte bu kişisel süreçteki motivasyon durumu için Demirel (1990: 330) ise şöyle bahseder: "Her okuyucunun verilen bir metinden anlam çıkarabilmesi için kavrama sürecine beraberinde getirilmesi gerekli bilgi temeli söz konusudur. "Okuyucunun bilgi tabanı" olarak adlandırılan bu özellik 3 boyutta incelenmektedir: (1): ön bilgiler, (2) Kavrama becerilerinin bilgisi ve (3) Motivasyon." Sözün özü yukarıda bahsi geçen bu etmenler kişisel faktörler arasına dâhil olur. Özbay'a göre ilk ve ortaöğretimdeki öğrenciler bir arkadaş grubuna dâhil olma eğilimindedir. Eğer öğrencinin dahil olduğu bu arkadaş grubunda okuma bir alışkanlık haline gelmişse aralarında kitap alışverişi, okunan kitapları birbirlerine anlatmaları gerçekleşiyorsa bu durum, gruptaki her bir çocuğun okuma becerisini olumlu yönde etkileyecektir (Özbay, 2013: 34).

2. 1. 1. 4. 1. 2. Çevresel Faktörler

Okuma güçlüğüne sebep olan faktörlerden biri de çevresel faktörlerdir. Bu ise insanların okumaya istek duymasında önemli bir faktördür. Güneş (1997: 13)'e göre çocuğa hikâyeler okumak, fikirlerini söylemesi için teşvik etmek, dil ile ilgili oyunlar oynamak, çevrede olup bitenler hakkında çocukla sohbet etmek, çocuklara kitap alma veya okuma konusunda model olma gibi etmenler çocuğun okumaya karşı olumlu bir tutum sergilemesine zemin hazırlar.

Okumada çevrenin rolü büyüktür. Sara (1988: 151)'ya göre okuyan bir çevreden gelen öğrenci, okumaya karşı daha çok ilgili olur.

Okuma düzeylerini etkilediği gibi okuma alışkanlıklarının da geliştirilmesi çalışması da çevresel faktörlerle doğrudan ilgilidir. Bu konuda yapılan araştırmalarda çocuklar arasındaki kitap alışverişinin onların okuma alışkanlıkları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı sonucu ortaya konulmaktadır (Dökmen, 1994). Kısaca, çevresel faktörler içinde ailenin, arkadaş çevresinin, okul-öğretmenin ve kitap ve kütüphanenin de etkisi çok fazladır.

2. 1. 1. 4. 1. 2. 1. Aile

İnsan doğumundan itibaren kendini sosyalleştiği bir doğal çevre içinde bulur. İçinde yaşanan toplumun kültürel değerleri, değer yargıları ve hayatı algılayış şekli öncelikle aileden öğrenilir. Okuma, okumaya değer verme ve okuma alışkanlığı kazanma anlayışlarında da ilk izlenimler ailede kazanılır (Bircan ve Tekin, 1989: 400). Çocukların aileleri okumaya ne kadar bilinçli yaklaşırlarsa o kadar eğilimli olacaklardır. Evde anne babasından, okulda öğretmeninden, çarşı pazarda esnaftan veya arkadaşlarından okuyan kişi görmeyen bir bireyin hayatında kitabın yeri olmaz. Çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında en fazla sorumluluk aileye, daha sonra da öğretmenlere düşmektedir. Aileler kitap okumadığı için, çocuklar kendilerine model olacak bireyler bulmakta zorluk çekmektedirler (Ungan, 2008: 220). Okuma eğitiminde çocuğun içinde yaşadığı aile ortamının ve fertlerinin tutumlarının etkisi bilinmektedir. Aile içinde bireylerin eğitim düzeyleri, onların özel olarak okuma faaliyetlerini çocuğun yanında yapmaları, evde bir kitaplığın bulunması, kitaplarla ilgili seviyeli tartışmaların olması, problem çözümünde kitaplardan yararlanılması, çocuğun okumasını etkileyen unsurlar arasına girer (Özbay, 2013: 32). Yapılan bir çalışmada 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, anne babanın eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi değişkenleri açısından incelemiştir. Bu çalışmada anne ve babanın eğitim seviyesinin ve ailenin aylık gelirinin öğrencilerin tutumunu etkilediği, eğitim seviyesi ve aylık gelir arttıkça olumlu tutum düzeyinin de arttığı görülmüştür (Baş, 2012: 53). Wilson'ın yaptığı çalışmaya göre ailelerin günlük gazete okuma alışkanlıklarının lise öğrencilerinin de okuma alışkanlıklarını etkilediğini göstermiştir (Wilson, 2007'den: aktaran Arı ve Demir, 2013: 117).

Bandura'nın ortaya koyduğu "modelden öğrenme" yaklaşımının okuma eğitiminde aile faktörünün etkisini açıklamamıza imkân sağlar (Banduran,1977'den aktaran: Özbay,2013: 33). Anne ve babaların, çocuk için en önemli model olduğunu varsayarsak her konuda olduğu gibi okuma eğitimi konusunda da daha dikkatli olmaları gerekmektedir. Önce kendileri örnek olmalı ve okumayı bir ihtiyaç hissettirmeliler. Arıcı'nın (2008: 98) şu tespitleri de model olmanın altını çizmektedir: "Okumaya başlama yaşı genelde çocukluk yıllarıdır. Bu yüzden anne, baba ve büyük kardeşler ile öğretmenlerin kitaba ve okumaya ilgisi, çocuğun kitaba karşı tutumunu da etkilemektedir. Bu kişilerin sorumluluklarının bilincinde hareket etmeleri, yani olumlu örnek oluşturmaları son derece önemlidir. Bunun için ailelerin, büyük kardeşlerin ve öğretmenlerin kitap okuma konusunda model ve yol gösterici olmaları gerekmektedir. Bu amaçla, ailelere yönelik okuma eğitiminin verilmesi bu konuda yarar sağlayabilir." Bamberger'e (1990: 45) göre

çocuk metinleri anlamasa da bile ebeveynler çocuk ile resimlere bakmak ve onlardaki nesnelere adlandırmak suretiyle, resimli kitabı çocuğa anlatmalı ve yüksek sesle okumalıdır. Böylece zamanla “ilk göz sözlüğü” gelişeceğini belirtir. Arıcı (2008: 96)’nın çalışmasında sonuçlardan bir tanesi ailenin ne denli önemli olduğunu vurguluyor. Çalışmada mülakata katılan gençler, okumayı sevmemelerine sebep olabilecek herhangi bir olay veya durumdan bahsetmemektedirler. Ancak öğrencilerden bazıları, çocukluklarında kendilerinin kitaplarla tanıştırılmadığını ifade ederken; bazıları da kitap okuma konusunda çok fazla baskı gördüklerini belirtmektedirler. Bircan ve Tekin’in (1989: 400) da çalışmasında vurguladığı gibi okumaya verilen değer konusunda ilk izlenimlerin aldığı yer ailedir. Türkiye’de genelde yetişkin nüfusun eğitim düzeyinin düşük olması nedeniyle çocuklar okumaya yönlendirilmemekte, okuma bilinci ve sevgisi kazandırılmamaktadır.

2. 1. 1. 4. 1. 2. 2. Okul ve Öğretmen

Okuma eğitiminin öğrenci kadar önemli unsurlarından birisi de “öğretmen” dir. Çünkü öğretmene, ilk okuma çalışmalarında okumanın bir alışkanlık haline gelmesine kadar büyük sorumluluklar düşmektedir. Okuma alışkanlığını kazanmanın en temel ögesi okumayı sevmektir. Bu nedenle okuma alışkanlığının kazandırılması sürecinde öğretmenlere düşen en temel görev çocukları bıktırmadan okumayı sevdirmek olmalıdır (Şahin, 2009: 216). Bir Çin atasözü “Birisine bir balık verirsen doyar bir kezinde, balık tutmayı öğret, doysun her kezinde” şeklindedir. İşte, çocuklara okuma alışkanlığı ve zevki kazandırmak da, tıpkı atasözünde olduğu gibi, onların ulusal ve evrensel kültür ürünlerini kendi başlarına arayıp bulmalarını ve yeni yaşantılar kazanmalarını, böylece kendi kendilerine yeten bir birey olmalarını sağlar. Böylece çocuk, içinde yaşadığı dünyayı bir başkasının yardımına gerek kalmaksızın kendi başına tanıyabilir (Aşılıoğlu,1993: 30). Böylece okul ve öğretmenin öğrencinin hayatında ne kadar önemli olabileceği de anlaşılmaktadır. Bamberger (1990: 47), öğretmenin görevini sadece öğrencileri kitapların önemine inandırmak ve onlarda kitaplara karşı bir coşku uyandırmakla sınırlı görmez. Öğretmen çocuklara belirli kitapları sunmalı, bunun için kendisi de yeterli sayıda kitabı okumuş olmalıdır. Küçük “alışkanlık dozlarını” günlük boş zaman faaliyetlerinde ve ev ödevleri sırasında etkili kılmaya çalışan, bunu zorlamadan fakat doğal olarak sistematik bir biçimde yapan öğretmenler, öğrencilerin çoğunu kitaplarla öylesine alıştıracaklardır ki, öğrenciler daha sonra bu alışkanlıktan vazgeçemeyecektir. Ancak öğretmenin bu etkili güce sahip olması beklenirken yapılan araştırmalara bakıldığında (Yalman ve ark., 2013;

Arı ve Demir, 2013; Kılıç, 2014; Aslantürk, 2008) okuma oranlarının oldukça az olduğu görülmektedir.

Arı ve Demir (2013)'in Amerikan Kütüphaneciler Birliğini belirlediği ölçütlere göre, ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını değerlendirdikleri çalışmalarında; öğretmen adaylarının yarısından fazlasının az okuyan okuyucu kitlesine karşılık geldiğini tespit etmiştir. Çok okuyan kitlenin ise %20 den az olduğu görülmektedir.

Yalman ve arkadaşlarının (2013) öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarını inceledikleri araştırmada ise katılımcıların %57'si (126) okumayı sevmekte, %18.2'si (40) kısmen sevmekte, %11.8'i (26) ilgilerini çeken kitapları okuduklarını, %12.7'i (28) ise okumayı sevmediklerini belirtmişlerdir.

Ataklı (2000:23), çalışmasında öğretmenlerin profesyonel yayınlara ulaşma ile ilgili soruya; %68'i yayınlara ulaşamadıklarını, %12,7'sinin de okumak için zamanının olmadığını, %8,8'i kitapların satın almak için pahalı olduğunu belirtmiştir. Çalışmadan %7,8'nin de bunları hiç okuma alışkanlığının olmadığı sonucu çıkmıştır.

Kılıç (2014: 91), araştırmasında müzik öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin düşüncelerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 0.33'ü kitap okumayı "kısmen" sevdiklerini, 0.28'i "büyük ölçüde" sevdiklerini, 0.16'sinin bir kısmı "tamamen", diğer kısmı ise "çok az sevdiklerini, buna ilaveten 0.08'i ise "hiç" sevmediklerini belirtmektedir.

Aslantürk (2008: 53), öğretmenlerin boş zamanlarını değerlendirme biçimleri incelendiğinde, katılımcıların sırasıyla % 30,5'inin televizyon seyrederek, % 30,0'unun kitap okuyarak, % 16,7'sinin dinlenerek, % 11,3'ünün internette sohbet, es-dost ziyaretleri, ek bir işte çalışma, vb. şekilde, % 5,9'unun müzik dinleyerek, % 3,9'unun spor yaparak ve % 1,5'inin de sinema ve tiyatroya giderek boş zamanlarını değerlendirdiği görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgulardan; boş zamanlarında kitap okumayı tercih eden sınıf öğretmenleri ile televizyon izlemeyi tercih edenlerin yaklaşık aynı oranda olduğu ve sınıf öğretmenlerinin sinema, tiyatro, müzik vb. gibi kültürel ve sanatsal faaliyetlere ayırdıkları zamanın oldukça yetersiz (% 7,4) olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim Sen'in 1998 yılında Okçabol ve Gök'e hazırlattığı "Öğretmen Profili Araştırması" na göre öğretmenlerin %8'i hiç kitap okumuyor. %39'u ise bu konuda bilgi bile vermek istememiştir. %28'i ise ayda bir kitap almaktadır. Genç öğretmenler daha az kitap okurken gazete okuyan öğretmen oranı da %8'de kalmıştır.

Buna ek olarak Aktaş ve Gündüz (2001: 17)'e göre de "Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmakta sorumlu olan ikinci kurum okuldur." Çocuk ilk doğuruları ailesinden alır ve sonraki yaşamında okulla biçimlenir. Bu bağlamda Temizkan (2009: 58) da çocukların doğası gereği sosyal bir özellik gösterdiğini ve mutlaka bir sosyal çevrede olup çevreden

etkilendiğini; elverişli çevre koşulları, kişinin okumaya istek duymasını sağladığını da vurgular.

2. 1. 1. 4. 1. 2. 3. Arkadaş Çevresi

İnsanın çevreyle olan ilişkisinde arkadaş grubunun etkisi büyüktür. Arkadaş grubunun etkisi çocuk üzerinde daha etkilidir ve çocuğun kişilik geliştirme sürecinde büyük etkileri bulunmaktadır. İlk ve ortaöğretimdeki öğrenciler, arkadaş grubunda olmak isterler. Okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde de çocuk, arkadaşlarından etkilenmektedir. Sağlamtunç'un (1990:9) çalışmasında deneklerin okuma alışkanlıklarının gelişmesinde arkadaşlarının rolünün büyük olduğu anlaşılmıştır. Arkadaşlar deneği kitap okumaya yönlendirmek konusunda deneğin kendisinden sonraki en etkili etmeni oluşturmaktadır. Dökmen'in (1990: 408) çalışmasında da lise öğrencilerine, ders kitapları dışında okudukları kitapları nereden temin ettikleri sorulduğunda, %78'i arkadaşlarından cevabını vererek en yüksek yüzdeye sahip olmuştur. Üniversite öğrencilerinin ise %64'ü okuma kitaplarını arkadaşlarından aldığının cevabını vermiştir. Görülen o ki ortaöğretim de dâhil olarak arkadaş çevresinin, okuma alışkanlığımızı ve okuma kitabı seçimlerimizi oldukça etkilediği aşikârdır. Yapılan araştırmalar da aralarında kitap alışverişi sağlanan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştiğini ortaya koymaktadır (Dökmen, 1994: 35). Arkadaş çevresinin bu belirleyici etkisi sebebiyle okul ve ailenin de bu etkiye ilişkin duyarlılığa sahip olması ve gereken özeni göstermesi önem taşır.

2. 1. 1. 4. 1. 2. 4. Kitap ve Kütüphane

Okumanın geliştirilmesi ve okuma alışkanlığının kazandırılmasında kitaba ulaşma imkânlarının ve bu kitapların özelliklerinin de önemli bir rolü vardır. Özbay'a göre okumanın alışkanlık haline gelmesinde çocuğun çevresinde, öncelikle evinde, sınıfında, okulda ve kolayca ulaşabileceği yakın bir semtte kütüphane bulunması, olumlu bir etken olacaktır (Özbay, 2013: 34). Her yaştan bireyin kullanımına açık olan halk kütüphaneleri, çocuklar için düzenlenen çocuk kütüphaneleri ve okullarda bulunan sınıf ve okul kütüphaneleri, başta ilköğretim olmak üzere her kademedeki öğrenciye kitap okuma alışkanlığı kazandırılmasında önemli roller üstlenebilir. Ayrıca halk kütüphaneleri, yetişkinlerin ve gençlerin farklı sebeplerle ulaşamadığı okuma materyallerini onlara sunarak hem bireysel hem de mesleki gelişimlerini destekleme potansiyeline sahiptir (Balcı ve diğerleri, 2012: 968). Bamberger (1990: 49), okul kütüphaneleri için okulun sadece "zihinsel merkezi ısıtma sistemi" olmadığını halk kütüphanelerinin daha sonraki kullanımı için ilk adımı olduğunu vurgular. Ancak Ungan (2008:220)'ın ortaya koyduğu

verilere göre kütüphanelerimizin durumu da Avrupa Birliđinin çok gerisindedir. Avrupa'da 7.500 kişiye bir kütüphane düşerken bizde 51.000 kişiye bir kütüphane düşmektedir. Türkiye nüfusunun yetmiş milyon olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda, bu oranın çok düşük olduğunu görürüz. Hal böyleyken kütüphanelerimizin daha işler hale getirmek için çalışmalarında bulunmalıyız.

Gençlik bir toplumun yakın geleceğidir. Yakın geleceğinin sağlıklı olmasını isteyen her toplum, genel okuma alışkanlığı sorununun bir parçası olan gençlerin okuma alışkanlığına da titizlikle eğilmek zorundadır. Yaşadığı çağın temel özelliği "toplumsallaşma çabası" olan bir genç için, okuma alışkanlığı, bu çabanın başarıya ulaştırılmasında önemli bir toplumsal araçtır. Toplumsal bir kurum olan ve bu sorunun çözümü ile doğrudan ilgisi bulunan halk kütüphanesinin, gençlere yardım etmesi, tanım, amaç, işlev ve görevleri gereği zorunlu olmaktadır. Ayrıca gençlerin okuma alışkanlığı kazanma ve geliştirilmesinin en sağlıklı yollarından birisi de budur (Yılmaz,1990: 2). Öyleyse eğitimi kütüphaneden, kütüphaneyi okuma eyleminden ayrı düşünmek olanaksızdır.

2. 1. 1. 4. 1. 3. Sosyo-ekonomik Faktörler

Sosyal ve ekonomik durumlar, bireyin okuma alışkanlığını ve okumaya karşı istek duyup duymamasını etkiler. Sosyoekonomik açıdan alt gelir grubunda yer alan öğrencilerin ana problemleri, yeterince kitapla karşılaşmamak ve çalışma şartlarının uygun olmayışıdır. Hatta bu gruptaki çocuklar, çoğu zaman ders kitabı dışında bir kitabı görme imkânını bile bulamamaktadırlar. Çocukların karşı karşıya kaldığı bu problemleri öğretmenler, kütüphaneler aracılığıyla çözebilirler. Sorunun çözümü için kütüphane seçeneğinin tercih edilmesi, öğrencilerin kütüphane kullanımı konusundaki bilgi ve görgülerini de artıracaktır (Özbay, 2007: 37).

Dökmen'nin (1990) yapmış olduğu çalışmada da yine yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunanların lehine bir durum ortaya çıkmıştır. Yine yapılmış olan başka bir çalışmada ise farklı sosyo ekonomik düzeye sahip öğrencilerin düzenli olarak kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşlerinde gözlenen farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin 26,2'si her gün düzenli olarak kitap okumaktadırlar. Orta sosyo-ekonomik düzeyde bu oran % 45,5'e yükselmektedir. Üst sosyo ekonomik düzeye mensup öğrencilerin ise % 37,7'si her gün okumaktadırlar. Toplamda ise öğrencilerin %33,4' ü her gün ve % 57,4'ü zaman zaman okumayı tercih etmektedirler (Şahin, 2009).

Özetle çocuğun gelecekte elde edeceği okuma alışkanlığı üzerinde ailenin rolü çok fazladır. Aile, çocuğu şekillendiren bir faktördür. Üstten ve arkadaşlarının (2014) yapmış olduğu çalışma ile öğrencilerin annesinin, babasının ve kardeşlerinin TV izleme süresi arttıkça, öğrencilerin de daha fazla televizyon izlediği görülmüştür. Yine bu çalışma da gösteriyor ki sosyo-ekonomik durum, okuma ilgi ve becerisinde etkili bir faktördür.

2. 1. 1. 4. 1. 4. Teknolojik Gelişmeler

Gelişen teknoloji karşısındaki insanlar, bu gelişmeler karşısında zorlanmaktadır. Her evde bulunan televizyon bu teknolojik gelişmelerin takibinde birinci derecede bir görev üstlenmiş durumundadır (Mokhtari ve diğerleri, 2009'dan aktaran: Batur ve diğerleri, 2010: 35). Özellikle kitap okuma açısından bakıldığında televizyonun çok etkili olduğu görülmektedir. Televizyonlardaki dikkat çekici yapımlar, insanların az da olsa var olan okuma alışkanlıklarını yok etmek üzeredir. Oysa televizyonun ilgi çekici yönleri olmasına rağmen, öğrenme açısından, kitap okumayla karşılaştırılınca o kadar da etkili olmadığı da görülebilecektir. Bu konuda Arıcı (2005: 31) şunları ekler: “Günümüzde özellikle görsel medya, toplumu büyük oranda etkilemekte hatta çocukları yönlendirmektedir. Öyle ki bazı evlerde sabah akşam televizyon izlemenin dışında hiçbir iş yapılmamaktadır. Hatta insanlar televizyon seyretmediği anlarda bile yine onu konuşmaktadır. Günümüzün araştırmayı, incelemeyi, çalışmayı sevmeyen insanı için televizyon oldukça çekici bir araçtır.” Başka bir çalışmada da okumanın sürekliliğindeki olumsuz hususun da teknoloji ve beraberinde getirdiği bağımlılık olduğunu belirtir. Özellikle televizyon ve bilgisayarın okuma faaliyetlerine ket vurduğu da vurgulanmaktadır. (Konya ili araştırma raporu, 2010: 26). Aksaçlıoğlu ve Yılmaz'ın (2007: 8) yapmış olduğu çalışmada ise televizyonun olumlu faydalarının olduğuna değinmiştir.

“Genelde olumsuz etkileri ön plana çıkarılan televizyonun teknolojik bir ürün olarak toplumsal yaşamı geliştirici etkisinin de olduğu söylenebilir. Televizyon ile aynı anda dünyanın farklı yerleşim birimlerinde bulunan çok sayıda insana ulaşılabilir. İnsanlar dünyadaki olaylardan anında haberdar olabilmektedir. Kişi televizyon izlerken eğlenmekte ve eğlenirken öğrenebilmektedir.”

Aynı çalışmada televizyonun olumsuz etkilerinden de bahsedilmektedir:

“Televizyon ve bilgisayar gibi yeni görsel kitle iletişim araçları çocukların fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimine olumlu etkilerinin yanında olumsuz etkileri olabilmektedir... Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yapılan araştırmaya göre 8-16 yaş arasındaki çocukların %60'nın kendi odasında televizyonu olduğu, televizyon izlemenin hareket gerektirmeyen pasif bir etkinlik olması nedeniyle, konsantre güçlüğünün oluşmasına neden olduğu anlaşılmıştır.”

Anlaşılan o ki televizyon izleme ve bilgisayar kullanma alışkanlıklarının, çocukların okuma alışkanlıklarına yönelik tehdit ve alternatif olması durumu bireysel ve toplumsal duyarlılıkla aşılabilecektir.

Toplumdaki bu bozulmalara dur diyebilmeli yeni nesil ve bunun için yine kitaplara başvurmalıdır. Böylece kalıcı bir öğrenme yaratılmış olacaktır. Bu bağlamda Batur ve Diğerleri'nin (2010: 35) yapmış olduğu çalışmada ise, kitap okumanın kalıcı öğrenmenin en iyi yolu olarak düşünülmektedir. İlköğretimden başlayarak okul ders kitaplarında yapılması gerekenin ders kitaplarında yer alan metinlerin okuma alışkanlığını kazandıracak nitelikte hazırlanmasının gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun yanında da öğrencilerin yaş ve ilgi düzeylerinin dikkate alınması, sınıf seviyeleri ya da çocukların yaş seviyeleri yükseldikçe metin ya da kitapların üslup ve dil özelliklerinin zenginleştirilmesi gerektiğini de eklemişlerdir.

Bilgisayar, herhangi bir bilgiye ulaşmayı ve elde edilen bilgilerin hazırlanması ve sunumunda büyük kolaylıklar sağlayan bir teknolojik yeniliktir. Fakat bunun yanında bireyin zamanının büyük kısmını oyun, sohbet gibi pek çok farklı şekilde meşgul etmesi, bilgiye tek ulaşım yolu olarak görülerek bireyi araştırma ve sorgulamadan uzaklaştırıp kolaycılığa sürüklemesi gibi sakıncaları da beraberinde getirmiştir.

Sözün özü günümüzde okuma alışkanlığının edinilmesinde bir engel olarak görülmesi gereken bilişim teknolojisidir. İnsanların, sunulan bilgi yığınları arasında kendine göre bir bilgi ya da kaynağa ulaşması oldukça zorlaşmış görünmektedir. Okuma eyleminde tat alma ve bunu alışkanlık haline getirme güçleşmiş durumdadır. Gençleri ve çocukların teknolojik gelişmeleri dikkatli kullanması gerekmektedir; çünkü Okuma bir alışkanlıktır ve her alışkanlık gibi ne kadar erken başlanırsa o kadar kolay kazanılır. Yaş ilerledikçe eski alışkanlıklar kişiyi esir alır ve terk edilmesi de o ölçüde zorlaşır.

2. 1. 1. 4. 2. Türkiye’de Okuma Alışkanlığı

Okuma ve kütüphane kullanımı bir toplumun gelişmişlik düzeyini yansıtan göstergelerden biri olarak kabul edilir. Okuryazar, "okuması yazması olan, öğrenim görmüş kimse" olarak tanımlanmakla birlikte, bazı ülkelerde birkaç satırı veya bir posterini ya da tabelayı okumak, okuryazar olmak için yeterli sayılmaktadır. UNESCO, okuryazar kişiyi, bilgiyi edinen; topluluk için etkin işlevler için aktivitelerle yeteneklerini ortaya koyan ve belli yıllar süresince okulda eğitim gören kişi olarak tanımlamaktadır. Türkiye’de okuryazarlık olgusu ise, ismini yazıp, imza atabilen kişi olarak değerlendirilmektedir (Meral, 2005: 316).

Kütüphane kullanım oranı konusunda somut bulguların elde edilmesi belli bir kitlenin okuma alışkanı olup olmadığının tespitinden daha kolaydır (Odabaş ve diğ., 2008: 438). Odabaş'a göre bir toplumun ne düzeyde okuma alışkanlığına sahip olduğunu tespit edebilmek için iki göstergeden yararlanılabilir. 1. si doğrudan okuma alışkanlığının ölçülmesi amacıyla çocuklar, gençler ve yetişkinler üzerinde ayrı ayrı ya da tümünde birden yapılan gözlem, görüşme veya anket uygulamasından elde edilen sonuçlardır. 2.si okuma eylemi ile doğrudan ilişkili olan bir takım göstergelerden hareketle toplumun okuma düzeyini saptamadır.

Çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin okumayı sevmelerini sağlamak için geçmişten bugüne hemen her gün konferanslar, sempozyumlar, imza günleri vs. gibi etkinlikler yapılmakta ve ulusal kampanyalar düzenlenmektedir. İngiltere'deki Ulusal okuma kampanyası "Okumaya Devam Et!" ve Amerika'daki "Okumaya Tutulun" kampanyası ile Türkiye'de MEB tarafından 2004 yılında lise öğrencileri için, 2005 yılında da ilköğretim öğrencileri için başlatılan "100 Temel Eser" kampanyaları bunların en meşhurlarıdır (Arıcı, 2008: 92). Bu kampanyalara nazaran okuyucunun ne tür yayınlar okuduğu, ne sıklıkla okuduğu, hangi türleri ne oranda okuduğu, bir seferde aralıksız ne kadar okuyabildiği gibi unsurların okuma alışkanlığını tanımlamada kullanılabilen ölçütler olduğunu vurgulamaktadır. Bundan da kişinin okuma alışkanlığının ne durumda olduğu belirlenebilir (Dökmen, 1994: 34).

Ulusal ve uluslararası öğrenci değerlendirme programlarının verileri bize Türkiye'de okuma alışkanlığının ne düzeyde olduğunu ortaya koyarlar. PISA, PIRLS, Çocuk Vakfı bunlardan en önemlileridir. PISA (Programme for International Student Assessment), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın kısaltılmasıdır ve bu program Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından desteklenmektedir. PISA 2015, 2000 yılından itibaren yürütülen altıncı PISA uygulamasıdır ve bu araştırmada 70'ten fazla katılımcı ülke yer almaktadır. PISA 2015 için Pilot Uygulama 2014 yılında yapılmış olup, nihai uygulama ise 2015 yılında yapılacaktır (<http://pisa.meb.gov.tr>).

Okuma becerilerinin ana araştırma konusu olduğu PISA 2009'da ise öğrencilerin okuma etkinliklerine katılımına, kendi okuma ve öğrenme stratejileri hakkındaki düşüncelerine odaklanılmıştır. Çünkü Günümüz bilgi çağında bireyin okuma, okuduğunu anlama, yorumlama, muhakeme etme gibi yeterliklere sahip olması beklenmektedir (EARGED, 2010).

2001 yılında 4. sınıflar arasında gerçekleştirilen Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi'nde (PIRLS) Türkiye, 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır. Türkiye'nin bu projede ölçülen standart puanı 449'dur. PIRLS projesi sonuçları, okuma becerileri açısından Türk öğrencilerin, uluslararası ortalamalardan düşük düzeyde

olduklarını göstermektedir. Türkiye'nin puanı uluslararası ortalamadan 51 puan daha düşüktür. (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED, 2003).

PISA 2003 sonuçlarına göre Türkiye'nin genel okuma alanındaki ortalaması 441 puandır. Okuma alanında en yüksek başarı ortalamasına sahip ülke 543 puanla Finlandiya'dır. Türkiye'nin okuma puanının projeye katılan ülkeler içinde Uruguay ve Tayland'dan farklı olmadığı söylenebilir (EARGED, 2005).

Türkiye'de okuma alışkanlık düzeyinin tespiti konusunda günümüze kadar gerek genel halk üzerinde gerekse öğrenciler, gençler ve öğretmenler gibi toplumun belli kesimi üzerinde çok sayıda çalışma yapılmıştır.

Bunlardan bazıları şunlardır:

- Yılmaz (1990)'ın çalışmasında genç okuyucuların okuma alışkanlıklarını araştırmıştır. Gençlerin okuma sorunu, bir toplumun ekonomik ve kültürel kalkınmasında çözümlenmesi gereken bir sorundur. Çalışmadan çıkan sonuçlara göre Yenimahalle İlçe Halk kütüphanesinin yetersiz olduğunu anlamaktayız. Halk kütüphanelerinin gençlerin okuma alışkanlıklarına yönelik projeler uygulaması gerekmektedir.

- Yılmaz (2002: 105)'n bu çalışmasından ise Türkiye'de eğitime ilişkin veriler güçlü ve nitelikli bir bilgi-toplum ilişkisi için temel araçların, aynı anlama gelmek üzere, altyapısal koşulların genel olarak yeterli olmadığını anlamaktayız.

- Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından Türkiye Okuma Kültürü adlı çalışma yapılmış ve Türkiye'nin Okuma Kültürü Haritası çıkartılmıştır. Türkiye'deki okur profili ve eğilimlerinin belirlenmesi, bilgiye erişimde dolaylı veya dolaysız karşılaşılan sorunların giderilmesine ilişkin çözüm yollarının saptanması, ilgili kurum ve kişilere önerilerde bulunulması, toplumdaki kütüphane algısının belirlenmesi, Bakanlığımıza bağlı halk ve çocuk kütüphanelerinde verilen hizmet kalitesinin yükseltilmesi, çeşitlendirilmesi ve geleceğe ilişkin yol haritasının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmaya göre en çok okunan basılı materyal kitap olurken, bunu yüzde 34,45 ile gazete izliyor. Türkiye'de her 4 kişiden biri kitap okurken yüzde 31,32'lik bir dilim hiç kitap okumadığını söylüyor. Yüzde 43,91'lik bir bölüm ise 1-10 kitap okuyan kategorisinde yer alıyor (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2011).

Ungan'ın (2008: 221) yapmış olduğu bu çalışmada toplumumuzun kitap okumama sebebinin alt yapısını oluşturan etmenler belirlenmeye çalışılmıştır. Kültürel sürecin ardışsızlığı ve bireysel gelişimin gecikmesi, okuryazar oranı, matbaa sorunu, matbaada basılacak kitapların seçiminde yapılan hatalar, şiir dilinin nesir dilinden çok üstün olması ve dil sorunu, çocuk edebiyatına gereken önemin verilmemesi yönlerinden bilgililer sunulmuştur.

Görüldüğü gibi ülkemizde yaygın bir okuma alışkanlığından söz etmek zordur. Özellikle okul yıllarında ilgi ve gereksinimlerini dikkate almayan metinlerin seçimi, öğrenci düzeyine dikkat etmemek gibi nedenler, okumayı zevkle yapılan bir uğraş olmaktan çıkarmaktadır. Bunun bir sonucu olarak da genç ya da yetişkin okuldan koptuktan sonra okuma eylemi tamamen ortadan kalkmaktadır (Aşılıoğlu 1993: 28-29).

2. 1. 1. 5. Öğretim Programlarında Okuma

2. 1. 1. 5. 1. Türkçe Öğretim Programında Okuma

Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. MEB Türkçe Öğretim Programı'nda okuma becerisi şu şekilde tanımlanmıştır:

“Ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır” (MEB, 2006: 6). Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2006). Millî Eğitim Bakanlığı, bilgi toplumunda eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, iletişim kurabilen, girişimci, bilgi teknolojilerini kullanabilen, karşılaştığı problemlere alternatif çözümler üretebilen, araştırmacı, karar verme gücüne sahip, kişisel ve sosyal değerlere önem veren, estetik zevke sahip, milli, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireylere ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Bu nedenle de 2005 yılından itibaren yeni bir programın uygulamaya konulduğu ifade edilmektedir (Gün, 2012: 1964).

Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşmasını sağlayarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. 2005 Türkçe Öğretim Programı, okuma becerisiyle öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakışla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık haline getirebilmelerini amaçlamaktadır (Özbay, 2006: 8).

Programda yer alan okuma öğrenme alanında; okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik olarak çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006: 4).

Hemen her maddesiyle alakalı olan okuma becerisi için büyük çoğunlukla; 5. madde olan “seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları”, 6. madde olan “okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri” ve 9. madde olan “Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları” maddeleri Türkçe Öğretim Programı’nın okuma becerisini yansıttığı maddelerdir.

Burada sözü edilen özellikler arasında okumaya verilen değer, belirgin bir şekilde göze çarpmaktadır. Okumanın bir zevk kaynağı olarak belirtmesi önemli bir yaklaşım olarak belirtilmektedir. Dengiz (2006: 81)'e göre okumanın alışkanlığa dönüştürülmesiyle, anlama becerileri artarak gelişmektedir. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir (MEB, 2011: 21).

Özetleyecek olursak; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın, temel yaklaşımı incelendiğinde belirlenen yoğunlukla öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik önemli bir adım içinde olduğu anlaşılmaktadır.

2. 1. 1. 5. 2. Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11, 12. Sınıflar Öğretim Programı

Edebî eser, dille gerçekleşen güzel sanat ürünüdür. Özgünlüğü de tarihî ve kültürel olanla yakın ilişkisinden kaynaklanır. Edebî metin, sanat ve kültür etkinliklerinin iç içe girdiği bir alanda oluşur. Zaten dil, kültür alanının hem yapıcısı hem de ifade aracıdır. Bu durum edebiyat eğitimine, kültür ve sanat eğitimi arasında ayrı bir önem kazandırmaktadır (MEB, 2011: 1). Ortaöğretim Türk Edebiyatı Programı'nda, edebiyat eğitiminin estetik zevkin gelişmesi, kültürel değerlerin yansıtılması, yaşamın yansması ve onun dile getirilmesi için gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrencilere edebî metinler aracılığıyla estetik zevk kazandırmak da hedeflenmiştir.

Bu düşünceyle hazırlanan programda aşağıdaki genel amaçların gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir:

Genel Amaçlar

Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'yla öğrencilerin;

1. Edebiyatın kültürel ve tarihî olandan hareketle dille gerçekleşen bir güzel sanat etkinliği olduğunu kavramaları,
2. Edebî eser ve metinlerin, ortaya çıktıkları dönemi, güzel sanatlara özgü duyarlılıkla zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından temsil ettiklerini sezmeleri,
3. Edebî metinleri yapı, tema, dil, anlatım ve anlam bakımından yazıldıkları dönemin zihniyetiyle ilişkilendirmeleri,
4. Ulusal ve evrensel değerlerin, sanat eseri olan edebî metinlerde zenginleşerek varlıklarını nasıl sürdürdüklerini kavramaları,
5. Türkçenin, tarihî akış içinde yaşanan medeniyet daireleri çevresinde nasıl zenginleştiğini ve edebiyat dili hâline geldiğini kavramaları,

6. Toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değerlerin edebî metinlere nasıl yansıdığını belirlemeleri,
7. Türkçenin, Türk ulusunun kimliği olduğunu benimsemeleri,
8. Yeni düşünceler üretebilme yeteneğini geliştirmeleri,
9. Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmeleri,
10. Araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini geliştirmeleri,
11. Öğrencilerin sanat zevki ve anlayışlarını geliştirmeleri,
12. Dille gerçekleştirilen sanat etkinliklerini anlayabilecek zevk ve bilgi birikimini kazanmaları,
13. Dil ve edebiyat ilişkisini kavramaları,
14. Edebiyat ile diğer çalışma alanları ve bilim dalları arasındaki ilişkiyi kavramaları,
15. Zamanın akışına paralel olarak -en eski dönemden bugüne- Türk yaşama tarzını, düşüncesini, dil zevkini ve kültür hayatına özgü gelişmeleri edebî metinler çevresinde değerlendirmeleri,
16. Edebî metinlerden hareketle Türk kültür hayatının, tarihinin ve edebiyatının birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu kavramaları,
17. Edebî metinlerin zamanın getirdiği değişmelerle zenginleştiğini ve geliştiğini kavramaları,
18. Edebî eserler çevresinde Türk insanının kültür, anlayış ve zevk bakımından gelişim sürecini kavramaları,
19. Öğrencilerin; kazandıkları yöntem ve dikkatle karşılaştıkları her türlü yazılı ve sözlü metni anlamaları, değerlendirmeleri ve yorumlamaları,
20. Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk öğelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavramaları,
21. Her türlü insan etkinliğinin edebî eserlerde, sanata has duyarlılıkla dile getirilerek değerlendirildiğini kavramaları,
22. Öğrencilerin Türk ulusunun yaşadığı medeniyet daireleri ile Türk edebiyatının dönemlerini bugünden geçmişe yönelik bir dikkatle değerlendirip yorumlayacak düzeye ulaşmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2011: 3-4).

Yukarıda görüldüğü üzere başta 9. madde olmak üzere çoğu maddenin de temelinde yatan becerinin yine okuma becerisinden geçtiği görülmektedir. Ancak İşıksalan'ın (2011: 24) Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilme çalışmasında öğretmenlerin gerçekleştirmekte zorlandığı amaçlardan birinin %83,3 oranla okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmek olduğu tespit edilmiştir. Okuma zevki ve alışkanlığının geliştirilmesinde güçlük çekilmesi ise, öğrencilerin bu alışkanlığı aile

ortamında veya süreç içindeki öğretim basamaklarında edinemediğini düşündüğü gibi seçilen metinlerin ilgi ve beklentilerine hitap etmemeleriyle de ilgili olduğunu vurgulanmıştır.

2. 1. 1. 5. 3. Ortaöğretim Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı

Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde kazandırılması hedeflenen dört temel beceri okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileridir. Okuma eğitimi ilkokulda başlar, ortaokulda ve lisede de devam eder. Bu süreç öğrencilere okuma-yazma öğretilmesinden başlanarak okuduğunu anlama, yorumlama, eleştirel okuma gibi becerilerin kazandırılmasına kadar uzanan bir süreçtir. Bu doğrultuda Türkçe, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin önemli bir yapıtaşdır okuma eğitimi. Okuma alışkanlığı kazandırmaksa okuma eğitiminin önemli bir alt başlığı olarak görülebilir. Bu doğrultuda liselerde okutulan Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin hedeflerinden biri de öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Talim Terbiye Kurulu'nun hem Türk Edebiyatı hem de Dil ve Anlatım dersi programlarında ortak olarak şu ifade yer almaktadır: “Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen farklı yazın türlerini tanıtarak öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalıdır” (MEB, 2011: 117). Bununla birlikte programda dil ve anlatım dersinin işleniş yöntem ve tekniklerindeki “okuma vurgusu” dikkati çeker: “Öğrencilerin okuma zevk ve alışkanlığı kazanabilmeleri için her dönemde seviyelerine uygun kitapları okumaları, incelemeleri ve arkadaşlarına tanıtmaları sağlanmalıdır.” Dil ve anlatım dersi programının genel amaçlarda yer alan “metin türlerinin özelliklerini kavratmak” ve “sanat metinlerini anlama, inceleme ve değerlendirme becerisi kazandırmak” ifadeleri okumaya özen göstermekteki hassasiyetin açık örnekleri olmuştur (MEB, 2011: 8).

2. 1. 2. Edebî Türler

Edebî eser, itibari bir dünya ekseninde şekillendirilmiş çok çeşitli yorumlara imkân veren ve nice beyin ve ruh sancılarının eseri olan bir muhteva; bu muhtevanın en güzel ve en etkili bir biçimde sunulmasını üstlenmiş ve dil zevki imbiğinden sabırla damıtılarak elde edilmiş bir edebî dil; muhteva-dil ikilisinin orijinal ve ferdî kompozisyonundan teşekkül etmiş bir yapı/form; bunlar ve bunların dışındaki daha pek çok unsurun, birbirleriyle birlik ve bütünlük prensibi dâhilindeki çok yönlü ilişkileri ve ebedîlik potası içindeki sentezinden meydana gelmiş bir üslûp çerçevesinde teşekkül etmiş, karmaşık; ama estetik bir terkiptir (Çetişli, 2004: 13). Tural'a (2005: 13) göre ise insanın anlatmak ihtiyacını dile taşıyarak elde ettiği, yeni ve özel bütünlüğe “edebî eser” denir.

Edebî türlerin doğuşu, sınıflandırılması ve adlandırılmasında en çok biçim, muhteva, üslûp, kapsam ve ilgi alanı gibi faktörler rol oynamışlardır. Eskiden beri edebî eserlerin şiir ve nesir olmak üzere iki temel biçim etrafında yaratıldıkları görülüyor. Bu iki biçim de kendi içinde yine biçimden ve muhteva, ilgi ve üslup ortaklığından kaynaklanan alt türlere ayrılıyor (Çıkla, 2002: 126). Demiray' a göre tür ayrımında uygulanan ilkeler çok eskiden beri edebiyat ürünlerinin benzeşen ya da farklı yönlerine göre kümelendirilmeye çalışılmıştır; ama ilk ayrımlar hep şiir esas tutularak yapılmıştır. Zamanımızda ise türler, biçim ve anlatım özellikleri yönlerinden genel olarak şiir ve nesir diye ayrılmakta, ayrıca alt ayrımlar yapılmaktadır (Demiray, 1971: 9).

Edebî türlerin tasnif ve tanımlanmasında birbirinden farklı yorumlar yapılmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

Demiray'a göre edebiyat ürünlerini biçim ve muhteva özelliklerine bakarak şu türlere ayırabiliriz:

1. Şiir
 1. Lirik Şiir
 2. Epik şiir,
 3. Drama: Trajedi, komedi, dram, opera vb.
 4. Öğretici tür: Fabl, yergi,
 5. Pastoral Tür
2. Nesir:
 1. Drama
 2. Öğretici (didaktik) Tür: Eleştiri, makale, sohbet, fıkra vb.
 3. Tarih: Konusu tarihle ilgili her türlü yazılar.
 4. Mektup türü,
 5. Roman türü,
 6. Hitabet türü. Söylev (Demiray, 1971: 11).

Edebî türlerin tasnifini Çetişli (2004: 14) de edebiyat sanatına "dil" açısından bakarak şöyle sıralamıştır:

1. Coşkulu anlatım esasına bağlı eserler/türler (şiir/mensur şiir);
2. Anlatma esasına bağlı eserler/türler (destan, masal, kıssa, efsane, mesnevî, halk hikâyesi, fabl, mizahî fıkra, roman hikaye);
3. Göstermeye esasına bağlı eserler/türler (tiyatro).

Aytaş'a göre ise; her edebî eserde, anlatılmak istenen bir mesaj vardır. Bu mesaj yerine göre tarihî, dinî, ahlâkî, sosyal, ekonomik ve kültürel olabilir. Edebî eserler, ele aldıkları konu ve içeriklere göre, farklı biçim ve tekniklere sahip olabilirler. Bu teknikleri bilmeyenlerin edebiyat eseri yazamayacağı aşikârdır. Edebiyat eseri olaylara, insanlara ve

eşyaya çok değişik anlamlar verebilir. Bazen insanların bağlı olduğu zaman ve mekân kavramını da aşabilir. Bu onun psikoloji, sosyoloji, felsefe ve tarih gibi bilim dallarının doğrudan ve açıklayıcı anlatımından farkını ortaya koyar. Bütün bunlar, edebiyatta türler başlığı altında değerlendirilmesi gereken ana unsurlardır (Aytaş, 2006, 262).

Ortaöğretim Dil ve Anlatım ve Türk Edebiyatı Öğretim Programı'na de göre edebî türler şöyle tasnif edilmiştir:

1. Coşku ve heyecanı Dile getiren Metinler (şiir);
2. Olay Çevresinde Oluşan Edebî Türler,
 - Anlatmaya Bağlı Metinler (Masal, Destan, Halk Hikâyesi, Mesnevi, Manzum Hikâye, Hikâye, Roman);
 - Göstermeye Bağlı Metinler (Tiyatro).
 - Öğretici Metinler (Mektup, Günlük, Anı, Biyografi, Gezi Yazısı, Sohbet, Haber yazıları, Fıkra, Deneme, Makale, Eleştiri). (MEB, 2011, 128).

Çeşitli kaynaklardan edindiğimiz bilgilere göre edebî türlerin sınıflandırılması yukarıdaki gibidir. Ancak edebî türler, değişmeyen yazı kalıpları değildir. Toplumda zamanla meydana gelen değişimler edebiyata da yansır. Edebî türler de değişen zamanın ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte ve çeşitlilikte değişime uğrar. Sözelimi Eski Yunan edebiyatında yalnızca şiir, tiyatro, söylev, tarih gibi dört türden söz edilirken, XIX. yüzyıldan itibaren bu türlere roman, tenkit, mektup gibi yeni türler eklenmiştir. XX. yüzyıldan itibaren, özellikle basın ve yayın hayatındaki gelişmeler yeni türlerin oluşumunu sağlamış, makale, deneme, fıkra, skeç, senaryo gibi yeni türlerden bahsedilmeye başlanmıştır (Aytaş, 2006: 262).

2. 1. 2. 1. Roman Kavramı

Roman, TDK'nin Türkçe Sözlüğünde şöyle tanımlanmıştır: İnsanın veya çevrenin karakterlerini, göreneklerini inceleyen, serüvenlerini anlatan, duygu ve tutkularını çözümleyen, itibarî veya gerçek olaylara dayanan uzun edebiyat türü (TDK, 1998: 1864).

Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğünde roman, bir tarifin dar sınırlarına sığmayacak kadar geniş ve kompleks bir sanat dalı olduğu şeklinde tanımlanmaktadır (Karataş, 2004: 390).

Kaplan'a göre roman; hayatı her cephesiyle geniş olarak kavrayan ve her şeyi bir akış, değişme ve gelişme olarak his ve idrak eden bir duyuş ve görüş tarzının ifadesidir (Kaplan, 1997: 362).

Roman, taşıdığı iç zenginliğindeki, değerden doğan serüvenin biçimidir. Onun içeriği, kendini tanımak için uzaklara giden, onların içinde sınanmak için serüvenler

arayan, onlarda kendi geçerliliğini onaylatarak, gene kendi idesini bulmak için yola çıkan ruhun yaşamöyküsüdür (Lukacs, 1985: 87).

Sanat, yaşamla olan bir bağlantısı içinde, her zaman ona karşın var olandır, biçimin yaratıcılığı düşünülebilenin en derin onayıdır (Lukacs, 1985: 70).

Roman, içinde pek çok unsurun bulunduğu bir edebî çeşittir. Roman, deneme, romans, tarih, bibliyografya, komik ve hissi dramlar gibi pek çok unsuru potasında eritmiştir. Zaten romanın tarifi bu yüzden müşküldür (Stevick, 1988: 2).

Aktaş, “Anlatma esasına bağlı edebî eserler, bir başlangıç ile sunuş arasında dikkatlere sunulan metin halkalarından teşekkül eder. Metin halkasını meydana getiren parçalar, bir yönüyle o metin halkasında nakledilen vak’a parçasına bağlanırlar. Edebî eserlerde başlangıç ile sonuç her zaman vak’anın başlangıcı ile sonucu olmaz. Ancak bu parçalar, daha yerinde bir ifadeyle metin halkaları, eserde dikkatlere sunulacak vak’a etrafında eserin mesajını ifade maksadıyla bir birlik prensibine ve yalnızca eserde tespit edilebilen kaideler bütününe uygun tarzda tanzim edilirler.” diyerek roman için yapısal parçaların birliğine işaret eder (Aktaş, 1984: 44).

Bu parçalar:

1. Olay, olay örgüsü,
2. Konu,
3. Zaman,
4. Romanda mekân ve tasvir,
5. Tip ve Kahramanlar,
6. Bakış Açısı ve Anlatı,
7. Dil ve Üslup,
8. Plan’dır (Ayyıldız, 2011: 79-80).

Fedai (2001), İyi kurgulanmış olan romanı malzemeleri eksiksiz, uygun baharatlarla çeşnilendirilmiş ve gerektiği gibi pişirilmiş bir yemeğe benzetir ve İyi bir romancıyı da aşçıya benzetir. Tarifini ifşa etse de bir noktayı sır olarak saklaması eserinin zaman karşısında erimesinin önüne geçtiğini söyleyerek roman sanatı için iyi benzetme yapmış olur.

Türk edebiyatında roman türü, XIX. Yüzyılın ortalarından itibaren tarih, efsane, destan, masal, mesnevi, halk hikâyeleri gibi geleneksel anlatı türlerimizden ayrı, yeni bir tür olarak ortaya çıkmıştır. Asıl vatanı Avrupa olan bu ürün, edebiyatımızda köklü bir geleneği yoktur (Okur, 2002: 67). Roman diğer türlere oranla daha yeni bir türdür. Miyasoğlu’ya göre “Romanın tür olarak ortaya çıkışı Batı’da da yakın zamanlara ait bir olaydır. Burjuvazi ile gelişmesi, romanın tür özelliklerini de belirlemiştir.” (Miyasoğlu, 1998: 16).

Türk Edebiyatının bugünkü anlamda romanla tanışıklığı Batı'dan yapılan roman tercümeleriyle başlar. Türkçeye tercüme edilen ilk roman, Fenelon'un *Telemaque*'dir (Issı, 2002: 16). Tanpınar da romanın kaynağının Batı olduğunu şu sözleriyle vurgular: "Türk romanı mütalaa edilirken göz önünde tutulması lazım gelen ilk hakikat bu romanın memlekette öteden beri mevcut hikâye şekillerinin tabii bir gelişmesiyle doğmadığı, bir an'nenin olduğu yerde bırakılıp yerine yeninin kurulması şeklinde başladığı keyfiyetidir. Roman bize dışarıdan gelir." (Tanpınar, 1977: 57). Bu sebeple ilk örnekler üzerindeki görüşlerini açıklarken de onları daha ziyade Batı edebiyatıyla karşılaştırır. İlk romanların belli başlı konuları arasında, aile ilişkileri, kadınlara bakış, İstanbul toplumunda Avrupalılaşma anlayışı ve ulaştığı boyutlar, özellikle üst sınıflardan gelme gençlerin Avrupalılaşması ve "birey" kavramı sayılabilir (Finn, 1984: 13).

Nurullah Çetin "Tanzimat Döneminde Türk Romanı" başlıklı makalesinde "Roman türü ilk olarak tercüme yoluyla girmiştir bizim edebiyatımıza. Bu çeviriler hem roman yazarını yetiştirmiş, hem de okuyucunun roman ihtiyacını karşılamıştır." (Çetin, 2002: 21). cümlesiyle ilk Türk romanlarında tercümelerin yerinin daha önemli olduğu görüşünü paylaşır.

Romanlar ise konularına göre çeşitlerine ayrılır:

1. Macera Romanları: Bu tür romanların temel özelliği, anlatılan olayların ve kişilerin olağanüstü olmasıdır.
2. Tarihi romanlar: Konusunu geçmişten, tarihsel olay ve kişilerden alan romanlardır. Belirleyici özelliği, geçmişle ilgili olması ve geçmişi bugüne getirmesidir.
3. Tahlil romanı: Buna psikolojik roman da denir. Esas olan, insan ruhunun derinlemesine incelenmesidir.
4. Yaşam öyküsel roman: Bu romanda öykü, gerçekten yaşamış bir insanın karakteri üzerine temellendirilir. Amaç, insanı insana tanıtmaktır.
5. Töre romanı: Bir toplumun belli bir dönem ve çevre içindeki gelenek ve göreneklerini yansıtan romanlardır.
6. Sosyal roman: Bir toplumun sosyal sorunlarını ortaya koyan romanlardır.
7. Egzotik roman: Konuları yabancı ülkelerde geçen romanlardır. Refik Halit Karay'ın Nilgün romanı gibi (Kavcar ve diğerleri, 2011: 105).

2. 1. 2. 2. Roman Okuyuculuğu

Edebiyat, her şeyden önce dile dayanır ve duyguların ifadesi dil yoluyla yapılır. Edebiyatın gerçek işlevi, gördüğümüz şeyi algılamamızı, kavramsal veya uygulamalı olarak öğrendiğimiz her şeyi düş dünyamızda yeniden canlandırmamızı sağlamaktır

(Wellek ve Varren, 1993: 19). Edebî eser ise insanı ruhu ve tabii çevresiyle, uyumlarıyla ve uyumsuzluklarıyla ele alan önemli bir veridir (Ayyıldız, 2011: 122). Böyle bir durumda okuyucuyu etkisi altına alan edebiyat, konusunu Ayyıldız'ın deyimiyle "hayattan, fikirden, histen veya hayalden" seçer. Edebî türlerden roman ise Stevick'in deyimiyle "Herhangi bir edebî ifade şeklinden çok, roman, sosyal davranışlara ve bir parçası olduğu genel kültüre şekil verebilir. Roman okumanın sebeplerinden biri de budur." şeklindedir (Stevick, 1988: 3). Buradan da anlaşılacağı üzere roman, insan hayatını derinden etkileyen "bir kültür olayı veya ideolojik bir güç aracı" (Stevick, 1988: 3) olarak değerlendirilebilir.

Roman; Andı'ya göre "Edebî eserler içinde etkileyişin ve haberdar edişin en yoğun ve kolay gerçekleştiği türlerden birisi" (Andı, 2004: 8) dir. Gerçekten de insanı etkileyen, farklı dünyalara alıp giden yine romandır. Roman, bu etkileyişi daha kolay yapar. Bu konuda Andı şunları da ekler: "Hayata karşı daha detaylara inici, daha kuşatıcı ve bütüncül bir bakışla bakmak zorundadır. Kuşattığı ve kendi janrı içinde yoğurarak sunduğu bu hayatın cazibesi içinde okuyucuyu daha kolay çekebilir." (Andı, 2004: 8). Metin için, "örnek okuyucusunu üretmek için tasarlanmış bir aygıttır" der Umberto Eco. Bu bağlamda metnin bu aygıtlık işlevini en çok romanda göstermiştir. Uysal' a göre romanın hayatla makul bir ilişkisi bulunmadır. Ancak bu ilişki çok değişik olabilir: roman her ne olursa olsun, özel bir maksatla hayattan seçilmiş bir parçadır. Uysal, romanın hayatla ilgisinin ne olduğunu sorguladığında şu cevabı aktarmıştır: "Bu soruya klasik veya neo-klasik bakımdan cevap verecek olursak roman, bize tipik insanı, evrensel insanı anlatır diyebiliriz." (Uysal, 1983: 292).

Roman, hayatı etkilemektedir. "Birgün bir kitap okudum ve bütün hayatım değişti." (Pamuk, 1994: 7) sözleriyle romanın hayata etkisi görülmektedir. Bununla birlikte romanlardaki kahramanların da gerçek hayata yansıttığı enerjiyi ve esintiyi de yok sayamayız. İşte romanın hayali dünyasının, gerçek hayatta var olan insanlara dönüşmesine en iyi örnek Gustave Flaubert'ten gelir:

"Dün değil evvelki gün, Touques ormanlarında bir suyun kenarındaki güzel bir yerde sigara izmaritleri ve pasta kırıntıları buldum. Burada bazı kişiler piknik yapmışlar. Kasım (November) adlı eserimde, on bir yıl önce böyle bir manzarayı tasvir etmiştim. Tasvirim tamamen hayâliydi, fakat ertesi gün gerçek oldu. Emin olunuz ki bir yazarın yarattığı her şey gerçektir. Şiir, geometri kadar gerçektir. Tümevarım, tümdengelim kadar doğru bir metottur. Üstelik insan, belli bir seviyeye eriştikten sonra, ruhi olaylar hakkında herhangi bir hata yapmıyor. Benim zavallı Bovary'm, hiç şüphesiz ki şu anda Fransa'nın her kasabasında yaşıyor. Izdırap çekiyor ve ağlıyor." (F. Steegmuller, 1953'ten aktaran: Stevick, 1988: 356).

“Roman, yaşayan hayatı yansıtmazsa okuyucu da olmaz.” diyen Bardakçı'nın vurguladığı ‘yaşayan hayat’ noktasında gençlerin etkilendiği bir edebî tür olmaktadır roman (Bardakçı, 1994'ten aktaran: Ayyıldız, 2011: 142). Butor'un şu cümleleri ise roman ile yaşam arasındaki ilişkiyi ortaya koyar: “Yaşamdaki olaylarla romandaki olaylar arasındaki ayırım, birbirini doğrulayabilir olmamız, öbürünü ise ancak kaynaklandıkları metnin aracılığıyla kavrayabilir olmamız değildir yalnızca. Kurmaca dünyalar gerçek dünyanın asalaklarıdır; ancak gerçek dünya hakkında bildiklerimizin çoğunu yay ayrıç içine alıp bize bizimkine benzeyen ama ontolojik açıdan daha yoksul, sınırlı ve kapalı bir dünya üzerine yoğunlaşma olanağı verir.” (Butor, 1991'den aktaran: Ayyıldız, 2011: 144-145).

Roman, insan hayatının tam ortasında ve insan hayatının dildeki halidir ve yazıda hayat bulur romanla:

“Roman, yaşamayı dilde serer gözümüzün önüne. Bize ne denli yabancı gelirse gelsin, ne denli ötelere seslenirse seslensin, ne denli tek yönlü bir bakışın ürünü olursa olsun yine de insan dünyasından bir haber, insan varlığımızın bilincine bir ışın, yaşamımıza ilişkin bir bildiri. Kuşkuya yer yok bence, bundan ötürü içime işler her biri.” (Özdemir, 1997).

Roman okuyuculuğu üzerine yapılan bir çalışmada “eğitim romanı” tabirinde bahsedilmiştir. Yazar bu çalışmada en öz biçimiyle, bir insanın yaşamı boyunca geçirdiği tinsel gelişim ve/veya oluşum sürecini ele alan roman olarak nitelendirilen eğitim romanının Alman edebiyatına özgü bir tür olduğunu, çeşitli Alman yazarlar tarafından yıllar boyu kaleme alınan romanların bazı ortak özellikleri zamanla belirginleştikçe, bu romanlardan bir tür olarak eğitim romanı adı altında söz edilmeye başlandığını belirtmiştir (Ünal, 2005: 8). Türün oluşmasında Alman halkının felsefi, ekonomik, politik ve sosyokültürel açıdan içinde bulunduğu durumun büyük rol oynamış olduğunu da eklemiştir. Eğitim romanı terimi ve bu terimin kullanılması ile ilgili tartışmalar uzun yıllar sürmüştür ve halen de sürmektedir. Genel olarak, çıkış noktasını Alman edebiyatının oluşturması nedeniyle, türün Almanca adı Bildungsroman olarak özgün biçimiyle kullanılmaya devam edilmiş olduğunu, diğer bir deyişle, Bildungsroman Almanca bir terim olmasına karşın birçok dilde kullanılmakta olduğunu, Amerika Birleşik Devletleri'nde ve İngiltere'de yapılan pek çok araştırmada Bildungsroman için İngilizce yeni bir kavram türetilmemiş, türün son uzantısı biçiminde yorumlanabilecek feminist eğilimli eğitim romanları bile Female-Bildungsroman adı altında toplanmış olduğunu da Ünal (2005:8) bizlere aktarmaktadır. Kısacası roman okuyuculuğu için eğitim romanı türü bilinmesi gereken bir kavramdır.

Muazzez Menemenciođlu'nun, Ahmet Hamdi Tanpınar'la yaptığı bir söyleşide Tanpınar, roman için hayatın kendisinin peşinde olduğunu; romanın hayat ve insan için olduğunu vurgulamıştır (Fedai, 2011). Tanpınar'ın da vurguladığı bu nokta aslında hayat ve insanı bu denli bütünleyebilen başka bir edebî türün olmadığını da ortaya koymaktadır.

Bu gün tüm dünyada bir gerçek vardır ki o da romanın diğer edebî türlere oranla daha fazla gündemde olduğudur. Bunun sosyolojik, ekonomik ve daha birçok sebepleri vardır elbette; ancak insanın kendini anlama ve tanıma noktasında roman öncelikle kişiye daha fazla duygu zenginliği sunduğu bir gerçektir. Bir başına içselleştirerek çıktığı yolculukta ona kendini, hayatı, çevreyi, mekânları, geçmişi, unutuşu hatırlamayı, tanıklığı, tarihin bir yüzünü, insan ilişkilerini anlatabilecek özellikleri içermesi romanı daha da gerekli kılmaktadır. Bütün bunlar da roman okuyucusunun neden diğer edebî türlere göre romanı daha çok tuttuğunun göstergeleridir.

Konya ilinde lise öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerinde yapılan çalışma da da hem romanın bu özellikleri hem de ergenlerin gelişim özellikleri dikkate alındığında romanın birinci sırada tercih edilmesi doğaldır (Konya ili araştırma raporu, 2010: 70).

Edebî metinleri okuma, Özbay'a (2013: 17) göre biraz da zihin ve dil gelişimine de bağlıdır. İnsan ancak belirli bir olgunluğa geldiğinde bu metinlerden istediğı gibi yararlanabilir. Bu sebeple yaş ve ilgi seviyesine uygun metin seçimi, okuma eğitiminde önemlidir.

Yaşadığımız ya da yaşamayı arzu edip de, yaşayamadığımız hayatların görüntüsüdür roman. "Roman insan muhayyilesini besleyen masal ve destan unsurlarından sonra psiko-sosyal boyutlar, felsefî derinlikler kazandı. Öteki sanat türlerinden hiçbiri roman kadar insanı bir bütün hâlinde ortaya koyamadı. Bu bir bakıma tür özelliğı sayıldı." (Miyasoğlu, 1998: 14). Özellikle ortaöğretim çağındaki öğrenciler için vurgulanan şu cümleler de dikkate değerdir: "Roman, ruh fırtınalarında hayal gemisinin sığındığı bir liman. Bu limanda gemiler rüya denizine doğru açılır. Ütopialar sonsuzluk özleminde hedef olur. Bacon'un Atlantis'ine seyahat eden her kişi Aldoux Huxley'in Cesur Yeni Dünya' sına "Merhaba!" der. Her toplum rüyasına yattığı gecenin sabahında, güne yeni bir hamleyle başlamanın heyecanını yaşar. Yeni bir hülya, insan için aşk ve dinamizm demektir." (Ayaydın, 2005). Gençlerin bu türe yakınlıklarının romanın yaşamla olan yakınlığıyla da ilgilidir.

Meriç (1980: 79)'e göre roman diğer türden çok farklı olduğunu şu sözleriyle ifade etmektedir:

"İki yüz yıldır romanın edebiyattaki yeri gittikçe büyüyor. Adeta tehtidkâr gibi bir büyüyüş. Roman okuyucusu sayısız, her yeni kabiliyet bu türde eser vermeye çalışıyor. Sembolizmden beri bütün edebiyat türleri yeniyi bulacağız diye çırpınıyor boyuna.

Edebiyat mektekleri birbirini kovalıyor. Hepsinin de ömrü bir kaç mevsim. Romanın böyle bir endişesi yok.”

Andı'ya göre gençler, edebiyat kavramından roman adını anlıyorlar. Gençlerin artık yazarken de romana gittiğini, okurken de romana gittiğini dile getiriyor. Andı, yapmış olduğu konuşmada şunları da ekliyor: “Çok satanlar olgusu yaşıyoruz. Sebepleri farklı; ama çok satanların yüzde 90'ı roman. Bizim toplumumuz da artık bir roman oldu. Roman okuyucusu dediğimiz okuyucu zümresi, bizim toplumumuzda oluştu.” (Andı, 2004: 154).

Romanlardaki dünyanın gerçek olduğuna inanmış bir roman tiryakisidir. Meriç'e göre ise romanları okuyarak kendimizi tanımak, kendimiz hakkında hüküm vermek imkânını kazanırız. Okuyanlar ya romanda yaşadıkları hayatı bir kere daha yaşarlar, yahut romancının sunduğu ideal hayatı yaşamaya çalışırlar (Meriç, 1980:84). Miyasoğlu'na göre ise romanın diğer edebî türlere oranla daha geniş imkânları vardır. Gerek insanın bütün olarak ifade edilmesinde ve gerekse toplumun değişik yanlarıyla yansıtılmasında öteki türlere göre daha büyük kolaylık sağlar. Dünyayı kavrarken de değiştirmeye çalışırken de en müsait edebî türdür roman (Miyasoğlu, 1998).

Görülüyor ki roman okuma, farklı bir dünyadır. Okuduğumuz kitapta, okuduğumuz bir romandaki bir şahsiyete biz şekil veririz, hayal dünyamızda yeniden oluştururuz. Bamberger'in de dediği gibi iyi kitaplar genç okuyucuların modeller ve ideallere, sevgi, emniyet ve itimada olan iç ihtiyaçlarını karşılar (Bamberger, 1990: 2). Romanlarda kitleleri etkilemiş olan roman kahramanları aracılığıyla roman okumanın tadına da varmış oluruz.

2. 2. İlgili Araştırmalar

Ülkemizde lise öğrencilerinin roman okuma alışkanlıklarına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır; ancak okuma alışkanlığı, ilgisi ve tutumu üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunların büyük çoğunluğu ilköğretim öğrencileriyle gerçekleştirilmiş çalışmalardır (Bayram, 1990; Arıcı, 2005; İşeri, 2010; Yıldız, 2010; Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Sallabaş, 2008; Şahin, 2009). Bununla birlikte çalışmaların önemli bir kısmı üniversite özellikle de eğitim fakültesi öğrencilerine (Kılıç, 2014; Karakuş ve Baki, 2014; Aslantürk, 2008; Arı ve Demir, 2013; Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009) daha az sayıda bir kısmı da öğretmenlere (İskender, 2013; Yılmaz, 2002) odaklanmaktadır. Buna rağmen taranan kaynaklara göre ortaöğretim öğrencilerinin roman okuma tutum ve alışkanlıklarıyla ilgili bir çalışma olmamasıyla beraber, okuma alışkanlıklarıyla ilgili de görece daha az çalışma literatürde yerini almıştır.

Lise düzeyinde okuma ile ilgili yapılan bu çalışmaların en kapsamlısı Konya ilindeki devlet ve özel ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 9968 öğrenci üzerinde

gerçekleştirilen çalışmadır (Konya ili araştırma raporu, 2010). Çalışma sonuçlarına göre konu bakımından macera içerikli kitaplar en çok tercih edilenlerken tür bakımından da roman ilk sırada gelmektedir. Öğrencilere göre daha çok okumalarının önündeki en büyük engel televizyon seyretmeyi tercih etmeleri, YGS'ye hazırlanmaları ve bilgisayar kullanmalarıdır. Araştırmada ayrıca öğrencilere interneti kitap okuma amaçlı kullanıp kullanmadıkları sorulmuş ve % 79 oranında bu amaçla kullanmadıkları sonucuna erişilmiştir. Sonuçlar cinsiyete göre incelediğinde kız öğrencilerin okuma davranışları erkek akranlarına göre oldukça yüksek bulunmuştur.

Dökmen'in (1994) 284'ü üniversite, 314'ü lise, 197'si ilkokul öğrencisi, 48'i ise kütüphaneci ve öğretmenlerden oluşan bir uzman grubu olmak üzere, toplam 853 kişi üzerinde gerçekleştirdiği çok yönlü araştırmasında ana hatlarıyla şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Lise ve üniversite öğrencileri, okumak için daha çok gazete ve mizah dergilerini tercih etmektedirler. Bilim ve kültür kitaplarına ise daha az ilgi göstermektedirler. Gerek lise, gerekse üniversite öğrencilerinin yarıdan fazlası, yeterince kitap okumadığını itiraf etmektedir.

Yine aynı çalışmada, ilkokul, lise ve üniversite öğrencilerinin kütüphane kullanımlarına yönelik olarak;

1. Öğrencilere kütüphanelerden nasıl yararlanacakları konusunda sistemli bilgi verilmediği,
2. Öğrencilerin, kütüphanelerden nasıl yararlanacağını bilmediği,
3. Öğrencilerin kütüphaneyi yanlış amaçla kullandıkları,
4. Kütüphanelerin sayılarının ve niteliklerinin yetersiz olduğu sonucu çıkmıştır.

Acıyan (2008) Kocaeli'nde 509 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin çoğunun yeterince okumadığını düşündüğünü ve ancak % 14,8'inin yılda 21 kitaptan çok okuduğunu, okumamalarının arkasındaki sebebi de televizyon seyretme ve internette vakit geçirme olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı (% 55.5) roman türünde okumayı tercih ederken kitabı alırken en çok dikkat ettiği husus (% 47.4) olarak da kitabın konusunu belirtmiştir. Araştırma grubundaki öğrencilerin önemli bir bölümü (% 62.1) kitap okuma gerekçelerini bilgi ve kültürünü artırmak ve okumaktan zevk almak olarak açıklamışlardır. Bu çalışmaya göre de kız öğrencilerin, kitap okumayı daha çok sevdiğileri ve kitap okumaya daha yatkın oldukları söylenebilir.

Karakoç (2005) ortaöğretim birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışması sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaktan zevk aldıklarını; ama çoğunun ayda bir kitap bile okumadığını, okumamalarına vakit darlığının ve televizyon izlemenin neden olduğunu, en çok roman ve hikâye okumayı sevdiğilerini bulmuştur.

Sosyoekonomik düzey bakımından üst grupta yer alanların okumaktan daha çok hoşlandıkları; ancak daha az okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre ise kızlar okumaktan daha çok hoşlanmakta ve kendilerini bu konuda daha yeterli hissetmektedirler.

İstanbul'da bir liseden 240 öğrencinin üzerinde çalışan Kaynar (2007) ise öğrencilerin pek azının güçlü bir okuma alışkanlığına sahip olduğunu, öğrencilerin çoğunun ellerine aldıkları kitapları 2-3 haftada bitirebilmekte olduklarını, kitap okumak yerine arkadaşlarıyla gezmeyi tercih ettiklerini bulmuştur. Sünbül vd. (2010)'nin çalışmasında olduğu gibi bu çalışmada da konu bakımından macera, tür bakımından roman en çok tercih edilenler olmuştur. Öğrencilerin okuma sebeplerinin başında ise daha iyi iletişim kurma isteği gelmektedir.

Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010)'in bu çalışmasında ergenlik dönemi içerisinde bulunan 8, 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin boş zamanlarında okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. 627 kişiye uygulanan bu çalışmada, kız öğrencilerin okuma sıklıklarının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu; anne-baba eğitim düzeyinin okuma sıklığını artırdığı, 8. sınıf öğrencilerinin 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha fazla okuduğu ve öğrencilerin büyük bölümünün ders kitaplarını, romanları, bulmaca dergilerini okudukları görülmektedir.

Üstten ve Pilav (2014)'in çalışmasını Ankara il merkezinde farklı liselerde öğrenim gören 242 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilere göre lise 10. sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Erkek öğrencilerin okumayı, daha çok günlük hayatı ve insanları anlamaya yardımcı bir eylem olarak gördükleri, kız öğrencilerin ise doğrudan bilgiye ve meslek edinmeye ulaştıran bir araç olarak kabul ettikleri sonucu ortaya çıkmaktadır.

Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun (2013)'un çalışmasında ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile okul türü ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişki belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler arasında en çok okunan türün roman olduğu ve cinsiyet faktörü göz önünde bulundurulduğunda, kız öğrencilerin (%91,7) erkek öğrencilere (%56,4) oranla bu türü daha çok okuduğu saptanmıştır.

Keleş (2013)'in bu çalışması Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nı uygulayan okullardaki on ikinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ve okumaya yönelik tutumlarına odaklanmaktadır. Çalışma kapsamındaki tüm öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları bütüncül olarak inceleneceği gibi Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'na kayıtlı olma, bölüm ve cinsiyet değişkenleri açısından da incelenmiştir. Çalışmanın tüm grubun okuma alışkanlığına ilişkin bulgularından anlaşılan öğrencilerin okumaktan "oldukça" keyif almakta, kendilerini ortanın biraz üzerinde iyi okur olarak görmekte, haftada bir ya da iki kere okumakta, yılda ise 6-10 kitap okumakta

olduğudur. Öğrencilerin bazıları (%17) hiç okumadıklarını söylerken bazıları (%34) her gün ya da neredeyse her gün okuduklarını söylemektedirler. Dolayısıyla öğrenciler arasında çeşitlilik olduğunu belirlenmiştir.

Baş (2012), çalışmasında bazı değişkenlere dayalı olarak lise dokuzuncu ve on ikinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarını belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, lise öğrencilerinin okuma tutumları orta düzeyde olduğu görülmüştür. Aynı zamanda lise öğrencilerinin okuma tutumları cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türüne, babanın ve annenin eğitim düzeyi ve ailenin gelir durumuna göre anlamlı fark olduğu anlaşılmıştır. Keleş (2006) ve Arıcı (2005) bu araştırmanın ilgili çalışmalarına benzer bulgular ortaya konulmuştur. Lise öğrencilerinin okuma tutumları cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bir başka bulgu da okumaya yönelik tutumların okul türü değişkeni açısından öğrencilerin Anadolu ve Fen liselerinde öğrenim görenlerin lehine anlamlı fark olduğudur. Anne ve babanın eğitim seviyesinin ve ailenin aylık gelirinin öğrencilerin tutumunu etkilediği, eğitim seviyesi ve aylık gelir arttıkça olumlu tutum düzeyinin de arttığı görülmüştür.

Akkaya ve Özdemir (2013)'in İzmir'in Buca ilçesindeki 10 liseden belirlenen 525 öğrenciden oluşan araştırmasının amacı ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin çoğunun okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu, tutum puanlarının cinsiyete ve öğrenim gördükleri ağırlıklı derslere göre anlamlı farklılık gösterdiği, annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına ve mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

2. 3. Literatür Taramasının Sonucu

Araştırmada yapılan literatür taramasında bu güne kadar okuma tutum ve okuma alışkanlıkları ile ilgili yapılan araştırmalar sunulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmaların ortak dayanağının okuma alışkanlığının süreç içinde yerleşmekte olması ve okula başlamadan önce aileden okuma sevgisi ve zevki edinen bireyin, okulda devam edecek çalışmalarla okumayı alışkanlık haline getirebilecek olmasıdır. Bundan dolayı okuma eğitiminin, okuma alışkanlığıyla sonuçlanabilmesi için eğitim sürecinin ortaöğretim düzeyinde de izlenmesi önemlidir. Ortaöğretim düzeyinde okuma ile ilgili yapılan çalışmalardan çıkan sonuçlara göre bu yaş grubunun en çok okuduğu edebî türün ise roman olduğu ortaya çıkmıştır (Sünbül, 2010; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz 2010; Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun 2013; Kaynar, 2007; Temizyürek ve diğ. 2013). Roman, insanı derinden etkileyen güçlü bir edebî türdür. Bu nedenle gençlerin ilgilisi de bu yöndedir. Çünkü insanlarda okuma

alışkanlığının kazanılmasında romanların çok büyük bir katkısı vardır. Roman, bir noktada kişinin kendisi ile baş başa kalmasını gerekli kılar (Ungan, 2008). Bu bağlamda gençlerin romanla bütünleşmesi bahsedildiği gibi Türk edebiyatının genel amaçlarıyla da örtüşmektedir. Ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler, romanlarla çeşitli dönem olaylarından haberdar olarak sosyal hayattaki ilişkilerini geliştirecektir. Bu noktada romana karşı tutum ve roman okuma alışkanlıkları çerçevesinde ortaöğretim öğrencilerinin ne durumda olduğunun tespiti gerekmektedir. Bununla birlikte ortaöğretimdeki öğrencilerin roman okuma alışkanlıklarına sahip olduklarını söylemek de güçtür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3. 1. Araştırma Modeli

Yapılan bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama yönteminde mevcut durumun ne olduğuna ışık tutulmaya çalışılmaktadır. Burada betimsel tarama yönteminin kullanılmasının sebebi, araştırmanın amacına ve belirlenen problem durumlarının aydınlatılmasına uygun olmasıdır. Araştırmada, 11. sınıf öğrencilerinin romana karşı tutum ve roman okuma alışkanlıkları ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda mevcut durumun betimlenmesi, konuyla ilgili durumun ne olduğu, konuyla ilgili neler yapılabileceği açıklanmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla burada kullanılması en uygun yöntemin; konu, amaç ve problem durumları göz önüne alındığında, betimsel tarama yöntemi olduğu görülmektedir. Tarama modelinin temel amacı, bireylerin herhangi bir konu üzerinde duygu, düşünce ve görüşlerini çoğunlukla geniş kitlelerden elde etmektir (Erözkan, 2007). Bu tür araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etrafıca tanımlamak ve açıklamaktır. Bu çalışmada da tarama modeliyle ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin romana karşı tutum ve roman okuma alışkanlıklarını tespit edilmeye çalışılmıştır.

3. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Trabzon il merkezi ve tüm ilçelerinde bulunan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 11. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Trabzon Sosyal Bilimler Lisesi ve Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesi'nde okuyan toplam 235, 11.sınıf öğrencisidir. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Mülakat ise araştırma örnekleminden rastgele seçilen 12'si Trabzon Sosyal Bilimler Lisesi, 12'si Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesi olmak üzere 24 öğrenciye uygulanmıştır. Mülakat uygulamasına katılan öğrencilerin tümü aynı zamanda anket uygulamasına da katılmıştır.

3. 3. Araştırmanın Pilot Çalışması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla pilot çalışmalar yapılmıştır. Hazırlanan anket ve mülakat formları hakkında görüş almak için bir uzman görüşü formu tasarlanmıştır. Bu uzman görüşü formu aracılığıyla hem

anket hem de mülakat formundaki sorularla ilgili 3 akademisyenden görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenen anket ve mülakat formları ile evren içinde rastgele seçilen 15, 11. sınıf öğrencisine uygulama yapılmıştır. Yapılan uygulamalarda alınan dönütler doğrultusunda anlaşılmayan noktalar düzeltilerek anket ve mülakat formlarına son şekilleri verilmiştir. Araştırmanın pilot çalışması 2014-2015 öğretim yılının birinci yarıyılı içerisinde yapılmıştır.

3. 4. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak, anket ve mülakat formları kullanılmıştır. Bu formlar ile sorulan sorular büyük ölçüde birbirine paralel hazırlanmıştır. Paralel sorular dışında, farklı sorulara da yer verilmiştir.

3. 4. 1. Araştırmada Kullanılan Anketin Geliştirilmesi

Araştırma kullanılan anket formu; kişisel bilgi formu ve dört bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, Okulun adı, annenin ve babanın eğitim durumu, ailelerinin nerede yaşadığı ve nerede kaldıkları şeklinde kapalı uçlu sorular yer almaktadır. Kişisel bilgi formunda yer alan bu 6 soru dışında; anket toplam 41 sorudan oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde sorulan 12 soru öğrencilerin roman türü hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemek, ikinci bölümde sorulan 12 soru öğrencilerin roman ve roman okumaya ilişkin tutumlarını belirlemek, üçüncü bölümde sorulan 7 soru roman okuma alışkanlıklarını belirlemek, dördüncü bölümde sorulan 10 soru roman okurken karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla sorulmuştur. Bu dört bölümde sorulan soruların 1.,2. ve 4. bölümleri likert tipli; 3. Bölüm ise çoktan seçmeli sorulardan meydana gelmiştir. Ankette likert tipli sorular altında görüşlere yer verilerek öğrencinin katılım düzeyleri “Kesinlikle katılmıyorum.”, “Katılmıyorum.”, “Fikrim yok.”, “Katılıyorum.”, “Kesinlikle katılıyorum.” şeklinde belirlenmiştir. Literatür taramasına dayalı olarak oluşturulan sorular uzman görüşü alınıp pilot çalışma yapıldıktan sonra ilgili düzeltmeler yapıp Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü izni alınarak katılımcılara uygulanmıştır. Bu anket, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci yarıyılında uygulanmıştır. Anketler 11.sınıf öğrencilerine elden teslim edilmiş, daha sonra elden teslim alınmıştır. Katılımcı öğrencilerin kendi görüşleri doğrultusunda sorulara cevaplar verilmiştir.

3. 4. 2. Araştırmada Uygulanan Mülakatın Geliştirilmesi

Mülakat formunda toplam 20 soru bulunmaktadır. Mülakat formu da anket formu gibi dört bölümden oluşmaktadır. Mülakat formunun birinci bölümünde sorulan 5 soru

öğrencilerin roman türü hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemek, ikinci bölümde sorulan 5 soru öğrencilerin roman ve roman okumaya ilişkin tutumlarını belirlemek, üçüncü bölümde sorulan 5 soru roman okuma alışkanlıklarını belirlemek, dördüncü bölümde sorulan 5 soru roman okurken karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda 11. sınıf öğrencilerinin romana karşı tutum ve roman okuma alışkanlıkları öğrenilmeye çalışılmıştır. Mülakat formu yarı yapılandırılmış olup 2014-2015 eğitim-öğretim yılı, ikinci yarıyılında örnekleme uygulanmıştır. Mülakat uygulamalarında ses kaydedici cihaz kullanılmıştır.

3. 5. Verilerin Analizi

Hem anket hem de mülakat formları aracılığıyla oluşturulan veri seti analiz edilerek elde edilen bulgular, harmanlanarak sonuçlar kısmında yansıtılmıştır.

3. 5. 1. Anketin Analizi

Araştırmada, 11. sınıf öğrencilerinin romana karşı tutum ve roman okuma alışkanlıklarını öğrenmek amacıyla kullanılan anket, Trabzon ili Sosyal Bilimler Lisesi ve Beşikdüzü ilçesi İMKB Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören toplam 235 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak bunlardan analiz için 198 kişinin formu uygun bulunmuştur. Kişisel bilgi formu kısmı haricindeki anket soruları likert tipli ve bir bölümü çoktan seçmeli olarak sorulmuştur.

Araştırma değişkenlerine ait tanımlayıcı değerlere, değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerine yönelik analizlere ve farklılık testlerine geçmeden önce; araştırma ölçeğinde bulunan “Boş zamanlarımı roman okuyarak geçirmeyi sevmem.”, “Roman okurken karmaşık ve uzun cümleleri anlayamıyorum.” ve “Kalın romanları okuyamıyorum.” ifadeleri olumsuz bulunarak test cevapları tersine dönüştürülmüştür (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1). Bu işlem tamamlandıktan sonra, gruplandırılma biçimleri belli olan sorular birleştirilerek güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur. Tablo 1. güvenilirlik analizinin sonuçlarını ortaya koymaktadır.

Tablo 1. Ölçeğe Ait Cronbach's Alpha Güvenilirlik Katsayıları

Ölçek	Soru Sayısı	Güvenilirlik Katsayısı
Roman Okuma Alışkanlıkları Ölçeği	31	0.607

İfadelerin içsel tutarlılıklarının hesaplanmasında Cronbach Alpha değeri kullanılmıştır. Güvenilirlik katsayısını düşürdüğü tespit edilen 3 ifade analiz dışında

tutulmuştur. Bu ifadeler, analizden silinme sırasına göre; “Roman okumanın, zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.”, “Roman okumanın zararlı olabileceğini düşünüyorum.” ve “Roman okumak yerine gezmeyi tercih ederim.” dir. Belirtilen ifadelerin analiz dışında tutulmasıyla, güvenilirlik katsayısı 0.60’a yükselmiştir. Bu değer literatürde öngörülen 0.60 alt limit kriterini sağlamaktadır (Cronbach, 1990). Dolayısıyla, araştırmada kullanılan ölçeğin içsel tutarlılığa sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, katılımcılardan elde edilen veriler üzerinde SPSS 22.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilen analizlerin sonucunda elde edilmiştir. Anket verileri 198 kişinin verdiği cevaplar üzerinden analiz edilmiştir.

Elde edilen veriler yüzde, frekans, yöntemleriyle analiz edilmiş olup, sonuçlar tablolar halinde elde edilmiş ve değerlendirilmiştir. Anket soruları değerlendirilirken ankete verilen soruların yanıtları çalışmada tablolar halinde gösterilmiştir. Sonuçların dağılım yüzdeleri rakamsal olarak açıklanmış ve ankette araştırmamızın konusunu kapsayan tablolar, sırasına göre verilmiştir.

3. 5. 2. Mülakatın Analizi

Araştırmada anketin yanı sıra, öğrencilerin romana karşı tutum ve roman okuma alışkanlıklarını öğrenmek amacıyla görüşlerini daha derinlemesine öğrenmek ve anketten elden edilen verilerin güvenilirliğini karşılaştırmak amacıyla yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. Bunun yanında katılımcılarla birebir iletişim kurulduğundan, ek sorular sorma, onların ifadelerini gözleme şansı olduğundan derinlemesine bilgi elde etmek kaçınılmazdır. Ayrıca bu sayede soruların tamamı cevaplandırılmış oldu. Ancak; ara sorularla desteklenen ve açıklanmasına çalışılan bazı sorulara katılımcı öğrenciler yine konu ile alakasız cevaplar vermişlerdir. Bunun nedeninin, katılımcıların ilgili sorunun cevabını bilmemesinden kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla soruların cevapları, anlamlı ve anlamsız olarak ayıklanmıştır. Yalnızca anlamlı cevaplar analize dâhil edilmiştir. Sorulara verilen cevaplar, ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazında kayıtlı olan her bir mülakat ayrı ayrı ve her ayrıntısına kadar yazılmıştır. Yazılı doküman haline getirilen kayıtlar, mülakat formundaki soruların sırasını takip edecek şekilde tek tek analiz edilmiştir.

4. BULGULAR ve TARTIŞMA

4. 1. Anketten Elde Edilen Bulgular

4. 1. 1. Araştırmaya Katılan Kişilerin Özelliklerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçlarından Elde Edilen Bulgular

Anketin ilk kısmında yer alan kişisel bilgi formunda; cinsiyet, okul, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ailenin yaşadığı yer ve öğrencinin kaldığı yere yönelik bilgiler yer almaktadır. Bu bilgiler tablolar halinde aşağıdaki biçimdedir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Kişilere Ait Özellikler

Gruplar	Frekans (n=198)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kız	154	77.8
Erkek	44	22.2
Okul		
Trabzon Sosyal Bilimler Lisesi	36	18.2
Beşikdüzü İMKB A.L.	162	81.8
Annenin Eğitim Düzeyi		
Okuryazar değil	24	12.1
İlkokul mezunu	63	31.8
Ortaokul mezunu	49	24.7
Lise ve dengi okul mezunu	39	19.7
Üniversite mezunu	23	11.6
Annenin Eğitim Düzeyi		
Okuryazar değil	11	5.6
İlkokul mezunu	31	15.7
Ortaokul mezunu	48	24.2
Lise ve dengi okul mezunu	59	29.8
Üniversite mezunu	49	24.7
Ailenin Yaşama Yeri		
İl merkezi	41	20.7
İlçe merkezi	96	48.5
Köy	61	30.8
Öğrencinin Kaldığı Yer		
Aile yanında	100	50.5
Yurtta	88	44.4
Diğer	10	5.1

Araştırmaya katılan 198 kişiye ilişkin bulgular Tablo 2.'de görülmektedir. Araştırmaya katılanların 154'ü (%77,8) kız, 44'ü (22,2) erkektir. 162 kişisi (%81,8)

Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde, 36 kişisi (%18,2) Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okumaktadır. Öğrencilerin annelerinin %31,8'sinin ilkokul, %24,7'si ise ortaokul mezunudur. Babalarının %29,8'i lise, %24,7'si ise üniversite mezunudur. Katılımcıların %48,5'inin ailesi ilçede, %30,8'i ise köyde yaşamakta olup, %50,5'i ailesinin yanında, %44,4'ü ise yurttadır.

4. 1. 2. 11. Sınıf Öğrencilerinin Roman Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların roman okuma alışkanlıklarına ilişkin bulgular Tablo 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9.'da sunulmaktadır.

Öğrencilerin en son roman okuma zamanlarını gösteren cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin En Son Roman Okuma Zamanları

En Son Roman Okuma Zamanı	f	%
Son 1 ay içinde	163	82,3
Son 6 ay içinde	21	10,6
Son 1 sene içinde	6	3,0
Bir yıldan fazla oluyor	7	3,5
Hiç okumadım.	1	0,5
Toplam	198	100

Araştırma kapsamında hazırlanan anketin bu bölümünün ilk sorusu, katılımcıların; öğrencilerin en son roman okuma zamanlarını belirlemeye yöneliktir. Katılımcıların tamamı bu soruyu yanıtlamıştır. Buna göre; katılımcıların % 82,3'ü son 1 ay içinde roman okuduğunu ifade ederken, % 10,6'sı son 6 ay içerisinde roman okuduğunu belirtmiştir. Son 1 sene içinde ise roman okuduğunu belirtenlerin oranı da %3'tür. Araştırmaya katılan öğrencilerden sadece 1'i de hiç roman okumadığını ifade etmiştir. Çalışma yapılan grubun çoğunluğunun romanı son 1 ay içerisinde okuduğu görülmektedir.

Öğrencilerin şimdiye kadar okudukları roman sayılarına ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Şimdiye Kadar Okudukları Roman Sayıları

Şimdiye Kadar Okunan Roman Sayısı	f	%
1	7	3,5
3	13	6,6
5	14	7,1
7	7	3,5
7'den fazla	157	79,3
Toplam	198	100

Bu bölümün ikinci sorusu; “Şimdiye kadar kaç roman okudunuz?” şeklinde sorulmuştur. Sorulan bu soru ile katılımcıların roman türü kitapları ne kadar tercih edip etmedikleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, bu bölümün ikinci sorusuna, katılımcıların 157’si (%79,3) 7’den fazla, 14’ü (%7,1) 5, 13’ü 3 adet derken, 7’si ise (%3,5) sadece 1 adet roman okuduğunu belirtmiştir. Bu soruya tüm katılımcılar cevap vermiştir. Görüldüğü üzere öğrenciler en yüksek % 79,3 oranla bu bölümün ikinci sorusuna 7’den fazla roman okuduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin roman okuma sıklıklarını gösteren cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Roman Okuma Sıklıkları

Roman Okuma Sıklığı	f	%
Hiç okumadım.	3	1,5
Yılda 1	23	11,6
Yılda 3	20	10,1
Yılda 5	13	6,6
Yılda 5’ten fazla	101	51,0
Diğer	38	19,2
Toplam	198	100

Bu bölümün üçüncü sorusu; “Ne kadar sıklıkla roman okursunuz?” şeklinde sorulmuştur. Sorulan bu soru ile katılımcıların roman türü kitabı ne kadar sıklıkla okuduğu öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda bu bölümün üçüncü sorusuna katılımcıların 101’i (%51,0) yılda 5’den fazla, 38’i (%19,2) diğer, 23’ü (%11,6) yılda 1 cevaplarını verirken 20’si (%10,1) yılda 3 tane roman okuduğunu, 3 katılımcı da yine hiç roman okumadığı cevabını vermiştir. Görüldüğü gibi, en yüksek %51,0 oranla bu bölümün üçüncü sorusuna yılda 5’ten fazla roman okuduğu cevabı verilmiştir.

Öğrencilerin okudukları roman türlerini gösteren cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 6 'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Okudukları Roman Türleri

Okunan Roman Türleri	f	%
Psikolojik Roman	33	12,7
Macera Romanı	85	32,5
Toplumsal Roman	41	15,7
Aşk Romanı	69	26,4
Tarihi Roman	33	12,7
Toplam	198	100

Sorulan “Daha çok hangi tür romanlar okursunuz?” soru ile katılımcıların hangi tür romanlara yönelim içinde oldukları öğrenilmeye çalışılmıştır. Soruya “macera romanları” şeklinde cevap veren katılımcılar 85 öğrenci olup % 32,5’lik oranla en çok paya sahiptir. Bu bulgu, benzer araştırmaları (Acıyan, 2008; Arıcı, 2005; Balcı, 2009, Yalınkılıç ve Ülper, 2011) desteklemektedir. Elde edilen sonuçlara göre, yaş grubuna bakılırsa öğrencilerin genel olarak macera içerikli romanlara bir yönelişinin olduğunu görmekteyiz. Bunun da tam olarak okuma alışkanlıklarının yeterli olmamasından ve buldukları psiko-sosyal durumdan kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin romanı edinme yollarını gösteren cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Roman Edinme Yolları

Roman Edinme	Frekans	Yüzde(%)
Satın alırım.	88	33,8
Kütüphaneden	78	30,0
Arkadaşlardan	56	21,6
Öğretmenden	7	2,7
Evdeki romanlar	25	9,6
Diğer	6	2,3
Toplam	198	100

Öğrencilerin romanı edinme yollarını ortaya koymak amacıyla roman edinme yolları kısmına yer verilmiştir. Elde edilen verilere göre öğrencilerin 88’i % 33,8 oranla romanı satın aldığını bildirmiştir. “Satın alma”, evrende en büyük yüzde oranına sahiptir. Bu

oranın ardından; % 30,0 ile “kütüphane”, % 21,6 ile “arkadaşlar”, 9,6 oran ile “evdeki romanlar”, % 2,7 oran ile “öğretmenler” ve en düşük oran olan % 2,3 ile “diğer” seçeneği gelmektedir. Bu bulgu, benzer araştırmaları (Acıyan, 2008; Yılmaz,1990) desteklemektedir. Elde edilen bu sonuca göre öğrencilerin romanı satın alabiliyor olmaları olumlu anlamda dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin hiç roman satın alıp almadığını gösteren cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Roman Satın Almaya Ait Bilgiler

Roman Satın Alma Durumu	Frekans	Yüzde(%)
Evet	164	82,8
Hayır	34	17,2
Toplam	198	100

Sorulan bu soru ile katılımcıların hiç roman satın alıp almadıkları öğrenilmeye çalışılmıştır. Soruya cevap veren katılımcıların 164’ü “evet” cevabını vererek % 82,8’lik orana sahiptir. “Hayır” cevabı vererek hiç roman satın almadığını belirten 34 katılımcı % 17,2 orana sahiptir. Görüldüğü üzere katılımcılar en yüksek % 82,8 oranla bu bölümün altıncı sorusuna “evet” cevabı verilmiştir. Bu sonuca göre romana değer verdiklerini söyleyebiliriz.

Öğrencilerin roman okumalarını kimlerin etkilediğini gösteren cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Roman Okunmasına Öncülük Eden Kişiler

Roman Okunmasına Öncülük Eden Kişiler	Frekans	Yüzde (%)
Öğretmen	35	16,1
Arkadaşlar	36	16,5
Ailem	15	6,8
Reklamlar	1	0,5
Kendi İsteğim	128	58,7
Diğer	3	1,4
Toplam	198	100

Bu bölümün son sorusu; “Roman okumanıza kimler daha çok öncülük ediyor?” şeklinde sorulmuştur. Sorulan bu soru ile katılımcıların roman okumalarına kimlerin veya

neyin etkili olduğu öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, bu bölümün son sorusuna, katılımcıların 128'i (%58,7) kendi isteğim, 36'sı (%16,5) arkadaş, 35'i (%16,1) öğretmen cevabını verirken 3'ü (%1,4) diğer sebepler etkilidir diye belirtmiştir. Bu soruya son olarak 1 katılımcı (%0,5) oranla reklamların öncülük ettiğini söylemiştir. Görüldüğü üzere katılımcılar en yüksek % 58,7 oranla bu bölümün son sorusuna “kendi isteğim” cevabını vermiştir. Bu bulguya göre bu yaş grubu öğrencilerin kendi isteklerini ön planda tuttuğunu göstermektedir.

4. 1. 3. Anketin Birinci, İkinci, Dördüncü Bölümleri ve Genel Duruma Yönelik Normal Dağılım Analizinden Elde Edilen Bulgular

Ölçekler ve boyutlarına ait görüşlerin dağılımının normalliği SPSS programı yardımıyla Kolmogorov – Smirnov testi ile analiz edilmiştir. Test sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Normal Dağılım Testi (N=198)

Ölçek ve Boyutları	Kolmogorov - Smirnov Z	p Değeri
Roman Türü İle İlgili Bilgi	1.352	0.052
Roman Okuma Tutumu	1.435	0.033
Roman Okurken Karşılaşılan Güçlükler	1.118	0.164
Roman Okuma Alışkanlıkları (Genel Durum)	1.074	0.199

Test sonucuna göre; roman okuma tutumu değişkeninin normal dağılım göstermediği ($p < 0.05$), roman türü ile ilgili bilgi, roman okurken karşılaşılan güçlükler ve roman okuma alışkanlıkları (genel durum) değişkenlerinin ise normal dağılım gösterdiği ($p > 0.05$) görülmektedir. Çözümlemelerde roman okuma tutumu değişkeni için non-parametrik teknikler, roman türü ile ilgili bilgi, roman okurken karşılaşılan güçlükler ve roman okuma alışkanlıkları için ise parametrik teknikler kullanılmıştır.

4. 1. 4. Ölçeği Oluşturan Likert Tipli İfadelerin Analiz Sonuçlarından Elden Edilen Bulgular

Analizin bu kısmında, anketin likert tipli olarak hazırlanmış olan 1,2. ve 4. bölümlerinin betimsel bulguları yer almaktadır. Bu bilgiler tablolar halinde aşağıdaki biçimdedir:

Roman türü ile ilgili bilgileri öğrenme amaçlı ifadelere yönelik bulgular Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11. Ölçekteki Roman Türü İle İlgili İfadelere Ait Betimsel Bulgular (N=198)

Roman Türleri İle İlgili İfadeler	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
1. Romanın tanımının ne olduğunu biliyorum.	1	5	4.29	0.86
2. Roman bir düz yazı türüdür.	1	5	4.13	1.03
3. Romanda anlatılan her şey gerçektir.	1	5	1.69	0.93
4. Roman, sadece düş gücünün ürünüdür.	1	5	1.97	1.05
5. Romanlar bağlı oldukları edebî akımlara ve konularına göre sınıflanabilir.	1	5	4.16	0.89
6. Romanlar sadece konularına göre sınıflanabilir.	1	5	2.24	1.01
7. Roman dört temel öğeden (yapı unsurundan) oluşur.	1	5	3.80	0.91
8. Karakter, romanda olumlu, olumsuz yönleri ile verilen, belirli bir tip özelliği göstermeyen kişilerdir.	1	5	3.37	1.32
9. Karakter, belli bir sınıfı ya da belli bir insan eğilimini temsil eden kişidir.	1	5	3.34	1.26
10. İlk iki romanımız, Taaşşuk-ı Talat ve Fitnat ile İntibah'tır.	1	5	4.11	1.03
11. Roman, Türk edebiyatının en eski türlerindedir.	1	5	2.25	1.22
12. Olaylar, sadece birinci kişinin ağzından verilir.	1	5	1.67	0.98

198 katılımcının ölçekte bulunan ifadelere ilişkin değerleri incelendiğinde roman türleri ile ilgili ifadelerden en yüksek ortalamaya sahip ifadenin 1. ifade olan; "Romanın tanımının ne olduğunu biliyorum." ifadesidir. Roman türü ile ilgili ifadelerden en düşük ortalamaya sahip ifadenin 12. ifade olan, "Olaylar, sadece birinci kişinin ağzından verilir." ifadesi olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre öğrencilerin romanın tanımını rahatlıkla yapabildiklerini; ancak romanda anlatım konusunda bilgi eksikliği yaşadıklarını söyleyebiliriz. Bunun yanında 6. ve 11. ifadeler için öğrencilerin 3'e yakın bir değer etrafında kaldıklarından bu konuda kararsızlık yaşadıkları görülmektedir.

Roman okuma tutumu ile ilgili bilgileri öğrenme amaçlı ifadelere yönelik bulgular Tablo 12'de gösterilmektedir.

Tablo 12. Ölçekteki Roman Okuma Tutumu İle İlgili İfadelere Ait Betimsel Bulgular (N=198)

Roman Okuma Tutumları İle İlgili İfadeler	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
1. Roman okumayı seviyorum.	1	5	4.07	1.17
2. Roman okumanın söz varlığını arttırdığına inanıyorum.	1	5	4.32	0.92
3. Okudukça kişiliğimin geliştiğini hissedirim.	1	5	4.12	1.02
4. Roman okudukça hayatı ve insanları daha iyi tanıyacağıma inanıyorum.	1	5	3.97	1.07
5. Boş zamanlarımı roman okuyarak geçirmeyi sevmem.	1	5	3.74	1.38
6. Boş zaman aktiviteleri içinde roman okumak en sevdiğim uğraştır.	1	5	3.25	1.38
7. Roman okurken yaşadığım dünyadan uzaklaşmak hoşuma gider.	1	5	4.17	1.00
8. Roman okuyarak gündelik sıkıntılarımdan uzaklaşmayı seviyorum.	1	5	3.97	1.06
9. Roman okumanın, insanın saygınlığını arttırdığına inanıyorum.	1	5	3.70	1.11

Öğrencilerin roman okuma tutumları ile ilgili ifadelerden en yüksek ortalamaya sahip ifade, 2. ifade olan; “Roman okumanın söz varlığını arttırdığına inanıyorum.” ifadesidir. Öğrencilerin roman okuma tutumları ile ilgili ifadelerden en düşük ortalamaya sahip ifadenin de 6. ifade olan; “Boş zaman aktiviteleri içinde roman okumak en sevdiğim uğraştır.” cümlesidir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin birçoğu, roman türünün kendi kelime hazinelerini geliştireceği inancını taşımaktadırlar. Bunun yanında ise roman okumayı boş zaman aktivitesi olarak görmedikleri söylenebilir.

Roman okurken karşılaşılan güçlükler ile ilgili bilgileri öğrenme amaçlı ifadelere yönelik bulgular Tablo 13’te gösterilmektedir:

Tablo 13. Ölçekteki Roman Okurken Karşılaşılan Güçlükler İle İlgili İfadelere Ait Betimsel Bulgular (N=198)

Roman Okurken Karşılaşılan Güçlükler İle İlgili İfadeler	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
1. Roman okurken bilinmeyen kelimelerin olması anlamamı zorlaştırıyor.	1	5	3.70	1.15
2. Roman okurken karmaşık ve uzun cümleleri anlayamıyorum.	1	5	3.21	1.23
3. Kalın romanları okuyamıyorum.	1	5	3.86	1.16
4. Romandaki karmaşık olayları anlamakta zorluk çekerim.	1	5	2.30	1.10
5. Edebiyat dersleri roman okumamı teşvik ediyor.	1	5	3.24	1.31
6. Yazarın üslubu (anlatım şekli) anlamamı etkiler.	2	5	4.39	0.70
7. Yabancı yazarlı kitapları okurken zorluk çekiyorum.	1	5	2.18	1.15
8. Romanın yazı puntosu ve romanın boyutu romanı anlamama etki eder.	1	5	3.26	1.39
9. Romanın konusu okumamı etkiler.	1	5	4.45	0.84
10. Gündemdeki kitapları, klasikleşmiş kitaplara göre daha kolay okurum.	1	5	3.50	1.26

Öğrencilerin roman okurken karşılaşılan güçlükler ile ilgili ifadelerden en yüksek ortalamaya sahip ifadenin 9. ifade olan; “Romanın konusu okumamı etkiler.” ifadesi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin roman okurken karşılaşılan güçlükler ile ilgili ifadelerden en düşük ortalamaya sahip ifadenin 7. ifade olan; “Yabancı yazarlı kitapları okurken zorluk çekiyorum.” ifade olduğu görülmektedir. Bu bulgulara bakıldığında öğrencilerin çoğunlukla romanların konusundan etkilendiğini ve yabancı yazarlı romanları okumakta zorluk çekmedikleri söylenebilir.

198 katılımcının roman türü bilgilerine ait ifadelere verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımlarını Tablo 14’te gösterilmektedir:

Tablo 14. Roman Türü Bilgilerine Ait Bulgular (N=198)

Roman Türleri İle İlgili İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Romanın tanımının ne olduğunu biliyorum.	3	1.5	8	4.0	11	5.6	83	41.9	93	47.0
2. Roman bir düz yazı türüdür.	5	2.5	16	8.1	17	8.6	70	35.4	90	45.5
3. Romanda anlatılan her şey gerçektir.	102	51.5	75	37.9	8	4.0	7	3.5	6	3.0
4. Roman, sadece düş gücünün ürünüdür.	74	37.4	87	43.9	12	6.1	18	9.1	7	3.5
5. Romanlar bağlı oldukları edebî akımlara ve konularına göre sınıflanabilir.	4	2.0	9	4.5	14	7.1	95	48.0	76	38.4
6. Romanlar sadece konularına göre sınıflanabilir.	46	23.2	89	44.9	39	19.7	17	8.6	7	3.5
7. Roman dört temel öğeden (yapı unsurundan) oluşur.	3	1.5	8	4.0	64	32.3	74	37.4	49	24.7
8. Karakter, romanda olumlu, olumsuz yönleri ile verilen, belirli bir tip özelliği göstermeyen kişilerdir.	17	8.6	47	23.7	32	16.2	50	25.3	52	26.3
9. Karakter, belli bir sınıfı ya da belli bir insan eğilimini temsil eden kişidir.	23	11.6	31	15.7	33	16.7	77	38.9	34	17.2
10. İlk iki romanımız, Taaşuk-ı Talat ve Fitnat ile İntibah'tır.	5	2.5	13	6.6	27	13.6	64	32.3	89	44.9
11. Roman, Türk edebiyatının en eski türlerindedir.	66	33.3	68	34.3	22	11.1	32	16.2	10	5.1
12. Olaylar, sadece birinci kişinin ağzından verilir.	113	57.1	57	28.8	13	6.6	10	5.1	5	2.5

Öğrencilerin bu alt problem için vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde roman türünün kuramsal yapısıyla ilgili bilgi düzeyinin iyi durumda olduğu söylenebilir. Özellikle Öğrencilerin roman türü ile ilgili bilgilere genel anlamda hâkim olduğunu ancak 9. madde olan “Karakter, belli bir sınıfı ya da belli bir insan eğilimini temsil eden kişidir.” ifadesine verilen cevaplar incelendiğinde öğrenci bilgilerinin bu konu için yetersiz olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin roman türü ile ilgili bilgi sorularına verdikleri cevaplar Tablo 14’te ele alınmıştır. Tabloya bakıldığında 11. sınıf öğrencilerinden 93’ünün (%47) romanın tanımının ne olduğunu bildiği anlaşılmaktadır. Romanın bir düz yazı olup olmadığının sorgulandığı soru değerlendirildiğinde öğrencilerin çoğunluğunun romanın bir düz yazı

türü olduğunu ortaya koydukları görülmektedir. Öğrencilerin bu konuyla ilgili fikirleri rakamsal olarak incelendiğinde, 70 kişinin (%35,4) katılıyorum, 90 kişinin (%45,5) ise kesinlikle katılıyorum şeklinde belirttiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin 9. maddedeki romanda karakterle ilgili bilgilerinde kararsızlık yaşamaları dikkati çekmektedir.

198 katılımcının roman okuma tutumlarına ait ifadelere verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımlarını Tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 15. Roman Okuma Tutumlarına Ait Bulgular (N=198)

Roman Okuma Tutumları İle İlgili İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Roman okumayı seviyorum.	9	4.5	21	10.6	13	6.6	60	30.3	95	48.0
2. Roman okumanın söz varlığını arttırdığına inanıyorum.	4	2.0	8	4.0	15	7.6	64	32.3	107	54.0
3. Okudukça kişiliğimin geliştiğini hissedirim.	5	2.5	12	6.1	27	13.6	65	32.8	89	44.9
4. Roman okudukça hayatı ve insanları daha iyi tanıyacağıma inanıyorum.	7	3.5	16	8.1	27	13.6	74	37.4	74	37.4
5. Boş zamanlarımı roman okuyarak geçirmeyi sevmem.	26	13.1	15	7.6	19	9.6	61	30.8	77	38.9
6. Boş zaman aktiviteleri içinde roman okumak en sevdiğim uğraştır.	29	14.6	38	19.2	29	14.6	58	29.3	44	22.2
7. Roman okurken yaşadığım dünyadan uzaklaşmak hoşuma gider.	5	2.5	12	6.1	19	9.6	71	35.9	91	46.0
8. Roman okuyarak gündelik sıkıntılarımdan uzaklaşmayı seviyorum.	7	3.5	15	7.6	28	14.1	74	37.4	74	37.4
9. Roman okumanın, insanın saygınlığını arttırdığına inanıyorum.	9	4.5	20	10.1	48	24.2	66	33.3	55	27.8

Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin roman okuma tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre “Roman okumanın söz varlığını arttırdığına inanıyorum.” yargısına katılımcıların %54’ü kesinlikle katılıyorum cevabını vermişlerdir.

198 katılımcının roman okurken karşılaşılan güçlükler için ifadelerine verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımlarını Tablo 16'da gösterilmektedir.

Tablo 16. Roman Okurken Karşılaşılan Güçlükler (N=198)

Roman Okurken Karşılaşılan Güçlükler ile İlgili İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Roman okurken bilinmeyen kelimelerin olması anlamamı zorlaştırıyor.	8	4.0	36	18.2	15	7.6	88	44.4	51	25.8
2. Roman okurken karmaşık ve uzun cümleleri anlayamıyorum.	15	7.6	57	28.8	28	14.1	67	33.8	31	15.7
3. Kalın romanları okuyamıyorum.	10	5.1	23	11.6	21	10.6	74	37.4	70	35.4
4. Romandaki karmaşık olayları anlamakta zorluk çekerim.	48	24.2	88	44.4	23	11.6	33	16.7	6	3.0
5. Edebiyat dersleri roman okumamı teşvik ediyor.	26	13.1	38	19.2	34	17.2	63	31.8	37	18.7
6. Yazarın üslubu (anlatım şekli) anlamamı etkiler.	0	0.0	6	3.0	7	3.5	88	44.4	97	49.0
7. Yabancı yazarlı kitapları okurken zorluk çekiyorum.	66	33.3	69	34.8	35	17.7	17	8.6	11	5.6
8. Romanın yazı puntosu ve romanın boyutu romanı anlamama etki eder.	34	17.2	28	14.1	31	15.7	63	31.8	42	21.2
9. Romanın konusu okumamı etkiler.	5	2.5	4	2.0	4	2.0	69	34.8	116	58.6
10. Gündemdeki kitapları, klasikleşmiş kitaplara göre daha kolay okurum.	18	9.1	30	15.2	34	17.2	67	33.8	49	24.7

Sorular bu sorular ile katılımcıların roman okurken karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğu öğrenilmeye çalışılmıştır. "Romanın konusu anlamamı etkiler.", 116 katılımcının görüşüyle en büyük pay olan % 58,6 orana sahip olduğu için, katılımcı öğrencilerin roman okurken karşılaştıkları güçlüklerin başında gelmektedir. Öğrencilerin en çok karşılaştıkları güçlükler içinde bunu sırasıyla; 97 katılımcının % 49,0 oranla belirttiği "yazarın üslubu", 70 katılımcının % 35,4 oranla belirttiği "romanın kalınlığı", 51 katılımcının % 25,8 oranla belirttiği "bilinmeyen kelimeler" izlemektedir.

4. 1. 5. Araştırma Hipotezlerinden Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

Araştırma kapsamında değişkenlerin ilişkilerini ölçmek amacıyla toplam 6 adet ana hipotez geliştirilmiştir. Araştırma hipotezleri, daha önce tartışılan teorik ilişkiler çerçevesinde ve hazırlanan anket formu yardımıyla toplanan verilerin değerlendirilmesi sonucu oluşturulmuş roman okuma alışkanlıklarına ilişkin düzeyi tespit edebilmek amacıyla “Bağımsız Gruplar t Testi”, “Tek Yönlü ANOVA Analizi”, “Tukey Testi”, “Mann-Whitney U Testi” ve “Kruskal Wallis Analizi” yöntemleri uygulanmıştır. Hipotezler sırasıyla şunlardır:

H₁: Öğrencilerin roman okuma alışkanlıkları buldukları okula göre farklılık göstermektedir.

H₂: Öğrencilerin roman okuma alışkanlıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

H₃: Öğrencilerin roman okuma alışkanlıkları annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir.

H₄: Öğrencilerin roman okuma alışkanlıkları babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir.

H₅: Öğrencilerin roman okuma alışkanlıkları ailenin yaşadığı yere göre farklılık göstermektedir.

H₆: Öğrencilerin roman okuma alışkanlıkları kaldıkları yere göre farklılık göstermektedir.

4. 1. 6. Toplanan Verilerle İlgili Olarak Yapılan Fark Testlerinden Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

H₁: Öğrencilerin roman okuma alışkanlıkları buldukları okula göre farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin roman türü ile ilgili bilgileri, roman okurken karşılaştıkları güçlükler ve roman okuma alışkanlıkları ile buldukları okul arasındaki ilişki “Bağımsız Gruplar t Testi” ne göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17. Değişkenlerin Okula Göre Farklılık Analizi

Değişkenler	Okul	N	\bar{X}	s.s.	F	t	p
Roman Türü İle İlgili Bilgi	Trabzon SBL	36	3.00	0.34	0.000	-1.609	0.190
	Beşikdüzü İMKB AL	162	3.10	0.35			
Roman Okurken Karşılaşılan Güçlükler	Trabzon SBL	36	3.36	0.37	0.174	-0.765	0.445
	Beşikdüzü İMKB AL	162	3.41	0.42			
Roman Okuma Alışkanlıkları (Genel Durum)	Trabzon SBL	36	3.39	0.24	2.058	-0.715	0.475
	Beşikdüzü İMKB AL	162	3.44	0.32			

Tablo 17.'de, roman türü ile ilgili bilgileri, roman okurken karşılaştıkları güçlükler ve roman okuma alışkanlıkları ile öğrencinin bulunduğu okul arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). H_1 hipotezi desteklenmemektedir.

Öğrencilerin roman okuma tutumları ile buldukları okul arasındaki ilişki Mann – Whitney U Testi' ne göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 18'de verilmektedir.

Tablo 18. Roman Okuma Tutumu – Okul

Boyut	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann –Whitney U Değeri	Z Değeri	p Değeri
Roman Okuma Tutumu	Trabzon SBL	36	103.58	3729.00	2769.000	-0.473	0.636
	Beşikdüzü İMKB AL	162	98.59	15972.00			
	Toplam	198					

Tablo 18.'de, roman okuma tutumu ile öğrencinin bulunduğu okul arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

H_2 : Öğrencilerin roman okuma alışkanlıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin roman türü ile ilgili bilgileri, roman okurken karşılaştıkları güçlükler ve roman okuma alışkanlıkları ile cinsiyet arasındaki ilişki "Bağımsız Gruplar t Testi" ne göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 19'da verilmektedir.

Tablo 19. Değişkenlerin Cinsiyete Göre Farklılık Analizi

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s.	F	t	p																				
Roman Türü İle İlgili Bilgi	Kız	154	3.08	0.34	0.719	0.004	0.996																				
	Erkek	44	3.08	0.38				Roman Okurken Karşılaşılan Güçlükler	Kız	154	3.43	0.41	0.434	1.820	0.070	Erkek	44	3.30	0.38	Roman Okuma Alışkanlıkları (Genel Durum)	Kız	154	3.49	0.28	0.170	5.231	0.000
Roman Okurken Karşılaşılan Güçlükler	Kız	154	3.43	0.41	0.434	1.820	0.070																				
	Erkek	44	3.30	0.38				Roman Okuma Alışkanlıkları (Genel Durum)	Kız	154	3.49	0.28	0.170	5.231	0.000	Erkek	44	3.23	0.31								
Roman Okuma Alışkanlıkları (Genel Durum)	Kız	154	3.49	0.28	0.170	5.231	0.000																				
	Erkek	44	3.23	0.31																							

Tablo 19.'da, roman türü ile ilgili bilgileri ve roman okurken karşılaştıkları güçlükler ile öğrencinin cinsiyeti arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Ancak, öğrencinin roman okuma alışkanlığının cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0.05$). Analiz sonucu incelendiğinde, ortalama (\bar{X}) bölümündeki değerlere göre kız öğrencilerin roman okuma alışkanlığı ($\bar{X} = 3,49$), erkek öğrencilerden ($\bar{X} = 3,23$) daha fazladır. H_2 hipotezi desteklenmektedir. Yapılan benzer araştırmaları (Gömlüksiz, 2004b; Özbay ve diğ., 2008; Saracaloğlu ve diğ., 2003; Yalınkılıç, 2007; Yamaner ve Kartal, 2001, Balcı, 2009) destekleyen bu bulguya göre, kız öğrencilerin okumaya daha çok değer verdiği ve daha çok okudukları söylenebilir. Çalışmamız tarafından da desteklenen bu sonuçların, kız ve erkekler arasındaki dönemsel gelişim farklılığından kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin roman okuma tutumları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki Mann – Whitney U Testi'ne göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 20'de sunulmaktadır.

Tablo 20. Roman Okuma Tutumu – Cinsiyet

Boyut	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann -Whitney U Değeri	Z Değeri	p Değeri
Roman Okuma Tutumu	Kız	154	111.64	17192.50	1518.500	-5.586	0.000
	Erkek	44	57.01	2508.50			
	Toplam	198					

Tablo 20.'de, roman okuma tutumu ile öğrencinin cinsiyeti arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p>0.05$). Sıralama ortalamasına göre kız öğrencilerin roman okuma tutumu (111,64), erkek öğrencilerden (57,01) daha olumludur. Bu bulgu, benzer araştırmaları (Gömlüksiz, 2004b; Özbay ve diğ., 2008; Baş, 2012) desteklemektedir. Polonya'da yapılan bir araştırmada da yine benzer bir sonuca rastlanmış olup, kızların

erkeklerden daha fazla okumaya karşı olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Zasacka, 2014: 71).

H₃: Öğrencilerin roman okuma alışkanlıkları annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin roman türü ile ilgili bilgileri, roman okurken karşılaştıkları güçlükler ve roman okuma alışkanlıkları ile annenin eğitim durumu arasındaki ilişki “Tek Yönlü ANOVA Analizi” ne göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 21’de verilmektedir.

Tablo 21. Değişkenlerin Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılık Analizi

ANOVA Sonuçları									
Değişken	Anne Eğitim	N	\bar{X}	SH _x	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Roman Türü İle İlgili Bilgi	Okuryazar değil	24	3.16	0.34	G. Arası	0.319	0.080	0.632	0.640
	İlkokul mezunu	63	3.05	0.35	Grup İçi	24.326	0.126		
	Ortaokul mezunu	49	3.11	0.37	Toplam	24.645			
	Lise mezunu	39	3.03	0.29					
	Üniversite mezunu	23	3.09	0.41					
	Toplam	198	3.08	0.35					
Roman Okurken Karşılaşılan Güçlükler	Okuryazar değil	24	3.45	0.28	G. Arası	0.905	0.226	1.318	0.365
	İlkokul mezunu	63	3.45	0.40	Grup İçi	33.119	0.172		
	Ortaokul mezunu	49	3.42	0.49	Toplam	34.024			
	Lise mezunu	39	3.38	0.36					
	Üniversite mezunu	23	3.23	0.43					
	Toplam	198	3.40	0.41					
Roman Okuma Alışkanlıkları (Genel Durum)	Okuryazar değil	24	3.42	0.26	G. Arası	0.249	0.062	0.640	0.634
	İlkokul mezunu	63	3.45	0.27	Grup İçi	18.779	0.097		
	Ortaokul mezunu	49	3.46	0.30	Toplam	19.029			
	Lise mezunu	39	3.40	0.32					
	Üniversite mezunu	23	3.36	0.42					
	Toplam	198	3.43	0.31					

Tablo 21’de, roman türü ile ilgili bilgileri, roman okurken karşılaştıkları güçlükler ve roman okuma alışkanlıkları ile annenin eğitim durumu arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). H₃ hipotezi desteklenmemektedir.

Öğrencilerin roman okuma tutumları ile annenin eğitim durumu arasındaki ilişki Kruskal Wallis Analizi’ne göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 22’de verilmektedir.

Tablo 22. Roman Okuma Tutumu – Annenin Eğitim Durumu

Boyut	Anne Eğitim	N	Sıralar Ortalaması	Ki-Kare	Sd	p Değeri
Roman Okuma Tutumu	Okuryazar değil	24	92.73	0.809	4	0.937
	İlkokul mezunu	63	101.63			
	Ortaokul mezunu	49	102.60			
	Lise mezunu	39	95.23			
	Üniversite mezunu	23	101.37			
	Toplam	198				

Tablo 22.'de, roman okuma tutumu ile annenin eğitim durumu arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Bu bulguyu benzer araştırmaları (Baş, 2012; Can ve Türkyılmaz, 2010) desteklemektedir. Bu çalışmalarda da annenin eğitim durumu ilkokul mezunu olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu veriler annelerin aleyhine görülmektedir. Okur-yazar olmayan ve ilkokul seviyesi çoğunluğu oluşturmaktadır.

H₄: Öğrencilerin roman okuma alışkanlıkları babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin roman türü ile ilgili bilgileri, roman okurken karşılaştıkları güçlükler ve roman okuma alışkanlıkları ile babanın eğitim durumu arasındaki ilişki "Tek Yönlü ANOVA Analizi" ne göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 23'te verilmektedir.

Tablo 23. Değişkenlerin Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılık Analizi

ANOVA Sonuçları									
Değişken	Baba Eğitim	N	\bar{X}	SH _x	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Roman Türü İle İlgili Bilgi	Okuryazar değil	11	3.17	0.36	G. Arası	0.396	0.099	0.789	0.534
	İlkokul mezunu	31	2.99	0.37	Grup İçi	24.249	0.126		
	Ortaokul mezunu	48	3.11	0.37	Toplam	24.645			
	Lise mezunu	59	3.09	0.32					
	Üniversite mezunu	49	3.07	0.34					
Toplam		198	3.08	0.35					
Roman Okurken Karşılaşılan Güçlükler	Okuryazar değil	11	3.40	0.22	G. Arası	0.396	0.099	0.568	0.686
	İlkokul mezunu	31	3.39	0.37	Grup İçi	33.628	0.174		
	Ortaokul mezunu	48	3.48	0.48	Toplam	34.024			
	Lise mezunu	59	3.38	0.41					
	Üniversite mezunu	49	3.36	0.40					
Toplam		198	3.40	0.41					
Roman Okuma Alışkanlıkları (Genel Durum)	Okuryazar değil	11	3.47	0.26	G. Arası	0.174	0.043	0.445	0.776
	İlkokul mezunu	31	3.41	0.27	Grup İçi	18.855	0.098		
	Ortaokul mezunu	48	3.47	0.31	Toplam	19.029			
	Lise mezunu	59	3.43	0.29					
	Üniversite mezunu	49	3.39	0.35					
Toplam		198	3.43	0.31					

Tablo 23'te, roman türü ile ilgili bilgileri, roman okurken karşılaştıkları güçlükler ve roman okuma alışkanlıkları ile babanın eğitim durumu arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0.05$). H_4 hipotezi desteklenmemektedir.

Öğrencilerin roman okuma tutumları ile babanın eğitim durumu arasındaki ilişki Kruskal Wallis Analizi'ne göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 24'te verilmektedir.

Tablo 24. Roman Okuma Tutumu – Babanın Eğitim Durumu

Boyut	Baba Eğitim	N	Sıralar Ortalaması	Ki-Kare	Sd	p Değeri
Roman Okuma Tutumu	Okuryazar değil	11	101.77	0.207	4	0.995
	İlkokul mezunu	31	102.94			
	Ortaokul mezunu	48	100.00			
	Lise mezunu	59	98.44			
	Üniversite mezunu	49	97.60			
	Toplam	198				

Tablo 24.'te, roman okuma tutumu ile babanın eğitim durumu arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık saptanmamaktadır ($p>0.05$). Bu bulguyu benzer araştırmaları (Baş, 2012; Can ve Türkyılmaz, 2010) desteklemektedir. Her iki çalışmada da babanın eğitim durumu lise mezunu olarak tespit edilmiştir.

H₅: Öğrencilerin roman okuma alışkanlıkları ailenin yaşadığı yere göre farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin roman türü ile ilgili bilgileri, roman okurken karşılaştıkları güçlükler ve roman okuma alışkanlıkları ile ailenin yaşadığı yer arasındaki ilişki "Tek Yönlü ANOVA Analizi"ne göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 25'te verilmektedir.

Tablo 25. Değişkenlerin Ailenin Yaşadığı Yere Göre Farklılık Analizi

Değişken	Ailenin Yaşadığı Yer	ANOVA Sonuçları							F	P
		N	\bar{X}	SH _x	Var. K.	K. T.	K. O.			
Roman Türü İle İlgili Bilgi	İl merkezi	41	3.04	0.32	G. Arası	0.078	0.039	0.308	0.735	
	İlçe merkezi	96	3.09	0.35	Grup İçi	24.567	0.126			
	Köy	61	3.09	0.37	Toplam	24.645				
	Toplam	198	3.08	0.35						
Roman Okurken Karşılaşılan Güçlükler	İl merkezi	41	3.32	0.38	G. Arası	1.792	0.896	5.422	0.005	
	İlçe merkezi	96	3.35	0.42	Grup İçi	32.231	0.165			
	Köy	61	3.55	0.38	Toplam	34.024				
	Toplam	198	3.40	0.41						
Roman Okuma Alışkanlıkları (Genel Durum)	İl merkezi	41	3.43	0.26	G. Arası	0.747	0.373	3.981	0.020	
	İlçe merkezi	96	3.37	0.32	Grup İçi	18.282	0.094			
	Köy	61	3.51	0.30	Toplam	19.029				
	Toplam	198	3.43	0.31						

Tablo 25'te, öğrencinin roman türü ile ilgili bilgisi ile ailenin yaşadığı yer arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Ancak, öğrencinin roman

okurken karşılaştığı güçlükler ve roman okuma alışkanlığının ailenin yaşadığı yere göre farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0.05$). Analiz sonucu incelendiğinde, roman okurken karşılaşılan güçlükler ve roman okuma alışkanlıkları bakımından ailesi köyde yaşayanların diğer yerlerden yaşayanlara göre farklılığı ortaya çıkmıştır. H_5 hipotezi desteklenmektedir.

Tek yönlü ANOVA analizi sonucunda ailenin yaşadığı yer dağılımının en azından bir grup için diğerlerinden farklı olduğu saptanmıştır. Grupların birbirinden farklı olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden “Tukey Testi” yapılmıştır. Tablo 26 Tukey Testi sonuçlarını vermektedir.

Tablo 26. Ailenin Yaşadığı Yere Ait Tukey Testi Sonuçları

Değişken	Yer (I)	Yer (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi	
Roman Okurken Karşılaşılan Güçlükler	İl merkezi	İlçe merkezi	-0.027	0.075	0.931	
		Köy	-0.223*	0.082	0.019	
	İlçe merkezi	İl merkezi	0.027	0.075	0.931	
		Köy	-0.196*	0.066	0.010	
	Köy	İl merkezi	0.223*	0.082	0.019	
		İlçe merkezi	0.196*	0.066	0.010	
	Roman Okuma Alışkanlıkları (Genel Durum)	İl merkezi	İlçe merkezi	0.054	0.057	0.608
			Köy	-0.087	0.061	0.338
İlçe merkezi		İl merkezi	-0.05	0.057	0.608	
		Köy	-0.141*	0.050	0.015	
Köy		İl merkezi	0.087	0.061	0.338	
		İlçe merkezi	0.141*	0.050	0.015	

Tukey Testi sonuçlarına göre, ailesi köyde yaşayan öğrencilerin, ailesi il ve ilçede yaşayan öğrencilerden roman okurken karşılaştıkları güçlükler daha yüksektir. Ayrıca, ailesi köyde yaşayan öğrencilerin, ailesi ilçede yaşayan öğrencilerden roman okuma alışkanlığı daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin roman okuma tutumları ile ailenin yaşadığı yer arasındaki ilişki Kruskal Wallis Analizi'ne göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 27'de verilmektedir.

Tablo 27. Roman Okuma Tutumu – Ailenin Yaşadığı Yer

Boyut	Ailenin Yaşadığı Yer	N	Sıralar Ortalaması	Ki-Kare	Sd	p Değeri
Roman Okuma Tutumu	İl merkezi	41	108.44	5.728	2	0.057
	İlçe merkezi	96	89.47			
	Köy	61	109.27			
	Toplam	198				

Tablo 27.'de, roman okuma tutumu ile ailenin yaşadığı yer arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

H_6 : Öğrencilerin roman okuma alışkanlıkları kaldıkları yere göre farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin roman türü ile ilgili bilgileri, roman okurken karşılaştıkları güçlükler ve roman okuma alışkanlıkları ile öğrencinin kaldığı yer arasındaki ilişki “Tek Yönlü ANOVA Analizi” ne göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 28’de verilmektedir.

Tablo 28. Değişkenlerin Öğrencinin Kaldığı Yere Göre Farklılık Analizi

ANOVA Sonuçları									
Değişken	Kalınan Yer	N	\bar{X}	SH _x	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Roman Türü İle İlgili Bilgi	Aile	100	3.06	0.36	G. Arası	0.170	0.085	0.676	0.510
	Yurt	88	3.11	0.33	Grup İçi	24.475	0.126		
	Diğer	10	3.03	0.38	Toplam	24.645			
	Toplam	198	3.08	0.35					
Roman Okurken Karşılaşılan Güçlükler	Aile	100	3.33	0.39	G. Arası	1.040	0.520	3.075	0.048
	Yurt	88	3.48	0.43	Grup İçi	32.983	0.169		
	Diğer	10	3.44	0.35	Toplam	34.024			
	Toplam	198	3.40	0.41					
Roman Okuma Alışkanlıkları (Genel Durum)	Aile	100	3.36	0.31	G. Arası	1.361	0.681	7.511	0.001
	Yurt	88	3.52	0.28	Grup İçi	17.668	0.091		
	Diğer	10	3.31	0.25	Toplam	19.029			
	Toplam	198	3.43	0.31					

Tablo 28’de, öğrencinin roman türü ile ilgili bilgisi ile öğrencinin kaldığı yer arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Ancak, öğrencinin roman

okurken karşılaştığı güçlükler ve roman okuma alışkanlığının öğrencinin kaldığı yere göre farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0.05$). H_6 hipotezi desteklenmektedir.

Tek yönlü ANOVA analizi sonucunda öğrencinin kaldığı yer dağılımının en azından bir grup için diğerlerinden farklı olduğu saptanmıştır. Grupların birbirinden farklı olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden “Tukey Testi” yapılmıştır. Tablo 29 Tukey Testi sonuçlarını vermektedir.

Tablo 29. Öğrencinin Kaldığı Yere Ait Tukey Testi Sonuçları

Değişken	Kalınan Yer (I)	Kalınan Yer (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
Roman Okurken Karşılaşılan Güçlükler	Aile	Yurt	-0.148*	0.060	0.038
		Diğer	-0.102	0.136	0.735
	Yurt	Aile	0.148*	0.060	0.038
		Diğer	0.046	0.137	0.939
	Diğer	Aile	0.102	0.136	0.735
		Yurt	-0.046	0.137	0.939
Roman Okuma Alışkanlıkları (Genel Durum)	Aile	Yurt	-0.161*	0.044	0.001
		Diğer	0.044	0.099	0.898
	Yurt	Aile	0.161*	0.044	0.001
		Diğer	0.205	0.100	0.103
	Diğer	Aile	-0.044	0.099	0.898
		Yurt	-0.205	0.100	0.103

Tukey Testi sonuçlarına göre, yurttan kalan öğrencilerin, ailelerinin yanında kalan öğrencilerden roman okurken karşılaştıkları güçlükler daha yüksektir. Ayrıca, yurttan kalan öğrencilerin, ailelerinde kalan öğrencilerden roman okuma alışkanlığının daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin roman okuma tutumları ile öğrencinin kaldığı yer arasındaki ilişki Kruskal Wallis Analizi'ne göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 30'da verilmektedir.

Tablo 30. Roman Okuma Tutumu – Öğrencinin Kaldığı Yer

Boyut	Kalınan Yer	N	Sıralar Ortalaması	Ki-Kare	Sd	p Değeri
Roman Okuma Tutumu	Aile	100	89.57	8.427	2	0.015
	Yurt	88	112.61			
	Diğer	10	83.40			
	Toplam	198				

Tablo 30.'da, roman okuma tutumu ile öğrencinin kaldığı yer arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmektedir ($p>0.05$). Analiz sonucuna göre, sıralama ortalamasından da anlaşılacağı üzere yurtda kalan öğrencilerin (112,61) roman okuma tutumları, aile (89,57) ve diğer yerlerde kalan (83,40) öğrencilerden daha olumlu olduğu görülmektedir.

4. 2. Mülakattan Elde Edilen Bulgular

Araştırmada, yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. Trabzon merkezindeki Sosyal Bilimler Lisesi ve Beşikdüzü ilçesindeki İMKB Anadolu Lisesi'ndeki 11.sınıfta okuyan rastgele seçilen 24 ortaöğretim öğrencileri ile yarı yapılandırılmış mülakat formu aracılığıyla görüşülmüştür. Mülakat formunda 20 soru bulunmakla birlikte yeri geldiğinde konunun anlaşılmasına yardımcı olacak benzeri sorular ilave edilmiştir ya da başka soruların cevabının içinde verilen cevaplara ilişkin sorular yeniden sorulmayarak mülakatın başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine çalışılmıştır.

Mülakatlardaki sorularla 11. sınıf öğrencilerinin romana karşı tutum ve roman okuma alışkanlıkları hakkındaki görüşlerinin öğrenilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda mülakatın ilk bölümündeki 5 soru roman türü hakkındaki bilgi düzeylerini, ikinci bölümündeki 5 soru romana karşı tutumlarını, üçüncü bölümdeki 5 soru roman okuma alışkanlıklarını ve dördüncü bölümdeki 5 soru roman okurken karşılaştıkları güçlükleri öğrenmek amacıyla sorulmuştur. Mülakatı oluşturan 4 bölümdeki sorulara verilen cevaplar için kategoriler oluşturularak yine tablolar halinde gösterilerek değerlendirilmiştir.

4. 2. 1. Kişisel Bilgiler

Kişisel bilgiler kısmında katılımcı öğrencilere ilişkin cinsiyet, okuduğu okul türüne yönelik bilgiler yer almaktadır. Bu bilgiler tablolar halinde aşağıdaki biçimdedir:

Tablo 31. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyeti

Cinsiyet	Frekans	Yüzde(%)
Kız	14	58,33
Erkek	10	41,66
Toplam	24	100

Araştırma evrenini 181 kız, 54 erkek olmak üzere toplam 235 öğrenci oluşturmaktadır. Bunlardan rastgele seçilen 14'ü (%58,33) kız 10'u (41,66) erkek olmak üzere 24 (%100) öğrenci ile yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanarak yüz yüze görüşülmüştür.

Tablo 32. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuduğu Okul Türü

Okul Türü	Frekans	Yüzde(%)
Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesi	12	50
Trabzon Sosyal Bilimler Lisesi	12	50
Toplam	24	100

Araştırma yapılan iki okul türünden 12'ser (%50'ser) öğrenci ile çalışılmıştır. Kişisel bilgi formundan elde edilen bulgulara göre erkek katılımcı sayısı 10 (%41,66), kız katılımcı sayısı 14 (% 58,33) olduğu söylenebilir.

4. 2. 2. Mülakatın Birinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Birinci alt problem; "Öğrenciler, roman türü ile ilgili ne kadar bilgiye sahiptir?" şeklindedir. Bu alt probleme yönelik olarak birinci bölümde, öğrencilere 5 soru yöneltilmiştir. Sorulardan elde edilen bulgular aşağıdaki biçimde değerlendirilmiştir:

Tablo 33. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Roman Türü Hakkında Genel Olarak Ne Bildiği

Cevaplar	Frekans	Yüzde
Cevap Verebilenler	24	100
Cevap Veremeyenler	0	0
Toplam	24	100

Araştırma kapsamında yapılan mülakatın birinci bölümünün ilk sorusu, katılımcıların; roman türü hakkında genel olarak ne bilip ne bilmediğine yöneliktir. Katılımcıların tamamı

bu soruyu yanıtlamıştır. Buna göre; katılımcıların % 100'ü konuyla ilgili bilgilerini ifade etmiştir.

Birinci bölümün ikinci sorusu; “Düz yazı türü olan romanı tanımlar mısınız?” şeklinde sorulmuştur. Sorulan bu soru ile öğrencilerin roman denilince ne anladıkları öğrenilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bazıları düzgün bir tanım yaparken diğerleri tanım niteliğinde ifadeler kullanamamıştır. Gerek tanım yapabilen gerekse tanım yapamayan öğrencilerin verdikleri cevapların niteliğine göre; “tamamen doğru”, “kısmen doğru”, “cevapsız”, “yanılgı” ve “tamamen yanlış” şeklinde kategoriler oluşturulmuştur.

Tablo 34. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Roman Tanımına Yönelik Verdikleri Cevapların Niteliği

Cevapların Niteliği	Frekans	Yüzde
Tamamen Doğru	15	62,5
Kısmen Doğru	5	20,83
Cevapsız	3	12,5
Yanılgı	1	4,16
Tamamen Yanlış	0	0
Toplam	24	100

Roman türü için tanım yapabilen 24 katılımcı (% 100) olurken, tanım yapamayan hiç katılımcı bulunmamaktadır. Tanım yapabilen katılımcıların 15'i (% 62,5) tamamen doğru, 5'i (% 20,83) kısmen doğru, 3'ü (%12,5) cevap veremezken, 1'i ise (% 5) yanılgı içindedir. Görüldüğü üzere tanım yapabilen katılımcılardan en yüksek % 62,5 oranla birinci bölümün ikinci sorusuna tamamen doğru cevap vermişlerdir. İlk kategori olan “tamamen doğru” niteliğine sahip cevapları veren 15 katılımcının; 10'u kız öğrenci, 5'ü erkek öğrencidir. 10 öğrenci Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde okurken 5 öğrenci Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okumaktadır. “Tamamen doğru” niteliğinde cevap veren katılımcıların genel profiline bakıldığında ise çoğunluğunun kız ve Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde okuduğu görülmektedir.

Tamamen doğru niteliğinde cevap veren öğrencilerden Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan erkek öğrenci M-5, roman türünün tanımı yaparken şu ifadeyi kullanmıştır: “Hayali karakterlerle gerçek olabilecek olan karakterlerin düz yazıya dökülen halidir.” İMKB Anadolu Lisesinde öğrenim gören kız öğrenci M-18 ise romanı; “Kişinin yer, zaman ve kişileri de göz önünde tutarak gerçek yaşamla hayalin birleştirildiği bir edebî türdür..” diyerek tanımlamıştır. Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde okuyan kız öğrenci M-19, roman tanımı hakkında; “Gerçek hayatın, yazarın iç dünyasında canlanarak yer, zaman ve olay örgüsü içinde anlatılmasıdır.” demiştir.

İkinci kategori olan “kısmen doğru” niteliğine sahip cevap veren 3 katılımcının, 2’si erkek, 1’i kızdır. “Kısmen doğru” niteliğinde cevap veren katılımcıların genel profiline bakıldığında ise 2 erkek öğrencinin Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuduğu görülmektedir.

Kısmen doğru niteliğinde cevap veren öğrencilerden, Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan erkek öğrenci M-2, romanı; “Düz yazı türü olan roman manzumdan çok nesire yakın duran bir edebî türdür” şeklinde tanımlamıştır. Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde okuyan kız öğrenci M-20 ise “Olay çevresinde gelişen, doğruları tamamen almayıp yazarın istekleriyle bir bütünü anlatan düz yazı türüdür.” şeklinde tanımlamıştır.

Üçüncü kategoride yer alan, cevap veremeyen 3 öğrencinin 3’ü de kız öğrencidir. Soruya cevap veremeyen katılımcı öğrencilerin 3’ü yani tamamı Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okumaktadır.

Dördüncü kategori olan “yanılgı” niteliğindeki cevap veren 1 katılımcı (% 4,16) derli toplu tanım yapamamıştır. Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde okuyan kız öğrenci şu şekilde romanı tanımlamıştır: “Gerçek hayatın birebir anlatıldığı, yazarın duygularının da katıldığı bir araçtır.” Bu cevapta öne çıkan yanılgının romanda gerçek hayatın birebir anlatıldığını düşünmesi ve romanın bir edebî türden çok bir araç olarak nitelenmesi olduğu söylenebilir.

Beşinci kategori olan “tamamen yanlış” niteliğine sahip cevap olmadığı görülmektedir.

Katılımcılar tarafından yapılan tanımlarda kullanılarak ön plana çıkan kavramlar ve unsurlar Tablo 35’teki gibidir.

Tablo 35. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Romanın Tanımıyla İlgili Öne Çıkan Kategoriler

Kategoriler	Frekans	Yüzde (%)
Yer	8	33,33
Zaman	5	20,83
Olay	5	20,83
Kişiler	2	8,33
Kurgulama	2	8,33
Gerçeklikten kopmama	1	4,16
Hayâl	1	4,16
Toplam	24	100

Birinci bölümün ikinci sorusuna verilen cevaplarda yer alan kavram/unsurlar kategorize edilmiştir. Bir katılımcının ifadesinde en fazla öne çıkan kavram/unsur tablodaki biçimde kategorize edilmiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu romanın tanımında öne çıkan kavramlara bakıldığında Yer kavramının % 33,33 ile en çok paya sahip olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Zaman % 20,83; olay % 20,83; kişiler % 8,33; kurgulama % 8,33, gerçeklikten kopmama ve hayâl % 4,16'şar ile izlemektedir.

Romanı tamamen doğru tanımlayan 15 öğrenci (% 62,5) dışında öğrencilerin yaptığı, roman tanımlarında genel olarak eksiklikler, yanlışlıklar, kavram kargaşaları olduğu söylenebilir.

Birinci bölümün üçüncü sorusu; "Romanın yapı unsurları nelerdir?" şeklinde sorulmuştur. Sorulan bu soru ile öğrencilerin romanı oluşturan ana unsurlarını bilip bilmedikleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bazıları soruya cevap teşkil edecek ifadeler kullanırken ("doğru" kategorisinde gösterilmiştir) bazıları ise sorulan soruya doğrudan cevap niteliği taşıyan ifadeler kullanmamıştır ("yanlış" kategorisinde gösterilmiştir), Soruya eksik cevap verenlerinkini ise "eksik" kategorisinde gösterilmiştir.

Tablo 36. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Romanın Yapı Unsurları Nelerdir Sorusuna Verdikleri Cevapların Niteliği

Cevapların Niteliği	Frekans	Yüzde
Doğru	18	75
Eksik	5	20,83
Yanlış	1	4,16
Toplam	24	100

Romanın yapı unsurlarını ifade eden öğrencilerin cevapları % 75 ile "doğru" kategorisinde gösterilmiştir. Sorulan soruya cevap vermesine rağmen yapı unsurlarını tam olarak hatırlayamayanların cevapları % 20,83 ile "eksik" kategorisinde gösterilmiştir. Bu soruya yanlış cevap veren sadece 1 öğrenci olmuştur.

İlk kategori olan "doğru" niteliğine sahip cevapları veren 18 katılımcının; 14'ü kız, 4'ü erkektir. "Doğru" cevabı veren katılımcıların genel profiline bakıldığında çoğunluğunun kız öğrenci olduğu görülmektedir.

Doğru cevap veren katılımcı öğrencilerden Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan kız öğrenci M-6, romanı romanın yapı unsurlarını belirtirken şu ifadeyi kullanmıştır: "Mekân, olay, yer, zaman unsurları olması gerektiğini biliyorum. Kahramanların da büyük önemi vardır." diye belirtmiştir.

Anlamsız cevap veren yani romanın yapı unsurlarını doğrudan ifade etmeyen katılımcı öğrencilerden, Beşikdüzü İMKB Anadolu lisesinde okuyan kız öğrenci M-20; “Romanda olay vardır, zaman vardır, bir mekân vardır, bunların birliği de olabilir, bütünlüğü olmayabilir de.” ifadesini kullanarak “kişiler” unsurunu eksik bırakmıştır.

Eksik cevap veren 5 katılımcının, 2’i kız, 3’ü erkektir. Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan 2 katılımcı, Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde okuyan 3 katılımcı bulunmaktadır.

Yanlış cevap veren 1 katılımcı öğrenci Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okumaktadır. Yanlış cevap niteliğinde saydığımız Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan erkek öğrenci M-4; “Serim, düğüm, çözüm...” şeklinde bu soruya yanıt vererek yanılığında olduğu ve romanın yapı unsurları hakkında doğru bir bilgiye sahip olmadığı görülmüştür.

Birinci bölümün dördüncü sorusu; “Tarihî roman nedir?” şeklinde sorulmuştur. Sorulan bu soru ile öğrencilerin roman çeşitlerinden tarihî romanın ne olduğuyla ilgili bilgi sahibi olup olmadıkları öğrenilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların bazıları soruya cevap teşkil edecek ifadeler kullanırken (“anlamlı” kategorisinde gösterilmiştir) bazıları ise sorulan soruya doğrudan cevap niteliği taşıyan ifadeler kullanmamıştır (“anlamsız” kategorisinde gösterilmiştir).

Tablo 37. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarihî Roman Nedir Sorusuna İlişkin Verdikleri Cevapların Niteliği

Cevapların Niteliği	Frekans	Yüzde(%)
Tamamen Doğru	17	70,83
Kısmen Doğru	6	25
Cevapsız	1	4,16
Yanılığ	0	0
Tamamen Yanlış	0	0
Toplam	24	100

Tarihî romanın ne olduğu hakkında bilgi veren öğrencilerin cevapları % 70,83 ile “Tamamen Doğru” kategorisinde gösterilmiştir. Sorulan soruya cevap vermesine rağmen tarihî romanı tam olarak ifade edemeyen katılımcı öğrencilerin cevapları %25 ile “Kısmen Doğru” kategorisinde, soruyu cevaplayamayacağını dile getiren 1 öğrenci de % 4,16’lik oranla “cevapsız” kategorisinde gösterilmiştir. “Yanılığ” ve “Tamamen Yanlış” cevap bulunmamaktadır.

İlk kategori olan “Tamamen Doğru” niteliğine sahip cevapları veren 17 öğrencinin; 12’si kız, 5’i erkektir. “Tamamen Doğru” cevabı veren 12 kız öğrencinin 8’i Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesi, 4’ü ise Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okumaktadır. Tamamen doğru cevap veren katılımcı öğrencilerden Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde okuyan kız öğrenci M-21, tarihî romanı şu şekilde ifade etmiştir: “Geçmişte olan olayları yazarın kurgulamasıyla oluşturduğu edebî bir üründür.” Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan erkek öğrenci M-3 ise tarihî romanı; “Tarihi bir olayı yansıtan ve yazarın da yorumunun katılabildiği böylece okuyucunun ilgisinin çekmeyi sağlayan bir roman türüdür. Bence tarihî romanların olması gereken en büyük özelliği gerçekçiliğidir. Çünkü dayandığı tarihi bir gerçek olmalıdır.” diyerek belirtmiştir.

Kısmen doğru cevap veren 6 katılımcının, 4’ü kız, 2’si erkektir. “Kısmen Doğru” niteliğinde cevap veren katılımcıların genel profiline bakıldığında ise Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuduğu öne çıktığı görülmektedir.

Sorulan soruya cevap veremeyen % 4,16 oranla 1 öğrenci olmuştur. Katılımcı öğrencilerden; cevap veremeyen Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan erkek öğrenci M-2; “Tarihî roman okudum; ama bu soruya cevap veremiyorum şu anda .” ifadesini kullanmıştır.

Birinci bölümün beşinci sorusu; “Edebiyatımızın ilk romanları hangileri, biliyor musunuz?” şeklinde sorulmuştur. Sorulan bu soru ile öğrencilerin edebiyatımızın ilk romanlarını hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını öğrenilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin tamamı soruyu cevaplamıştır. Verilen cevapların niteliğine göre frekans ve yüzde oranları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 38. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Edebiyatımızın İlk Romanları Hakkında Bilgi Verme Düzeyi

Cevaplar	Frekans	Yüzde (%)
Tam doğru bilgi	0	0
Kısmen doğru bilgi	24	100
Yanlış bilgi	0	0
Bilgi veremeyen	0	0
Toplam	24	100

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, edebiyatımızın ilk romanları hakkında “tam doğru” bilgi verebilen hiçbir katılımcı öğrenci olmamıştır. Katılımcılardan %100 oranla “kısmen doğru” bilgi verirken, soruya yanlış cevap veren veya bilgi veremeyen olmamıştır.

Kısmen doğru bilgi içeren cevapları veren katılımcı öğrencilerden Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan erkek öğrenci M-1, edebiyatımızın ilk romanları hakkında şu ifadeyi kullanmıştır: “İlk psikolojik roman Mehmet Rauf’un Eylül, ilk tarihi roman Cezmi’yi söyleyebiliriz, ilk edebî roman olarak da İntibâh’ı söyleyebiliriz, bildiklerim bu kadar.” Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde okuyan kız öğrenci M-24 şunları belirtmiştir: İlk psikolojik roman denemesi Zehra var, ilk psikolojik roman Eylül, ilk edebî romanımız İntibâh, ilk tarihi roman Cezmi, ilk köy romanımız Karabibik, böyle söyleyebilirim.”.

Katılımcı öğrenciler tarafından verilen bir veya birden fazla ilk romanı içermekte olup belirtilen romanların hepsi incelemeye dâhil edilmiştir. Katılımcıların verdikleri “doğru” cevaplar Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 39. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Edebiyatımızın İlk Romanları

Edebiyatımızın İlk Romanları	Frekans	Yüzde(%)
İntibâh	12	26,66
Cezmi	10	22,22
Eylül	9	20
Taaşşuk- Talât ve Fitnat	7	15,55
Zehra	4	8,88
Araba Sevdası	1	2,22
Mâi ve Siyah	1	2,22
Karabibik	1	2,22
Toplam	45	100

Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda edebiyatımızın ilk romanlarına bakıldığında yüzdelerin şu şekilde oluştuğu görülmektedir: İntibâh % 26,66; Cezmi % 22,22; Eylül % 20; Taaşşuk-ı Talât ve Fitnat % 15,55; Zehra % 8,88; Araba Sevdası % 2,22; Mâi ve Siyah % 2,22 ve Karabibik % 2,22. Edebiyatımızın ilk romanlarından İntibâh % 26,66 oranla katılımcı öğrencilerin en fazla cevap olarak verdikleri romandır. Bunu; ilk tarihî roman olan Cezmi, % 22,22, oranla izlemektedir. İlk psikolojik roman olan Eylül ise % 20 oranla üçüncü sırada yer almıştır. İlk yerli romanımız olan Taaşşuk- Talât ve Fitnat %15,55, İlk psikolojik roman denemesi olan Zehra ise %8,88 oranla listede yerini almıştır. Araba Sevdası, Mâi ve Siyah ve Karabibik eş oranlı olarak %2,22 ile son sıralarda yer almaktadır. Yüzde oranlarına bakıldığında; bu üç roman hakkında toplamda 3'er katılımcı tarafından bilgi verilmesi, edebiyatımızın ilk romanlarının iyi anlaşılmadığını gösterebilir.. Ancak verilen cevaplarda kullanılan ifadeler incelendiğinde söylenmeyen pek çok

edebiyatımızın ilk romanlarının olması ve bunların dile getirilememesi oldukça dikkat çekicidir.

4. 2. 3. Mülakatın İkinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular

İkinci bölümün birinci sorusu; “Bugüne kadar okuyup da sevdiğiniz herhangi bir roman oldu mu? Sevme ya da sevmeme sebebinizi anlatır mısınız?” şeklindedir. Öğrencilerin cevapları incelenerek, sevdikleri bir romanın olup olmadığı ve bunun nedeni, yine verilen cevaplardaki anahtar ifadeler doğrultusunda belirlenen kategorilere yerleştirilmiştir.

Tablo 40. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Sevdikleri Bir Roman Olup Olmadığı

Cevaplar	Frekans	Yüzde(%)
Oldu	15	62,5
Olmadı	5	20,83
Hatırlamıyorum	2	8,33
Toplam	24	100

Sorulan bu soru ile katılımcıların sevdiği herhangi bir romanın olup olmadığına ilişkin görüşleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Soruya “oldu” şeklinde cevap veren öğrenciler 15 öğrenci olup % 62,5 oranla en büyük paya sahiptir. “olmadı” görüşünde olan 5 katılımcı (% 20,83) bulunurken “Hatırlamıyorum” görüşünde olan 2 katılımcı (% 8,33) bulunmaktadır. Bu soruya cevap vermeyen hiç katılımcı olamamıştır.

Katılımcı öğrenciler tarafından verilen bir veya birden fazla romanı sevme nedenlerini içermekte olup belirtilen nedenlerin hepsi incelemeye dâhil edilmiştir. Katılımcıların verdikleri “doğru” cevaplar Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Sevme Nedenleri

Cevaplar	f	%
Sürükleyiciliği	14	41,17
Kurgusu	10	29,41
Karakterlerin Etkisi	9	26,47
Etkileyiciliği	1	2,94
Toplam	34	100

Roman türünü sevme nedenlerini belirten katılımcı öğrencilerin görüşleri içinde en büyük pay; % 41,17 oranla “Sürükleyiciliği” ve ardından %29,41 oranla “kurgusu” şeklindedir. Bunları; 9 katılımcının % 26,47 oranla “Karakterlerin etkisi”, ve 1 katılımcının %2,94 oranla “etkileyiciliği” görüşleri izlemektedir.

Cevaplarında; roman türünün sürükleyiciliğini ifade eden 14 katılımcı öğrencinin; 8’i kız, 6’sı erkektir. Roman türünün sürükleyiciliği ifade eden katılımcı öğrencilerden Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan erkek öğrenci M-3; “Dan BROWN’ın Cehennem adlı kitabı çok dikkatimi çekti. Yine okumak istediğim bir kitaptır. Anlatımı o kadar sürükleyiciydi ki gerçek gibiydi. Araştırma isteğimi uyandırıyor ve elimden bırakamıyordum.” cevabını vererek romanın ne kadar sürükleyici olduğunu açıklamıştır. Cevabın sevme nedeni için ‘kurgu’ yanıtı veren Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesi kız öğrenci M-22, “Adam Fawer’in Olasılıksız’ını çok beğendim, hatta bayılmıştım kitaba. Sebebi ise olayları anlatımındaki kurguydu. Parça parça ve birkaç kişinin hayatıydı. Biri epilepsiydi, biri eski eski bir ajandı, biri de polisti. Kitabın sonunda tek bir olaya bağlanırdı. Bunu çok beğenmiştim yani kurgusu harikaydı.” şeklinde ifade etmiştir.

Karakterler bir romanın içinde beni en etkileyen taraftır diyen Trabzon Sosyal Bilimler Lisesi erkek öğrenci M-4 şunları dile getirmiştir: “Mâi ve Siyah’ı çok beğendim. Karakteri olan Ahmet Cemil, en başta ‘bârân-i elmas’ dediği hayalleriyle başlıyor, ondan sonra da karanlığa gömülüyor. Mâi ve Siyah’ ta buradan geliyor zaten, ‘Mâi’ hayallerini, ‘Siyah’ ise onun hayatın gerçekliğini anlatıyor. Bu noktada bu karakter çok etkileyiciydi.”

İkinci bölümün ikinci sorusu; “Roman okumak sizce gerekli midir, neden?” şeklinde sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları incelenerek, roman okumayı gerekli bulup bulmadıkları, yine verilen cevaplardaki anahtar ifadeler doğrultusunda belirlenen kategorilere yerleştirilmiştir.

Tablo 42. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Roman Okumanın Gerekliliği

Cevaplar	Frekans	Yüzde(%)
Gereklidir.	20	83,33
Kısmen gereklidir.	2	8,33
Gerekli değildir.	2	8,33
Toplam	24	100

Sorulan bu soru ile katılımcıların roman okumayı gerekli bulup bulmadıklarına ilişkin görüşleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Soruya “Gereklidir” şeklinde cevap veren katılımcılar 20 öğrenci olup % 83,33 oranla en büyük paya sahiptir. “Kısmen gereklidir” görüşünde

olan 2 katılımcı (% 8,33) bulunurken “gerekli değildir” görüşünde olan yine 2 katılımcı (% 8,33) bulunmaktadır. Bu soruya cevap vermeyen bulunmamaktadır.

İlk kategori olan “Gereklidir.” şeklinde cevap veren 20 katılımcının; 14’ü kız, 6’sı erkektir. “Gereklidir.” şeklinde cevap veren katılımcıların genel profiline bakıldığında ise çoğunluğunun kız, Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde okuyan katılımcılar olduğu görülmektedir.

“Gereklidir.” şeklinde cevap veren katılımcı öğrencilerden Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde okuyan erkek öğrenci M-13, roman okumanın gerekliliği konusunda düşüncelerini söylerken şu ifadeyi kullanmıştır: “Evet, tabii ki gereklidir roman; çünkü olaylara romanla dıştan bakma şansı ve empati yapma şansı sunar.”

Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan kız öğrenci M-6 ise roman okumanın gerekliliği konusunu; “İnsanın ufkunu açıyor, roman okuyan ile okumayan arasında mutlaka bir fark oluyor. Bir kere insanın kelime hazinesi için önemlidir. ” şeklinde belirtmiştir.

“Kısmen gereklidir” şeklinde cevap veren 2 katılımcı bulunmaktadır. Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde okuyan kız öğrenci M-18 ise roman okumanın gerekliliği konusunu; “Gereklidir elbette; ama insanın hayal dünyasına fazla kendini kaptırmasına sebep oluyor roman. Bundan dolayı arada kalıyorum romanın gerekliliği konusunda.” şeklinde ifade etmiştir.

“Gerekli değildir” kategorisinde cevap veren 2 katılımcıdan 1’i olan Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan kız öğrenci M-7 roman okumanın gerekli olmadığını söylerken şu ifadeyi kullanmıştır: “Fazla hayal dünyasına dalmama neden olduğundan beni rahatsız ediyor; çünkü oradaki kurguyu gerçek hayatta bulamayınca iyi olmuyor.”

Yapılan değerlendirmenin sonucunda katılımcı öğrencilerin, roman okumanın çoğunlukla (% 83,33) gerekli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

İkinci bölümün üçüncü sorusu; “Roman okumayı faydalı buluyor musunuz? şeklinde sorulmuştur. Katılımcıların cevapları incelenerek, verilen cevaplar ilgili ifadeler doğrultusunda belirlenen kategorilere yerleştirilmiştir.

Tablo 43. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Roman Okumanın Faydalılığı

Cevaplar	Frekans	Yüzde(%)
Faydalıdır.	20	83,33
Kısmen faydalıdır.	3	12,5
Faydalı değildir.	1	4,16
Toplam	24	100

Sorulan bu soru ile öğrencilerin roman okumanın faydalı bulup bulmadıkları öğrenilmeye çalışılmıştır. Soruya “faydalı buluyorum” şeklinde cevap veren katılımcılar 20 öğrenci olup % 83,33 oranla en büyük paya sahiptir. “Kısmen faydalıdır.” diye cevap veren 3 katılımcı (% 12,5) ve “Faydalı değildir.” diyen sadece 1 katılımcı (%4,16) bulunmamaktadır.

İlk kategori olan “Faydalıdır.” şeklinde cevap veren 20 katılımcının; 6’sı erkek, 14’ü kız’dır. 6 katılımcının okuduğu okulun türüne bakılırsa; 2 katılımcının Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde, 4 katılımcının ise Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuduğu görülür. “Faydalıdır.” şeklinde cevap veren katılımcıların genel profiline bakıldığında ise çoğunluğunun kız katılımcı olduğu görülmektedir.

“Faydalıdır.” şeklinde cevap veren katılımcı öğrencilerden Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde okuyan kız öğrenci M-22, roman okumanın faydalı olduğunu söylerken şu ifadeyi kullanmıştır: “Faydalıdır elbette, çünkü bir olaya tanıklık etmek şansı bulabiliyoruz ve bu olaylarda ders çıkarabiliyoruz. Kendi hayatımıza böylece kolaylıkla yön verebiliriz. Bu sebeplerden dolayı faydalıdır.”

“Kısmen faydalıdır.” Yanıtını veren Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde okuyan M-24 kız öğrenci ise roman okumanın faydalılığı hakkında; “Edebiyat zaten başlı başına fayda amacı gütmeye için romandan da fayda beklememeliyiz. Bir kere roman gibi bir türden hiç beklenmemesi gerekiyor. Çok faydasız da denmez ama faydalı da diyemeyiz roman için. O anlık mutluluk sağlar, kaçış sağlar ama bunun dışında kısmen faydalıdır, diyebilirim.” şeklinde belirtmiştir.

“İstek duymuyorum” şeklinde cevap veren tek katılımcı öğrenci olan Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde okuyan kız öğrenci M-19, roman okumanın fayda sağlamadığını söylerken şu ifadeyi kullanmıştır: “Faydalı olabilecek bir şey bize her alanda sağlar. Romanın bana bir fayda sağlayabileceğini düşünmüyorum. Bir romanı okuduğumda çok fazla beni içine çekmiyor. Çok fazla hayal kuramıyorum. Çünkü isteksiz olduğum için bana fayda vermiyor.”

İkinci bölümün dördüncü sorusu; “Roman okumak mı fikir kitapları okumak mı önceliğiniz olur?” şeklinde sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları incelenerek, verilen cevaplar ilgili ifadeler doğrultusunda belirlenen kategorilere yerleştirilmiştir.

Tablo 44. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Roman Okumayı mı Yoksa Fikir Kitapları Okumayı mı Tercih Ettikleri

Cevaplar	Frekans	Yüzde(%)
Roman	15	62,5
Fikir kitapları	8	33,33
Hiçbiri	1	4,16
Toplam	24	100

Sorulan bu soru ile öğrencilerin romanı diğer kitaplara oranla ne kadar tercih ettiği öğrenilmeye çalışılmıştır. Soruya “Roman” şeklinde cevap veren katılımcılar 15 ortaöğretim öğrencisi olup % 62,5 oranla en büyük paya sahiptir. “Fikir kitapları” diye cevap veren 8 katılımcı (% 33,33) ve “Hiçbiri” diyen de sadece 1 katılımcı (% 4,16) bulunmaktadır. Bu soruya cevap vermeyen katılımcı bulunmamaktadır.

Yapılan benzer araştırmaları (Acıyan, 2008; Yılmaz, 1990; Can ve Türkyılmaz, 2010; Coşkun, Karakoç ve Zorbaz, 2007; Taşkesenlioğlu, 2013; Kaynar, 2007; Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun, 2013, Battaltaş, 2013) destekleyen bu bulguya göre, en çok romanı okumak için tercih ettikleri söylenebilir. Çalışmamız tarafından da desteklenen bu sonuçların, öğrencilere en yakın ve öğrencilerin iç dünyalarına en fazla hitap eden tür olduğundan kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Yapılan çalışma bu bakımdan ilgili literatürü desteklemektedir. Olaylardan ve insanlardan kaçmak için kitap okumanın daha çok ergenlik dönemi içerisinde gerçekleştirildiği araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Hughes-Hassel ve Rodge, 2007’den aktaran: Temizyürek ve diğ., 2013). Bundan dolayı romanın bu özellikleri ve lise öğrencilerinin gelişim özelliklerine bakıldığı zaman romanın ilki sırada tercih edilmesi normaldir. Ancak Korkmaz (2007), araştırmasında sınav kitaplarının daha fazla tercih edildiğini belirlemiştir.

İlk kategori olan “Roman” şeklinde cevap veren 13 katılımcının; 5’i erkek, 8’i kızdır.

“Roman” şeklinde cevap veren katılımcı öğrencilerden Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan erkek öğrenci M-5, tercihinin roman olabileceğini söylerken şu ifadeyi kullanmıştır: “Benim için roman okumak daha önceliğim olur. Çünkü ben her zaman duyguların daha ön planda olmasının gerektiğini düşünmekteyim. Kendini geliştirmek zaten gelir.”

“Roman” cevabını veren Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde okuyan kız öğrenci M-18 ise tercihinin şöyle ifade etmiştir: “Roman okumayı tercih ederdim; çünkü fikir yazıları bana sıkıcı gelir.”

“Fikir Kitapları” diyen Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesi kız öğrencisi M-19 ise fikir kitaplarından yana kullandığı tercihinin; “Roman okumayı daha çok sevmeme rağmen

gireceğimiz üniversite sınavında düşünce yazılarından daha çok çıkacağı için fikir kitaplarını tercih ediyorum. ” şeklinde belirtmiştir. Yine aynı okulda okuyan kız öğrenci fikir kitaplarını neden tercih ettiğini şu sözleriyle aktarıyor: “Kendi yaşamımdan kopup yazarın yaşamına girmeye korkuyorum. Kitap okumaya geç başladığım için bu saatten sonra romanlardan elde edeceğim edebî zevk ön plana alamıyorum ve kitaplardan ne öğrenebileceğime bakıyorum. Kendimi bilgisel anlamda daha çok geliştirebilmek için fikir kitapları derdim.”

“Hiçbiri” diyen Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde okuyan kız öğrenci M-21, “İkisini de seçmezdim. Ama illaki seçmem gerekirse fikir kitapları derdim, çünkü hayal dünyasına dalmak bana göre değil. Kitap okuduğumda bir şeyler öğrenmek istiyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

İkinci bölümün dördüncü sorusu; “Kardeşinize roman okumayı tavsiye eder misiniz? Cevabınız evetse hangi tür romanları tavsiye edersiniz?” şeklinde sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları incelenerek, verilen cevaplar ilgili ifadeler doğrultusunda belirlenen kategorilere yerleştirilmiştir.

Tablo 45. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Roman Okumayı Kardeşlerine Tavsiye Edip Etmeyeceğiyle İlgili Verdikleri Cevaplar

Cevabınız	Frekans	Yüzde (%)
Tavsiye ederim.	19	79,16
Bazı durumlarda tavsiye ederim	3	12,5
Tavsiye etmem.	2	8,33
Toplam	24	100

Sorulan bu soru ile öğrencilerin kardeşlerine roman okumayı tavsiye edip etmedikleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Soruya “tavsiye ederim” şeklinde cevap veren katılımcılar 19 ortaöğretim öğrencisi olup % 79,16 oranla en büyük paya sahiptir. “Bazı durumlarda tavsiye ederim” diye cevap veren 3 katılımcı (% 12,5) bulunurken “Tavsiye etmem” diyen 2 katılımcı (% 8,33) bulunmaktadır. Bu soruya cevap vermeyen katılımcı bulunmamaktadır.

İlk kategori olan “tavsiye ederim” şeklinde cevap veren 19 katılımcının; 7’si erkek, 12’si kızdır.

“Tavsiye ederim” şeklinde cevap veren katılımcı öğrencilerden Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan erkek öğrenci M-1 roman okumayı kardeşine tavsiye ettiğini söylerken şu ifadeyi kullanmıştır: “Roman okumayı tavsiye ederdim ve realizm ve

romantizm akımlarından her türlü romanı ona tavsiye ederdim ve şu ana tavsiye ediyorum da zaten.”

“Bazı durumlarda tavsiye ederdim” yanıtını veren Trabzon Sosyal Bilimler Lisesi erkek öğrencisi M-3 roman okumayı tavsiye etme konusundaki fikirlerini şöyle dile getirmiştir: “Belli bir yaşa gelene kadar roman okumasını tavsiye ederim ama bir zamandan sonra daha çok fikir yazılarını tavsiye ederdim. Daha çok da tarihî romanları tavsiye ederdim.”

“Tavsiye etmem” şeklinde cevap veren Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde okuyan kız öğrenci M-20: “Kardeşim şu an ev ortamında ve ona romanı okumasını tavsiye etmeyi gerekli bulmazdım.” şeklinde cevap vermiştir. Yine aynı okul türünde okuyan kız öğrenci M-21: “Tavsiye etmezdim, çünkü bana böyle bir şeyi tavsiye etselerdi ben içimden geleni yapardım zaten. Birinin bana ‘oku’ demesine gerek duymazdım, bundan dolayı ben de kardeşime tavsiye etmiyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

4. 2. 4. Mülakatın Üçüncü Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Üçüncü bölümün birinci sorusu; “En son ne zaman roman okudunuz?” şeklinde sorulmuştur. Katılımcıların cevapları incelenerek öğrencilerin roman okumadaki sıklık, yine verilen cevaplardaki anahtar ifadeler doğrultusunda belirlenen kategorilere yerleştirilmiştir. Öğrencilerin tamamı bu soruyu cevaplamıştır.

Tablo 46. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda En Son Ne Zaman Roman Okudukları

Kategoriler	Frekans	Yüzde (%)
Bir-iki gün içinde	14	58,33
Geçen hafta	4	16,66
Geçen ay	3	12,5
İki ay önce	1	4,16
Geçen sene	2	8,33
Toplam	24	100

Sorulan bu soru ile öğrencilerin en son ne zaman roman okudukları öğrenilmeye çalışılmıştır. Tablo incelendiğinde verilen cevapların; bu hafta, geçen hafta, geçen ay, iki ay önce ve geçen yıl olarak ayrıldığı görülmektedir. En son okuma zamanına “Bu hafta” şeklinde cevap veren 14 katılımcı (% 58,33) bulunurken “Geçen Hafta” şeklinde cevap veren katılımcıların sayısı 4 (% 16,66) olmuştur. “Geçen Ay” diyen katılımcıların sayısı 3

(%12,5), “İki ay önce” diyen sadece 1 (% 4,16) kişi olurken “Geçen sene” roman okuyanlar iki 2 kişi olarak belirlenmiştir.

“Bir-iki gün içinde” cevapları veren 14 katılımcı öğrencinin 4’ü erkek 10’u kızdır.

“Bir-iki gün içinde” diye cevap veren katılımcı öğrencilerden Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan erkek öğrenci M-2, en son ne zaman roman okuduğunu şu ifadeyi kullanmıştır: “En son iki gün önce roman okudum, Yaban adlı romandı bu Yakup Kadri KARAOSMANOĞLU’nun.”

“Bir-iki gün içinde” yanıtını veren Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde okuyan kız öğrenci M-23, en son okuma zamanıyla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır: “Az önce roman okuyordum.”

Yapılan değerlendirmenin sonucunda katılımcı öğrencilerin, romanı daha çok (% 58,33 oranla) “Bir-iki gün içinde” okudukları söylenebilir. Verilen ifadelere göre katılımcıların yarısı romanı gündelik hayatına soktukları ortaya çıkmıştır.

Üçüncü bölümün ikinci sorusu; “Daha çok hangi tür roman okuyorsunuz?” şeklinde sorulmuştur. Öğrencilerin bazıları birden fazla görüş bildirmiş olup bu görüşlerin içinde anlamlı olanların tamamı değerlendirmeye alınmıştır. Bu soruyu öğrencilerin tamamı cevaplamıştır.

Tüm katılımcılar aşağıdaki tabloda yer alan roman türlerini okuduklarını ifade etmiştir.

Tablo 47. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Roman Türlerinin Okunma Oranları

Roman Türleri	Frekans	Yüzde(%)
Macera Romanları	12	50
Sosyal Romanlar	5	20,83
Tarihî Romanlar	5	20,83
Psikolojik Romanlar	1	4,16
Aşk Romanları	1	4,16
Toplam	24	100

Sorulan bu soru ile katılımcıların roman türlerinden en çok hangi türleri okumayı tercih ettikleri öğrenilmeye çalışılmıştır. “Macera”, 12 katılımcının görüşüyle en büyük pay olan % 50 orana sahip olduğu için, katılımcı öğrencilerin roman okurken en çok tercih ettikleri roman türlerinin başında gelmektedir. Bunu izleyen roman türleri ise sırasıyla; 5 katılımcının % 20,83 oranla belirttiği “Sosyal Romanlar”, 5 katılımcının % 20,83 oranla

belirttiği “Tarihî Romanlar”, 1’er katılımcının % 4,16’lık oranlarla belirttiği “Psikolojik ve Aşk Romanları” izlemektedir.

Katılımcı öğrencilerden Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan erkek öğrenci M-1, roman okurken hangi türü daha çok tercih ettiğini söylerken şu ifadeyi kullanmıştır: “Daha çok tarihi romanları okurum. Başka romanları da okurum ancak tarihî romanlar daha çok ilgimi çekiyor.”

Katılımcılardan Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan kız öğrenci M-11 ise roman okurken hangi roman türünü daha çok tercih ettiğini; “sınava hazırlandığımız için genelde Türk Edebiyatı klasikleri okuyorum. Yani Sosyal romanlar tercihim.”

Yapılan değerlendirmenin sonucunda katılımcı öğrencilerin, roman okurken en çok tercih ettikleri roman türlerinin başında macera (% 50), Sosyal Romanlar ve Tarihî Romanlar (% 20,83), Psikolojik ve Aşk Romanları (% 4,16) gelmektedir. Daha çok Macera Romanları ve Sosyal Romanların tercih edilmiş olmasının hem okuma kültürünün tam olarak yerleşmemiş olmadığından sürükleyici giden macera romanlarını tercih etmektedirler ve de sınav sisteminin tercihlerini etkilemiş olmasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Özellikle ilk romanlarımızın içinde yer aldığı ‘Sosyal Roman’ türünün 2. Sıralarda yer bulması sınav sistemimizden ileri gelmiştir. Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere öğrenciler romanı bir araç olarak kullanmakta ve bir sebep için okumaktadırlar.

Bir diğer husus ise verilen cevaplardan çıkarılan sonuç doğrultusunda; katılımcı öğrencilerin bazılarının roman türleriyle ilgili sorulan soruya genel roman türleri dışında da cevap vermeleri onların tür konusunu yeterince hatırlamadıkları anlaşılmaktadır. Aşk ve Psikolojik romanların son sıralarda yer almasından anlaşılıyor ki katılımcı öğrencilerin çoğu dersler ağırlıklı romanlara hayatlarında yer vermektedirler. Oysaki özellikle ortaöğretim çağındaki öğrencilere roman okumanın tadını aldırarak ve roman okumadan zevk duymayı hissettirilmelidir.

Üçüncü bölümün üçüncü sorusu; “İnsanların roman okumaya ihtiyaç duymalarının sebebi sizce ne olabilir, anlatır mısınız?” şeklinde sorulmuştur. Öğrencilerin bazıları birden fazla görüş bildirmiş olup bu görüşlerin içinde anlamlı olanların tamamı değerlendirmeye alınmıştır. Bu soruyu katılımcıların tamamı cevaplamıştır.

Tablo 48. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Roman Okumaya İhtiyaç Duyma Nedenleri

Öğrencilerin roman okuma nedenleri	Frekans	Yüzde (%)
Kendini bulma isteği	10	21,27
Dış dünyadan kaçış	8	17,02
Sıkıntıdan kurtulmak için	7	14,89
Hayallerini yaşatmak için	6	12,76
Rahatlatıcı olması	6	12,76
Bilgilenmek için	5	10,63
Boş vakit geçirmek	3	6,38
Piyasada çok bulunduğu için	1	2,12
Monotonluktan çıkmak için	1	2,12
Toplam	47	100

Sorulan bu soru ile katılımcıların roman okumaya neden ihtiyaç duydukları öğrenilmeye çalışılmıştır. “Kendini bulma isteği”, 10 katılımcının görüşüyle en büyük pay olan % 21,27 orana sahip olduğu için, katılımcı öğrencilerin romanı en çok kendilerini bulmak için okudukları görülmektedir. Tespit edilen maddeler içinde bunu sırasıyla; 8 katılımcının % 17,02 oranla belirttiği “dış dünyadan kaçış”, 7 katılımcının % 14,89 oranla belirttiği “sıkıntıdan kurtulmak için” izlemektedir.

Üçüncü bölümün dördüncü sorusu; “Okuduğunuz romanların isimlerini söyleyebilir misiniz?” şeklinde sorulmuştur. Öğrencilerden bazıları birden fazla görüş bildirmiş olup bu görüşlerin içinde anlamlı olanların tamamı değerlendirmeye alınmıştır. Bu soruyu katılımcıların tamamı cevaplamıştır.

Tüm katılımcılar aşağıdaki tabloda yer alan romanları okuduklarını ifade etmiştir.

Tablo 49. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Öğrencilerin Okudukları Roman İsimleri

Öğrencilerin okudukları romanlar	Frekans	Yüzde (%)
Yaban	9	16,66
Araba Sevdası	8	14,81
Mai ve Siyah	7	12,96
İntibah	6	11,11
Kıralık Konak	6	11,11
Eylül	5	9,25
Sözde Kızlar	3	5,55
Sol Ayağım	3	5,55
Aşk	3	5,55
Buhara Yanıyor	1	1,85
Suç ve Ceza	1	1,85
1984	1	1,85
Kan Davası	1	1,85
Toplam	54	100

Sorulan bu soru ile katılımcıların okumak için tercih ettikleri romanlar öğrenilmeye çalışılmıştır. “İntibah”, 9 katılımcının görüşüyle en büyük pay olan % 16,66 orana sahip olduğu için, katılımcı öğrencilerin en çok okudukları romanların başında gelmektedir. Tespit edilen hususlar içinde bunu sırasıyla; 8 katılımcının % 14,81 oranla belirttiği “Araba Sevdası”, 7 katılımcının % 12,96 oranla belirttiği “Mai ve Siyah” izlemektedir.

Katılımcı öğrencilerden Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan kız öğrenci M-9, okuduğu romanları söylerken şu ifadeyi kullanmıştır: “Mesela şu an okuduğum roman Yaban. Daha önce Ateşten Gömleği de okudum. Birinci dönem yine birçok roman okuduk. Sodom ve Gomora’yı okumuştum. Bu da çok güzeldi.” Katılımcı öğrencilerden Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan kız öğrenci M-8: “ Şu yakın zaman okuduklarımı söyleyeyim. Yaban, Ateşten Gömlek, Mai ve Siyah, Araba Sevdası.” Katılımcı öğrencilerden İMKB Anadolu Lisesinde okuyan kız öğrenci olan M-23: “ Halit Z. UŞAKLIGİL’in Mai ve Siyah, Peyami SAFA’nın Sözde Kızlar, Elif ŞAFAK’tan da Aşk’ı sayabilirim. Şimdilik bunları hatırlıyorum.

Yapılan değerlendirmenin sonucunda; öğrencilerin okudukları romanlar tespit edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin, en çok okudukları romanların başında “Yaban” (% 16,66), “Araba Sevdası” (% 14,81) ve “Mai ve Siyah” (% 12,96) gelmektedir. Bu

sıralamayı müfredat ve sınav sisteminin doğrudan etkilediği söylenebilir. Öğrenciler sınavda çıkabilecek romanları öncelikli okudukları tespit edilmiştir.

Üçüncü bölümün beşinci sorusu; “Okuduğunuz herhangi bir romandaki kahramanlardan beğendiğiniz var mı? Cevabınız evetse gerekçelerini sıralar mısınız?” şeklinde sorulmuştur. Öğrencilerden bazıları birden fazla görüş bildirmiş olup bu görüşlerin içinde anlamlı olanların tamamı değerlendirmeye alınmıştır. Bu soruyu katılımcıların tamamı cevaplamıştır.

Tablo 50. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Okudukları Romanlarda Beğendikleri Kahramanların Olup Olmadığı

Romanlarda beğendiğim bir kahraman	Frekans	Yüzde(%)
Oldu	21	87,5
Olmadı	3	12,5
Hatırlamıyorum	0	0
Toplam	24	100

Sorulan bu soru ile katılımcıların roman okurken beğendiği herhangi bir kahraman olup olmadığı öğrenilmeye çalışılmıştır. “oldu”, 21 katılımcının görüşüyle en büyük pay olan % 87,5 orana sahip olduğu için, katılımcı öğrencilerin verdiği cevapların başında gelmektedir. Katılımcılar içinde roman okuyup da beğendiği bir kahraman olmadı diyen olmamıştır.

Katılımcı öğrencilerden Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan erkek öğrenci M-4, okuduğu romanlar arasında beğendiği kahramanı söylerken şu ifadeyi kullanmıştır: “Şöyle söyleyeyim, yanlış hatırlamıyorsam R.Nuri GÜNTEKİN’in Kan Davası adlı kitabında çökmüş dibe batmış bir Anadolu köyünü aynı zamanda asker ve öğretmen olan Ahmet’in kalkındırması çok ilgimi çekmişti. Bir Ahmet neden olmayalım diye insan düşünüyor ve etkileniyor.” Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan kız öğrenci M-9: “Tabii ki olmak istediğim kız. Benim gerçekleştiremediğim hayalleri romandaki karakter gerçekleştiriyor ya da önüme çıkan engeller olan sosyal, ailevî ve ekonomik gibi nedenler var. Bir romanda zengin bir kız varsa o benim her zaman elde edemediğim şeyleri yapmıştır. Çok gezmiş ve Dünya’yı turlamıştır. 80 Günde Devr-i Alem gibi. Ne kadar istiyorum Dünya’yı gezmek...”

İMKB Anadolu Lisesinde okuyan kız öğrenci M-21’nin görüşü ise; “Ben okuduğum Sol Ayağım kitabındaki başkahramanının hayata karşı direnişi hoşuma gitmiştir. Elleri yoktu, yazı yazamıyordu ve hayata tutunuşunu beğendim.” şeklindedir. İMKB Anadolu Lisesinde okuyan kız öğrenci M-23: “İnci ARAL’ın Şarkını Söylediğim Zaman’daki Deniz

karakteri. Olmak istediğim ve olacağım insan tipi. Hayata karşı düşüncesi ve siyasi bakış açısı bana çok uygun. Bu nedenle çok etkilendim.”

Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan erkek öğrenci M-5: “Mai ve Siyah'taki Ahmet Cemil karakteri benim çok ilgimi çekmişti. Beni çok etkileyen bir karakterdir. Romandaki bir karakter olmanın ötesindedir. Çünkü kendisinin büyük hayalleri var ve bu hayaller konusunda hiç vazgeçmiyor; ama hayatın gerçekleriyle yüzleşmeye başladıkça biraz çöküyor, en sonda da dayanamıyor artık.” Aynı okul türünde okuyan kız öğrenci M-9: “Örneğin Ateşten Gömlek 'teki Ayşe karakterini çok beğendim. Çünkü Ayşe o dönemin Türk kadını çok iyi temsil ediyor, harika bir şekilde yansıtıyor. Örnek Türk kadını nasıl olmalı onda gördüm.”

4. 2. 5. Mülakatın Dördüncü Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Dördüncü bölümün birinci sorusu; “Roman okurken karşılaştığınız en temel güçlükler nelerdir?” şeklinde sorulmuştur. Öğrencilerin bazıları birden fazla görüş bildirmiş olup bu görüşlerin içinde anlamlı olanların tamamı değerlendirmeye alınmıştır. Tüm katılımcılar bu soruyu yanıtlamıştır.

Tablo 51. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Roman Okurken Karşılaştıkları En Temel Güçlükler

Roman Okurken Karşılaşılan En Temel Güçlükler	Frekans	Yüzde (%)
Yabancı kelimeler	7	23,33
Gereksiz betimlemeler	5	16,66
Yazı büyüklüğü	4	13,33
Kelime bilgisi eksikliği	3	10
Konu seçimi	3	10
Yazarın üslubu	3	10
Konuya odaklanamama	2	6,66
Sıkıcı konu seçimi	2	6,66
Göz rahatsızlığı	1	3,33
Toplam	30	100

Sorulan bu soru ile katılımcıların roman okurken en temel problemlerinin neler olduğu öğrenilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre 9 tane temel güçlük başlığı tespit edilmiştir. “Yabancı kelimeler”, 7 katılımcının görüşüyle en büyük pay olan % 23,33 orana sahip olduğu için, katılımcı öğrencilerin roman okurken karşılaştıkları en temel problemlerin başında gelmektedir. En çok karşılaşılan temel güçlükler içinde

bunu sırasıyla; 5 katılımcının % 16,66 oranla belirttiği “gereksiz betimlemeler”, 4 katılımcının % 13,33 oranla belirttiği “yazı büyüklüğü” ve 3’er katılımcının % 10’ar oranla belirttiği “Kelime bilgisi eksikliği, konu seçimi, yazarın üslubu ” izlemektedir. Son olarak 2 katılımcının “konu seçimi” %6,66 oranla ve 1 katılımcının ise %3,33 oranla “göz rahatsızlığı” sorunları tespit edilmiştir.

Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan kız öğrenci M-11, roman okurken karşılaştığı en temel problemleri “Dünya Klasiklerinden Vadideki Zambak’ı okurken çok sıkılmışım. Aşırı derecede betimleme var. Bazen o kadar uzun oluyordu ki konudan kopuyordum. Acaba ne anlatıyordu diye düşünmeye başlıyorum.” olarak söylemiştir.

Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan kız öğrenci M-12, roman okurken karşılaştığı en temel problemleri “Ateşten Gömlek’i okurken bilinmeyen kelimeleri sayfa altından bakmaktan yorulmuştum. Eski kelimeleri kullanmak zorluyor beni. Sürekli geri dönmek zorluyor.” olarak söylemiştir.

İMKB Anadolu Lisesinde okuyan kız öğrenci M-19: “Ben romanları akşamları okurum ve yazı küçükse gözlerimi ağrıttıyor. Uykum gelir böylece. Yazı puntosunun küçük olması beni gerçekten çok etkiliyor.” şeklinde belirtmiştir.

Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan kız öğrenci M-10: “Şu sıralar klasikleri okuyoruz. O kitaplarda yabancı kelimeler oldukça fazla. O, beni çok zorluyor. Parantez içinde olması da çok kötü.” olarak söylemiştir. Aynı okul türünde okuyan erkek öğrenci M-2: “Bazen eski kelimelere rastlıyoruz. Arapça ve Farsça tamlamalarda zorluk çekiyoruz.” diye belirtmiştir.

Dördüncü bölümün ikinci sorusu; “Bir öğrenci için yılda bir veya iki roman almak maddî açıdan zor mudur?” şeklinde sorulmuştur. Sorulan bu soru ile öğrencilerin roman için bir harcama yapabilip yapamadıkları öğrenilmeye çalışılmıştır.

Tablo 52. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Roman Satın Almanın Maddî Açıdan Zor Olup Olmadığı

Cevaplar	Frekans	Yüzde (%)
Hayır, Zor değildir.	24	100
Evet, zordur.	0	0
Toplam	24	100

Sorulan bu soru ile katılımcıların roman satın almanın maddi açıdan zor olup olmadığı öğrenilmeye çalışılmıştır. Soruya cevap veren 24 katılımcı öğrencinin tamamı (% 100) “Hayır, zor değildir.” diyerek cevap vermiştir.

Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan erkek öğrenci M- 3: “Kesinlikle zor değildir. Artık çok ucuz romanlar. İlk basıldığı zamanları düşünelim biraz da Tanzimat dönemlerini. Şimdi her şey daha rahat ve kolay.”

Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan kız öğrenci M-9: “Kitaba ben değer veririm. Kitaba da para harcanması gerektiğini düşünürüm. O yüzden bence zor olmamalı.”

Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan kız öğrenci M-6: “Yok zor değildir bence. Her türlü harçlıklarından da bir kişi alabilir romanı. Böylece istediğim romanları alıyorum.”

Dördüncü bölümün üçüncü sorusu; “Satın aldığınız roman var mı?” şeklinde sorulmuştur. Sorulan bu soru ile öğrencilerin hiç roman satın alıp almadıkları öğrenilmeye çalışılmıştır.

Tablo 53. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Roman Satın Alıp Almadığı

Cevaplar	Frekans	Yüzde (%)
Evet, satın aldım.	24	100
Hayır, satın almadım.	0	0
Toplam	24	100

Sorulan bu soru ile katılımcıların bir önceki soruyla da ilişkili olarak öğrencilerin bizzat roman satın alıp almadıkları öğrenilmeye çalışılmıştır. “Evet, satın aldım”, cevabı 24 katılımcının tamamı % 100 orana sahiptir.

Dördüncü bölümün dördüncü sorusu; “Edebiyat derslerinin roman okumayı teşvik ettiğini düşünüyor musunuz? Eğer cevabınız evetse gerekçesini açıklar mısınız?” şeklinde sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları incelenerek, verilen cevaplar ilgili ifadeler doğrultusunda belirlenen kategorilere yerleştirilmiştir.

Tablo 54. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar Doğrultusunda Edebiyat Derslerinin Roman Okumayı Teşvik Edip Etmediği

Edebiyat derslerinin roman okumayı teşvik etmedeki durumu	Frekans	Yüzde (%)
Teşvik etmez.	15	62,5
Kararsızım.	0	0
Teşvik eder.	7	29,16
Toplam	24	100

Sorulan bu soru ile katılımcıların edebiyat derslerinin roman okumayı teşvik edip etmedikleri ile ilgili nasıl düşündükleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Soruya cevap veren 24 katılımcı öğrenciden 15'i (% 62,5) "Hayır, teşvik etmez" diyerek cevap vermiştir, 7 katılımcı öğrenci (% 29,16) "Evet, teşvik eder" cevabını vermiştir. Karasız olan hiç katılımcı olmamıştır.

Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan kız öğrenci M-6: "Edebiyat derslerinde roman zorla okutuluyor; ama şöyle ki güzel de oluyor aslında. Çünkü o romanları okuduktan sonra iyi ki okumuşum diyorum. Ancak başka yöntemler olmalı bunun için zorla olmasa da kitabı okutturup analiz yapacağız derlerse daha iyi olur." şeklinde söylemiştir.

Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan kız öğrenci M-7: "Evet, olumlu anlamda teşvik ediyor ki zaten biz sınava gireceğimiz için o kitapları okumamız da gerekiyor. İlerideki sınavlara hazırlık olarak iyi olacak." İfadesini kullanmıştır.

Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan kız öğrenci M- 8: "Kesinlikle hayır. Bizi ne kadar soğutmak için çabalıyorlar inanamazsınız. Bir tek roman için değil her konu için Divan Edebiyatından soğuttular 'saray edebiyatı' diye ki bence kesinlikle bu böyle değil. Romanla da alakalı hiçbir şey öğrenmiyoruz. Etkinlikler felan...Bir romandan parça koymakla o romanı okumaya bizi teşvik etmez." şeklinde cevap vermiştir.

Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan erkek öğrenci M-4: "Hayır, okutulan kitaplar zorunlu olarak okutuluyor. Biz istediğimiz için onlar okutulmuyor. Bunun da bizi roman okumaya pek teşvik ettiğini söyleyemeyiz." şeklinde yanıtlamıştır.

Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan erkek öğrenci M-5: "Evet, örneğin Taaşşuk-i Talat ve Fitnat vardı. Öğretmen onu anlattığında merak ediyordum aralarındaki aşkı ve okumak için elime alıyordum." şeklinde ifade etmiştir.

İMKB Anadolu Lisesinde okuyan kız öğrenci M-21: "Bu soruya kesinlikle evet, teşvik ediyor diyorum; çünkü milli edebiyat, cumhuriyet dönemi... Buralarda bahsi geçen eserlerde merakımı uyandırıyor ve okumak istiyorum." şeklinde ifade etmiştir.

İMKB Anadolu Lisesinde okuyan kız öğrenci M-22: "Hayır, çünkü bizim edebiyat derslerinde gördüğümüz eserler pek ilgimi çekmediği için fayda görmüyorum ve beni roman okumaya teşvik etmiyor." şeklinde yanıtlamıştır.

İMKB Anadolu Lisesinde okuyan kız öğrenci M-23: "Teşvik ediyor; çünkü adını duyduğumuz bir romanı okumasak bile en azından içeriğini araştırıyoruz, beğenirsek de okuyoruz." demiştir.

İMKB Anadolu Lisesinde okuyan kız öğrenci M-20: "Okuduğumuz romanlar, LYS sınavında da çıkacağından beni teşvik ediyor." demiştir.

Yapılan değerlendirme sonucunda, roman okuma konusunda edebiyat derslerinin yetersiz kaldığını belirtilirken bu konu hakkında mevcut sınav sisteminden yakınmalar

dikkat çekmiş ve okutulan klasik edebiyat eserlerinin de genel anlamda olumlu bir katkısının da olduğu tespit edilmiştir.

Dördüncü bölümün beşinci sorusu; “Bu konuyla ilgili ilave etmek istediğiniz başka bir şey var mı?” şeklinde sorulmuştur. Cevapların niteliği aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 55. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bu Konuda Son Olarak İlave Etmek İsteddiğiniz Başka Bir Şey Var mı Sorusuna Verdikleri Cevapların Niteliği

Cevapların Niteliği	Frekans	Yüzde
Yok	14	58,33
Öneri	5	20,83
Görüş	0	0
Başarı Dilekleri	5	20,83
Toplam	24	100

Sorulan bu soru ile katılımcıların roman okumaya karşı tutum ve roman okuma alışkanlıklarıyla ilgili ne gibi görüş veya öneride bulunacakları öğrenilmeye çalışılmıştır. Soruya cevap veren 24 katılımcı öğrenciden 14’ü (%58,33) “yok” diyerek cevap vermiştir, 5 katılımcı öğrenci (%20,83) öneride bulunmuştur, 5 katılımcı öğretmen (%20,83) başarı dilekleri ve iyi dilekler sunmuştur ve hiçbir katılımcı ise başka bir görüş belirtmemiştir. .

“Öneri” kategorisinde yer alan ifadelerin bazıları şunlardır: Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan kız öğrenci M-6’ya göre; “Halkımızı daha çok roman okuma konusunda bilinçlendirebiliriz ve böylece romanları daha çok gün yüzüne çıkarabiliriz. Gerek sunumlar gerekse böyle anket veya mülakatlarla roman kavramını daha canlı tutabiliriz toplumda.”

Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan kız öğrenci M-7 ise; “Araştırmacılar, roman okumaya teşvik etmek istiyorlarsa öğrencileri onlara şunu öneririm: Mutlaka onlara romandan kendileriyle ilgili bir parça bulabileceklerini söylesinler; çünkü olmak istedikleri dünya romanlarda. Örneğin aşık olmak mı istiyorsun, romanlarda bu var, Kiralık Konak’taki Hakkı Celis benim hayal ettiğim erkek, çünkü şiir yazıyor. Ben Hakkı Celis’i okumak istediğim için Kiralık Konak’ı seviyorum. Romanlar tanıtılırken buna dikkat edilsin.”

Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan erkek öğrenci M-4 ise; “Özellikle öğrenciler için büyük problem olan roman fiyatlarının yüksek olması, olumsuz bir durumdur. TÜBİTAK’a yapılan projede birinci olan konu roman kapaklarının ilgi çekici olmasıydı. Gerçekten de böyledir. Eylül romanı ilgi çekmezken Alacakaranlık serisi neden ilgi çekmektedir. Kapağı ilgi çekiyor da ondan. Yani tanıtımı iyi yapılmalıdır romanların.”

Yapılan değerlendirme sonucunda, romana karşı tutum ve roman okuma alışkanlıkları hakkında roman tanıtımlarının daha iyi yapılmasının gerekliliği ve sınava dayalı okutma olmasının romandan uzaklaştırdığı öne çıkarken roman türüne karşı genel anlamda pozitif bir yaklaşım olduğu tespit edilmiştir.

4. 2. 6. Mülakatın Tüm Bölümlerinden Elde Edilen Bulguların Özeti

4 bölüm ve 20 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat formu ile Trabzon Sosyal Bilimler Lisesi ve Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinden anket uygulanan 198 öğrenci arasından seçilen 24 öğrenci ile mülakat yapılmıştır. Mülakata katılan öğrencilerin % 58,33'si kız, % 41,66'sı erkektir. Mülakat katılan öğrencilerin 12'si % 50 oranla Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde 12'si ise % 50 oranla Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde öğrenim görmektedirler. Mülakattan elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan bulguları kısaca özetlediğimizde şu bilgiler ortaya çıkmaktadır:

1. Araştırmaya katılan 24 katılımcı (%100) roman türü hakkında genel bildiklerini söyleyebilmiştir.
2. Katılımcıların % 62,5'i romanın tanımını tamamen doğru yapmışlardır.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin romanın yapı unsurları nelerdir sorusuna verdikleri cevaplar, 18 katılımcı (%75) tarafından doğru olarak verilmiştir.
4. Tarihî roman nedir sorusuna tamamen doğru cevaplar veren 17 katılımcı (%70,83) bulunmaktadır. Soruya verilen yanıtlar içinde 6 katılımcı (%25) ise kısmen doğru yanıt vermiştir.
5. Edebiyatımızın ilk romanları hakkında tam doğru bilgi verebilen yoktur. Katılımcıların tamamı (%100) kısmen doğru bilgi vermişlerdir. Edebiyatımızın ilk romanlarından İntibah, %26,66 oranla en yüksek oranı almıştır.
6. Araştırmaya katılan öğrencilerin sevdikleri bir roman olup olmadığını sorgulayan soruya 15 katılımcı (%62,5) tarafından "oldu" yanıtı verilmiştir. Tüm katılımcıların romanı sevmeye nedeni sorulduğunda en yüksek oranı "sürükleyiciliği" (%41,17) almıştır. İkinci sırada ise "kurgusu" (%29,41) vardır.
7. Roman okumak gerekli midir sorusuna 20 katılımcı (%83,33) "gerekli" cevabını vermiştir.
8. Roman okumak faydalı mıdır sorusuna 20 katılımcı (%83,33) "faydalı" cevabını vermiştir.
9. Roman okumayı mı fikir kitaplarını okumayı mı tercih edersiniz sorusuna 15 katılımcı (%62,5) "roman" yanıtını vermiştir.

10. Roman okumayı kardeşinize tavsiye eder misiniz sorusuna “tavsiye ederim” cevabını veren 19 katılımcı (%79,16) olmuştur.
11. En son ne zaman roman okudunuz sorusuna verilen cevaplardan “bir-iki gün içinde” cevabı 14 katılımcıyla (%58,33) ilk sırada yer almıştır.
12. Daha çok hangi roman türlerini okursunuz sorusuna en çok 12 katılımcıyla (%50) “macera romanları” olmuştur. İkinci sırada ise 5 katılımcının (%20,83) “sosyal romanlar” cevabı olmuştur.
13. İnsanların roman okumaya ihtiyaç duyma sebebi sizce ne olabilir sorusuna verilen cevapların ilk sırada yer alanı 10 katılımcıyla (%21,27) “kendini bulma isteği” gelmektedir ve ikinci sırada ise 8 katılımcıyla (%17,02) “dış dünyadan kaçış” olarak tespit edilmiştir.
14. Okuduğunuz romanların isimlerini söyler misiniz sorusuna 9 katılımcının (%16,66) oranla “Yaban” dedikleri ve ikinci sırada ise 8 katılımcının (%14,81) “Araba Sevdası” cevabını verdikleri görülmüştür.
15. Okuduğunuz herhangi bir roman kahramanlarından beğendiğiniz var mı sorusuna 21 katılımcının (%87,5) “oldu” yanıtını verdiği tespit edilmiştir.
16. Roman okurken karşılaştığınız en temel problem nedir sorusuna 7 katılımcının (%23,33) “yabancı kelimeler” cevabını verdiğini görmekteyiz. İkinci sırada ise 5 katılımcı (%16,66) “ gereksiz betimlemeler” yanıtını vermiştir.
17. Bir öğrenci için bir yılda bir- iki kitap satın almak zor mudur sorusuna tüm katılımcılar (%100) “hayır, zor değildir” yanıtını vermiştir.
18. Satın aldığınız bir roman var mı sorusuna tüm katılımcılar (%100) “evet, satın aldım” yanıtını vermiştir.
19. Edebiyat derslerinin roman okumayı teşvik ettiğini düşünüyor musunuz sorusuna 15 katılımcının (%62,5) “teşvik etmiyor” dediğini görmekteyiz.
20. Bu konuya başka ilave etmek istediğiniz bir şey var mı sorusuna 14 katılımcı “yok” cevabını verirken 5 katılımcı (%20,83) da “öneri” de bulunmuştur.

Genel olarak ele alındığında; yarı yapılandırılmış mülakat formu aracılığıyla roman türü hakkında bilgi düzeyleri, tutumları, roman okuma alışkanlıkları, roman okurken karşılaştıkları güçlükler öğrenilmeye çalışılmıştır. 24 öğrenciyle yapılan mülakatlardan elde edilen bulgular sıklık ve benzerliklerine göre kategorilendirilerek ve bazı öğrencilerin görüşleri aynen alınıp gösterilerek kullanılmıştır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan bulgular doğrultusunda sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

5. 1. Sonuçlar

11.sınıf öğrencilerinin romana karşı tutum ve roman okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar her bir alt problem için kategorilendirilerek sunulmuştur.

5. 1. 1. Roman Türü ile İlgili Bilgilere Göre Sonuçlar

- Roman türü ile ilgili bilgiler ile öğrencinin bulunduğu okul arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- “Romanın tanımının ne olduğunu biliyorum.” ifadesi, roman türü ile ilgili sonuçlar içerisinde en yüksek ortalamaya sahiptir.
- Öğrencilerin roman hakkında en az bilgi sahibi olduğu hususun romanda anlatım meselesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin roman türü ile ilgili en az bilgi sahibi olduğu hususun anlatım ve kurgu gibi teknik konular olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Roman türü ile ilgili bilgiler konusunda kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumunun roman türü ile ilgili bilgiler bakımından anlamlı bir farklılık arz etmediği görülmüştür.
- Öğrencinin roman türü ile ilgili bilgisi ile hem ailenin yaşadığı yer, hem de öğrencinin kaldığı yer arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5. 1. 2. Roman Okumaya İlişkin Tutumlara Göre Sonuçlar

- En yüksek ortalamaya sahip olan madde romanın söz varlığını arttırmaya olan inançları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin roman okuma tutumları ile ilgili ifadelerinin en düşük ortalamaya sahip olanı boş vakitlerini roman okumayla değerlendirmeleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Roman okuma tutumları bakımından öğrencinin okuduğu okul türleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Kız öğrencilerin roman okuma tutumunun, erkek öğrencilerinkinden daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.
- Roman okuma tutumunun annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu ve ailenin yaşadığı yere göre anlamlı bir farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Roman okuma tutumunun öğrencinin kaldığı yere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre yurttan kalan öğrencilerin roman okuma tutumları, aile ve diğer yerlerde kalan öğrencilerden daha olumlu olduğu görülmektedir.

5. 1. 3. Roman Okuma Alışkanlıklarına Göre Sonuçlar

- Roman okuma alışkanlıklarının öğrencinin bulunduğu okula göre anlamlı farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencinin roman okuma alışkanlığının cinsiyete göre farklılık gösterdiği görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre kız öğrencilerin roman okuma alışkanlığı, erkek öğrencilerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir.
- Roman okuma alışkanlıklarının annenin ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık arz etmediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Roman okuma alışkanlığının ailenin yaşadığı yere göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Kız öğrencilerin roman okuma alışkanlığı, erkek öğrencilerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir.
- Roman okuma alışkanlığının öğrencinin kaldığı yere göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre yurttan kalan öğrencilerin roman okuma alışkanlığının ailelerinde kalanların alışkanlıklarından daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

5. 1. 4. Roman Okurken Karşılaştıkları Güçlüklere Göre Sonuçlar

- “Romanın konusu okumamı etkiler.” ifadesinin, roman okurken karşılaşılan güçlükler içinde en yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Roman okurken karşılaştıkları güçlüklerin öğrencinin bulunduğu okula göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Roman okurken karşılaştıkları güçlüklerin öğrencinin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Roman okurken karşılaştıkları güçlüklerin annenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Roman okurken karşılaştıkları güçlüklerin babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Ailesi köyde yaşayan öğrencilerin, ailesi il ve ilçede yaşayan öğrencilerden roman okurken karşılaştıkları güçlükler daha yüksektir. Ancak, ailesi köyde yaşayan öğrencilerin, ailesi ilçede yaşayan öğrencilerden roman okuma alışkanlığı daha fazla olduğu görülmektedir.
- Kız öğrencilerin roman okuma alışkanlığı, erkek öğrencilerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir.
- Roman okurken karşılaşılan güçlüklerin öğrencinin kaldığı yere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmekte olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte yurtda kalan öğrencilerin, ailelerinin yanında kalan öğrencilerden roman okurken karşılaştıkları güçlükler daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir.

5. 1. 5. Tüm Alt Problemlere İlişkin Sonuçların Özeti

Genel olarak 11. sınıf öğrencilerinin; roman türü hakkındaki bilgi düzeyinin yeterli olduğu, roman ve roman okumayla ilgili tutumlarının genel anlamda olumlu yönde olduğu, roman okuma alışkanlıklarının yeterli olduğu; ancak roman okurken çok sayıda güçlüklerle de karşılaştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin girecekleri üniversite sınavları, ders puanlarını yükseltme kaygıları ve literatür taraması bölümünde de bahsi geçen diğer etkenler öğrencilerin roman okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilediği görülmüştür.

5. 2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı ve ileride yapılabilecek araştırmaya yönelik birtakım öneriler getirilmiştir.

5. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Roman okuma, ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığını geliştirmek için oldukça etkili bir edebî türdür. Bu nedenle 11.sınıf öğrencilerinin hem ders hem de sosyal başarılarının artırılmasında roman okumanın, okuma alışkanlıklarının daha da geliştirilmesinde bir araç olarak kullanılması gerekmektedir. Bunun için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Büyük bir iddia ile açılan Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin edebiyat-roman kültürü bakımından daha da zenginleştirilmesi için düzenlemeler yapılmalıdır.
- Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri, öğrencilerle kütüphane, kitap fuarı veya kitabevi gibi mekânlara geziler düzenlemelidir.
- Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri, sınıf içinde roman okuma aktiviteleri düzenlenmelidir.
- Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri, ortaöğretim öğrencilerine serbest okumalarını sağlayıcı ortam hazırlamalıdır.
- Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri, müfredat kapsamında okutulacak olan romanları, daha iyi anlaşılabilmesi için yabancı kelimelerden arındırılmış olan basımlardan tercih etmelidir.
- Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri, sınıf içinde veya sınıflar arası kızlar ve erkeklerin de içinde buldukları roman okuma yarışmaları düzenlemelidir.
- Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri, okula alınacak romanların seçimi, satın alınışı ve tanzim edilişi sırasında öğrencilerin görev almaları sağlanmalıdır.
- Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri, öğrenciler arasında 'roman havuzu' oluşturarak her öğrencinin mümkün olduğu kadar çok sayıda romanı, daha az para ödeyerek okumaları sağlanmalıdır. Bu yolla roman okumamada önemli bir gerekçe olarak öne sürülen ekonomik sorun bir ölçüde aşılacaktır.
- Okul yönetimi, romana ilgiyi arttırabilmek amacıyla okula tanınmış bir roman yazarını davet etmeli ve öğrencilerle söyleşi düzenlemelidir.
- Okul yönetimi, yurtda kalan öğrencilerin daha rahat roman okuyabilmeleri için yurda okuma salonu açmalıdır.
- Öğrencilerin roman okumaya karşı isteklerinin artırılması amacıyla, okullarda çeşitli roman okuma etkinlikleri düzenlenmelidir. Çeşitli ödüllerin verileceği ve okuma şenlikleri tarzında uygulanabilecek bu tür etkinliklere özellikle erkek öğrencilerin de aktif bir biçimde katılmaları sağlanmalıdır.
- Anne-baba çocuğuna "Oku!" deme yerine modelden öğrenme yöntemine göre kendisi de okuyarak örnek olmalıdır.
- Okulda, öğrencilerin okudukları romanlarla ilgili değerlendirme ve fikirlerini sunabilecekleri bir duvar gazetesi oluşturulabilir.

5. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin romana karşı tutum ve roman okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi için Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi.
- Ortaöğretimdeki öğrencilerin roman okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi için roman okuma sırasında yaşanan problemlere karşı diğer ortaöğretim basamaklarındaki öğrencilerin de görüşlerinin belirlenmesi.
- Ortaöğretimdeki öğrencilerin romana karşı tutum ve roman okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde cinsiyet faktörünün etkililiğinin nedenlerinin belirlenmesi.

6. KAYNAKLAR

- Acıyan, A. A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 75-96.
- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aktaş, Ş. (1984). *Roman sanatı ve roman incelemesine giriş*. Ankara: Birlik Yayınevi.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçay Yayınları.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Andı, F. (2004). *Roman ve hayat*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Arı, E. ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 116-128.
- Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (Bilgi-İlgi-Alışkanlık-Eğilim). Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk üniversitesi, Erzurum.
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileriyle mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 91-100.
- Arslan, Y., Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.
- Aslantürk, E. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Aşılıoğlu, B. (1993). Ortaokullarda Türkçe öğretimi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ataklı, A. (2000). The views of classroom teachers on the reading habits in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 20-28.
- Ayaydın, K. (2005). Roman sanatında evrensel temalar, Yağmur Dergisi, 26 (14). <http://www.yagmurdergisi.com.tr/archives/konu/roman-sanatinda-evrensel-temalar> adresinden 18 Mart 2015 tarihinde edinilmiştir.

- Aytaç, G. (2002). *Edebiyat ve medya kitaptan ekrana edebiyat*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Aytaç, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR) Dergisi*, 13 (154).
- Aytaç, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 461-470.
- Aytaç, G. (2006). Edebî türlerden yararlanma. Millî Eğitim, 169, 261-276. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/ay.pdf 12 Nisan 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Ayyıldız, M. (2011). *Roman*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11).
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinden okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7 (4).
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (Çev: Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Baş, G. (2012). Reading attitudes of high school students: an analysis from different. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3 (2). <http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/04.bas.pdf> adresinden 10 Nisan 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Battaltaş, S. (2013). Lise öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlığını etkileyen etmenler. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak eğitim fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 32-49.
- Bayram, S. (2001). *Türkiye’de kitap okuma alışkanlığı*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.
- Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1).
- Can, R., Türkyılmaz, M., ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21. http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt11Sayi3/JKEF_11_3_2010_1-21.pdf adresinden 20 Mart 2015 te edinilmiştir.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 231-244.

- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR) Dergisi*. 13 (154),101-130.
- Çağlayan, A. (2006). *Öğrenci merkezli eğitim*. İstanbul: Güldane Yayınları.
- Çetin, N. (2002). Tanzimat döneminde Türk romanı [Özel Sayı]. *Hece Aylık Edebiyat Dergisi Roman*, 4, 65- 67.
- Çetişli, İ. (2004). Edebiyat eğitiminde edebî metnin yeri ve anlamı.http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/ismail.pdf adresinden 20 Nisan 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Çıkla, S. (2002). Romanda kurmaca ve gerçeklik [Özel Sayı]. *Hece Aylık Edebiyat Dergisi Roman*, 111-129.
- Cronbach, L.J. (1990). *Essentials of Psychological Testing*. Fifth Ed., New York: HarperCollins.
- Çocuk Vakfı (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. (Araştırma Raporu). Çocuk Vakfı, İstanbul.
- Demir, C. (2006). Türkçe/Edebiyat eğitimi ve kişisel kelime serveti. *Milli Eğitim*, 169, 207-225.
- Demiray, K.(1971). *Edebiyatta türler*. İstanbul: inkılap ve Aka Kitabevleri.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler-Yöntemler-Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları-6. (İkinci Baskı).
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dengiz, A. Ş. ve Yılmaz, B. (2007). 2004 ilköğretim programında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Bilgi Dünyası*, 8 (2), 203-229.
- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 394-418. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/508/6155.pdf> adresinden 30 Mart 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2003). *PIRLS 2001 uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal rapor*. (Araştırma Raporu), Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2007a). *Öğrencilerin okuma düzeyleri*. (Araştırma Raporu), Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2007b). *PISA 2006 uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı ulusal ön rapor*. (Araştırma Raporu), Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2010). *PISA 2009 projesi ulusal ön raporu*. (Araştırma Raporu), Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Erözkan, A. (2007). *Eğitim psikolojisinde bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri*. K. Ersanlı ve E. Uzman (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (13-36). İstanbul: Lisans Yayınları.
- Fedai, Ö. (2011). *Romanı konuştular*. İzmir: Sütun Yayınları.
- Finn, R. (1984). *Türk romanı (İlk Dönem: 1872-1900)*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), Gökalp, G. G. (1998). Okuma eğitimi ve etkin okur kimliği, http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_1/mehmet_nuri.doc adresinden 01 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma metinlerinde karşılaşılan sorunlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(4).
- Güneş, M. (1997). İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Issı A.C. (2002). Türk edebiyatının romanla tanışması, *Hece dergisi*, 6, 16-20.
- Işıksalan, S.N. (2011). 2005 Türk edebiyatı dersi öğretim programının değerlendirilmesi, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12 (1).
- İskender, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri üzerine bir araştırma (Trabzon ili örneği). Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 7(2), http://www.arastirmax.com/system/files/dergiler/161047/makaleler/7/2/arastirmx_161047_7_pp_468-487.pdf 01 Nisan 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kaplan, M. (1997). *Türk edebiyatı üzerinde araştırmalar*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi. YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 1-17.
- Karakoç, M. (2005). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karakuş, N, Baki, Y. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *International Journal of Language Academy*, Volume 2/3 Autumn, p. 74/87 http://www.ijla.net/Makaleler/1817876183_5.pdf 21 Nisan 2015 tarihinde bu adresten edinilmiştir.

- Karataş, T. (2004). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kavcar C., Oğuzkan F. ve Aksoy Ö. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayınları.
- Kaynar, İ. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve iletişim becerileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Keleş, A.B. (2013). Ankara ilinde uluslararası bakalorya diploma programı'na dâhil olan ve olmayan on ikinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları. Yüksek lisans tezi. Bilkent üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, B. Ç. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıkları. *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi*, 3 (2), http://www.iret.org/FileUpload/ks281142/File/11b.cevik_kilic.pdf adresinden 20 Nisan 2015 te edinilmiştir.
- Konya ili araştırma raporu. (2010). *Lise öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları (9-10-11-12. sınıflar)*. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2011). *Türkiye okuma kültürü haritası*. (Araştırma Raporu), Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara.
- Lukacs, G. (1985). *Roman kuramı*. İstanbul: Say Kitap Pazarlama.
- Meral, P.S. (2005). Enflasyon ve enflasyonun okuma alışkanlığına etkisi. [http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_19/16-%20\(309-324.%20syf.\).pdf](http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_19/16-%20(309-324.%20syf.).pdf) 28 Mart 2015 tarihinde edinildi.
- Meriç, C. 1980. *Kırk ambar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Dil ve Anlatım Dersi öğretim programı ve kılavuzu (9,10,11,12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Yazar.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Yazar.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Türk edebiyatı dersi öğretim programı*. (9,10,11,12. sınıflar). Ankara: Yazar.
- Miyasoğlu, M. (1998). *Roman düşüncesi ve Türk romanı*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Odabaş H., Odabaş Z.Y. ve Polat C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*. 9(2):431-465, <http://eprints.rclis.org/12704/1/HuseyinOdabas.pdf> adresinden 11 Mart 2015 tarihinde edinildi.

- Okur, E. (2002). Çok partili demokrasi dönemi [Özel Sayı], *Hece dergisi aylık edebiyat dergisi Türk romanı*, 65/66/67.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II. (2. Baskı)*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. ISSN:1306-3111, e-Journal of New World Sciences Academy, Volume: 4, Number: 2, Article Number: 1C0048.
- Özbay, M. ve Bahar M. A. (2012) . Türkiye, ileri okur ve üst biliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1/1 2012 s. 158-177*.
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 161-170.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Yayın.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15):117–136.
- Özçelebi, O. S. ve Cebecioglu, N. S. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Türkiye*. Milliyet Yayınları.
- Özdemir E. (2007). *Eleştirel okuma*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Özgül, M.K. (2002). Romanın hikâyesi [Özel Sayı]. *Hece dergisi Türk romanı*, 65-66-67.
- Pamuk, O. (1994). *Yeni hayat*. İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Sağlamtuğç, T. (1990). Türkiye’de üniversite kütüphanecilik bölümlerinin 4. sınıf öğrencilerinin özgür (boş) zaman-ders dışı okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 4(1), 3-21.
- Sara, Ö.F. (1988). Askeri orta öğretim okullarında Türkçe öğretimi. *Türk dilinin öğretimi toplantısı 1- 3 Ekim 1986*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilim Fakültesi Yayınları.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (12), 148-157.
- Saraçoğlu, A. (2000). *Dil ve edebiyat terimleri sözlüğü*. Eskişehir: ETAM A.Ş.
- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 215-232. http://www.formatd.net/metafor/yazi/11120h_okuma_egitimi.htm 20 Mart 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Stevick, P. (1967). *Roman teorisi (Çev. Sevim Kantarcıoğlu)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

- Tanpınar, A.H. (1976). *IX. asır Türk edebiyatı tarihi*. İstanbul: Çağlayan Kitabevi.
- Taşkesenlioğlu, L. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (9), 261-273.
- Televizyon Zarar Veriyor (2003). [Çevrimiçi] Elektronik Adres: <http://www.evrensel.net/03/04/23/medya.html> [12.03.2005].
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Temizyürek, F., Çolakoğlu, B.K. ve Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Bahar, 11 (2), 114-150. <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/343> adresinden 10 Nisan 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Tezbaşaran, A.A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thurstone L. L. (1928). Attitudes can be measured, *The American Journal of Sociology*, 33(4), 529-554. <https://www.brocku.ca/MeadProject/Thurstone/Thurstone1928a.html> adresinden 10 Mart 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Tural, S. (1992). *Sorularla, cevaplarla kültür, edebiyat ve dil*. Ankara: Ecdat Yayınları.
- Türkçe sözlük (1998). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 218-228.
- Uysal A.E. (1983). *Edebiyat biliminin temelleri*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Ünal, Ç. (2005). Bildungsroman türüne kavram temelinde bir yaklaşım. *LITTERA Edebiyat Yazıları*, 17 (55), http://www.littera.hacettepe.edu.tr/TURKCE/17_cilt/cigdem.htm adresinden erişilmiştir.
- Ünal, C. (1981). *Genel tutumların veya değerlerin psikoloji üzerine bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih, Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Üstten Uslu, A. Ve Pilav S. (2014). Lise öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, Journal of Theory and Practice in Education*, <http://eku.comu.edu.tr/article/view/1044000261> adresinden 12 Mart 2015 te erişilmiştir.
- Wellek, R. ve Varren A. (1993). *Edebiyat teorisi*. İzmir: Akademi Kitabevi.
- Yalçın A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalınkılıç, K. ve Ülper, H. (2011, Ekim). İlköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyleri, Samsun Sempozyumu, Samsun. <https://www.academia.edu/> adresinden 23 Mart 2015 tarihinde erişilmiştir.

- 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. <http://bd.org.tr/index.php/bd/article/view/379> adresinden 02 Nisan 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldız, Y. (2010). Çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında halk kütüphanelerinin rolü Ankara Adnan Ötüken İl Halk Kütüphanesi Örneği. Uzmanlık Tezi, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Nevşehir Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Bölge Kurulu Müdürlüğü, Nevşehir.
- Yılmaz, B. (1990). Okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe halk kütüphanesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve okuma alışkanlığı üzerine. *Türk Kütüphaneciliği III*, 1 (6), 48-53.
- Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16 (4), 441-460.
- Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş.(2009). Hacettepe üniversitesi ve Bilkent üniversitesi öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23, 1, 22-51, <http://www.bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/dosyalar/2164-4214-1-PB.pdf> adresinden 01 Mart 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Zengin, N. (2003). Gençlerin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bir çalışma hakkında. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 131-149.
- Zasacka, Z. (2014). Teenagers and books – from daily reading to avoidance Edukacja 2014, 6(131) An interdisciplinary approach ISSN 0239-6858, 67–80.

7. EKLER



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636/604/644160
Konu: Uygulama izni

20/01/2015

VALİLİK MAKAMINA

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi, Fikriye Nuran ARSLAN'ın 'Trabzon Sosyal Bilimler Lisesi ve Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde Öğrenim Gören 11.Sınıf Öğrencilerinin Romana Karşı Tutum ve Roman Okuma Alışkanlıklarını Belirlemek' adlı çalışmasıyla ilgili, 16/02/2015-30/02/2015 tarihleri arasında, Trabzon Sosyal Bilimler Lisesi ve Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesi'nde okul müdürlerinin uygun göreceği zamanlarda uygulama yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hızır AKTAŞ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../01/2015

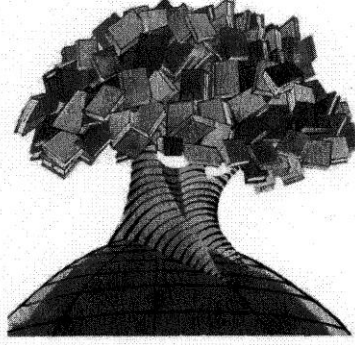
Celalettin CANTÜRK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Trabzon Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Telefon : (0 462) 2302094-1400 Faks : (0 462) 230 43 74
e-posta : trabzonmem@meb.gov.tr

Bilgi İçin: M.KAŞ (Şb.Mdr.)

İnt.Adresi : trabzon.meb.gov.tr

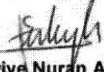
ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ROMAN OKUMA ALIŞKANLIKLARINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ ANKETİ

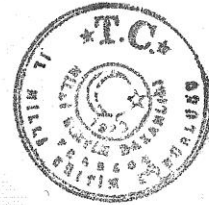


Değerli Öğrenciler,

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde hazırlamakta olduğum tez için çalışma yapmaktayım. Bu çalışmanın amacı, Trabzon Sosyal Bilimler Lisesi ve Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde öğrenim gören 11. sınıf öğrencilerinin romana karşı tutum ve roman okuma alışkanlıklarını belirlemektir. Ankete katılanlar isimlerini yazmayacaklar ve verdikleri cevaplar sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır.

Anket sorularını tamamen düşünceleriniz ve alışkanlıklarınız çerçevesinde cevaplandırınız. Teşekkür ederiz.


Fikriye Nuran ARSLAN



KİŞİSEL BİLGİ FORMU:

Soru 1: Cinsiyet: Kız () Erkek ()

Soru 2: Okulunuz: Trabzon Sosyal Bilimler Lisesi () Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesi ()

Soru 3: Annenizin eğitim durumu nedir?

a) Okuryazar değil () b) İlkokul mezunu () c) Ortaokul mezunu () d) Lise ve dengi okul mezunu () e) Üniversite mezunu ()

Soru 4: Babanızın eğitim durumu nedir?

a) Okuryazar değil () b) İlkokul mezunu () c) Ortaokul mezunu () d) Lise ve dengi okul mezunu () e) Üniversite mezunu ()

Soru 5: Aileniz nerede yaşıyor?

a-) İl merkezi () b-) İlçe merkezi () c-) Köy ()

Soru 6 Nerede Kalıyorsunuzuz?

a) Ailenizin yanında b) Yurttan c) Diğer (.....)

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde roman türü ile ilgili bilgilerinizi öğrenmek amacıyla çeşitli sorular verilmiştir. Lütfen bu soruları kendi düşünceleriniz doğrultusunda;

1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Fikrim Yok, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum, seçeneklerinden birine çarpı işareti (X) koyarak cevaplandırınız.

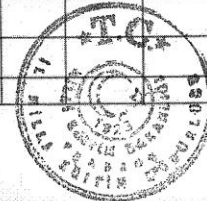
SORU NO	SORULAR	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Romanın tanımının ne olduğunu biliyorum.					
2.	Roman bir düz yazı türüdür.					
3.	Romanda anlatılan her şey gerçektir.					
4.	Roman, sadece düş gücünün ürünüdür.					
5.	Romanlar bağlı oldukları edebî akımlara ve konularına göre sınıflanabilir.					
6.	Romanlar sadece konularına göre sınıflanabilir.					
7.	Roman dört temel öğeden (yapı unsurundan) oluşur.					
8.	Karakter, romanda olumlu, olumsuz yönleri ile verilen, belirli bir tip özelliği göstermeyen kişilerdir.					
9.	Karakter, belli bir sınıfı ya da belli bir insan eğilimini temsil eden kişidir.					
10.	İlk iki romanımız, Taaşuk-ı Talat ve Fitnat ile İntibah'tır.					
11.	Roman, Türk edebiyatının en eski türlerindedir.					
12.	Olaylar, sadece birinci kişinin ağzından verilir.					

İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde ortaöğretimdeki öğrencilerin roman ve roman okumaya ilişkin tutumlarını öğrenmek amacıyla çeşitli sorular verilmiştir. Lütfen bu soruları kendi düşünceleriniz doğrultusunda;

1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Fikrim Yok, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum, seçeneklerinden birine çarpı işareti (X) koyarak cevaplandırınız.

SORU NO	SORULAR	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Roman okumayı seviyorum.					
2.	Roman okumanın söz varlığını artırdığına inanıyorum.					
3.	Okudukça kişiliğimin geliştiğini hissederim.					
4.	Roman okudukça hayatı ve insanları daha iyi tanıyacağıma inanıyorum.					
5.	Roman okumanın, zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.*					
6.	Boş zamanlarımı roman okuyarak geçirmeyi sevmem.*					
7.	Boş zaman aktiviteleri içinde roman okumak en sevdiğim uğraştır.					
8.	Roman okumak yerine gezmeyi tercih ederim.*					



Soru	SORULAR	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
9.	Roman okumanın zararlı olabileceğini düşünüyorum.					
10.	Roman okurken yaşadığım dünyadan uzaklaşmak hoşuma gider.					
11.	Roman okuyarak gündelik sıkıntılardan uzaklaşmayı seviyorum.					
12.	Roman okumanın, insanın saygınlığını arttırdığına inanıyorum.					

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Bu bölümde roman okuma alışkanlıklarını belirlemekle ilgili çeşitli sorular verilmiştir. Lütfen bu soruları kendi düşünceleriniz doğrultusunda cevaplandırarak ilgili şıkkin altını işaretleyiniz.

Soru No

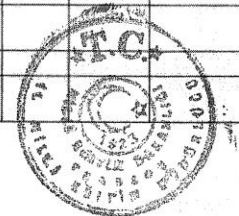
1	En son ne zaman roman okudunuz?	Son 1 ay içinde ()	Son 6 ay içinde ()	Son 1 sene içinde ()	Bir yıldan fazla oluyor ()	Hiç okumadım ()	
2	Şimdiye kadar kaç roman okudunuz?	1 ()	3 ()	5 ()	7 ()	7'den fazla ()	
3	Ne kadar sıklıkla roman okuyorsunuz?	Hiç okumadım ()	Yılda 1 ()	Yılda 3 ()	Yılda 5 ()	Yılda 5'ten fazla ()	Diğer (.....)
4	Daha çok hangi tür romanlar okuyorsunuz?	Psikolojik roman ()	Macera romanı ()	Toplumsal roman ()	Aşk romanı ()	Tarihi roman ()	
5	Okuduğunuz romanları nereden alırsınız?	Satın alırım ()	Kütüphane den ()	Arkadaşlardan ()	Öğretmen den ()	Evdeki romanlar ()	Diğer (.....)
6	Hiç roman satın aldınız mı?	Evet ()	Hayır ()				
7	Roman okumanıza aşağıdakilerden en çok kimler öncülük ediyor?	Öğretmen ()	Arkadaşlar ()	Ailem ()	Reklamlar ()	Kendi isteğim ()	Diğer (.....)

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bu bölümde roman okurken karşılaştığınız güçlüklerle ilgili çeşitli sorular verilmiştir. Lütfen bu soruları kendi düşünceleriniz doğrultusunda cevaplandırınız.

1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Fikrim Yok, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum, seçeneklerinden birine çarpı işareti (X) koyarak cevaplandırınız.

SORU NO	SORULAR	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Roman okurken bilinmeyen kelimelerin olması anlamamı zorlaştırıyor.					
2.	Roman okurken karmaşık ve uzun cümleleri anlayamıyorum.					
3.	Kalın romanları okuyamıyorum.					
4.	Romandaki karmaşık olayları anlamakta zorluk çekirim.					
5.	Edebiyat dersleri roman okumamı teşvik ediyor.					
6.	Yazarın üslubu (anlatım şekli) anlamamı etkiler.					
7.	Yabancı yazarlı kitapları okurken zorluk çekiyorum.					
8.	Romanın yazı puntosu ve romanın boyutu romanı anlamama etki eder.					
9.	Romanın konusu okumamı etkiler.					
10.	Gündemdeki kitapları, klasikleşmiş kitaplara göre daha kolay okurum.					



GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğrenciler,
KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde hazırlamakta olduğum tez için çalışma yapmaktayım. Bu çalışmanın amacı, Trabzon Sosyal Bilimler Lisesi ve Beşikdüzü İMKB Anadolu Lisesinde öğrenim gören 11. sınıf öğrencilerinin romana karşı tutum ve roman okuma alışkanlıklarını belirlemektir. Bu araştırmayla ilgili sizlere birkaç soru yönelteceğim. Sorulara vereceğiniz cevaplar kesinlikle doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmeyecek, sadece düşünceleriniz ortaya konulmaya çalışılacaktır. Görüşmemize başlamadan önce, konuşulanların gizli kalacağını ve araştırma sonuçları yazılırken kimliğiniz ile ilgili bilgilerin rapora kesinlikle yansıtılmayacağını belirtmek isterim. Görüşlerinizi benimle paylaşacağınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Fikriye Nuran ARSLAN

1.BÖLÜM

1. Roman türü hakkında genel olarak neler söylersiniz?
2. Düz yazı türü olan romanı tanımlar mısınız?
3. Romanın yapı unsurları nelerdir? Açıklar mısınız?
4. Tarihi roman nedir, size göre?
5. Edebiyatımızın ilk romanları hangileri, biliyor musunuz?

2.BÖLÜM

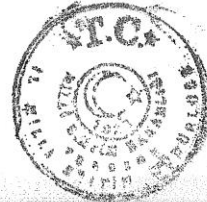
1. Bugüne kadar hayatınızda okuyup da sevdiğiniz herhangi bir roman oldu mu? Sevme ya da sevmeme sebebinizi anlatır mısınız?
2. Roman okumak sizce gerekli midir? Neden?
3. Roman okumayı faydalı buluyor musunuz?
4. Roman okumak mı fikir kitapları okumak mı önceliğiniz olur?
5. Kardeşinize roman okumayı tavsiye eder misiniz, hangi tür romanları tavsiye edersiniz?

3. BÖLÜM

1. En son ne zaman roman okudunuz?
2. Daha çok hangi tür romanlar okuyorsunuz?
3. İnsanların roman okumaya ihtiyaç duymalarının sebebi sizce ne olabilir? Anlatır mısınız?
4. Okuduğunuz romanların isimlerini söyleyebilir misiniz?
5. Okuduğunuz herhangi bir romandaki kahramanlardan beğendiğiniz var mı? Eğer cevabınız evetse gerekçelerini sıralar mısınız?

4.BÖLÜM

1. Roman okurken karşılaştığınız en temel güçlükler nelerdir?
2. Bir öğrenci için yılda bir iki roman almak maddi açıdan zor mudur?
3. Satın aldığınız roman var mı?
4. Edebiyat derslerinin roman okumayı teşvik ettiğini düşünüyor musunuz? Eğer cevabınız evetse gerekçesini açıklar mısınız?
5. Bu konuyla ilgili olarak ilave etmek istediğiniz başka bir şey var mı?



8. ÖZGEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ

ARSLAN; 1982 yılında Kütahya'nın Tavşanlı ilçesinde doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Beşikdüzü'nde, lisans öğrenimini 2000-2004 yılları arasında Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde yaptı. 2005 yılında Türkçe öğretmeni olarak meslek hayatına başladı. 2008 yılından beri Beşikdüzü Merkez Ortaokulunda görevini icra etmektedir. 2013'te yüksek lisans eğitimine Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi bölümünde başladı.

ARSLAN; Evli ve bir çocuğa sahip olup, İngilizce bilmektedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Fikriye Nuran ARSLAN, Merkez Ortaokulu, 61800 Beşikdüzü, TRABZON

E-mail : F.nurann61@gmail.com

Tel : 0 505 565 31 79