

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA İLGİLERİ VE  
ÖĞRENCİLERE OKUMA ALIŞKANLIĞI KAZANDIRMAYA YÖNELİK  
ETKİNLİKLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA  
(TRABZON İLİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hakan İSKENDER**

**TRABZON  
Haziran, 2013**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA İLGİLERİ VE  
ÖĞRENCİLERE OKUMA ALIŞKANLIĞI KAZANDIRMAYA YÖNELİK  
ETKİNLİKLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA  
(TRABZON İLİ ÖRNEĞİ)**

**Hakan İSKENDER**

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

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

**TRABZON  
Haziran, 2013**

**KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

**Bu çalışma jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 26/06/2013**

**Tez Danışmanı : Doç. Dr. Bilal KIRIMLI .....**

**Üye : Doç. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU .....**

**Üye : Doç. Dr. Suat UNGAN .....**

**Onay**

**Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.**

**Doç. Dr. Haluk ÖZMEN  
Enstitü Müdürü V.**

## **BİLDİRİM**

Tezimin içerdiği 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.

**Hakan İSKENDER**

**26/06/2013**

## ÖN SÖZ

Okuma alışkanlığının yerleşmesi için en uygun dönem okul çağıdır. Bu çağda çocuk okuma becerisi edinir ve onun okumaya karşı ilk ilgileri yeşerir. Okul çağı çocuğunun hayatına yön veren en önemli etkenlerden birisi de öğretmendir. Eğitimle ilgili diğer kazanımlarda olduğu gibi çocukların okuma alışkanlığı edinme sürecinde de öğretmenlerin belirli sorumlulukları vardır. Bu sorumluluk sahasında en ciddi çaba içinde olması beklenen aktörlerden birisi de Türkçe öğretmenleridir. Türkçe öğretmenleri sadece programların öngördüklerini gerçekleştirerek değil, çok zaman kendileri de okumaya duydukları içten sevgiyi yansıtarak ve örnek bir okur olarak öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunabilirler. Tutumlar ve eylemler arasındaki ilişki göz önüne alındığında Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik ilgileri ile öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler arasında bir ilişkinin var olduğu düşüncesi bu araştırmanın temel problemini ortaya çıkarmıştır.

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 bana eğitime dair farklı bakış açıları kazandıran Doç. Dr. Bilal KIRIMLI'ya, tez çalışmamın hemen her aşamasında yapıcı fikirleriyle tezin olgunlaşmasını sağlayan Yrd. Doç. Dr. Erhan DURUKAN'a, fikirlerine başvurduğumda daima yanımda olan sevgili arkadaşım ve meslektaşım Özlem SÜRME'ne teşekkürü bir borç bilirim. Araştırma süreci boyunca gittiğim okullarda bana karşı son derece içten ve konuksever davranan Türkçe öğretmeni meslektaşlarıma minnettarım. Son olarak yoğun çalışma günlerimde her zaman bana destek olan ve sürekli fikir alışverişinde bulunduğum sevgili eşim Emel'e; merak dolu gözlerle kitaplarımı karıştırarak büyüyen sevgili oğlum Yiğit Efe'ye sonsuz teşekkürler.

Hakan İSKENDER

Haziran, 2013

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET .....	VIII
ABSTRACT .....	IX
TABLolar LİSTESİ .....	X
KISALTMALAR LİSTESİ .....	XII
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1. 1. Araştırmanın Amacı .....	2
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi .....	2
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1. 4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1. 5. Tanımlar.....	5
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI .....</b>	<b>6</b>
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi .....	6
2. 1. 1. Temel Dil Becerileri .....	6
2. 1. 1. 1. Dinleme .....	6
2. 1. 1. 2. Konuşma .....	7
2. 1. 1. 3. Yazma .....	8
2. 1. 1. 4. Okuma .....	8
2. 1. 2. Okumanın Önemi .....	11
2. 1. 2. 1. Bireyin Hayatında Okumanın Yeri ve Önemi .....	11
2. 1. 2. 2. Toplumsal Hayatta Okumanın Yeri ve Önemi .....	13
2. 1. 3. Okumayı Belirleyen Faktörler .....	14
2. 1. 3. 1. Okuma Becerisi .....	14
2. 1. 3. 2. Okuma İlgisi .....	15
2. 1. 3. 3. Okuma Alışkanlığı .....	17
2. 1. 4. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler .....	20
2. 1. 4. 1. Kişisel Faktörler .....	20
2. 1. 4. 2. Çevresel Faktörler .....	22

2. 1. 4. 2. 1. Aile .....	23
2. 1. 4. 2. 2. Okul ve Öğretmen .....	25
2. 1. 4. 2. 3. Kitap ve Kütüphane .....	30
2. 1. 4. 2. 4. Akran Grupları .....	35
2. 1. 4. 2. 5. Görsel Medya ve İnternet .....	35
2. 1. 4. 3. Türkiye’de Okuma Alışanlığını Etkileyen Toplumsal Faktörler .....	38
2. 1. 4. 3. 1. Kültürel Faktörler .....	38
2. 1. 4. 3. 2. Eğitime Dayalı Faktörler .....	40
2. 1. 4. 3. 3. Ekonomik Faktörler .....	41
2. 1. 4. 3. 4. Sansür ve Düşünce Özgürlüğüyle İlgili Faktörler .....	42
2. 1. 5. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Okuma Eğitimi .....	42
2. 1. 6. Okuma Eğitiminde Türkçe Öğretmenlerinin Rolü .....	44
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu .....	47
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>49</b>
3. 1. Araştırma Modeli .....	49
3. 2. Evren ve Örneklem .....	49
3. 3. Verilerin Toplanması .....	51
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları .....	51
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci .....	52
3. 4. Verilerin Analizi .....	52
<b>4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....</b>	<b>55</b>
4. 1. Okuma İlgisine Yönelik Bulgular ve Tartışma .....	55
4. 2. Okuma Alışkanlığı Kazandırma Amaçlı Etkinliklere Yönelik Bulgular ve Tartışma .....	61
4. 3. Okuma İlgisi ile Okuma Alışkanlığı Kazandırma Amaçlı Etkinlikler Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Tartışma .....	71
<b>5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER .....</b>	<b>75</b>
5. 1. Sonuçlar .....	75
5. 1. 1. Okuma İlgisine Yönelik Sonuçlar .....	75
5. 1. 2. Okuma Alışkanlığı Kazandırma Amaçlı Etkinliklere Yönelik Sonuçlar .....	76
5. 1. 3. Okuma İlgisi ile Okuma Alışkanlığı Kazandırma Amaçlı Etkinlikler Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar .....	76

5. 2. Öneriler .....	76
5. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler .....	77
5. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	77
<b>6. KAYNAKLAR .....</b>	<b>79</b>
<b>7. EKLER .....</b>	<b>88</b>
<b>8. ÖZGEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ .....</b>	<b>93</b>



## ÖZET

### **Türkçe Öğretmenlerinin Okuma İlgileri ve Öğrencilere Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikleri Üzerine Bir Araştırma (Trabzon İli Örneği)**

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri ve okuma ilgileriyle okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür.

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Trabzon il merkezi ve ilçelerinde görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. 138 Türkçe öğretmeni, araştırmaya amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Araştırmada Dökmen (1994) tarafından geliştirilen Okuma İlgisi Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi kullanılmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama değerleri) ve korelasyon katsayısı hesaplanmış; t testi, ANOVA ve Scheffe testi analizleri uygulanmıştır. Analizler SPSS 16 programıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi Pearson korelasyon katsayısı için .01; diğer testler için .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre: Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgilerinin *orta* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kadın Türkçe öğretmenlerinin, erkek Türkçe öğretmenlerine göre okumaya ilgileri daha yüksektir. Türkçe öğretmenleri, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri *çoğu zaman* düzeyinde gerçekleştirmektedir. Okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri kadın Türkçe öğretmenleri, erkek Türkçe öğretmenlerine; lisansüstü öğrenim görmüş Türkçe öğretmenleri, lisans öğrenimi görmüş Türkçe öğretmenlerine; il merkezinde çalışan Türkçe öğretmenleri ise ilçelerde çalışan Türkçe öğretmenlerine göre daha sık gerçekleştirmektedir. Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgisi düzeyleriyle okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler arasında orta düzeyde, pozitif bir korelasyon bulunmuştur. Yüksek okuma ilgisine sahip Türkçe öğretmenleri, düşük ve orta düzeyde okuma ilgisine sahip Türkçe öğretmenlerine göre okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri daha sık gerçekleştirmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, Okuma İlgisi, Okuma Alışkanlığı, Türkçe Öğretmeni

## ABSTRACT

### **A Research on Reading Interest of Turkish Language Teachers and Their Activities to Get Students Adopt Reading Habit (Sample of Trabzon)**

In this research, it is aimed at identifying reading interest of Turkish language teachers; activities for getting students adopt reading habit and the relationship between activities and interest of teachers. This research is conducted relational screening model.

Population of the research is comprised of Turkish language teachers who are working in Trabzon city centre and districts of Trabzon in 2012-2013 educational year. 138 Turkish language teachers have been chosen by purposive sampling method.

In this research, Reading Interest Scale by Dokmen (1994) and Activities for Getting Students Adopt Reading Habits Questionnaire prepared by the researcher have been used. For analyzing the data, descriptive statistics (frequencies, percentage, mean) and correlation coefficient have been assessed; t test, ANOVA and Scheffe test analyses have been applied. SPSS 16 has been used for analysis. While comparing data, significance level is accepted .01 for Pearson correlation coefficient and .05 for other tests.

According to the findings of the research it has been discovered that reading interest of Turkish language teachers are found to be medium level. It is found out that reading interest of female Turkish language teachers are higher than male ones. Turkish language teachers have carried activities for getting students adopt reading habits at the level of usually. Activities for getting students adopt reading habits have been used more by female Turkish language teachers, graduate Turkish language teachers, Turkish language teachers working in city centre compared to male Turkish language teachers, undergraduate Turkish language teachers and Turkish language teachers working in districts of city respectively. A medium-level correlation has been found out between reading interest of Turkish language teachers and activities to get students adopt reading habit. Turkish language teachers having higher reading interest implement activities for getting students adopt reading habits more than those who are lower or medium reading interest.

**Key Words:** Reading, Reading Interest, Reading Habit, Turkish Language Teachers

## TABLolar LİSTESİ

<b><u>Tablo No</u></b>	<b><u>Tablo Adı</u></b>	<b><u>Sayfa No</u></b>
1.	Türkçe Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar .....	50
2.	Okuma İlgisi Ölçeğinden Alınan Puanların Frekans, Yüzde Değerleri ve Aritmetik Ortalamaları .....	55-56
3.	Okuma İlgisi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....	57
4.	Okuma İlgisi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	58
5.	Okuma İlgisi Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	58
6.	Okuma İlgisi Puanlarının Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	59
7.	Okuma İlgisi Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....	60
8.	Okuma İlgisi Puanlarının Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....	61
9.	Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketinin Frekans, Yüzde Değerleri ve Aritmetik Ortalamaları .....	61-62
10.	Etkinlik Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....	68
11.	Etkinlik Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	68
12.	Etkinlik Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	69
13.	Etkinlik Ortalamalarının Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	70
14.	Etkinlik Ortalamalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....	70
15.	Etkinlik Ortalamalarının Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....	71
16.	Okuma İlgisi Ölçeği ile Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi'nden Alınan Puanlar Arasındaki İlişki .....	72

17.	Etkinlik Gerçekleştirme Sıklıklarının Okuma İlgisi Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları .....	72
-----	---	----

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>ALA</b>	: Amerikan Kütüphane Derneği (American Library Association)
<b>EARGED</b>	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>OECD</b>	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)
<b>PIRLS</b>	: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study)
<b>PISA</b>	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
<b>SPSS</b>	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi (Statistical Package for the Social Sciences)
<b>vd.</b>	: Ve diğerleri

## 1. GİRİŞ

Temel dil becerilerinden birisi olan okuma, bir yanıyla bireylerin bir yanıyla toplumların yaşamını derinden etkileyen bir güçtür. Bireylerin gelişimine, insanlığın günümüze kadar ulaştırdığı bilgi birikimini özümsemelerine okuma yardımcı olur. Toplumların kültürel kodlarının nesillerden nesillere aktarılıp tanınmasında okumanın rolü vardır. Okumaya değer verme, zaman ayırma ve sevgi duyma Türkiye’de hemen herkesin eksikliğinden şikâyet ettiği bir konu gibi görünmektedir. Bu olumsuz durumun kaynağının ne olduğu ise tek bir faktörle açıklanamayacak kadar karmaşık bir yapı sergilemektedir. Okuma sevgisine ilişkin kişinin tutumu, kendisi kadar yakın çevresinden ya da içinde yaşadığı toplumun dinamiklerinden de etkilenmektedir.

Bireylere okuma sevgisi kazandırmak için okul çağı, en uygun dönem olarak görünmektedir. Bu sebeple öğretim programları içinde okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik çeşitli amaçlar ve kazanımlar yer almaktadır. Okuma alışkanlığı edinmeyle ilgili sorunun çözümüne yönelik olarak okullar ve öğretmenler, okul çağındaki çocuklara yönelik çeşitli etkinlikler gerçekleştirmektedir. Öte yandan okuma alışkanlığı kazandırmak belirli bir dersin veya öğretmenin sorumluluğunda değildir. Bütün öğretmenlerden, öğrencilerde okuma sevgisi oluşumunu göz ardı etmeyen bir öğrenme ortamı oluşturmaları beklenmektedir. Bununla beraber, ortaokullarda Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma amaçlı daha öncelikli bir role sahip olduğu söylenebilir. Türkçe dersi, gerek okuma eğitime yönelik olan kazanımlarıyla gerekse de öğrencilerin çeşitli ve fazla okuma materyaliyle karşılaştıkları bir ders olması sebebiyle öğrenciler etrafında okumaya ilişkin daha yoğun bir öğrenme ortamı hazırlamaktadır.

Okuma eğitiminde daha belirgin rolleri olan Türkçe öğretmenlerinin kendilerinin okumaya yönelik tutumlarının da öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada etkisi olduğu düşünülebilir. Bu düşüncenin sebebi ise tutumlar ve eylemler arasındaki ilişkinin varlığıdır. Tutumlar, eylemlerin ortaya çıkması ve gelişmesi sürecinde etkin bir role sahiptir. Benzer şekilde eylemler de gelişim süreçleri içinde kendilerine etki eden tutumların değişiklik göstermesinde etkin olabilmektedir. Kısacası eylemler ve tutumlar karşılıklı etkileşim içindedirler. Güçlülük derecelerine göre biri öbürüne etki edebilmekte, onu pekiştirmekte ya da değiştirebilmektedir. Etkililik açısından bakılırsa tutumun öncelikli bir etkinliğe ve güce sahip olduğunu söylemek de mümkündür (İnceoğlu, 2010). O hâlde Türkçe öğretmenlerinin de okumaya yönelik tutumlarının öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik gerçekleştirecekleri eylemleri üzerinde etkisi olduğu düşünülebilir.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik ilgileri ile öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için gerçekleştirdikleri etkinliklerin arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıda verilen alt problemlerin cevaplarının tespitine çalışılmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan bölüm, öğrenim durumu ve yerleşim birimi değişkenlerine göre okuma ilgileri ne düzeydedir?
2. Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan bölüm, öğrenim durumu ve yerleşim birimi değişkenlerine göre öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri ne düzeydedir?
3. Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri ile öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

### 1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Türkiye’de okuma eğitiminin başarı düzeyine dair sonuçları en çarpıcı şekilde uluslararası ölçümlerden tespit etmek mümkündür. Türk öğrenciler, uluslararası düzeyde okuma becerilerini sınadıkları zaman ortaya çıkan tablo çok iç açıcı görünmemektedir.

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. Türkiye’de; öğrencilerin aile ortamında okuma etkinliklerine yeterince zaman ayırmadığı, evde bulunan kitap sayısının uluslararası ortalama göre oldukça düşük bir düzeyde olduğu, okul öncesi eğitim almamış öğrenci sayısının yüksek olduğu, sınıfların genel olarak kalabalık olduğu, okuma çalışmalarının daha çok ders kitaplarında bulunan metinlere dayalı olarak yürütüldüğü, sınıfta çocuk kitaplarına, gazetelere ve dergilere dayalı etkinliklerin fazla yapılmadığı, okuma etkinliklerinin değerlendirilmesinde daha çok testlerden yararlandığı, öğretmenlerin okuma eğitimini daha çok ders kitaplarında bulunan metinlere dayalı olarak yürüttüğü ve program dışı etkinliklere çok az yer verdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin televizyon izleme süresinin uluslararası ortalama yakın olduğu ve okuma sıklığının uluslararası ortalamadan daha farklı olmadığı görülmektedir. (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2003).

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından gerçekleştirilen ve 15 yaş grubundaki öğrencilerin zorunlu eğitim sonunda hayata hazır oluş durumlarını belirlemeyi

amaçlayan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın (PISA) 2003 yılı okuma becerileri sonuçlarına bakıldığında Türkiye'nin ortalama okuma becerileri 441 puandır. Bu puan OECD ortalamasının altında yer almaktadır. Türkiye, OECD'ye üye ülkeler arasında 28. olarak sadece Meksika'yı geride bırakabilmiştir (EARGED, 2005).

Türkiye'nin 2006 PISA okuma becerileri sonuçlarına göre ortalama puanı 447'dir ve bu puan da OECD ortalamasının altında yer almaktadır. PISA 2006 okuma becerileri ölçeğinde Türk öğrencilerin %63.2'si 2. düzeyde veya daha aşağısındadır. Öğrencilerin ortalama performansları 2. yeterlik düzeyinde yer alırken, OECD ülkeleri öğrencilerinin ortalama performansı 3. düzeyde yer almaktadır. Projeye katılan ülkeler arasında Şili, Rusya Federasyonu, İsrail ve Türkiye'nin okuma becerileri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Türkiye; Tayland, Uruguay, Meksika, Bulgaristan, Sırbistan, Ürdün gibi ülkelere göre ise daha iyi bir performans göstermiştir. Türkiye, OECD'ye üye 30 ülke arasında yine sadece Meksika'yı geride bırakabilmiştir. PISA 2006 yeterlik düzeylerine göre Türk öğrenciler okuma becerileri ölçeğinde ortalama olarak aşağıdaki yeterliklere sahiptir:

- Her biri çoklu ölçütleri karşılama durumunda olabilecek bir veya birkaç bilgiyi belirler. Bir metindeki ana düşünceyi belirler, ilişkileri anlar, basit kategoriler oluşturur veya böyle kategorilerden yararlanır, bilginin çok yaygın olmadığı ve düşük düzeyli çıkarımların söz konusu olduğu durumlarda metnin sınırlı bir kısmından anlam çıkarır. Metin dışındaki bilgilerle metin arasında karşılaştırma yapar, ilişki kurar ya da kişisel deneyim ve tutumlardan hareket ederek metnin bir özelliğini açıklar.
- Bilgiyi bulmak ve yorumlamak için bir paragraftaki mantıksal ve dil bilimsel bağlantıları takip eder ya da yazarın amacına ilişkin çıkarımlar yapmak için metnin tümü veya kısımlarındaki bilgilerden sentezler yapar.
- Basit ağaç diyagramı ya da tablo gibi görsel bir sununun temelindeki yapıyı anladığını gösterir, bir grafik ya da tablodaki iki bilgiyi birleştirir (EARGEDa, 2007).

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. Türkiye, okuma becerileri ortalama puanına göre PISA 2009 uygulamasına katılan 33 OECD ülkesi arasında %95 olasılıkla en yüksek 31, en düşük 32. sırada; 65 katılımcı ülke arasında da %95 olasılıkla en yüksek 39, en düşük 43. sırada bulunmaktadır (EARGED, 2010).

OECD ülkelerinde, öğrencilerin %81'i 2. düzey ya da üzerinde başarı göstermiştir. Türkiye'deki öğrencilerin %75.5'i 2. düzey (temel yeterlik düzeyi) ve üzerindeki yeterlik düzeylerinde bulunmaktadır. PISA 2009'da uzmanlar tarafından tanımlanan 2. düzey,



öğrencilerin hayata etkin ve üretken olarak katılmalarını sağlayacak okuma becerileri yeterliklerini göstermeye başladıkları temel yeterlik düzeyi olarak kabul edilmiştir. Buna göre, Türkiye'deki öğrenciler ortalama olarak:

- Birkaç duruma karşılık gelen ya da çıkarımda bulunabileceği bir bilgiyi metinde bulabilir.
- Bilgi açıkça verilmediği halde metnin anlaşılır bir parçasının ne anlama geldiğini bulabilir.
- Metin ve kişisel deneyimleri arasında bağlantı kurabilirler ve metnin bir özelliğine dayanarak karşılaştırma yapabilir.
- Metindeki ana düşünceyi bulabilir.
- Metindeki ilişkileri ve bilginin açıkça belirtilmediği ya da okurun düşük düzeyde çıkarımlarda bulunmasını gerektiren metnin sınırlı bir bölümünü anlayabilir.
- Genellikle metinde yeri belli olan açıkça belirtilmiş bilgileri bulabilirler ve bir özellikle ilgili karşılaştırma yapabilirler.

Bu sonuçlara bakarak Türkiye'de okuma eğitimi üzerine daha yoğun çalışmalar yapılması ve öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin geliştirilmesine daha çok çaba sarf edilmesi gerektiği kabul edilebilir. Türkiye gibi ailelerde okuma bilincinin çok fazla gelişmediği düşünülen bir ülkede okullara ve öğretmenlere öğrencilerin okumaya yönelik beceri, ilgi ve alışkanlıklarının geliştirilmesiyle ilgili ciddi sorumluluklar düşmektedir. Öte yandan, öğretmenin okuma eğitiminin niteliğini belirleyen en önemli değişkenlerden birisi olduğu bilinmesine rağmen Türkiye'de okuma eğitiminde öğretmenin rolü üzerine yapılan çalışmalar henüz yeterli düzeyde değildir. Bu araştırma, okuma eğitiminde önemli bir faktör olduğu düşünülen Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olma sürecindeki rolünü belirginleştirmeye yönelik bir çalışma olması nedeniyle önem taşımaktadır. Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik ilgileri ile öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde gerçekleştirdikleri etkinlikler arasındaki ilişkinin belirlenmesinin öğretmen yetiştiren kurumlara, öğretmenlere ve okuma eğitiminde öğretmen rolü hakkında çalışma yapacak olan araştırmacılara katkı sağlayacağı beklenmektedir.

### **1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma, 2012-2013 eğitim öğretim yılında elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma, Trabzon il merkezi ve ilçelerinde bulunan ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

3. Elde edilen veriler kişisel bilgi formu, ölçek ve ankete verilen cevaplarla sınırlandırılmıştır.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmada;

1. Türkçe öğretmenlerinin kişisel bilgi formu, ölçek ve anketteki sorulara içtenlikle cevap verdikleri,
2. Seçilen örneklemin evreni temsil edebilecek büyüklük ve nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

#### **1.5. Tanımlar**

**Okuma:** Yazılı sembollerin şifresini, anlamı türetme veya inşa etme amacıyla çözmekten meydana gelen karmaşık bilişsel işlemdir (Cevizci, 2010:374).

**Okuma Eğitimi:** Karmaşık bir süreç olan okumanın kişiye kazandırılması çalışmalarıdır (Özbay, 2011:41).

**Okuma İlgisi:** Okumaya karşı beslenen olumlu tutumdur (Dökmen, 1994:30-31).

**Okuma Alışkanlığı:** Bir gereksinim olarak algılanması sonucu okuma eyleminin sürekli, düzenli biçimde ve eleştirel bir içerikte gerçekleştirilmesidir (Yılmaz, 2002:442).

## **2. LİTERATÜR TARAMASI**

### **2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi**

Bu bölümde temel dil becerilerinden okuma kavramına ve önemine değinilmiş; okuma becerisi, okuma ilgisi ve okuma alışkanlığının tanımı ile okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerden bahsedilmiştir. Ayrıca 6, 7 ve 8. Sınıf İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma eğitimi ve Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitimindeki rolü hakkında bilgiler verilmiştir.

#### **2.1.1. Temel Dil Becerileri**

Dil, insanların birbirleriyle anlaşmalarını ve iletişim kurmalarını sağlayan sosyal bir iletişim aracıdır (Karatay, 2011). Anadili ise çocuğun ana merkezli öğrenme yaşantılarıyla oluşan, duygu, düşünce ve dilin kültürel iklimiyle beslenip gelişen; kişinin düşünmesini, duygu ve düşüncesini başkalarıyla paylaşmasını sağlayan iletişim ve etkileşim aracıdır (Güleryüz, 2008). Eğitimde anadili öğretimi için saptanan amaçlar genel olarak bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına yöneliktir. Bu becerilerin kazandırılması ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört ana etkinliğe dayanır (Sever, 2011). Bu bakımdan ilköğretimde verilen dil eğitiminin iki temel amacı olduğu söylenebilir:

1. Okuma ve dinlemeye dayalı bilgi edinme, öğrenme sürecinde öğrencilerin iyi kavrayıcılar olmalarını sağlamak.

2. Yazma ve konuşmaya dayalı duygu ve düşüncesini iyi anlatabilen, bilgi sunma ve aktarma sürecinde dili iyi kullanabilen bireyler yetiştirmek (Karatay, 2011).

Bireyin anadiliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirmesi bu dört becerinin bütünlük içinde gelişmesine bağlıdır. Bunun sebebi ise bir dil becerisinin gelişiminin ötekilerin de gelişimine katkı sağlamasıdır (Yıldız ve Okur, 2010). "Dil becerileri, bu dört etkinlik alanının birbirini bütünleyen ilişkileri içinde edinilir. Becerilerin tümünün bir denge içinde geliştirilmesi, bireyin anadilindeki yeterliğini belirleyen en temel ölçüttür." (Sever, 2011:9).

##### **2.1.1.1. Dinleme**

"Dinleme, ses uyarılarını dikkate alarak onları belleğimizdeki seslerle örtüştürüp anlamlandırma çabasıdır." (Ungan, 2009:136). Dilin dört temel becerisi içinde en çok kullanılanı dinleme olmasına rağmen dinleme eğitimi, dinlemenin doğuştan getirilen bir

beceri olduğu kanısıyla diğer üç temel dil becerisi kadar önemsenmemiştir. Oysa günlük hayatta karşılaşılan pek çok iletişim sorununun altında dinleme alışkanlığının kazanılamamış olması yatmaktadır (Ünalın, 2006). İnsanın karşısındaki anlaması büyük ölçüde onu dinlemesine bağlıdır. İnsanların birbirleriyle iletişim kurmasında dinlemenin oldukça önemli bir yeri vardır (Arı, 2010). Dinleme süreci birkaç adımda açıklanabilir: Dinlemeyi öğrenmenin ilk adımı, dinleyicinin başkalarıyla konuşmayı bırakıp konuşmacıya yönelmesi; ikinci adımı, dinleyicinin alınan bilgileri zihinsel işleme tabi tutup anlamlandırma süreci; üçüncü adımı ise dinleyicinin dinlediklerini kendi düşünce ve inançları açısından değerlendirmesi, sorgulaması ve geliştirilebilecek yönler üzerine düşünmesidir (Akyol, 2010).

Dinleme öğretiminin amacı sadece iletişim becerilerini geliştirmek olarak sınırlandırılmamalıdır. Dinleme öğretimi; günümüzde düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz-sentez yapma gibi zihinsel becerileri de geliştirme olarak anlaşılmaktadır (Güneş, 2007). Dinleme türleri ise gönüllü, stratejik, amaçlı, haz almak için, eleştirel, etkisiz, gönülsüz, antipatik, yüzeysel ve görünüşte dinleme olarak sınıflandırılmaktadır (Ungan, 2009).

### **2.1.1.2. Konuşma**

“Konuşma becerisi, insanların başkalarıyla ilişkilerini sürdürebilmeleri için en çok gereksinim duyduğu ve yararlandığı önemli bir dil etkinliğidir.” (Gündüz, 2009:93). “İnsanlar arasındaki en önemli iletişim yolu olan konuşma, sözel paylaşım gereksinimini gidermesi açısından yaşamsal bir değer taşımaktadır.” (Ünalın, 2006). Konuşmanın beş temel ögesi mevcuttur. Bunlar; kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüttür. Kaynak, konuşmayı başlatan; mesaj, söylenenler (işaret, ses, kelime, cümle); kanal, mesajın taşındığı araç ve yöntemler (dil, beden); alıcı, dinleyici; dönüt ise dinleyenin mesajıdır (Arı, 2010). Davranışçı yaklaşımlar konuşmanın daha çok fiziksel yönü üzerinde durmuş (ses, ses tonu, vurgu, telaffuz vb.) ve sadece güzel telaffuz ve vurguyla iyi konuşulabileceği sanılmıştır. Oysaki bu durum bireyi güzel konuşanların taklidine ve onların konuşmalarını ezberlemeye itmektedir. Böylece kendi düşüncelerini aktaramayan bireylerin ortaya çıkmasına sebep olunmuştur. Günümüzde ise konuşma öğretiminin zihinsel süreçlerine (dil ve iletişim becerileri, düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz-sentez yapma vb.) daha fazla ağırlık verildiği görülmektedir (Güneş, 2007).

Demokratik toplumlarda hem bir hak hem de sorumluluk olan konuşmayı okullarda geliştirmek için hikâye anlatımı, drama, tiyatro, pandomim gibi çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar sayesinde çocuklar öz güven duygusunu edinirler, düşüncelerini karşı tarafa aktarırken kelimeleri daha düzgün sıralarlar, yaratıcı düşünmeye başlarlar (Akyol, 2010).

### 2.1.1.3. Yazma

“Bir anlatma becerisi olarak yazma, insanoğlunun binlerce yıldır kullandığı en önemli iletişim araçlarından biridir. Yazının icadı, insanlığa konuşmanın yanında çok önemli bir iletişim aracı kazandırmıştır.” (Coşkun, 2009:50). Yazılı anlatım becerisi sadece okul hayatında değil, ticaret ve endüstri temelinden bilgi ve hizmet temeline kayan dünyada önemli bir iletişim aracı olarak değişen dünyaya ayak uydurmada önemli bir araçtır. (İşeri, 2008). Yazmanın sadece toplumsal açıdan değil birey açısından da psikolojik, pedagojik ve dil gelişimine yönelik faydaları mevcuttur. Öğrenciler açısından değerlendirirsek yazma; öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir (Güneş, 2007). Bu beceri çocuklarda geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme daha etkili bir şekilde yapılır (Akyol, 2010).

Genel olarak yazma edimini etkileyen unsurlar; okunan ürünler, çevre, yetenek ve zekâ, hayal gücü ile mantık kurgusu olarak görülmektedir (Yılmaz, 2010). Yazma eğitiminde not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metni tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma, tümevarım yöntemiyle yazma, tüm dengeli yöntemle yazma, eleştirel yazma şeklinde teknikler mevcuttur (Ünal, 2006).

### 2.1.1.4. Okuma

Okuma kavramı günümüze kadar birçok şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımların pek çoğunda yazılı bir metnin duyu organları vasıtasıyla algılanıp birtakım zihinsel işlemlerden geçirildiği bir sürece vurgu yapılmıştır. Bu sürece vurgu yapan tanımlardan bazıları şunlardır:

“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; bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004:41).

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

“Okuma; kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleriyle bir yazıyı bir bütün olarak görme, algılama ve kavrama sürecidir.” (Ünal, 2006:62).

“Okuma işlemi, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur.” (Demirel ve Şahinel, 2006:81).

“Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir.” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006:6).

“Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir.” (Güneş, 2007:117).

“Okuma süreci, basılı mesajları duyu organları yoluyla algılayıp bunları yorumlama, anlamlandırma amacı ile zihnin duyu organları ile ortaklaşa yaptığı birtakım bilişsel etkinliklerdir.” (Tosunoğlu, 2009:48).

“Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir.” (Akyol, 2010:33).

“Okuma etkinliği; yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir.” (Sever, 2011:13).

“Okuma; sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir.” (Gündüz ve Şimşek, 2011:13).

Okumanın daha çok görsel yolla gerçekleştiği tanımlarda mevcut ise de görme engellilerin Braille alfabesini kullanarak elleri aracılığıyla okumayı gerçekleştirdikleri dikkate alınmalıdır (Razı, 2008). Bu tanımların yanı sıra okumanın duyuşsal yönüne (Ülper, 2010) ve okumanın yazılı metinler dışında evrendeki tüm varlıklara yönelik bir etkinlik olduğuna ilişkin (Şahin, 2011) tanımlar da mevcuttur. Ülper (2010:3) bilişsel süreçlerin yanında duyuşsal özellikleri de temel alarak okuma için şöyle bir tanımlama yapmaktadır:

“Yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir.”

Şahin (2011), okumayı geniş anlamda evrendeki tüm varlıkları görsel yolla veya diğer duyu organlarıyla tanıma, anlamlandırma etkinliği, dar anlamda ise yazılı sembolleri çözümlene yetisi kazanma-kazandırma etkinliği olarak tanımlar.

Sever (2011), birbirinden ayrılamayan görme, anımsama ve değerlendirme gibi eylemleri içeren okumanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlara sahip bir iletişim, algılama ve öğrenme süreci olduğunu ifade eder.

Okuma esnasında bu sürece dâhil olan fiziksel ve zihinsel etkenler mevcuttur. Okumanın fiziki yönü değerlendirildiğinde ilk olarak gözün fonksiyonunun açıklanması gerekmektedir. Göz, görme duyusu organı olarak beynin dış dünyaya açılan

pencerelerinden biridir. Okuma sürecinde gerçekleşen değerlendirme ve anlamayı içeren görme ise beyinde gerçekleşmektedir (Ceviz ve Yıldız, 2009). Göz, okuma esnasında sıçrama ve odaklanma denilen iki temel işlevi yerine getirmektedir. İki gözle birlikte bir odaklanma anında kesin olarak görülüp okunabilen alana ise aktif görüş alanı adı verilmektedir (Ceviz ve Yıldız, 2009). Bu alan, iyi bir okuyucuda 15-20 harflik yeri kapsamaktadır. Yavaş bir okuyucuda ise bu alan 6 harfe kadar düşer (Kavcar ve diğerleri, 2004).

Göz-ses genişliği de okuma-anlamlandırma sürecini etkileyen fiziki bir unsurdur. “Gözün kelimeyi saptadığı an ile onun sesli okunması arasında geçen süreye göz-ses genişliği denmektedir. Eğer bu süre fazla ise okuma ve anlama güçleşmektedir.” (Güneş, 2000:55). Gözle yazı arasındaki mesafe demek olan okuma mesafesi ise uygun netlik alanının oluşabilmesi ve gözün çok yorulmaması için normal oda aydınlığında 30-40 cm olmalıdır (Özbay, 2011).

Okuma etkinliği, yazılanı görme ve kavrama üzerine inşa edilmiştir. Görme, okumanın fiziksel boyutunu oluştururken kavrama da okumanın zihinsel yönünü oluşturmaktadır. Okuma esnasında aktif görüş alanı içine giren noktalama, grafik, şekil, kelime veya kelime grubu beyinde şu merkezlerde algılanır ve yorumlanır:

- Görüntüleme merkezi
- Görüntü tanıma merkezi
- Görüntü yorum merkezi
- Okuma merkezi

Göz aracılığıyla alınan görüntü bu merkezler arasında çok hızlı bir dolaşımdan sonra tanınır, yorumlanır ve anlamlandırılır. Anlama ise daha önce edinilmiş bilgi ve tecrübelerle gerçekleşir (Özbay, 2011). Bu sebeple zihnin algılama ve düşünmede belli bir düzeyde bulunması gereklidir. Öğrencilerin duygusal olgunluğa kavuşturulması da bu açıdan önemlidir (Demirel ve Şahinel, 2006). Aksi halde çocukların yaş ve gelişim seviyelerine uygun olmayan metinler onların okumaya yönelik ilgisini söndürebilir. Bamberger (1990), macera çağı yaşındaki çocukların ancak %20'sinin Shakespeare ya da Schiller'in eserlerinden zevk alabileceğini ifade etmektedir. Üstelik bu çocuklar da sınıfın geri kalanının olumsuz tutumları yüzünden bu ilgilerini sonradan yitirebilmektedir.

Toplumsal bir varlık olan insanın diğer tutum ve davranışları gibi okuma üzerinde de sosyal etkiler mevcuttur. Özellikle çocuğun toplumsallaşmasında en önemli rolü üstlenen aile; okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığının gelişmesinde kritik bir öneme sahiptir. Aile içindeki bireylerin kültür düzeyleri ve okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etki etmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006). “Evde farklı bir dil ve ağızla konuşulması, ailenin sosyokültürel düzeyinin düşük olması, çocuğun sık sık okul değiştirmesi, anne ve babanın çocuğa iyi

örnek olmamaları çocuğun okuma becerisi ve alışkanlığını olumsuz yönde etkilemektedir.” (Keleş, 2006:30).

### **2.1.2. Okumanın Önemi**

Okuma; günümüzde bilgi edinmenin en sağlam, en sistemli, en doğru yolu olarak görülmektedir (Tosunoğlu, 2009). Bilgi patlamasının yaşandığı çağımızda okuma, bireyin ve toplumun hızla değişen dünyaya ayak uydurmasında en etkili yollardan birisidir. Okuma, değişim sürecinin yok edemediği, tam tersine sözü edilen değişim sürecine uyum sağlamanın bir aracıdır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Bir süreç olarak kabul edilen okuma, okul öncesi dönemde dinlemeyi öğrenme ile başlar. İlk ve ortaöğretimde ders kitabı dışındaki yazınsal metinlerle devam eder, üniversitede ise bunlara bilimsel yayınlar eklenir. Meslek döneminde de meslek kitapları ve meslek dışı ilgilere cevap veren kitaplarla sürer (Alpay, 1990). Okuma eğitiminin amaçları ise saplantılarından arınmış bir düşünme alışkanlığının kazandırılması, eleştirel bakışın uyandırılması, çok yönlü düşünmenin öğretilmesi ve düş gücünün geliştirilmesi olarak açıklanabilir (İpşiroğlu, 1997).

Okumanın toplumsal, kültürel, eğitimsel, ekonomik ve zamansal nedenleri vardır (Yılmaz, 1993). Bunlar, okumanın bireylere ve topluma hangi açılardan ve nasıl tesirde bulunduğunu açıklayan kategoriler olarak da değerlendirilebilir.

#### **2.1.2.1. Bireyin Hayatında Okumanın Yeri ve Önemi**

Okuma yazmanın öğrenilmesi, birey açısından farklı düzeylerde değerlendirilen okuryazarlık süreçlerini içermektedir. Bu düzeyler; okumaz yazmazlık, yarı okuryazarlık, temel okuryazarlık, fonksiyonel okuryazarlık ve multifonksiyonel okuryazarlık olarak sıralanmaktadır. Gerek yarı gerekse temel okuryazarlık düzeylerinden sonraki gereklere ise gizli okumaz yazmazlık adı verilmektedir (Güneş, 2000).

Okumaz yazmaz düzeyindeki bireyler, okuma yazma ve aritmetikle ilgili temel bilgi ve becerileri henüz kazanmamışlardır ve yazılı iletişim kuramazlar. Bununla beraber sınırlı da olsa sözlü iletişim ve kitle iletişim araçlarıyla çeşitli bilgileri edinebilirler. Yarı okuryazarlık düzeyindeki bireyler, okuma yazma ve aritmetikle ilgili becerilerin birini edinmemiştir ya da bunlardan her birini biraz gerçekleştirmektedir. Temel okuryazarlık düzeyindeki bireyler, okuma yazma ve aritmetikle ilgili temel bilgi ve becerileri henüz öğrenme sürecindedirler. Bu düzeydeki bireyler sadece basit düzeydeki metinleri okuyup yazmaktadırlar. Fonksiyonel okuryazarlık düzeyindeki bireyler; okuma yazma ve aritmetikle ilgili bilgi ve becerileri bireysel, sosyal, ekonomik ve kültürel alanda



kullanabilmektedirler. Bu düzeyde öğrenilen bilgi ve beceriler günlük hayata yansımaktadır. Multifonksiyonel okuryazarlık düzeyindeki bireyler ise sadece kendilerinin değil toplumun da gelişmesine katkı sağlamaktadırlar. Bu düzeydekiler; kendini gerçekleştirme aşamasında olan, yaratıcılığını geliştiren, derin değerlere sahip, karmaşık sorunları araştıran, daha kapsamlı bir dünya görüşüne sahip ve objektif davranan bireylerdir. Okuryazarlık düzeyinde bir gerileme olarak kabul edilen gizli okumaz yazmazlık, resmî kayıtlarda okuryazar görünmelerine rağmen edindikleri bilgi ve becerileri giderek kaybeden bireylerin durumunu ifade etmektedir (Güneş, 2000).

Bireyin nihai olarak ulaşmasının beklendiği aşama multifonksiyonel okuryazarlıktır. Okuma sayesinde bireyler uygarlığın hazırladığı birikimle bütünleşebilir. Okuma dışındaki yöntemler ve araçlar insanda genel görüşlerin meydana gelmesine yeterince olanak tanımaz. Okuma, bireyin kendisini ve dünyayı tanimasında, ona geçmişe, günümüze ve geleceğe dair çok boyutlu ve farklı bakış açıları sunmada en etkili araçtır (Soysal, 1999). Okuma, insanın ufkunu genişletirken olaylara farklı boyutlardan bakabilme gücünü kazandırır. Bireyleri ön yargılardan uzaklaştırır ve onları başka bireylerle ortak paydalarda buluşmaya iter (Acat, 1996). Kitaplar, okuyucuya örnek olgular sunarak sorular oluşturmalarını ve soruların cevaplandırılmalarını sağlayarak yardımcı olurlar. Genç okuyucular için hazırlanmış kitaplar, gençlerin kişiliğini geliştirme ve dünya hakkında genel bir kavram oluşturmalarını sağlama biçimindeki eğitim hedefine ulaşmada aileleri ve eğitimcileri destekler (Bamberger, 1990). Kısacası okuma bireyin hayatını anlamlı kılan, boyutlandıran ve ona seçenekler sunan bir eylemdir (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990). Bu boyut ve seçenekler arasında da okumanın önemi ve yararının görüldüğü dil, düşünce, başarı, eğitim, kişilik, verimlilik, kazanç, güç, prestij gibi pek çok alan mevcuttur (Yılmaz, 1993).

Okuma, dil ve kişiliği sistematik olarak geliştirmenin en etkili araçlarından biridir. Çok sözü edilen eğitim engellerini kaldırabilir, böylece de öncelikle dilin geliştirilmesi ve entelektüel öğretimin ilerletilmesi yolu ile daha eşit bir eğitim fırsatına imkân sağlayabilir. İyi kitaplar, genç okuyucuların modeller ve ideallere; sevgi, emniyet ve itimada olan iç ihtiyaçlarını karşılarlar (Bamberger, 1990). Okuma alışkanlığının okul hayatında akademik başarıyı artırdığı da bilinmektedir. Yılmaz (2012), kitap okumayı seven ve sık kitap okuyan öğrencilerin, okumayı sevmeyen ve az okuyan öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Yazılı süreçlerin hâkim olduğu toplumsal hayat içinde vatandaşlık görevlerinin bilincinde olarak bunları yerine getiren, aynı zamanda haklarını daha kolay kullanan bireyler, okumanın sağladığı bu yeterliliklerle aynı zamanda bir ülkede demokratik yapının işleyişini de sağlamaktadırlar (Yılmaz, 1993). Okumanın bireyin toplumsal hayata

katılmasını ve etkin olmasını sağlayan bu rolünü Özbay (2011:3) şöyle değerlendirmektedir:

“Okuyamayan insanlar akademik ve kültürel faaliyetlerde dolayısıyla da sosyal etkinliklerde bulunamayabilir. Bu da zamanla, kişinin kendini çevresindeki insanlardan eksik görmesine sebep olup bireyin sosyalleşmesini ve özgüven gelişimini engeller. Çünkü öğrenme ve bilgi edinmenin temel yollarından birisi olan okuma, bireyin bilgi dağarcığını genişletip toplumla sağlıklı iletişime girmesini sağlayan önemli bir araçtır.”

Okuma, bireylerde özsaygıyı ve özgüveni artıran psikolojik yönü de olan bir etkinliktir (Townsend, 2002). Aynı zamanda bibliyoterapi denilen ve bireylerin sorunlarını çözmede, kendilerini daha iyi tanımalarında, ideal benlik geliştirmelerinde edebiyat eserlerinden faydalanmayı öngören, psikoloji sahasında önemle üzerinde durulan bir yöntemin aracıdır. Bibliyoterapi bağlamında kitap okumanın *iç görü kazanma, katarsis sağlama, özdeşim kurma, modelden öğrenme, zihinsel, duygusal, moral vb.* alanlarda bireylerin ruhsal gelişimine katkıda bulunduğu bilinmektedir (Dökmen, 1994).

### 2.1.2.2. Toplumsal Hayatta Okumanın Yeri ve Önemi

Okumanın bireyin hayatında olduğu kadar toplumsal hayatta da kayda değer tesirleri mevcuttur. Okumanın toplumsal hayattaki yeri ve önemi, en bariz şekilde kültürel ve ekonomik alanlar ile eğitim alanında görülmektedir.

Özellikle ülkelerin okuma düzeyleri ile gelişmişlikleri arasında kuvvetli bir bağ olduğu bilinmektedir. Hızla değişen dünya şartları altında toplumların gelişmesinde sözlü iletişim yerine yazılı iletişim önem kazanmıştır. Gelişmiş ülkelerde kentleşme sürecine bağlı olarak insanlar, iletişimlerinin büyük bir kısmını okuma yoluyla gerçekleştirmektedir (Coşkun, 2002). Günümüzde uygar toplumlarda okumak, ilerlemenin bir gereği olarak ele alınırken gelişmemiş toplumlarda ise okumayan bir kuşak tehlikesi söz konusu olduğu görülmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006). Bu durum, gelişmiş ülkelerde okumanın bireylerde kaçınılmaz olarak bulunması gereken bir donanım olduğunu göstermektedir.

Okumanın toplum hayatındaki yeri eğitim açısından değerlendirildiği zaman okumanın eğitimde verimliliği %30 oranında artırdığı görülmektedir (Bamberger, 1990). Türk eğitim sistemi de daha çok okuma üzerine kurulmuştur. Bu sebeple okumanın Türk eğitim sisteminin hedeflerine ulaşmadaki etkisi çok fazladır. Okuma, anlamamanın bir parçası olduğu için eğitimde her dersin en önemli araçlarındandır (Özbay, 2011).

Ekonomi açısından bakıldığında toplumlarda okuryazar oranı ile ekonomik gelişmişlik arasındaki kuvvetli bir bağın var olduğu görülmektedir. Farklı ülkelerde okuryazarlık oranları ile ekonomik kalkınma düzeyini karşılaştıran çalışmalar da bu

düşünceyi desteklemektedir. Bu çalışmaların ortak noktası, pek çok gelişmiş ülkede kalkınmanın okuma yazma ile birlikte ilerlemiş olmasıdır (Bircan ve Tekin, 1989).

Kısacası okuma, eğitimdeki verimliliği artırarak bir domino etkisi yaratmaktadır. Eğitim seviyesi ve ülkelerdeki gelişmişlik arasındaki ilişki göz önüne alındığında okumanın ekonomide verimlilik ve kalkınmaya uzanan bir sürecin başlangıcında yer aldığı görülmektedir.

Okumanın toplumda kültür akışının kesintiye uğramaması ve kültürel değerlerin kaybolmamasında da önemli bir rolü vardır. Yazılı ve basılı eserler, sürekli değişen ve gelişen toplumsal yapı içinde kuşakların birbirlerine yabancılaşmasını ve kopmasını engelleyen unsurlardandır. Dolayısıyla okuma, kuşaklar arasındaki kültür akışını ve bilinç oluşumunu sağlayarak kopukluğu engellemektedir (Özdemir, 1983).

Temizkan (2009:33), genel olarak okumanın kültürel ve ekonomik rolünü şöyle değerlendirmektedir:

“Okumanın toplum hayatı açısından önemi öncelikle kuşaklar arasındaki bağları kurmasından ve onları birbirine bağlamada bir köprü görevi görmesinden kaynaklanmaktadır. ... Okuma etkinliği ülkelerin ekonomik hayatlarında da önem taşımaktadır. Araştırmacılar ekonomik gelişme için bir ülke nüfusunun en az %40'nın okuryazar olması gerektiğini ortaya koymuştur. Okuma, yaratıcı olmayı ve hayata farklı pencerelerden bakmayı kolaylaştıran bir beceridir. Ülkedeki okuma bilinci, kitaba verilen değer ve okur sayısı arttıkça düşünen, üreten beyinler yetişecek ve gelişme hızı da bu ölçüde artacaktır.”

### **2.1.3. Okumayı Belirleyen Faktörler**

#### **2.1.3.1. Okuma Becerisi**

“Beceri, bireyin bir işi yapma gücüdür. Beceri; bilgi, uygulama bilgisi ve iş yapma bileşenlerinden oluşmaktadır.” (Güneş, 2007:57). Dökmen (1994), okuma becerisinin kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve organize etme becerisi ile okuma hızından oluştuğunu belirtmektedir. Okuma, eğitimle geliştirilebilen bir niteliğe sahiptir:

“Okuma, okuduğunu anlama bir beceridir. ...Kişilerde doğuştan belli bir okuyabilme potansiyeli bulunabilir fakat bu potansiyelin gelişmesi ancak eğitimle mümkündür. Bu yüzden okuma etkinliğini, gelişebilen, geliştirilebilen bir beceri kabul etmeliyiz.” (Dökmen, 1994:25).

“Okuma becerisi ile ilgilenen araştırmacılar okuryazarlık (literacy) terimini kullanmaktadırlar. Çünkü okuryazarlık, okuyucuların okuma süreci sonunda ulaştıkları anlamayla çok yakın ilişki içindedir.” (Razı, 2008:17). Karmaşık bir sürece sahip olan okuma becerisi şu basamaklardan meydana gelir:

- Kelimeleri etkili bir biçimde tanıma,
- Geniş bir kelime dağarcığı kullanma,
- Kelimeleri ve cümleleri işleyerek anlam çıkarma,
- Stratejik işlem basamaklarını uygulama,
- Arka plan bilgisiyle metinden çıkardığı anlamı yorumlama,
- Metni kendi okuma amaçlarına göre yorumlama. (Grabe, 2003'ten aktaran: Razi, 2008:16).

### 2.1.3.2. Okuma İlgisi

“İnsanların davranışlarını belirleyen faktörlerden birisi de onların çeşitli olaylara, nesnelere ya da kişilere ilişkin tutumları, ilgileridir. ...Objelere karşı beslenen olumlu tutuma ilgi adı verilmektedir.” (Dökmen, 1994:30-31). Bireysel ve durumsal olarak iki çeşit ilgi alanından bahsetmek mümkündür. Durumsal ilgi, dışsal bir uyararla tetiklenen ve kesin öğrenme aşamasına kadar devam eden bir süreçtir. Bireysel ilgi ise nesnel bir alana olan kalıcı yatkınlığı göstermektedir (Krapp, 2002). Bir anlamda, zaman ve konu bakımından sınırlandırılmış durumsal ilginin sağlanması, kalıcı ve içselleştirilmiş bireysel ilginin oluşumunu da etkilemektedir. Okumadan zevk almanın temel koşulu da okumanın yararlı etkilerinin birey tarafından içselleştirilmesine bağlıdır. Birey, dışarıdan bir zorlama olmadan okumanın zihin geliştirici, yaşamı zenginleştiren ve güzelleştirici bir etkisi olduğunu algılamalıdır (Yılmaz, 1993).

Okuma ilgisinin geliştirilmesi, hayat boyu içselleştirilmiş bir okuma alışkanlığının kazanılmasına giden sürecin ilk adımlarındandır. Her insan, kitaba ve okumaya ilgi duyduğu oranda okumaktadır. Bu yüzden çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin okuma ilgilerinin geliştirilmesi en önemli eğitim hedeflerinden birisidir (Dökmen, 1994). Dolayısıyla çocukların iyi bir okuyucu olarak yetiştirilmesinde gözetilmesi gereken temel ilkelerden birincisi de onların ilgilendiği konuları bilmek ve ilgilerini karşılayacak kitaplarla buluşmalarını sağlamaktır (Özbay, 2006). Hayat boyu kendini okumaya adanmış bireylerin yetişmesi için eğitimciler ve ailelerin okuma ilgisini belirleyen sosyokültürel düzey, zekâ, cinsiyet ve yaş faktörlerini göz önünde tutarak bir okuma eğitimi vermeleri gerekmektedir (Dökmen, 1994).

Bamberger (1990), etkilenmesi mümkün olmayan bu tür faktörleri dışarıda tutarak okuma ilgisinin gelişmesini engelleyen birtakım unsurların da mevcut olduğunu belirtmektedir: Çocukların minyatür büyükler gibi görülüp çocuk gerçekliğinin gözden kaçırılması, okuma tekniklerine yapılan aşırı vurgu, okuma eğitimi metodolojisindeki geleneksel alışkanlıklar, okuldaki okuma ile kişisel okumanın farklı görülmesi, okuma

materyalinin seçimi sırasında okuma yaşı ve okuma tipine özen gösterilmemesi, öğrenciler arası başarı düzeylerini dikkate alınmaması, okuma eğitiminin tek tip öğretim ve aynı metotlarla sürdürülmesi, okuma ilgilerinin tek yöne hapsedilip çeşitlendirilememesi okuma ilgisinin zayıflamasına veya tümden yok olmasına neden olabilecek yanlış fikirler ve uygulamalar olarak görülmektedir.

Okuma ilgisinin farklılaşmaması, benzer metinler ve türler etrafında dönüp durması, nihayetinde çocuğun kitaba karşı eleştirel bir bakış açısına sahip olamaması da istenmeyen bir durum olarak kabul görmektedir. Okuma ediminin ilk aşamasında çocuklar kitapta canlandırılan kurmaca dünyaya kendilerini kaptırmakta, bu dünyanın kişilerle özdeşleşmekte, onların duygu ve düşüncelerini paylaşmakta, kısaca bu kurmaca dünya gerçekmiş gibi onu yaşamaktadır. Bu nedenle çocuklar, öğretici ve düşündürücü kitaplardan çok kendilerini kolaylıkla kaptırabilecekleri gerilim ve serüven romanlarını ya da düş gücüne yönelik fantastik kitapları tercih etmektedirler. Bununla beraber okumanın bu aşamada kalması, okuyucunun kitapta anlatılanlara körü körüne inanan, edilgen alıcı rolünün dışına hiç çıkamaması demektir. Eleştirel bakış uyandırılmazsa bu türden bir okuma bilinçsiz bir tüketiciliğe dönüşmektedir... Çocuğu okumaya yönlendirirken önyargıları, şoven duyguları, cins ayrımını pekiştirici nitelikteki kitaplardan kaçınılmalıdır. Kesin yargıların, değişmez değerlerin savunulduğu bu tür otoriter kitaplar çocukta eleştirel bakışı uyandırmayı, onu çok yönlü düşündürmeyi amaç edinen çağdaş eğitim anlayışına ters düşmektedir (İpşiroğlu, 1997).

Okuma ilgisinin çocuklarda yaş ve cinsiyete bağlı olarak gelişip çeşitlendiği de sıklıkla vurgulanan bir görüştür. Alpay (1990), çocuk-kitap ilişkisinin yaş gruplarına göre incelenmesi sonucunda insan yetiştirirken verilmesi gereken desteğin niceliğinin ve niteliğinin saptanmasının mümkün olacağını belirtir. Yavuzer (2012) ise çocukların yaş ve cinsiyet faktörlerine bağlı olarak okuma ilgilerindeki farklılıkların varlığından söz etmektedir. 8 yaşında, kızlar erkeklere oranla daha fazla okuyabilirler. Seyahat, serüven, coğrafya, ilk çağlara ait öyküler okuma konusunda en belirgin ilgi alanlarını oluşturur. 9-10 yaş çocuğu; izcilik, serüven ve dehşet veren öykülere, araç ve icatlara, ünlü kişilerin yaşamlarına ilgi duymaya başlar. 11 yaşındaki çocuklarda erkekler için bilim ve buluşlar, kızlar için ise okul ve aile yaşamını içeren konular özellikle sevilir. 12 yaş tarih ve efsane konularına en çok ilgi duyulan yaştır. Kızlarda, aşk öykülerine ilgi önem kazanır. İpşiroğlu (1997) ise çocukların okuma ilgilerinin cinsiyete dayalı bir yönlendirmeye maruz kalmasını eleştirerek kızları geleceğin ev kadınları, erkekleri ise iş adamları olarak daha küçük yaşlarda belli rollere iten yaklaşımların kadın-erkek eşitliğini savunan çağdaş yaklaşımlara ters düşüğünü belirtir.

Bamberger (1990) de çocukların okuma ilgilerini yaş grupları üzerinden beş ayrı kategoride değerlendirmektedir.

a. *Resimli kitap ve küçük çocuk tekerlemeleri yaşı*: 2'den 5 veya 6 yaşa kadar sürer. Çocuğun olgulara ilişkin bilgiye olan başlangıçtaki ilgisi, çok basit ve hikâye niteliği taşımayan resimli kitaplar tarafından karşılanır. Tekermeler, kelimelerin seslerindeki ritmik uyumdan dolayı çok beğenilir.

b. *Peri masalları yaşı*: 5'ten 8 veya 9 yaşa kadar sürer. Çocuğun hayale karşı çok hassas olduğu bu dönemde çocuk peri masallarından çok hoşlanır.

c. *Gerçekleri okuma, çevre ile ilgili hikâyeler yaşı*: 9'dan 12 yaşa kadar sürer. Çocuğun katı, objektif dünyaya kendini alıştırmaya başladığı gerçeklere dayanan bu geçiş aşamasında peri masallarına ve diğer masallara ilgi hâlâ görülmektedir.

d. *Macera hikâyesi yaşı*: 12'den 14 veya 15 yaşa kadar sürer. Genellikle macera kitapları hissî romanlar, seyahat kitapları, değersiz ve ucuz hissî hikâyelerle ilgilenilir.

e. *Olgunluk yılları*: 14'ten 17 yaşa kadar sürer. Bu yaşın okuma ilgileri daha fazla zihinsel içeriği olan maceralar, seyahat kitapları, tarihî romanlar, biyografiler, aşk hikâyeleri, günün olayları ile ilgili konular, oyalayıcı edebiyat ve çoğu zaman meslek seçimi ile ilgili bilgi veren materyallerdir.

### 2.1.3.3. Okuma Alışkanlığı

“Bir gereksinim olarak algılanması sonucu okuma eyleminin sürekli, düzenli biçimde ve eleştirel bir içerikte gerçekleştirilmesi okuma alışkanlığı olarak tanımlanabilir.” (Yılmaz, 2002:442). Okuma alışkanlığı, bireyi sürekli olarak bilişsel (akademik yeterlilik, sistemli düşünme vs.) ve duyuşsal (iletişim kurma, hoşgörü, güzellik vs.) yönlerden geliştirmektedir. Bireyin yaşadığı topluma yararlı olmasına, üretim sürecine ve ekonomiye etkin katılmasına olanaklar sağlamaktadır (Karatay, 2011).

Okuma alışkanlığının kazanılmasında çocukluk, gençlik ve yetişkinlik olmak üzere üç dönem; aile, okul ve çevre olmak üzere üç toplumsal kurum; ebeveyn, öğretmen ve arkadaş olmak üzere üç birey türü söz konusudur. (Yılmaz, 1993). Bu dönemler içinde çocukluğun okuma alışkanlığını kazanma sürecinde kritik bir dönem olduğu bilinmektedir. Çocukların okuma yazmayı öğrendikten bir yıl sonra etkin bir okur oldukları ve en çok da 8-12 yaşları arasında okudukları kabul edilmektedir. 12 yaşından itibaren ise çocuğun ilgisi başka alanlara yönelmektedir (Sara Kuzu, 2006).

Yılmaz (2007), okuma alışkanlığının eğitim açısından işlevini, öğrencide etkin, sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısına sahip kişilik gelişimine katkıda bulunmak ve öğretimi kolaylaştırıp desteklemek olarak değerlendirir. Okuma alışkanlığının kazanılması belli bir

süreç sonunda gerçekleşir. Bu süreçte bireyin öncelikle okuma eyleminin önemini fark etmesi, bu farkında oluşu ilgiye dönüştürmesi, ilgiye dönüşen bu olguyu incelemeye başlaması, okuma eylemini gerçekleştirmesi ve bu eylemi benimseyerek kolaylıkla ve istekle yineler bir hale getirerek okumayı yaşam tarzının bir biçimi, koşulu durumuna getirmesi beklenmektedir (Yılmaz, 1993). Bir başka yaklaşıma göre ise okuma alışkanlığının kazandırılmasında ilk adım, okumanın bir ihtiyaç olduğu bilincinin uyandırılması; ikinci adım, okumaya heveslendirmek ve üçüncü adım ise okuma engellerini ortadan kaldırmaktır (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Dökmen (1994:34) okuma alışkanlığını tanımlamada kullanılan belli ölçütlerin varlığından söz etmektedir:

- Okuyucunun ne tür yayınlar okuduğu,
- Ne sıklıkla okuduğu, hangi türleri ne oranda okuduğu,
- Bir seferde aralıksız ne kadar okuyabildiği,
- Yılın, haftanın ya da günün hangi zamanlarında okumayı tercih ettiği, ne zamanlar neleri okumaktan hoşlandığı,
- Okuduğu kitapları hangi yollarla elde ettiği, satın almak, ödünç almak ya da kütüphanede okumak yollarından hangisini/hangilerini tercih ettiği,
- Okuma sırasında hangi stratejileri izlediği, belli okuma tekniklerini kullanıp kullanmadığı,
- Kitap okurken müzik dinlemek gibi başka bir uğraşta da bulunup bulunmadığı gibi ölçütler, bireylerin ne düzeyde okuma alışkanlığına sahip olduğunu göstermektedir. Amerikan Kütüphane Derneği (ALA) ise okuma alışkanlığının ölçülmesi ve okur tiplerinin tespit edilmesine yönelik gerçekleştirdiği çalışma sonucunda, bireylerin okuma alışkanlığı düzeylerine göre ayrıldığı dört farklı okuyucu tipi belirlemiştir:

*Çok okuyan okuyucu*, 1 yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan kişidir.

*Orta düzeyde okuyucu*, 1 yılda 6-20 arasında kitap okuyan kişidir.

*Az okuyan okuyucu*, 1 yılda 1-5 kitap arası kitap okuyan kişidir.

*Okuyucu olmayan*, Hiç okumayan kişidir. (Yılmaz, 1993:44).

Türkiye’de okuma alışkanlığının yetersiz düzeyde oluşu ve insanların yeterince okumadığı sıklıkla dile getirilen bir söylemdir. Kültür ve Turizm Bakanlığının 2011 yılında 26 ilde 6212 kişi üzerinde gerçekleştirdiği Türkiye’nin okuma kültürünü belirlemeye yönelik çalışmada yılda ortalama 7.2 kitap okunduğu ortaya çıkmıştır. 7-14 yaş arası bireyler ise yılda ortalama 12 kitap okumaktadır. Cumhuriyetten günümüze Türkiye’de okuyazar

oranı sürekli artmasına rağmen okuma oranında tahmin edilen yükselişler gerçekleşmemiştir. 1997 yılında üniversite ve lise bitirenlerin oranı dört kat çoğalmasına rağmen kitap okuyanların sayısı 1965'te %27, 1980'de %5.7, 1990'da %2.5 iken 1997 yılında %3.5 olmuştur. (Özen: 1998'den aktaran: Özbay, 2011:77).

Türkiye'de okuma yazma bilenlerin oranı 2006 yılında erkeklerde %93.86'ya, kadınlarda %80.64'e yükselmiştir. İlköğretimde okullaşma oranı ise %90'lar seviyesindedir. Ancak aynı dönemde, 2001 yılında 1350 olan çocuk ve halk kütüphanesi sayısı 2005'te 1144'e düşmüş, kütüphanelerdeki kitap sayısında da ciddi bir artış yaşanmamıştır. 1945-1985 yılları arasında okuma yazma oranında görülen artış ile ülkemizde basılan kitap sayısı arasında bir denge olduğunu söylemek mümkün değildir (Özbay, 2011).

Türkiye'de okuma alışkanlığı sorununa öğrenci özelinden bakıldığında ise öğrencilerin %10'unun hiç kitap okumadığı görülmektedir (EARGEDb, 2007). Mete (2012) ile Yalınkılıç ve Ülper (2011), ilköğretim öğrencilerinin daha çok orta düzey okuyucu tipi kategorisine (yılda 6-20 kitap) girdiğini belirtmektedirler.

Türkiye 'de okuma alışkanlığıyla ilgili yaşanan sıkıntılarla ilgili olarak:

- Kitaplara kolay ulaşamama, satın alamama,
- Okumaya zaman ayıramama,
- Toplumun kitaplar ve okuyanlar hakkındaki kültürel davranış ve düşünüş şekli,
- Ebeveynlerin olumsuz etkisi,
- Türk kültürünün ve çağın gereklerinin bir sentezini içeren edebiyat ürünlerinin olmaması,
- İlgili ve ihtiyaçların giderilmesinde resmin ve sesin önem kazanması (TV, video, radyo, bilgisayar vb.) ve bunların okumanın önüne geçmesi,
- Örgün eğitimde okuma alışkanlığının kazandırılmasıyla ilgili yanlışlar, eksiklikler ve olumsuzluklar,
- Ekonomik düzey ve eğitim düzeyi ile ilgili eksiklikler sorunun kaynakları olarak değerlendirilmektedir. (Tosunoğlu, 2002).

Bu eksikliklerin giderilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline getirilip hayat boyu sürdürülmesi için nelerin gerçekleşmesi gerektiğini Yılmaz (1990) kısaca şöyle açıklamaktadır:

- Okuyan ve okuması için çocuğuna yoğun ilgi gösteren bir aile ile çocuğun istediği gibi kullanabileceği bir aile kitaplığı,
- Okuma gönüllüsü oluşturmadaki etkisi nedeniyle önem taşıyan okuyan arkadaş grubu, yakın çevre ve toplum,



- Okumaya ve kitaba olumlu bakan bir toplum; okumanın, toplumsal yaşam anlayışının doğal bir parçası olarak kabul edilmesi,

- Bireylerde okuma alışkanlığı yaratma ve geliştirmeye yönelik sürekli tutarlı bir devlet politikasının varlığı,

- Bireylerin okuma alışkanlığının ekonomik yanını karşılayabilecek güçte olmaları,

- Okuma alışkanlığına önem veren, bunu programına alan ve bilinçli bir biçimde uygulayan eğitim-öğretim sistemi,

- Üzerine düşeni yeterince yerine getirmesi gereken toplumsal kurum ve kuruluşlar,

- Bu konuda önemli role sahip kitle iletişim araçları,

- Okuma alışkanlığını kalıcı biçimde sorun olmaktan çıkarmada çeşitli düzeylerde oluşturulup uygulanacak okuma alışkanlığı programları,

- Bu programlarda kullanılacak özel nitelikli okuma materyalleri,

- Okuma alışkanlığının geliştirilmesinde doğrudan rolü olan halk kütüphaneleri.

Yukarıda sayılan temel maddelerin etrafında şekillenen ve gerek okumanın alışkanlığa dönüşmemesine yol açan sorunlar gerekse okuma alışkanlığının gelişmesini olumlu yönde etkileyen unsurlar, okuma alışkanlığını etkileyen faktörler başlığı altında incelenebilir.

#### **2.1.4. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler**

Okuma alışkanlığının oluşumunu, sürdürülmesini ve içselleştirilmesini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen pek çok faktör vardır. Bunlar; kişinin kendisinden kaynaklanan faktörler, özellikle yoğun bir etkileşimde bulunduğu yakın çevresiyle ilgili faktörler ve içinde yaşadığı toplumun tarihî, kültürel, ekonomik, siyasi, eğitimsel şartlarının meydana getirdiği faktörler olarak üç temel başlık altında incelenebilir.

##### **2.1.4.1. Kişisel Faktörler**

Okumak için kişinin belli sebepleri, yani belli ihtiyaçları olması gerekir. Günü adı verilen bu ihtiyaçlar, kişinin okuma alışkanlığı kazanmasını ve sürdürmesini sağlar. (Dökmen, 1994). Yılmaz (1993), okuma eğitiminde kişinin ilgi ve gereksinimlerinin içinde bulunduğu yaş döneminin özellikleri temelinde düşünülmesinin, kişinin bu ilgi ve gereksinimlerini karşılayacak okuma ile tanıştırılmasının ve bu yönde güdülenmesinin gerektiğini ifade eder.

Araştırmacılar, insan davranışlarını yönlendiren güdülenme kaynaklarını dışsal ve içsel olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Dışsal güdülenmede, verilen cezalar, cesaretlendirme, sosyal destek gibi davranışın nedenini sağlayan kaynaklar bireyin

dışından, çevreden gelmektedir. İlgı, yetenek ve merak gibi bireylerin ihtiyaçlarından doğan kaynaklar ise içsel olarak kabul edilmektedir (Yazıcı, 2009). Bir öğrencinin, okuduğu bir metni niçin okuduğuna ilişkin soruya kelebeklerin nasıl göç ettiğini öğrenmek amacıyla veya kitaptaki gizemin çok heyecanlı olması şeklinde cevaplaması içsel güdülenmenin merak ve ilgi kaynakları sonucudur. Öte yandan bir öğrencinin aynı soruya öğretmenin değerlendirmesi sebebiyle veya bir ödül almak amacıyla şeklinde cevap vermesi ise dışsal güdülenmenin uyuma ve onaylanma kaynaklarından doğmaktadır. (Guthrie vd., 1996). Bayram (2001), Türkiye'deki kitap okuma alışkanlığını belirlemeye yönelik çalışmasında katılımcıların yarıya yakınının (%49) bu alışkanlığı kendi kendilerine kazandıklarını ifade ettiklerini bulgulamıştır. Bayram (2001), bu durumun insanımızın kendini geliştirmeye ne kadar yatkın ve istekli olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir.

Okumanın bir anlamda iki yüzü bulunmaktadır. Bir yüzünde ses bilgisi, kelime tanıma, kelime bilgisi ve basit anlama vardır. Öbür yüzünde ise okuma isteği bulunur. İyi bir okuyucuda hem yetenek hem de istek bulunur. İstek bölümü, okumanın güdü bölümüyle ilgilidir. Bir öğrenci becerilere sahip olabilir fakat istemeyebilir. Bu durum da onu bir okur yapmaktan alıkoyar (Cambria ve Guthrie, 2010).

Bu bağlamda, insanların kitaba ve okumaya ilgi ve istek duymalarını sağlayan birtakım temel ihtiyaçların varlığından söz edilebilir. Söz konusu bu ihtiyaçları yani güdü kaynaklarını Dökmen (1994) eğlenmek, ruhsal yönden gelişmek, kendini gerçekleştirmek, tutumları güçlendirmek, yeni bilgiler edinmek, eski bilgilerini örgütlemek ve okumayı psikolojik savunma mekanizması olarak kullanmak şeklinde belirtmektedir.

Edmunds ve Bauserman (2006), güdülenmenin okuma başarısını artırdığını dile getirmektedir. Öğrencilerin okuyacakları kitabı kendilerinin seçmesinin, öğretmenlerin çocukların ilgileri doğrultusunda kitabın özelliklerine dikkat etmesinin, yine öğretmenlerin kişisel ilgilere yönelik değerlendirmeler yapmasının, sınıf ve okul kütüphanelerinin etkili şekilde kullanılmasının, öğrencilerin katılımıyla kitaplar hakkında paylaşımda bulunulmasının sınıf içinde öğrencilerin okumaya güdülenme düzeylerini artıracaklarını belirtmişlerdir.

Werderich ve Pariza (2007), ergenlik dönemindeki bireylerin okuma ilgilerini yükseltmek için dört temel adım takip etmek gerektiğini belirtir. İlk adım, sınıf çevresinin öğrencileri cezbedecek şekilde düzenlenmesidir. Bu düzenleme; sınıfın fiziki ortamının aitlik hissi uyandıracak şekilde tasarlanması, sınıfın zengin okuma materyaline sahip olması ve öğrencilerin okuma materyallerine kendilerinin karar vereceği bir sürecin rehberliğini yürütmektir. İkinci adım, öğretmenlerin de model bir okur olmaları ve okuduklarıyla ilgili tecrübelerini öğrencileriyle paylaşmalarıdır. Üçüncü adım, kitapların öğrencilere pazarlanmasıdır. Öğrencilerle kitaplar hakkında konuşmak, kitaplardan

resimler göstermek, alıntılar yapmak, kitapların sahip olduğu konulardan yola çıkarak tartışmalar açmak ve çocukları tartışılan konuları içeren kitaplara yönlendirmek, öğretmenin kitap karakterlerinden biri gibi olup öğrencilerin kendisiyle röportaj yapmasını sağlamak kitap pazarlama adımının etkinliklerinden bazılarıdır. Dördüncü ve son adımsa sözlü ve yazılı olarak öğrencilerin kitap hakkında düşüncelerini paylaşabilecekleri bir ortam yaratmaktır.

Güdüleme etkinlikleriyle ilgili yaşanan belli sorunlar da mevcuttur. Okuma eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalar çocuklarda okumaya karşı duyulan güdülenmenin yaş ilerledikçe azaldığını göstermektedir (Kush ve Watkins, 1996; Wigfield ve Guthrie, 1997). Bu bakımdan çocukların okumaya karşı ilgilerini yükseltecek güdüleme faaliyetlerinin yaş ilerledikçe önem kazandığı unutulmamalıdır. Okuma alışkanlığının kazanılmasında merak, amaç ve ihtiyaçlar önemli kişisel faktörlerdir. Okuma alışkanlığının kazandırılabilmesi için öncelikle çocuğun okuma eğilimlerinin tespit edilmesi gerekmektedir (Yıldız, 2010). Tosunoğlu (2002), çocukların okuma eğilimlerinin bilinmesinin, onlara okuma alışkanlığı kazandırılması açısından önemli olduğunu belirtir. Ayrıca çocuk edebiyatının şekillenmesi, okul ve sınıf kitaplıklarında yer alacak kitapların seçimi gibi farklı noktalarda bu eğilimlerin bilinmesi faydalı olacaktır.

Bamberger (1990), egemen güdüye veya okuma amacına göre dört farklı okuyucu tipi olduğunu belirtmektedir. Yalnızca yetişkinler için geçerli olan *bilgi verici okumanın* güdüsü hayata ve dünyaya uyum sağlama amacıdır. *Gerçeklerden kaçış okuması* özellikle çocuklarda yaygın olup kişi gerçeklerden kaçmak ve sorumluluklar ile sınırlandırmaların bulunmadığı bir dünyada yaşamak ister. *Edebî okumada* okumanın estetik deneyimi aranırken *kavrayıcı okumada* ise okur; kendisi, başkaları ve dünya hakkında bilgi edinme, onları anlama arzusundadır.

#### **2.1.4.2. Çevresel Faktörler**

Öğrencilerin içinde buldukları çevre şartları ve sahip oldukları sosyoekonomik düzeyler, onların hayatına doğrudan etki etmekte, eğitim öğretim faaliyetlerine yön vermektedir (Özbay, 2006). Bu bakımdan çevre şartları okuma alışkanlığı edinme sürecinde de etkili olmaktadır. Çocukların okuma alışkanlığını etkileyen çevre imkânları ise aile, okul-öğretmen, akran grupları, kitap-kütüphane ve görsel medya ve internet olarak ele alınmıştır.

### 2.1.4.2.1. Aile

Aile, çocuğun toplumsallaşmasında önem derecesine göre ilk sırada gelmektedir. Çocuğun ilk cezaları, ödülleri, düşleri ve davranış biçimleri ailede şekillenir. Bunlar da kişilik yapısının gelişmesine yardım etmektedir (Tezcan, 2005). Toplumun kültürel kalıplarını, değer yargılarını, alışkanlıklarını öncelikle aileden edinen çocuk buna bağlı olarak da okumaya verilen değer konusunda ilk izlenimlerini aileden almaktadır (Bircan ve Tekin, 1989).

İlk izlenimlerin kötü olması, okuma alışkanlığı edinme sürecinde çocuğun karşısındaki en büyük sorunlardan birisidir. Çünkü çocuğun çevresinde kendine model aldığı ilk kişiler anne ve babalarıdır (Yavuzer, 2012). Çocukların 18 aylıktan itibaren sayfa çevirmeye başladığı bilinmektedir. Kitabın yaşamın en önemli değerleri arasında bulunduğunu ebeveynler bizzat kitap okuyarak göstermek durumundadırlar (Gönen, Öncü ve Işitan, 2004). Anne ve baba düzenli olarak kitap okuyor, kitaplarla ilgili konuşmalar yapıyor, evin bir köşesinde kitaplık oluşturuyorsa çocuk da kitaba değer verme ve okuma konusunda ailesini kendisine örnek alacaktır (Dökmen, 1994; Özbay, 2011; Temizkan, 2009). Model olma dışında ailelerin çocuklarını nitelikli okuma malzemesiyle buluşturma gibi görevleri de vardır. Çocuk, bir iletişim aracı olarak gördüğü kitabı yetişkinlerle paylaşmak ve tartışmak ister. Bu nedenle anne ve babaların hem kitap seçiminde doğru tercihi yapma hem de çocuk yayınlarına ilgi göstermeleri gerekmektedir (İpşiroğlu, 1997).

Ailenin içinde bulunduğu sosyoekonomik şartlar da çocukların okuma alışkanlığına tesir etmektedir. Özbay (2011), sosyoekonomik açıdan avantajlı aileden gelen çocukların dezavantajlı ailelerden gelen çocuklara göre okuma alışkanlıkları bakımından daha iyi bir yerde olduğunu ifade eder. Yavuzer (2012), orta ve daha üstü sosyoekonomik çevre çocuklarının anne, baba ve öğretmenlerinin uygun buldukları kitapları okuduklarını; buna karşılık sosyoekonomik düzeyi düşük kesimlerden gelen çocukların ise kendilerine yol gösterilmeksizin istediklerini okumakta ya da hiç okuyamamakta olduklarını ifade etmektedir. Gönen (2007), üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre daha fazla kitap okuduğunu, evlerine daha fazla kitap aldıklarını, üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin kitap okuma konusunda çocuklarına daha fazla model olduklarını tespit etmiştir. Topçu (2007), ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelediği çalışmada ailelerin ekonomik geliri arttıkça öğrencilerin ansiklopediye başvurma, dergi ve roman okuma sıklığının arttığını belirlemiştir. Şahin (2009) ise orta sosyoekonomik düzeye mensup ailelerin çocuklarının alt ve üst düzey sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarından daha fazla kitap okuduğunu bulgulamıştır. Üst sosyoekonomik düzeye mensup çocukların okumayı daha az tercih

ediyor olmaları ise onların farklı yaşam kültürleri ile daha çok vakit geçirebilecek imkânlarla sahip olmasıyla açıklanmıştır.

Genel olarak bakıldığında Türkiye’de çocuklarda okuma alışkanlığının yaratılması ve geliştirilmesi noktasında ailelerin ilgi ve eylemleri yetersiz bulunmaktadır. Türkiye’de anne babaların sadece dörtte biri çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmak için çaba harcamaktadır (Gönen, 2007; Gündüz ve Şimşek, 2011). Yılmaz (2004a), ebeveynlerin çocukları için okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları konusunda iyi birer model olmadıklarını, babaların %39.5’i, annelerin ise %49.7’sinin çocuklarına hiç kitap okumadığını, güçlü bir okuma alışkanlığını ifade eden çok okuyan annelerin oranının %2.3, babaların oranının ise %4.7’de kaldığını bulgulamıştır. Ayrıca ailelerin %70.3’ünün evinde kitaplık bulunmamaktadır. Türkiye’de ailelerin bütçelerinden çocuklarının eğitimi için ayrılan bütçe ise okul ihtiyaçlarıyla sınırlıdır. Kitap okumak ya da kitap için ayrı bir bütçe yapılma oranı düşüktür. Çoğu ailede kitap alma ve kitap okumanın öncelikli bir ihtiyaç olmadığı görülmektedir. (EARGEDb, 2007).

Ailelere, çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırma amacıyla literatürde çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu önerilerden bazıları şunlardır: (Arıcı, 2012; Bamberger, 1990; Baker, 2010; Dökmen, 1994; Gündüz ve Şimşek, 2011; Şahin, 2011; Tezcan, 1985).

- Anne babalar her şeyden önce kitap okuma konusunda çocuklarına model olarak bu davranışı sergilemelidirler.

- Evde bir kitaplık veya kütüphane oluşturulmalıdır.

- Aileler, çocuklarının ilgi alanları hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar.

- Çocukların kendine ait bir kitaplığa sahip olması sağlanmalıdır.

- Çocuklara küçük yaşlardan itibaren kitaplar okuyarak kitaba karşı çocukta olumlu bir tutum, yakınlık ve merak uyandırılmalıdır.

- Çocukların okudukları kitaplar hakkında kendileriyle konuşmalarını ve tartışmalarını sağlamalıdır.

- Çocukların öğretmenleriyle onların okuma alışkanlıklarını kuvvetlendirmek amacıyla işbirliği yapılmalıdır.

- Çocuklara özel günlerde ve tatillerde kitap armağan edilmelidir.

- Okuma eğitimine okul öncesi çağından başlanmalı, çocuklarla bol bol ve düzgün cümlelerle konuşulmalıdır.

- Evde düzenli olarak okuma saati düzenlenmelidir. Kitabı çözümlemeye aşırı vurgu yapmadan, hayal kırıklığı ya da öfke duymadan, zevk alınacak, paylaşımcı bir okuma ortamı oluşturulmalıdır.

- Çocuklar cep harçlıklarından bir kısmını kitaplara harcamak için eğitilmelidirler.

- Ailelerin, çocuk yayınlarıyla ilgili genel de olsa bir bilgi edinmeleri gerekmektedir.
- Aileler, gazete ve dergiler alıp okumalıdır.
- Kitap okuma konusunda zorlayıcı ve sınırlandırıcı olunmamalı, çocuğa ilgileri doğrultusunda seçim hakkı tanınmalıdır.
- Çocuklar edebiyat ağırlıklı bir çocuk dergisine abone edilmelidir.
- Kitap okuma, test çöz mantığından vazgeçilmelidir.
- Evde bir pano oluşturularak belli aralıklarla gazete ve dergilerden kesilmiş yazı, resim ve karikatür kupürleri bu panoya asılmalı ve çocuğun ilgisine sunulmalıdır.
- Fantastik, bilimkurgu ya da polisiye öykü ve romanların okuma hevesi uyandırmadaki işlevi değerlendirilmelidir.

#### 2.1.4.2.2. Okul ve Öğretmen

Okul, sosyalleşme sürecinde çocuğun karşılaştığı ilk toplumsal kurumdur (Yavuzer, 2012). Okuma alışkanlığı da temelde örgün eğitim sisteminde kazanılan bir beceridir. Bu beceri, okul çağında kazanılamamışsa yetişkinlik döneminde kazanılması oldukça güçtür. (Bircan ve Tekin, 1989). “Çocuk, ilk okuma ve yazmaya ilköğretimde başlamaktadır. Bu sebeple okulun ve öğretmenin okuma eğitimindeki payı çok yüksektir. Okul, çocuklara sunduğu fiziki imkânlarla belirleyici olmaktadır.” (Özbay, 2006:168). Bu fiziki imkânlar; sınıf mevcudu, ısı ve ışıktan faydalanma düzeyi, gürültü düzeyi, temizlik, kitaplık ve kütüphanenin varlığı olarak sayılabilir. Fiziki imkânların dışında okulun üstleneceği görevler de vardır. Özellikle çocukların evdeki okuma etkinlikleri ve ailelerin okumaya karşı gösterdikleri tutumlar öğrencinin akademik tutumunu etkilediği için okul, ailenin bu etkisini değerlendirmeye çabalamalıdır (Kush ve Watkins, 1996).

Okul çağındaki öğrencilerin öğrenme süreçlerinde öğretmenin çok önemli bir rolü vardır. “Çocuğa ve genç bireye okuma alışkanlığı kazandırmada ailesinden sonraki en önemli kişi öğretmendir.” (Yılmaz, 1993:48). Tosunoğlu (2002), 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma eğilimlerini ve bu eğilimleri sağlayan faktörleri incelediği çalışmasında ilköğretim öğrencilerine kitap okuma düşüncesini aşıl原因 ve onlara okumaları için ilk kitaplarını verenlerin de öğretmenleri olduğunu belirlemiştir.

Öğretmenler, öğrencilerin okuma güdülerini geliştirmede temel unsur olarak görülmektedir (Cambria ve Guthrie, 2010; Yılmaz, 2007). Çocuk, okul öncesinde anne babasını örnek alırken okul çağında artık öğretmenini örnek almaktadır:

“Çocuk öğretmenin öğrettiklerinden çok, kişiliğine duyarlık gösterir. Onunla özdeşim yapar. Doğal merakı yanında, öğrenimini kamçılayan, hızlandıran, itici güç öğretmenden kaynak alır. Öğretmen ile öğrenci arasındaki olumsuz ilişki, çocuğun öğrenme istek ve çabasını köreltir.” (Yörükoğlu, 2002:79).

Ruddell (1995), öğrencilerin hayatında önemli role sahip etkili öğretmenlerin özelliklerini şöyle belirtmektedir:

- Güdüleme ve etkili öğretim stratejilerini çok iyi kullanırlar.
- Öğrencilerine, onların kişisel sorunlarıyla ilgili yardımlarda bulunurlar.
- Öğrettikleri konu veya beceri ile ilgili heyecan hissi yaratırlar.
- Öğrencileri için güçlü bir kişisel önem hissi sergilerler.
- Öğrencilerin ihtiyacı olan bireysel öğretime kendilerini ayarlama yeterliğini gösterirler.

Bu ilkeler, başarılı bir okuma eğitiminin sorumluluğunu üstlenmiş öğretmenler tarafından da paylaşılan niteliklerdir. Ruddell (1995), anaokulu ile 12. sınıf düzeyi arasında yüksek başarıya sahip öğrencilerin ortalama 3,2; düşük başarıya sahip olan öğrencilerin ise 1,5 etkili öğretmene sahip olduğunu dile getirmektedir.

Okulun ve öğretmenin öğrenciler üzerindeki bu önemli etkisi göz önüne alındığında okuma eğitiminde bütün öğretmenlerin paylaşımları gereken birtakım ortak mesleki ilkelerin varlığından söz edilmektedir. Buna göre öğretmenler:

- Okumanın ve yazmanın gelişimini belirler ve bütün çocukların okuyup yazabileceğine inanırlar.
- Çocukların bireysel gelişimini takdir ederler ve okuma uygulamalarını çocukların önceki deneyimleriyle ilişkilendirirler.
- Her yöntemin kullanımını ve yöntemleri etkili bir öğretim programında birleştirmeyi becerirler, okumayı öğretmek için birçok yol bilirler.
- Öğrencilerin okuması için değişik kaynaklar ve materyaller önerirler.
- Öğretimi, öğrencilere bireysel olarak uygulamak için esnek grup stratejileri kullanırlar.
- Stratejik olarak yardımcı olan mükemmel okuma eğitimcileridirler (Arıcı, 2012).

Yılmaz (2007) da öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma konusunda öğretmenin üç düzeyde sorumluluğu olduğunu ifade etmektedir. Buna göre öğretmenler:

- Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma sorumluluğunun bilincinde olmalı,
- Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma yöntemlerini bilme sorumluluğunun bilincinde olmalı,
- Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma yollarını bilmelidirler.

Öğretmenlerin bu sorumluluklarını yerine getirirken dikkat etmeleri ve önemsemeleri gereken birtakım pedagojik ilkeler vardır. Öğretmenler, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya çalışırken öncelikle öğrencilerin yaşlarına ve cinsiyetlerine göre gelişim düzeylerini (fiziksel, sosyal, bilişsel, ahlaki, duygusal) iyi bilmeli, yine yaşlarına ve

cinsiyetlerine göre okuma ilgilerini tespit etmelidir (Temizkan, 2009). Öte yandan sınıf içi etkileşimde dikkat edilmesi gerekenlerden bir tanesi de sadece okumayan değil, okuyan öğrencilerin de okumaya dair sorunları olabileceğidir. Öğretmenler, okuyan ve okumayanlar şeklinde iki grupta sınıf içinde genellikle karşı karşıya kalmaktadır. Öğretmenler, okumayanların okumaya karşı ilgilerini artırmaya çalışırken okuyanların da sorunlarını göz ardı etmemelidir. Okuyan öğrenciler de genellikle okul için okuma ve özel okuma ayrımını yapmaktadırlar. Okul için yapılan okumayı sıkıcı, özel okumayı ise heyecanlı ve eğlenceli değerlendiren bu öğrenciler için öğretmenler yapacakları çalışmalarla bu ayrımı ortadan kaldırmaya çalışmalıdırlar (İpşiroğlu, 1997). Gambrell (1996), okuma ilgisini sınıf içinde geliştirmek için birtakım öneriler getirmektedir. Bu önerilere göre:

- Öğretmenler okuma konusunda rol model olmalıdırlar.
- Zengin bir sınıf kitaplığı kurulmalıdır.
- Öğrencilere okuyacakları kitapları seçmeleri için fırsat tanınmalıdır.
- Öğrencilerin okudukları kitaplarla ilgili tecrübelerini paylaşmak için diğer öğrencilerle sosyal etkileşime geçmelerine izin verilmelidir.
- Öğrencilere ilgilerini çeken yazar, konu, karakter gibi benzerlikler içeren kitaplara erişim fırsatı sağlanmalıdır.
- Öğretmenin kendisi de okuduklarını paylaşmalıdır.

Bamberger (1990), 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. Okuma alışkanlığı kazandırmada ailenin yanı sıra kendisinin de önemli sorumluluğu olan öğretmenlerin bu alışkanlığı kazandırmaları, her şeyden önce kendilerinin bu tür bir alışkanlık sahibi olmalarına bağlıdır (Gömleksiz, 2004).

Bununla beraber öğretmenlerin okuma alışkanlığı konusunda öğrencilere model oluşu Türkiye açısından henüz istenilen durumda görülmemektedir. Öğretmenler, öğrencileri okumaya teşvik etmede mesleki yeterliliklerini üst düzeyde görmelerine karşılık (Karacaoğlu, 2008), Çocuk Vakfı'nın 2006 yılında yaptığı bir araştırmaya göre öğretmenlerin %3.3'ü hiç kitap okumamakta, %63.3'ü bazen kitap okumaktadır. Düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip öğretmenlerin oranı ise %33.4'tür. Eğitim Sen'in 1998 yılında Okçabol ve Gök'e hazırlattığı öğretmen profili araştırmasına göre öğretmenlerin %8'i hiç kitap okumamakta, %39'u bu konu hakkında bilgi vermek istememekte ve %36'sı ayda bir kitap okumaktadır. Genç öğretmenler daha az kitap okurken gazete okuyan öğretmen oranı da %8'de kalmıştır. Powell-Brown (2003/2004), okumaya karşı olan



isteksizliğin mezun öğretmen adayları arasında yaygın olduğunu, çalışan öğretmenlerin özellikle kişisel zevk için okumaya çok az zaman ayırdıklarını ifade etmektedir.

Ataklı (2000), 434 sınıf öğretmeni ile öğretmenlerin okuma alışkanlıkları üzerine yaptığı çalışmada, öğretmenlerin %34.3'ünün haber , %19.6'sının eğitim, %15.9'unun teknik içerikli dergiler okuduğunu; %30.2'sinin ise herhangi bir dergi okumadığını belirlemiştir. Öğretmenlerden mesleki yayınları sıklıkla takip edenlerin oranı %7.6, bazen takip edenlerin oranı %29.5, nadiren takip edenlerin oranı %50 iken hiç takip etmeyenlerin oranı %12.4'tür.

Yılmaz (2002), Ankara'daki öğretmenlerin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıklarını incelediği çalışmasında, genç öğretmenlerin daha çok kitap okuduklarını bulmuştur. Yaş yükseldikçe öğretmenlerin okuma alışkanlığı düzeyleri düşmektedir. 21-35 yaş aralığında bulunan genç öğretmenlerin hiç okumama oranında %27.6 ile en düşük orana, sık okuyan (ayda 2 kitap ve daha fazla) ölçütü temelinde bakıldığında ise genç öğretmen grubunun en yüksek orana (%20.7) sahip olduğu görülmektedir. Sık okuma oranının orta yaş (36-50) öğretmen grubunda %5.5'e düştüğü, 51-64 yaş öğretmen grubunda ise sık okuyan öğretmen olmadığı görülmektedir.

Şahiner (2005), ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okuma alışkanlıklarını ve bu alışkanlıklara tesir eden faktörleri incelediği çalışmasında, ayda 2 ve üzeri kitap okuyan öğretmenlerin oranını %17.3 olarak belirlemiştir. Öğretmenlerin %52'si okuma konusunda kendini yeterli görmemektedir. %40'ının 1-50 arasında kitaba sahip olduğu öğretmenlerin ancak %30.7'si öğrencilere tavsiye etmek amacıyla sık sık çocuk kitabı okuduğunu ifade etmektedir. %39.3'ü ise öğrencilere tavsiye etmek için çocuk kitabı okumadığını belirtmiştir. Yine öğretmenlerin %41.3'ü günlük olarak gazete okumakta, %42'si ise düzenli olarak bir süreli yayını takip etmektedir. Öğretmenlerin çalışma saatleri dışında yaptıkları etkinliklerin içinde %22 ile televizyon seyretmek ilk sırada yer almaktadır.

Arıcı (2005), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma beceri, ilgi, alışkanlık ve eğilimlerini incelediği çalışmasında, öğrencilerin %57.3'ü, kendilerine kitap okuma düşüncesini aşılmanın öğretmenleri olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %35.4'ü de kendilerine ilk kitabı öğretmenlerinin verdiğini ifade etmiştir. Öğretmenin ardından %21 ile anne, %20 ile de baba gelmektedir.

Aslantürk (2008), sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarını karşılaştırdığı çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin %13.3'ünün aylık olarak hiç kitap okumadığını bulmuştur. Aylık olarak hiç dergi okumayanların oranı ise %23.6'dır. Sınıf öğretmenlerinin boş zamanlarını değerlendirmek için yaptıkları başlıca

etkinlikler ise televizyon seyretmek (%30.5) ve kitap okumaktır (%30). Bu etkinlikleri %16.7 ile dinlenme takip etmektedir.

Karaşahin (2009), ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okuma kültürlerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin boş zamanlarını değerlendirmedeki birinci önceliklerinin kitap okumak olduğunu belirlemiştir. Kitap okumanın ardından televizyon seyretmek ve dinlenmek gelmektedir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının kitaplığında 10-100 aralığında kitap bulunmaktadır. Öğretmenlerin sadece %12.5'i senede 21 ve daha fazla kitap okuduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin, %18'i yeterince okuduğunu düşünürken %53.9'u kısmen yeterli şekilde okuduğunu düşünmekte %28.1'i ise yeterince okuyamadığını düşünmektedir. Okumama nedenleri olarak ise zaman darlığı ve maddi yetersizlikler vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin %73.3'ünde kitap hediye etme alışkanlığı mevcuttur.

Oğuz, Yalınkılıç ve Ülper (2009), ilköğretim okulu öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarını değerlendirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin okumaktan hoşlanmaları ile okuma alışkanlığına sahip olmaları arasında anlamlı bir fark bulmuşlardır. Araştırmaya katılan 209 öğretmenden %93.3'ü okumaktan hoşlandığını belirtmesine rağmen öğretmenlerin sadece %11'i ALA'nın belirttiği çok okuyan okur tipine (yılda 21 ve daha fazla kitap) girmektedir. Öğretmenlerin %77'si herhangi bir dergi takip etmezken buna karşılık %63.9'u sık sık gazete okumaktadır. Öğretmenler, okumama gerekçesi olarak en fazla zaman eksikliğini öne sürmektedirler.

Gökçe (2011), ilköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını incelediği çalışmasında, öğrencilerin %62.36'sının öğretmenlerinin kitap okumalarında etkili olduğunu ifade ettiklerini bulgulamıştır. Öğrencilerin %31,03'ü bu görüşe kısmen katıldıklarını, %6.61'i ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Literatürde öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik olarak okullara ve öğretmenlere önerilen bazı etkinlikler şu şekilde sıralanabilir: (Arıcı, 2012; Bamberger, 1990; Dökmen, 1994; Gökçe, 2012; Gündüz ve Şimşek, 2011; Özen, 2001; Sever, 2011; Şahin, 2011; Yılmaz, 2007).

- Okulda belli aralıklarla masal, öykü, şiir günleri düzenlemek, kitap sergileri açmak, ayın okuyucusunu belirlemek, ayın kitabını seçmek, başarılı öğrencileri ödüllendirmek, okula yazar ve şairleri davet ederek öğrencileri onlarla tanıştırmak.

- Drama saati belirleyerek okunan kitaplarla ilgili canlandırma etkinlikleri düzenlemek.

- Kitap okuma konusunda öğrencilere model olmak.

- Tiyatro kulüpleri kurup işlevsel hale getirerek öğrencilerde okuma ve metin ezberlemeyi özendirme.

- Süreli yayınlar çıkararak öğrencileri yazmaya ve okumaya teşvik etmek.
- Özel günlerde öğrencilere kitap hediye etmek.
- Kitap tanıtımları yapmak ve bu kitaplardan bölümler okumak.
- Öğrencileri birbirleriyle kitap alışverişinde bulunmaları için teşvik etmek.
- Okulda kitap okuma yarışmaları düzenlemek.
- Okuma alışkanlığı kazandırma konusunda okul (öğretmen)-aile ilişkisini kurup, işbirliği sağlamak.
- Okuma alışkanlığı konusunda baskı uygulamamak, meseleyi ders niteliğinde algılamamak.
- Sınıf içi toplu-bireysel okuma ve hızlı-yavaş okuma dengesini, sınıf yükseldikçe bireysel ve hızlı okumaya doğru kaydırmak.
- Öğrencilere ilgi ve beğenilerine uygun okuma materyali seçimi konusunda yardımcı olmak.
- Öğrencilere verilecek ya da önerilecek kitapların fiziksel açıdan ve içerik açısından uygun ve çekici olmasına dikkat etmek.
- Okulda bir okul kütüphanesinin ve sınıfta bir sınıf kitaplığının olmasını sağlamak.
- Okulda gün içinde kitap okumaya yeterli zaman ayırmak.
- Öğrencileri düzenli olarak kütüphaneye götürmek, onların kütüphaneye üye olmalarını sağlamak ve bazı dersleri kütüphanede yapmak.
- Öğrencilerin ilgilerini çeken kitaplar hakkında onlara paylaşımlar, tartışmalar yapma imkânı sunmak.
- Okumayı sevmeyen öğrencilere az sayfalı, daha basit kitaplar vermek.
- Okullarda özel Türkçe sınıfları kurmak.
- Yörede açılan kitap sergi ve fuarlarına gitmek.
- Öğrencilerin okuma hızlarını ve anlama kapasitelerini artırmak için okuma teknik ve stratejilerini kavratmak.
- Eğitimcilerden öğrencileri okumaya yönlendirmek amacıyla neler yapılabileceğinin tartışıldığı kurullar oluşturmak.

#### **2.1.4.2.3. Kitap ve Kütüphane**

Kitaplar ve kütüphaneler, sahip oldukları birtakım niteliklerle bireylerde okuma ilgisinin ve alışkanlığının gelişimine önemli derecede etki etmektedir.

Günümüzde bilim ve teknolojiye baş döndürücü gelişmeler yaşanmaktadır. Bu bakımdan, bireylerin sadece okul öğrenimini tamamlamaları onları hayata hazırlama bakımından yeterli değildir. Geleceğin görevi hayat boyu kişisel eğitimidir ve kitapların bu

kişisel gelişim esnasında oynayacağı pek çok rol vardır. Kitaplar, insanlara kendi yolunu bulmada, kendi eleştiri yeteneğini geliştirmede ve kitle iletişim araçlarının genel çıktıları arasından akıllıca seçim yapmada yardımcı olabilir (Bamberger, 1990). Böyle bir öneme sahip olan kitapların birtakım özellikleri, okurun okumaya karşı tutumunu etkilemektedir. “Okumak amacıyla bir kitabı eline alan okur, o kitapta karşılaştığı bazı özellikler nedeniyle ya okumayı sürdürür ya da bırakır. Çünkü okuduğu kitabın taşıdığı birtakım özellikler okurun, okuduklarını anlamlandırabilmesi açısından önemlidir.” (Ülper, 2010:100-101). Johnson (1998), kötü basılmış, karmaşık cümle yapıları içeren, uzun kelimeler veya tamamen yeni fikirlerle dolu metinlerin okuyucuları okumaktan alıkoyacağını ifade etmektedir. Bir eserin biçimsel ve dil evrenine ait nitelikleri, bireylerin okuma eylemlerini etkilemektedir.

Çocuk özelinde bir değerlendirme yapıldığında da benzer şeyleri söylemek mümkündür. Çocuk gerçeğini göz ardı eden ve çocuğa göre olmayan eserlerin okuma alışkanlığı sürecinde kitaba karşı olumsuz tutumlar doğuracağı söylenebilir. Bu nedenle çocuk kitaplarının hem estetik hem de düşünsel yönden belli nitelikleri içermesi gerekmektedir. Çocuklar, dış görünüşüne önem verdikleri için içerik ne kadar doyurucu olursa olsun kâğıt kalitesi kötüyse, harfleri küçük ve silikse, kapak resmi özensizse kitap çocuğun gözünde değerini hemen yitirebilir. Bu nedenle çocuk kitaplarını ucuza çıkartmak kitabın hiç okunmamasına neden olabilir. Kitaplar içerik ve dil yönünden değerlendirildiğinde ise en önemli husus yazarın çocuk bakışını yakalayıp yetişkin bakış açısından, otoriter ve öğretici bir tavırdan uzak durmasının gerekliliğidir. Unutulmaması gereken, çocukların öğrenmeye açık ve meraklı olmalarına karşın öğretilmekten hoşlanmamalarıdır (İpşiroğlu, 1997).

Dilidüzgün (1996:123), çocuk kitaplarının sahip olması gereken niteliklerin neler olduğunu şöyle açıklamaktadır:

- Kitap, yazarın otoriter yaklaşımından arınmış olmalı ve okuruna geniş alımlama olanakları sunabilmeli. Yani yazar, çocuğu küçümseyecek derecede her şeyi bilen bir yetişkinden çok, okuruyla birlikte düşünen bir konumda olmalı.
- Buna bağlı olarak kitabın iletisi, yazarın kafasındaki düşüncüyü açıkça ortaya koyar nitelikte olmamalı.
- Yazarın anlatıcı tutumu kitabın estetik ve yazınsal niteliğini belirlediğinden anlatım kısıtlayıcı olmaktan çok elverdiğince çok açılı olmalı.
- Yazar çocuğu ciddiye almalı; dil, anlatım, kurgulanan dünya çocuğun alımlama ve anlama koşullarını fazlaca zorlamamalı.
- Çocuk kitaplarında konular, çocuk gerçekleri ve çocukların gereksinimleri dikkate alınarak seçilmeli.

- İdealize edilmiş yaklaşımlardan kaçınmalı ve çocuğa belli erdemleri, dünya görüşlerini zorla dayatmaya çalışmamalı.

- Çocuk bir şeyleri yeni öğrenen bir varlıktır. Çocuk kitabı ona bu yenileri yaşatarak kendi gerçeklerini gösterirken aşırı öğreticilikten ve tek yanlı olmaktan kaçınmalı.

- Çocuklara ve gençlere okuma zevki verecek nitelikte olmalı.

- Çocuk kitabı da yetişkin kitabı gibi belli yazınsal nitelikleri tutturmalı ve estetik kaygıları gözden kaçırmamalı.

- Nitelikli çocuk ve gençlik kitaplarını yetişkinler de severek okuyabilmeli.

Yörükoğlu (2002:94) ise çocuk kitaplarında bulunmaması gereken ve sakıncalı görülen belli başlı durumları şöyle açıklamaktadır:

- Çocuk kitapları her türlü kör inanç ve önyargılardan arınmış olmalıdır. İrk üstünlüğü, din ayrılığı, bağnazlık, dolaylı ya da doğrudan aşılammalıdır.

- Yurt sevgisi, ulusal değerler ve Türklük bilinci işlenirken evrensel değerler bir kenara itilmemeli, ülkeler arasında düşmanlık ve öç alma duyguları körüklenmemelidir.

- Yiğitlik abartılmamalı; çocuklara, yanılmaz insan, üstün insan, her şeyi bilen insan örnekleri sunulmamalıdır. Başka bir deyişle, etiyle kemiğiyle, olumlu ve olumsuz yanlarıyla insan tanıtılmalıdır. Çocuklar, çelişkileriyle, değişen düşünce ve duygularıyla insanı görmeli; başkalarında kendisine benzerlikler bulabilmelidir. Katı ahlâk kuralları içinde sıkışıp kalmamalı, hoşgörü ve esneklik kazanmalıdır.

- Alın yazısı, yazgı gibi insanın boynunu büktüren, savaşımlarını gücünü köstekleyen inanışlara yer verilmemelidir.

- Her kitap bir dizi ahlâk yargısıyla sonuçlandırılmamalıdır.

Çocuk kitaplarındaki olumlu nitelikler çocuğun bir ömür boyu kitaba sevgiyle yaklaşmasını, kendi değerlerini yapılandırırken bir rehber olarak ondan faydalanmasını, eleştirel bir düşünce yapısına sahip olmasını sağlarken olumsuz niteliklere sahip kitaplar çocuğun okumaktan sıkılmasına ve kitaba değer vermemesine yol açabilir. Çocuk, olumsuz niteliklere sahip kitaplarla okuma alışkanlığı edinse bile bu kitaplar eleştirel düşüncenin önünü tıkararak çocukta otoritenin sunduğu bilgi, görüş ve çözümlerin tek doğru olarak kabul gördüğü bir zihin dünyası oluşmasına yol açabilir.

Okuma ilgisinin uyandırılmasında okuma fırsatı ve kitapların elde edilebilirliği önemli bir rol oynamaktadır. Okunan kitapların sayısını ve türünü ise büyük ölçüde okuyucunun kitap çevresi belirlemektedir (Bamberger, 1990). Çocukların kitapla buluşmasını sağlayacak ve zenginleştirecek olan kanallar ise anne-babalar, öğretmenler, yazarlar ve kütüphanecilerdir. (Yağcı, 2007).

Buna karşılık çocuk-kitap ilişkisinin Türkiye’de yeterince sağlıklı bir şekilde kurulduğunu söylemek güçtür. Türkiye’de kitap ihtiyaç maddeleri sıralamasında 235.

sıradadır. Uluslararası ortalama da öğrencilerin çoğunun evlerinde 25'ten fazla kitap varken Türkiye'de ise öğrencilerin yalnızca %19'u 25'ten fazla kitaba sahiptir. 1995-2005 yılları arasında kitapçıların çoğu kırtasiyeci olmuştur. Kırtasiyeci raflarının %85'i kırtasiye, %15'i de kültür kitabına aittir (Çocuk Vakfı, 2006).

Bireylerin okuma alışkanlıklarını etkileyen bir diğer çevresel faktör de kütüphanedir. Kütüphaneler, toplumun kültür birikimini yeni kuşaklara aktararak toplumların gelişmesindeki katkı sunmaktadır (Bircan ve Tekin, 1989). Kütüphane kullanımı ve okuma alışkanlığına sahip olma arasında yakın bir ilişki vardır. "Kütüphane kullanımı yükseldikçe okuma alışkanlığı oranı yükselmekte, kütüphane kullanımı azaldıkça okuma alışkanlığı düzeyi de düşmektedir." (Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009:26). Kütüphaneleri, özellikle sosyoekonomik durumu düşük olan veya okuma alışkanlığı bilincinin oluşmadığı ailelerdeki çocuklar bu sorunlarını gidermek için kullanabilirler. Çocukların karşı karşıya kaldığı bu problemleri öğretmenler de kütüphaneler aracılığıyla çözebilirler. Sorunun çözümü için kütüphane seçeneğinin tercih edilmesi, öğrencilerin kütüphane kullanımı konusundaki bilgi ve görgülerini de artıracaktır (Özbay, 2006). Kütüphane, çocukların kitaplara olan ilgisini ve saygısını arttıracak mekânlardır. Çocukların okuma alışkanlığı edinmelerine yardımcı olmak için ev içinde kitaplık oluşturulmasının dışında sınıf, okul ve semt kütüphanelerinden yararlanma sıklıklarının da mutlaka yükseltilmesi gerekmektedir (Yalınkılıç ve Ülper, 2011). Ayrıca öğretmenler de öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla seviyeye uygun kitapların bulunduğu bir sınıf kitaplığı kurulmasına gayret etmeli, bulunan kitapların da zenginleştirilmesinin yollarını aramalıdır (Bağcı ve Temizkan, 2006).

Yılmaz (2004b), bireylere okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde kütüphanelerin rollerini şöyle vurgulamaktadır:

- Kütüphaneler, okuma alışkanlığı kazandırma sürecinin en önemli parçası olan uygun okuma materyallerini sağlama rolüne sahiptirler.
- Kütüphaneler, okuma alışkanlığı ile ilgili projeler, kampanyalar geliştirirler.
- Kütüphaneler, özellikle alt ve orta sosyoekonomik düzeydeki bireylere uygun okuma ortamı sağlarlar.
- Kütüphaneciler, bireylere kitap seçiminde rehberlik yapma, onları yönlendirme ve kitaplarla ilgili onlarla konuşma gibi katkılar sunarlar.
- Kütüphaneler, okuma tartışma grupları, yazarlarla söyleşi, masal okuma saatleri, popüler kitap listeleri hazırlama, kitap sergileri düzenleme vb. etkinlikler düzenlerler.
- Kütüphaneler, öğretmenler, okullar, aileler ile bağlantı kurarak çocukların okuma alışkanlığı süreçlerini denetlerler.

Nüfusunun %31'inin kütüphaneye birkaç kez gittiği, %40'ının ise kütüphaneye hiç gitmediği ve gidenlerin de ancak %8'inin kitap okumak amacıyla gittiği Türkiye'de (Çocuk Vakfı, 2006) kütüphanenin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada yeterince değerlendirilememiş bir faktör olduğu düşünülebilir. Türkiye'de insanlar halk kütüphanelerinden yararlanmama gerekçeleri olarak kütüphane kullanma alışkanlığının bulunmamasını (%43.5), okumayı sevmemeyi (%16.2) ve bilgi ihtiyacının internetten sağlanmasını (%12.1) göstermektedirler (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2011).

Araştırmalar, öğrencilerin çoğunun kütüphaneleri kullanmadığını, kullananların ise ödev yapma amaçlı olarak kütüphaneye gittiğini göstermektedir. Gönen (2007), ilköğretim 5. , 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelediği çalışmasında gerek alt gerekse üst sosyoekonomik düzeyde yer alan çocukların kütüphaneyi en fazla ödev yapmak için zorunlu olarak kullandığını belirlemiştir. Yılmaz (2004a) da öğrencilerin kütüphane kullanım alışkanlıklarının çoğunlukla (%69.2) ödev yapmak amaçlı olduğunu, öğrencilerin sadece yaklaşık dörtte birinin ödünç kitap alma, boş zamanları değerlendirme gibi amaçlarla kütüphaneyi kullandığını bulgulamıştır. Türkiye'de ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin %34.09'u dergi ve kitap temin etmek için kütüphaneden faydalanırken %65.91'i ise kütüphaneyi kullanmamaktadır. (EARGEDb, 2007).

Kütüphanelerle ilgili bu tür sorunların çözümüne yönelik olarak sunulan bazı öneriler şunlardır: (Arıcı, 2012; Şahin, 2011).

- Kütüphaneler çok iyi düzenlenmeli, fiziki açıdan (ısı, ışık, ses vs.) yeterli özelliklere sahip olmalıdır.
- Kütüphanelerdeki kitaplar yeterli sayıda ve öğrencilerin ilgilerine yönelik olmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerini halk kütüphanelerine götürmeli, oradan nasıl faydalanacaklarını öğretmelidir.
- Kütüphaneler çeşitli etkinliklerle (tiyatro, sergi vs.) daha fazla ilgi toplamaya çalışmalıdır.
- Kütüphaneler özellikle öğle aralarında, akşamları ve hafta sonları da açık bulundurulmalıdır.
- Okul kütüphanelerinde uzman kütüphaneciler görev almalıdır.
- Ülke genelinde kütüphaneler yaygınlaştırılmalıdır.
- Okuma kulüpleri oluşturularak farklı sınıflardan öğrencilerin okuma deneyimlerini paylaşabilecekleri bir ortak alana sahip olmalıdır.

#### 2.1.4.2.4. Akran Grupları

Akran grupları, çocuğun yakın çevresini oluşturan ve onun kişiliğinin oluşumunda önemli rolü olan gruplardır. “Yetişkinler çevresinde ikincil statüde olan genç, akran grubunda yaşlılarıyla eşit konumdadır.” (Tezcan, 1999:179).

Akran gruplarının çocuklar üzerinde hem olumlu hem de olumsuz işlevleri bulunmaktadır. Tezcan’a (1999) göre akran gruplarının olumlu yanları, olumsuz yanlarından daha fazladır ve aileler ile eğitimciler bu olumlu yönleri değerlendirip denetimli ve ölçülü bir şekilde çocukları bu gruplara katılmaya teşvik etmelidir. Genellikle ilgileri aynı olan bireylerin kümelenildiği bu akran gruplarında okuma bir alışkanlık hâline gelmişse, aralarında kitap alışverişi, okunan kitapları birbirlerine anlatmaları gerçekleşiyorsa bu durum, gruptaki her bir çocuğun okuma becerisini de olumlu yönde etkileyecektir (Özbay, 2011; Yalınkılıç ve Ülper, 2011).

Okul, çocuğun akranlarıyla uzun süre bir arada bulunduğu sosyal alanlardan birisidir. Bu anlamda öğretmenler okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik çalışmalarda akran gruplarının varlığını değerlendirebilirler. Öğrenciler, sınıf içinde birbirlerine kitaplarla ilgili deneyimlerini aktarabilir, beğendikleri kitapları birbirlerine önerip kitap alışverişinde bulunabilir, okunan kitaplara yönelik drama etkinliklerine katılabilir, okul gazetesi veya dergisinin çıkarılmasında beraber çalışabilir, münazara ve tartışma gruplarında yer alabilirler. Buna benzer akranlar arası etkileşimi sağlayan etkinlikler, öğrencilerin okuma ilgilerini yükseltmede ve onları düzenli olarak okumaya yönlendirmede etkili roller üstlenebilir.

#### 2.1.4.2.5. Görsel Medya ve İnternet

Günümüzde özellikle televizyonun çocukların kişilik gelişimleri üzerinde önemli bir etki yarattığı bilinmektedir. Zamanının çoğunu televizyon karşısında geçiren çocuklar için televizyon çocuk bakıcılığı görevi üstlenmekte, şiddet sahneleri seyreden çocuklar bunları model alarak şiddet eğilimli olmaktadır (Tezcan, 2005). Televizyon kişiyi hazırda alıştırmakta, kendi başına düşünmeye, araştırmaya olanak bırakmamaktadır. Başka bir deyişle kişiyi uyuşturmakta ve koşullandırmaktadır. Öte yandan televizyon belli beğenileri ve görüşleri de benimsetmektedir. (Yörükoğlu, 2002).

Türkiye’de nüfusun %95’i televizyon seyretmekte, yalnızca %5’i televizyon seyretmenin yanı sıra kitap okumaktadır. Türk toplumunda televizyonun okumayı ikinci plana ittiği görülmektedir (Çocuk Vakfı, 2006). Türk toplumunda, televizyon seyredenlerin davranışlarına ilişkin oluşan kanaatlerin içinde en yüksek oran (%81.6) televizyon seyredenlerin kitap okuyamadıklarına dairdir. (Radyo Televizyon Üst Kurumu, 2009).



Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin %86.3’lük bir bölümü televizyon seyretmeyi sevdiğini ifade etmektedir. (EARGED, 2008). Öğrencilere günlük televizyon izleme saatleri dışında haftalık kitap okuma saatleri sorulduğunda öğrencilerin haftalık ortalama 35 saat televizyon izlemelerine karşılık, haftada en çok 1-5 saat arası kitap okudukları tespit edilmiştir (Yalınkılıç ve Ülper, 2011).

Aral ve Aktaş (1997), çocukların televizyon ve diğer etkinliklere harcadıkları süreyi inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin oyuna, kitap okumaya, resim yapmaya ve müzikle uğraşmaya televizyon seyretmekten daha az zaman ayırdıklarını belirlemişlerdir.

Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007), öğrencilerin televizyon seyretme ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisini inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin boş zamanlarında kitap okumayı, bilgisayar kullanma ve televizyon seyretme etkinliğinden sonra tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Yaman ve Süğümlü (2010), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders dışı kitap okuma alışkanlıklarını inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin aylık aile geliri yükseldikçe kitap okuma yerine televizyon izlemeyi tercih ettiklerini bulgulamışlardır.

Postman (2012), televizyonun toplumsal hayat üzerindeki etkisinden bahsederken televizyonun günümüzde tıpkı geçmişte alfabe veya matbaanın yaptığı gibi gençlerin eğitimini denetleme gücünü elde ettiğini belirtir. Bunun en önemli kanıtlarından birisi de televizyonun eğitim felsefesine öğretim ile eğlencenin birbirinden ayıramayacağı fikrini getirmesidir. Postman’a (2012) göre öğretim ile eğlencenin birbirinden ayıramayacağı fikrine Konfüçyüs’ten, Platon’a, Cicero’ya, Locke’a veya Dewey’e kadar eğitim felsefesi dizgelerinde rastlamak mümkün değildir. “Eğitim literatürünü karıştırırsanız, çocuklara bir şeyler öğretmenin en iyi yolunun öğrendikleri şeylerle ilgilenmelerini sağlamak olduğu doğrultusunda iddialarla karşılaşacaksınız.” (Postman, 2012:163). Televizyon stili öğrenim kitaptan öğrenmeye ya da okulda öğrenmeye dayanan eğitime düşmandır. Okulda bir araç olması gereken eğlence, televizyonda bir amaçtır. Televizyonun eğlence anlayışı bir savaş, bir din ya da bir haber gibi öğrenmeye değer her şeyin eğlence biçimi olabileceğini ifade eder (Postman, 2012). Televizyonun okul üzerine olan etkisini öğretmenler de kabul etmektedir. Öğretmenlere göre de okuma kültürünün şekillenmesinde öncelikli unsur görsel basındır (Karaşahin, 2009).

Elbette televizyon çocukların kişilik gelişimlerinin ve öğrenme süreçlerinin önünde duran tek engel değildir. “Televizyonun toplumda saldırganlığı artırıcı etkisi olduğu görüşü biraz abartılmaktadır. Aile içindeki dengesizliklerden ve toplumsal düzensizliklerden kaynaklanan saldırgan davranışlar için televizyonu suçlamak işin kolayına kaçmaktır.” (Yörükoğlu, 2002:100). İpşiroğlu (1997), öğretmenlerin televizyona tavrı almalarının çocukları çok fazla etkilemeyeceğini, bununla beraber televizyonun bir kaynak olarak

kullanılabileceğini belirtmektedir. Gerilimli bir serüven kitabıyla bir dizi film arasındaki ortak ve ayrılan noktaların belirlenmesi, izleme ve okuma olgusunun karşılaştırılması vb. çalışmalar televizyon üzerinden okuma etkinliklerini destekleyebilir. Romanların ve tiyatro oyunlarının televizyon ve sinemaya uyarlanması ise tartışmalı bir konu olduğu düşünülebilir. Gündüz ve Şimşek (2011), okuma ilgisini ve alışkanlığını geliştirme amaçlı olarak edebiyatımızın önemli eserlerini aslına uygun olarak televizyona film ve dizi şeklinde uyarılmasının gereğinden bahsetmektedir. Bu tür örnekler dönemlerinde en çok okunan eserler de olmuşlardır. Bununla beraber okuma ilgisini uyandırmak adına edebî eserlerin bu tür uyarılamalara konu olması tam tersi bir etki de yaratabilir. Esere karşı bir farkındalık yaratmasına rağmen bireyler zaten filmi ya da dizisi olduğunu düşünerek bir eseri okumaktan tamamen de kaçınabilir.

Son yıllarda çocuklar için bir cazibe merkezi hâline gelen internetin etkili olarak kullanımı ve internetin yarattığı risklerin ortadan kaldırılması için de eğitim kurumlarına ve ailelere büyük sorumluluklar düşmektedir (Orhan ve Akkoyunlu, 2004). Çocuklar için bilgisayar ve internet kullanımının yarattığı risklerden birisi de okuma alışkanlığı üzerinedir. Demirel, Yıldız ve Sünbül (2011), ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar ve interneti günde 1 saatin üzerinde kullanmalarının kitap okuma alışkanlıklarını olumsuz olarak etkilediğini ve azalttığını bulmuşlardır. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007), öğrencilerin ilgisinin artık televizyondan bilgisayara doğru kaydığını, ayrıca öğrencilerin bilgisayar kullanma ve televizyon seyretmeye daha az zaman ayırsalar daha çok okuyabileceklerini ifade ettiklerini belirtmektedir. Balcı (2009), ilköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarına ilişkin gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının televizyon izleme alışkanlığının gerisinde kaldığını ve sınavlar (okul sınavları ve lise giriş sınavları) sebebiyle eğlenme/dinlenme amaçlı okumaya yeterli vakit ayıramadıklarını belirlemiştir.

Literatürde, televizyonun, radyo yayıncılığının ve bilgisayarın çocuklarda okuma ilgisini geliştirmesini sağlamak amacıyla birtakım öneriler bulunmaktadır: (Arıcı, 2012; Demirel ve diğerleri, 2011; Dökmen, 1994; Şahin, 2011).

- Televizyon ve radyolarda günün belli saatlerinde kitap tanıtımları yapılabilir.
- Televizyonda ve radyoda uygun vakitlerde okuma saatleri olabilir.
- Televizyon ve radyoda yazar ve şairler davet edilip onlarla ilgili programlar yapılabilir.
- Kitapçıları ve kütüphaneleri tanıtan yayınlar yapılabilir.
- Çocuklar, gençler ve yetişkinlere yönelik çeşitli okuma yarışmaları düzenlenebilir.
- Etkili kitap okuma yolları, kütüphane oluşturma ve kitaplık düzeni hakkında bilgilendirici programlar yapılabilir.

- Televizyonda her yaştan okuyucunun okudukları kitapları tartıştıkları açık oturumlar düzenlenebilir.
- Gazetelerde kitap okuma konusunda örnek olan okuyuculara yer verilebilir.
- Son yıllarda yaygınlaşan teknolojilerle hayatımıza giren e-kitap uygulamaları sayesinde çocukların bilgisayar ve internet başında da bu uygulamalardan yararlanarak kitap okuma alışkanlığı kazanmaları sağlanabilir.

### **2.1.4.3. Türkiye’de Okuma Alışkanlığını Etkileyen Toplumsal Faktörler**

Okuma alışkanlığını etkileyen/belirleyen toplumsal faktörler her ne kadar soyut ve kuramsal görünseler de okuma alışkanlığı sorununun sosyolojik boyutunu onlar olmadan anlamak mümkün değildir. Sosyolojik boyutu oluşturan toplumsal faktörleri ise kültürel, eğitimsel, ekonomik, sansür ve düşünce özgürlüğüne dayalı faktörler olarak değerlendirmek mümkündür (Yılmaz, 1993).

#### **2.1.4.3.1. Kültürel Faktörler**

Okuma alışkanlığı sürecini etkileyen kültürel değişkenlerin feodal kültür-endüstri kültürü ayrışmasından ve sözlü-yazılı-görsel kültürün atlamalarla veya iç içe yaşanmasından doğan çatışmalardan kaynaklandığı değerlendirilebilir. Bircan ve Tekin (1989:397), tam anlamıyla endüstri toplumuna geçiş sağlayamamış olan ülkelerde okuma alışkanlığının yeterince yerleşmiş olmasının mümkün olmayacağını ifade etmektedir:

“Geçiş toplumlarda feodal kültür ve endüstri toplumunun kültürünün bir arada bulunması, farklı yaşam tarzlarının toplum üyelerinde farklı alışkanlıkları yerleştirmiş olmasını gerektirmektedir. Feodal kültürün söze dayanan bir özelliği varken yazı endüstri toplumunun bir doğurgusu olarak ortaya çıkmış ve yaygınlaşmıştır. Bu da kırsal nüfusun toplumun önemli bir kesimini oluşturduğu toplumlarda okuma alışkanlığının yerleşmemesi sonucunu doğurmaktadır. Kırsal toplumun üyeleri okumaya ihtiyaç duymamaktadırlar.”

Bu bakımdan Türkiye’de 1990’lı yıllara kadar nüfusun yarıya yakınının kırsal bölgelerde yaşaması ve hayat düzenini bu çevreye göre düzenlemesi okumanın bir ihtiyaç olarak görülmesini engellemiştir denilebilir (Özbay, 2011).

Sözlü, yazılı ve görsel kültür arasındaki çatışma da Türkiye’de okuma alışkanlığı kazanma sürecinde toplumsal bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Postman (2012), Batı’nın eğitim tarihinde üç defa büyük krizlerle karşı karşıya kaldığını ifade eder. Bunların ilki milattan önce beşinci yüzyılda Atinalıların sözel kültürden, alfabeyle yazmaya dayalı bir kültüre geçtikleri zaman yaşanmıştır. İkinci olarak on altıncı yüzyılda Avrupa’da matbaanın gelişimi ve yaygınlaşmasının ciddi bir dönüşümü peşinden getirmesiyle meydana

gelmiştir. Üçüncü kriz ise Amerika Birleşik Devletleri'nde patlak vermiştir. Bu da elektronik devrimin gerçekleşmesi ve televizyonun icadıyla gerçekleşmiştir. Görüldüğü üzere Batı eğitim sisteminde temel kırılmalar sözlü kültürden, yazılı kültüre oradan da görsel-elektronik kültüre geçişlerde yaşanmıştır. Türkiye özelinde incelendiği zaman sözlü, yazılı ve görsel kültür dönemlerinin birbirine yakın olduğu, yazılı kültür sürecinin ise daha kısa bir dönemi kapsadığı görülmektedir (Ungan, 2008). Kısacası Türk toplumu yazılı kültürü tam anlamıyla ve sağlıklı bir biçimde yaşayamadan görsel kültürü kabul etmek durumunda kalmıştır (Yılmaz, 1993).

Sözlü kültürün baskın ve kuşatıcı kimliği Türkiye gibi bazı ülkelerde toplumun yazılı kültüre geçişini zorlaştırmış ve geciktirmiştir. Ortaylı (2006), ezbere dayanan şifahi kültürün kitabın kullanımını engellemese bile gereksiz kıldığını belirtir. Türkiye'ye matbaanın geç gelmesi de insanların eve kapanıp kitap okuma alışkanlığına sahip olmamasıyla ilgilidir. Batı Avrupa ise kültürel olarak yalnız yaşamayı, kendi içinde tefekkürünü kurmayı sevdiği için kitaba olan ihtiyacı da farklılaşmıştır.

Ortaylı (2006:116), Türkiye'de okuma alışkanlığının tarihsel arka planını değerlendirirken sözlü kültüre yaslanan dinlemenin, yazılı kültürün sonucu olan okumanın yerini tuttuğunu dile getirmektedir:

"Matbaa konusunda Avrupa'nın doğusu batısına göre hep yaya kalmışa benziyor. Dil çok önemli, anlaşılıyor ki insanlar tarih kitapları, az sayıda da olsa divan dediğimiz şiir derlemeleri gibi eserleri okumaktan çok, iyi okuyan birini dinlemeyi, hafızaya nakşedip birbirlerine nakletmeyi tercih etmişlerdir. Aksi takdirde bu kadar sevilen Naima gibi, Gelibolulu Mustafa Âli gibi, Peçevî gibi, Solakzade gibi tarihçilerin nüshalarının çok uzun zamanlar sadece yazma olarak kalması, matbaaya ancak 19. yüzyılda taşınması nasıl açıklanır? Bu metinlerin yazma nüshaları da öyle binlerle değil, çok çok yüzlerle ifade ediliyor."

Özçelebi ve Cebecioğlu (1990), yazılı kültürün atlanarak görsel kültüre geçişin nedenini Türkiye'de sözlü kültürü yazılı kültüre dönüştürecek olan endüstrileşmeyi, sanatı, yazını ve kültürün diğer öğelerini destekleyen bir burjuva sınıfı oluşumunun gerçekleşmemesine bağlamaktadır.

Türkiye'de, cumhuriyet tarihi boyunca okuma alışkanlığı kazanma sorunundan önce temel okuryazarlığı edinme sorunu çözülmeye çalışılmıştır. Öyle ki 1970'li ve 1980'li yıllarda dahi yoğun biçimde temel okuryazarlığa dair çalışmalar ve kampanyalar yürütülmüştür (Özbay, 2011). Günümüzde ise 100 Temel Eser, Türkiye Okuyor gibi proje ve kampanyalarla okuma alışkanlığının yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar sürdürülmektedir.

Türkiye'de kitap okumanın öneminden sürekli olarak söz edilse de toplum bilincinde kitabın ve okumanın hâlâ önyargılarla beraber var olduğu gözlenmektedir. Kitap

okumanın, insanların suç ve kabahatlerine karşılık bir ceza olarak algılanması bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Mahkemeler tarafından belli suç ve kabahatlere karşılık verilen kitap okuma görevi, iyi niyetli bir yaklaşımın sonucu olarak değerlendirilse de medyada ve toplumda buna benzer durumlarda kitap okumanın bir ceza olarak algılandığı görülmektedir. 2002 yılında Türkiye’de ilk defa olarak mahkeme kararıyla jandarma nezaretinde kitap okumasına karar verilen Alparslan Yiğit duygularını *Allah düşmanıma böyle ceza vermesin* diye ifade etmektedir. (Tezkan, 2012). Benzer uygulamalar okullarda da yapılmış, okula geç kalan öğrencilere zil çalana kadar kitap okutulmuş ve bu durum gazetelere *geç kalan öğrencilere kitap okuma cezası* olarak yansımıştır. (URL-1, 2012).

Kitap ve ceza kavramlarının bir arada kullanılması doğru bir yaklaşımın sonucu olarak görünmemektedir. Yazılı ve görsel basında çıkan bu tarz haberler, kitap okumanın bir suçun veya kabahatin karşılığı alınan bir ceza olduğu düşüncesini işaret etmektedir. Kitap okumanın bir ceza olarak algılanması, toplum belleğinde kitap okumanın değerinin henüz yeterince olgunlaşmadığını göstermektedir.

#### **2.1.4.3.2. Eğitime Dayalı Faktörler**

Bayram (2001), Türkiye’de okuma alışkanlığını belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında katılımcıların sadece %10.6’sının okuma alışkanlığını okuldan edindiklerini ifade ettiklerini belirtmektedir. Bu durum, yakın zamana kadar eğitim sisteminin öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmada yetersiz bir işlev yürüttüğünü göstermektedir

2005 ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda okuma becerisini edinip geliştirecek öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru ve akıcı bir şekilde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır (Temizkan, 2009). Buna karşılık günümüzde iyi bir okulda öğrenim görmek için gerekli başarının sınav odaklı algılanması, öğrencileri sürekli olarak test çözmeye yöneltmektedir. Başarının sınav odaklı görülmesi, ailelerin de çocuklarının test çözerek sınava hazırlanmak yerine kitap okumalarını zaman kaybı olarak görmelerine sebep olmaktadır. Sınav sonuçları, okulların başarısını gösteren en önemli ölçütlerden biri olarak görüldüğü için gerek okullarda gerekse ailelerde öğrencileri okumaya yönlendirmeye yönelik faaliyetlerde belli bir zayıflık göze çarpmaktadır. Kitap okuma düzeylerini yetersiz bulan 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin beşte üçü, ortaöğretim kurumlarına giriş sınavına hazırlanmalarını bu duruma birinci gerekçe göstermişlerdir (Balcı, 2009). Öte yandan aşırı ev ödevleri de öğrencileri okumaktan uzaklaştırmaktadır. Öğrenciler, kitap okumalarına en büyük engel olarak derslerin yoğunluğunu (%62.1) göstermişlerdir (Yalınkılıç ve Ülper, 2011).

Arıcı (2012), okuma alışkanlığını geliştirmek üzere öğretim programıyla ilgili birtakım çalışmalar yapılabileceğini belirtir:

- İlköğretim birinci kademedede müfredat hafifletilmeli, okuma becerisi oyun yoluyla sevdirmeli, gerekirse okumaya not dahi verilmelidir.
- Ülke genelinde sık sık okuma kampanyaları düzenlenmeli, bunlar afiş ve reklamlarla halka duyurulmalıdır.
- İlköğretimin her sınıfı için okunması gereken kitaplar belirlenmeli, bunlar için listeler oluşturulup takibi yapılmalıdır.
- Kitap okuma sadece Türkçe dersi ve öğretmenin ilgi alanı olmamalı, diğer derslerin ve öğretmenlerin de bu konuyla ilgili katkıları sağlanmalıdır.
- Okullar normal (tekli) öğretime geçmeli, öğrencilerin okulda kaldıkları zaman genişletilmelidir.

#### **2.1.4.3.3. Ekonomik Faktörler**

Türkiye’de, kitaba ve basılı malzemeye ulaşmanın ülke şartlarına göre pahalı olmasının okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir (Özbay, 2011). Türkiye’de ekonomik yapı ile okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi Yılmaz (1993), bir kısır döngü olarak görmektedir. Okuma alışkanlığı düzeyi düşük olduğu için yayımlanan kitap ve dergiler satın alınmamakta, bu nedenle de yayıncılar bastıkları kitap ve dergilerin tirajını düşük tutmaktadırlar. Düşük tiraj ise kitap fiyatlarının yüksek olmasına, dolayısıyla satın alınmamasına neden olmaktadır. Bu kısır döngüyü kıracak olan bireylerin okuma alışkanlığına sahip olmalarıdır. Böylece bu kısır döngü tersine dönebilecektir.

Türkiye’de kitap satışının yükseltilmesi için birtakım ekonomik tedbirler alınması gereklidir. Uluslararası Yayıncılar Birliğinin yaptığı araştırmaya göre pek çok ülkede kitaba uygulanan katma değer vergisi (KDV) 0 ya da %1 mertebelerindedir. Bu açıdan kitap okumayı daha da teşvik etmek, kitap fiyatlarını daha da düşürebilmek amacıyla tüm alım (kâğıt, baskı, cilt, film vb.) KDV oranları ile birlikte KDV oranlarının düşürülmesi ve eşitlenmesi düşünülebilir. Ayrıca basılı kitapların yanı sıra elektronik kitapların da kullanımının yaygınlaştırılması için tedbirler alınmasının hem maliyet ve fiyatların düşürülmesine hem de kâğıt kullanımının azalmasına katkıda bulunacağı öngörülmektedir. (Türkiye Yayıncılar Birliği, 2011).

Ekonomik sıkıntıların aşılabilmesinin bir diğer yolu da kütüphanelerin yaygınlaştırılması ve kütüphane kullanma alışkanlığının artırılması olarak düşünülmektedir (Özbay, 2011). Böylece ekonomik açıdan düşük gelir grubundaki bireyler, her türlü yayına herhangi bir maddi yükün altına girmeden de erişebileceklerdir.

#### **2.1.4.3.4. Sansür ve Düşünce Özgürlüğüyle İlgili Faktörler**

Düşünce özgürlüğü, aklın özgürlüğü anlamına geldiği için tüm özgürlüklerin temelini oluşturmaktadır (Sağlamtuğ, 1991). Bununla beraber Türkiye’de düşünce ürünlerine yönelik baskı, yasak, sınırlama ve sansürün hemen her dönemde var olduğu söylenebilir. Bu faktör de ülkemizde bireylerin okuma alışkanlığı kazanmasında toplumsal psikolojik etki bağlamında engel oluşturabilmektedir (Yılmaz vd., 2009). Özçelebi ve Cebecioğlu (1990), Türkiye’de okuma alışkanlığının gelişmemesini iki temel nedene dayandırmaktadır. Bunlardan birincisi okuma ve düşünme özgürlüğünün karşısına dikilen engeller ile kitaba ve her türlü yayına karşı uygulanan baskı ve yasaklardır. İkinci neden ise Türk insanının küçük yaşlardan itibaren aile ve okul içinde kitapla ilişki kuramamasıdır. İkinci neden büyük ölçüde birinci nedenin sonucu olarak görülmektedir.

Dünyada egemen güçler çoğu zaman kendileriyle aynı görüşleri paylaşmayan, muhalif olan yazar ve şairlerin eserlerini toplatmış veya eserlerin yayımını yasaklamıştır. Türkiye’de de sansür hemen her devirde kitap, dergi ve gazeteler üzerinde baskısını hissettirmiştir. Cumhuriyet öncesine dayanan sansür, yasak ve toplatma kararları, cumhuriyet döneminde de varlığını sürdürmüştür (Kabacalı, 1990). Özellikle ihtilal ve sıkıyönetim dönemlerinde artan yasaklama ve toplatma kararları ile yazarların hapse mahkûm edilimleri, okuma konusunda toplumun belleğinde kitabın ve okumanın zararlı olduğuna dair bir düşünce mirası bırakmıştır.

Devletin, özellikle çocuk ve gençlerin ruhsal ve ahlaki gelişimlerini koruyacak tedbirler alması gerekli bir durumdur. Bununla beraber sansür ve yasaklamaların sınırlarının son derece subjektif ve belirsiz çizgilere taşınması, devletin bireylerin neleri okuyup okumayacaklarına karar veren otoriter bir baba figürüne dönmesi, daha da ötesi kitabın bir suç aleti, yazanın ve okuyanın da suçlu gibi görülmesi demokratik toplumlarda görülmeyen durumlardır. Devletlerin, sınırları belirsiz sansür ve yasak uygulamaları getirmek yerine eğitim politikalarını eleştirel düşünme becerilerine sahip olan ve kendileri için bilinçli tercihler yapabilen bireyler yetiştirmek üzerine yapılandırması sorunun çözümünü sağlayacak bir adım olarak düşünülebilir.

#### **2.1.5. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Okuma Eğitimi**

Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir süreçtir. Genellikle öğrendiklerimizin %1’i tatma, %1.5’i dokunma, %3.5’i koklama, %11’i işitme, %83’ü görme duyusu yoluyla elde edilir. Bu sonuçlara göre göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Aytaş, 2005). Öğrenmede böyle önemli bir yere

sahip olan ve karmaşık bir süreç kabul edilen okumanın kişiye kazandırılması çalışmalarına ise okuma eğitimi denmektedir. Okuma eğitiminde öğrenciye okuma ile ilgili bilgilerin öğretilmesinden çok, öğrencinin fiziki ve zihinsel unsurlarının geliştirilmesine çalışılmaktadır (Özbay, 2011).

Okuma eğitimi, planlı ve programlı olarak yönetilmesi gereken bir süreçtir. Ailede başlayan bu süreç okulda tamamlanır. Okuma eğitimiyle ilgili amaçlanan davranış değişiklikleri öğretim programlarında belirlenir. Bu bakımdan Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan esinlenerek okuma eğitiminin amaçlarını birkaç maddede özetlemek mümkündür:

- Okuma zevk ve alışkanlığını geliştirmek,
- Okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak,
- Okumanın ömür boyu sürecek zevkli bir uğraş olduğu fikrini yerleştirmek,
- Estetik duyguların gelişmesine yardımcı olmak,
- Okumanın dinlendirici bir etkinlik olduğu konusunda farkındalık oluşturmak,
- Türk ve dünya kültürünün sözlü ve yazılı örnekleri yoluyla Türk ve dünya kültürünü tanımayı ve benimsemeyi sağlamak,
- Okumanın vazgeçilmez hobiler arasına katılabileceği düşüncesini uyandırmak,
- Okuma aracılığıyla öğrencilerin, Türk yurdunu ve ulusunu; doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerine yardımcı olmak,
- Konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesinde okumanın yapıcı etkisini keşfettirmek,
- Okumanın entelektüel bir kimlik oluşturma konusundaki katkısını fark ettirmek (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Okuma eğitimi, birinci sınıfta ilk okuma ve yazma öğretimiyle yoğun bir şekilde başlamaktadır. İkinci sınıf, öğrencilerin sesli okumayı bolca uyguladıkları ve okuma becerilerini iyice pekiştirdikleri bir dönemdir. Üçüncü sınıf, öğrencilerin okuma hızlarını iyice arttırdığı ve sesli okumadan sessiz okumaya geçildiği dönemdir. Bu sınıfta, kitaplık, kütüphane ve sözlük kullanımı sağlanmalıdır. Dördüncü sınıfta öğrencilerin 150-250 kelimelik metinleri duraklama, tonlama ve vurgu yanlışı yapmadan okuması beklenmektedir. Sessiz okumayı da herhangi bir yanlışa düşmeden yapabilmelidirler. Beşinci sınıf, öğrencilerin dördüncü sınıfta öğrendiği ve uyguladığı okuma etkinliklerini iyice pekiştirip alışkanlığa dönüştürdüğü dönemdir. Bu sınıfta, öğrenci artık iyi bir okuyucu olmalıdır. Altıncı sınıfta, öğrenciler okunan metinlerin ana fikirlerini bulabilmeli, gazete ve dergilerdeki haberleri yorumlayabilmelidirler. Ayrıca okunan yazıların türü ayırt edilebilmeli, seviyeye uygun metinlerle öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Yedinci sınıfta, öğrenciler diğer türlere ek olarak efsane ve roman gibi türleri tanıyıp ayırt



edebilmeli, fiziksel ve ruhsal portreleri yorumlayabilmeli, bilimsel ve teknik konulu yazılar üzerine fikir beyan edebilmelidirler. Sekizinci sınıfta, önceki sınıflarda elde edilen beceri ve kazanımlar pekiştirilmekle beraber, edebiyatımızdaki belli başlı yazarların eserlerini okuma ve metin yazarlarının özelliklerini açıklama çalışmaları yapılmalıdır (Arıcı, 2012).

Dengiz ve Yılmaz (2007), 2004 ilköğretim programında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin yalnızca %17.8'inin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının yeni öğretim programlarında yeterince yer aldığını düşündüğünü; öğretmenlerin %30.5'inin ise bunu tamamıyla yetersiz bulduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin büyük bölümü (%51.7) ise yeni öğretim programlarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını bir kazanım olarak kısmen içerdiğini düşünmektedir.

### **2.1.6. Okuma Eğitiminde Türkçe Öğretmenlerinin Rolü**

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinden birisini öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme olarak kabul etmektedir. Belirtilen yeterliklere göre Türkçe öğretmenleri:

- Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi alanlarını belirler.
- Okuma etkinliklerinde mevcut kaynak ve materyallerden yararlanır.
- Kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenler.
- Öğrencilerin okumalarında söyleyişe, vurguya, tonlamaya ve noktalama işaretlerine dikkat etmelerini sağlar.
- Öğrencilerin okuma gelişim düzeylerine uygun olarak farklı okuma yöntem ve teknikleri kullanır.
- Okuma becerilerini geliştirmek için kullanacağı kaynakları, öğrencilerin ilgi alanlarına göre çeşitlendirirler.
- Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını içselleştirmelerine yönelik çeşitli ve sistematik etkinlikler düzenler.
- Öğrencilerin okuduklarını anlama, yorumlama, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eşli ve grup etkinlikleri düzenler.
- Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için meslektaşlarıyla işbirliği yapar.
- Öğrencilerin okuduklarını anlama, yorumlama, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yönelik bütün öğrencilerin katılımının sağlandığı etkinlikler düzenler.
- Öğrencilerin okuma stratejileri geliştirmelerine ve kullanmalarına rehberlik eder.

- Ailelerle ve meslektaşlarıyla iş birliği yaparak kitap okuma alışkanlığının yaygınlaştırılmasına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenler (MEB, 2008).

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma alışkanlık ve ilgilerini, biyo-psiko-sosyal özelliklerini, dil gelişimlerini bilmesi gereklidir (Özbay, 2011). Unutulmaması gereken önemli bir nokta da okuma alışkanlığını kazandırmanın sadece Türkçe ve Edebiyat öğretmenlerinin görevi olmadığıdır. Dengiz ve Yılmaz (2007), öğretmenlerin, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığının sadece Türkçe dersi ile değil bütün derslerle ilişkili bir beceri olduğunu düşündüklerini tespit etmiştir. Okuma alışkanlığının yararı bütün dersleri etkilemektedir. Dolayısıyla sadece Türkçe öğretmenleri değil, diğer öğretmenler de kendi dersleriyle ilgili okuma materyali önermeli, okutmalı ve öğrencilere model olmalıdırlar (Arıcı, 2012, Gönen, 2007, Yılmaz, 2007). Bu bakımdan bütün öğretmenlerin birbirleriyle iş birliği içinde çalışmalarını okuma alışkanlığının geliştirilmesinde ciddi bir öneme sahiptir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik çeşitli amaç ve kazanımlar mevcuttur. Bu amaç ve kazanımlar programda:

- Okuma planı yapar,
- Farklı türlerde metinler okur,
- Süreli yayınları takip eder,
- Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur,
- Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır,
- Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır,
- Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur,
- Ailesi ile okuma saatleri düzenler,
- Beğendiği kısa yazıları ezberler şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2006).

Yine 6, 7 ve 8. Sınıf İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin ilköğretim okulları için hazırlanan 100 temel eseri okumaya yönlendirilmesi, sınıf kitaplıklarının temin edilerek zenginleştirilmesi, okunanlarla ilgili duygu ve düşüncelerin paylaşılması, beğenilen şiirlerin ve düz yazıların kaynaktan veya ezbere okunması için uygun ortamın hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir. Okuma alışkanlığıyla ilgili elde edilecek kazanımların ölçülmesinde ise açık uçlu, kısa cevaplı sorular, proje değerlendirme formları, performans değerlendirme formları, öz değerlendirme formları, gözlem formları, okuma gelişim dosyaları kullanılabilir (MEB, 2006).

İlköğretim 6, 7, 8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik olarak öğretmenlerin neler yapabileceğine dair birtakım önerilerde bulunulmuştur. İlgili programa göre öncelikle öğretmenlerin, öğrencileri ilgilerini çekebilecek türde kitaplar okumaya yöneltmesi gerekmektedir. Kitap okumaktan hoşlanmayan öğrencileri ise kısa, resimli, onların ilgisini çekebilecek kitaplar okumaya

teşvik etmelidir. Öte yandan Türkçe öğretmenleri okuma alışkanlığı kazanmış öğrencileri ise edebi değer taşıyan eserleri okumaya yönlendirmelidir. Okuma alışkanlığı edindirme sürecinde öğretmenin yapacağı küçük yardımlar ve özendirmeler, düzenlenen yarışmalarda verilen ödüllerle öğrenciler okumaya karşı motive edilebilir (MEB, 2006).

Bunun yanı sıra öğretmenler, velilerle iş birliği yaparak öğrencilere evde de okuyabilecekleri kitaplar önermelidir. Bu amaçla da öğretmenler; velileri, çocuklarına örnek olabilecek şekilde kitap okumaları, evde kitap okuma saati düzenlemeleri, çocuklarıyla okudukları kitapları değerlendirmeleri, çocuğa ait bir kitaplık oluşturmaları, onları ödüllendirmeleri ve onlara özel günlerde kitap hediye etmeleri konusunda bilgilendirmelidir. Evde yapılan okuma mutlaka sınıfta değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme, öğretmene öğrencilerin sınıf dışında okuyup okumadıklarını belirleyebilme imkânı sağlar. Öğretmenler okunan kitapları değerlendirmenin yanı sıra öğrencilere bir kitabı değerlendirmede dikkat edecekleri noktaları, eserlerin planını, düşünce yapısı ve olumlu/olumsuz yönlerini belirlemeleri konusunda rehber olmalıdır. Bunun yanında, öğretmen öğrencilerle birlikte bir kitap değerlendirerek öğrencilerin okuyacakları eserleri kendi başlarına nasıl yorumlayacaklarını ve bu eserlerden nasıl yararlanacaklarını göstermelidir (MEB, 2006).

Türkçe öğretmenleri, öğretim yılının ilk ayı içinde 1.-5. sınıflara ait okuma gelişim dosyalarını değerlendirerek öğrencilerin sevdikleri türleri, yazarları ve okuma seviyelerini tespit edebilirler. Ayrıca sınıf içi etkinlik ve tartışmalarla da öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanıp kazanmadığını, okuduklarını anlama ile okuduklarını diğer metinlerle ve kişisel tecrübeleriyle ilişkilendirme becerilerini tespit edebilir (MEB, 2006).

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla her on beş günde bir öğrencilerin okuduklarını gerek bireysel gerekse grup çalışması şeklinde tanıtmaları, beğendikleri bir bölümü sesli olarak okumaları, genel düşüncelerini sınıfla paylaşmaları beklenir. Sözlü anlatımda güçlük çeken öğrenciler içinse kitaplarla ilgili duygu ve düşüncelerini değerlendirmede yazdıkları göz önünde tutulmalıdır. Ayrıca ailelerle çocuklarının okuma ilgileri ve gelişimlerini paylaşmak amacıyla her iki dönem başında uygulanan anketler ailelere gönderilir ve ayrıca sene içinde ailelerle çocukların okuma gelişimleri paylaşılır (MEB, 2006).

Bağcı ve Temizkan (2006), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentilerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin okuma becerisine yönelik olarak öğretmenlerden beklentilerinin diğer dil becerilerine yönelik beklentilerinden daha yüksek seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin bu konuda %73.9 oranında beklenti ortalamasına sahip olmaları, okuma etkinliklerine oldukça ilgi duydukları anlamına gelmektedir.

Öğretmenin, metinleri sınıfta vurgu ve tonlamaya dikkat ederek önce kendisinin okumasını isteyen öğrencilerin oranı %68.8; sınıfta seviyelerine göre kitaplardan oluşan bir sınıf kitaplığının bulunmasını isteyen öğrencilerin oranı %76.2; öğretmenin, Türkçe derslerinden birini serbest okumaya ayırmasını isteyen öğrencilerin oranı %78.8 ve öğretmenin, seviyelerine uygun kitapları sınıfa getirerek kendilerine tanıtmasını isteyen öğrencilerin oranı da %79.2 olarak tespit edilmiştir.

Akca (2008), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmada Türkçe öğretmenlerinin rolünü incelediği çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin ancak %31.18'inin ALA'nın belirlediği çok okuyan okuyucu (yılda 20'den fazla kitap okuyan) kategorisine girdiğini tespit etmiştir. Son bir ay içinde kitap alan Türkçe öğretmeni oranı %86.5'tir. Türkçe öğretmenlerinin %46.6'sı roman türünü öncelikli edebî tür olarak sevdiğini söylemişlerdir. Günlük gazete takip eden Türkçe öğretmenlerinin oranı %85.57'dir. Haftalık bir süreli yayını %11.6'sı, aylık bir süreli yayını ise %41.75'i takip etmektedir. Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin yalnızca %3.9'u yılda 20 ve daha fazla kitap okumaktadır.

Samancı (2009), 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuma alanı kazanımlarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanıp kazanmadıklarına yönelik görüşler içinde süreli yayınları takip eder ve ailesi ile okuma saati düzenler ifadelerinde kararsız kaldıklarını belirlemiştir.

Özlük (2010), Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin gerçekleştirdiği çalışmasında, Türkçe öğretmenlerinin, *her öğrencinin okumaya yönelik ilgi alanını ayrı ayrı belirler ve okuma becerilerini geliştirmek için kullanacağı kaynakları öğrencilerin ilgi alanlarına göre çeşitlendirir* görüşüne %74.4 oranında katıldıklarını tespit etmiştir. Türkçe öğretmenlerinin %87.8'i, Türkçe öğretimi sürecinde öğrencileri Türkçenin doğru ve etkili kullanıldığı kaynaklardan (edebî eserler, antoloji, kütüphane, internet vs.) kullanmaya yönlendirmeleri gerektiğini düşünmektedir. Türkçe öğretmenleri, kendilerine yönelik olarak her ay en az bir kitap okur görüşüne %85.9, mesleki süreli yayınlardan en az iki tanesine abonedir ve sürekli takip eder görüşüne %80.7, günde en az iki gazete takip eder ve ezberinde zengin bir şiir birikimine sahiptir görüşüne ise %74.4 oranında katılmaktadırlar.

## 2.2. Literatür Taramasının Sonucu

Okuma alışkanlığı edinme ya da edinememe süreci tek bir faktörle açıklanamayacak kadar karmaşık bir yapı sergilemektedir. Kişinin kendisi kadar yakın çevresi ve içinde bulunduğu toplumun sosyal, siyasi, ekonomik vb. yapısı da bu süreci etkilemektedir. Okumayı etkileyen birbirinden farklı faktörler, okuma alışkanlığı sorunu üzerinde çok

boyutlu olarak düşünülmesi ve disiplinler arası yaklaşımlarla bu soruna çözüm önerileri üretilmeye çalışılması gerektiğini göstermektedir. Türkiye’de 21. yüzyılın başlarına kadar devletin okumayla ilgili en büyük politik aksiyonu temel okuryazarlık edindirme üzerine olmuştur. Okuma alışkanlığı üzerine henüz yeni ve iyi niyetli birkaç proje dışında kapsamlı bir hareket yoktur. Öte yandan Türk halkı, sözlü kültür geleneğinden yazılı kültüre geçiş aşamasında okur olarak birey henüz olgunlaşmadan görsel ve elektronik çağın araçlarının etkisi altına girmiştir. Bu açıdan Türkiye’de insanlar yazılı kültürün sağladığı tefekkür ve ifade ortamından uzakta görünmektedirler. Bundan birkaç yüzyıl önce kalabalıklar arasında kendisine okunanları dinleyen insan, günümüzde de televizyonun karşısında kendisine bir şeyler anlatan dizileri, programları takip etmektedir. Bu anlamda bireyin edilgen rolü hâlâ sürmektedir. Kendilerinin yerine başkalarının düşünmesini, konuşmasını, yazmasını, okumasını bekleyen ailelerin ve öğretmenlerin ise çocuklara okuma alışkanlığı kazandıramayacağı düşünülmektedir. Okuma alışkanlığı kazandırmada aile rolünün kısıtlı olduğu Türkiye’de, eğitim sistemi içinde çocuklara okuma sevgisi kazandırma bakımından öğretmenler öncelikli bir göreve sahiptir. Bu bakımdan öğretmenlerin kendilerinin de iyi birer okur olmalarının öğrencilere model oluşturma açısından önemli olacağı fark edilebilir. Bununla beraber Türkiye’de öğretmenlerin okuma alışkanlıklarına ilişkin yapılan çalışmalar göz önüne alınınca öğretmenlerin yeterli düzeyde bir okuma alışkanlığına 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

Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modelinden faydalanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bundan dolayı araştırmalara konu olan herhangi bir olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. Değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modellerine tekil araştırma modelleri denmektedir. İlişkisel tarama modelleri ise iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlar. İlişkisel çözümlenmeler ise korelasyon türü ilişki ya da karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerle yapılır (Karasar, 2012: 77-87).

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli çerçevesinde, *Kişisel Bilgi Formu*, Dökmen (1994) tarafından geliştirilen *Okuma İlgisi Ölçeği* ve araştırmacı tarafından geliştirilen *Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi* kullanılarak Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileriyle, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma amaçlı gerçekleştirdikleri etkinlikler arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini Trabzon ilinde görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Trabzon il merkezi ile ilçelerinde görev yapan 138 Türkçe öğretmenidir. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Trabzon il merkezi ile il merkezinin doğusu ve batısında bulunan ilçelerde görev yapan Türkçe öğretmenleri araştırmaya örneklem olarak alınmıştır.

Tablo 1. Türkçe Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

		N	%
Cinsiyet	Kadın	68	49.3
	Erkek	70	50.7
		N	%
Yaş	21-30	49	35.5
	31-40	66	47.8
	41-50	10	7.2
	51 ve Üstü	13	9.4
		N	%
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	19	13.8
	6-10 Yıl	62	44.9
	11-15 Yıl	31	22.5
	16-20 Yıl	5	3.6
	21 ve Üstü Yıl	21	15.2
		N	%
Öğrenim Durumu	Lisans	133	96.4
	Lisansüstü	5	3.6
		N	%
Mezun Olunan Bölüm	Türkçe Öğretmenliği	100	72.5
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	17	12.3
	Türk Dili ve Edebiyatı	13	9.4
	Diğer	8	5.8
		N	%
Yerleşim Birimi	İl Merkezi	75	54.3
	İlçe	63	45.7
TOPLAM		138	100

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, mezun olunan bölüm ve görev yaptıkları yerleşim birimi değişkenlerine ilişkin dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden 68 kişi (%49.3) kadın, 70 kişi (%50.7) ise erkektir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden 49 kişi (%35.5) 21-30 yaş aralığında, 66 kişi (%47.8) 31-40 yaş aralığında, 10 kişi (%7.2) 41-50 yaş aralığında ve 13 kişi (%9.4) 51 yaş ve üzerinde yer almaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden 19 kişi (%13.8) 0-5 yıl aralığında, 62 kişi (%44.9) 6-10 yıl aralığında, 31 kişi (%22.5) 11-15 yıl aralığında, 5 kişi (%3.6) 16-21 yıl aralığında ve 21 kişi (%15.2) ise 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden 133 kişi (%96.4) lisans eğitimi, 5 kişi (%3.6) ise lisansüstü eğitim almıştır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden 100 kişi (%72.5) Türkçe Öğretmenliği, 17 kişi (%12.5) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, 13 kişi (%9.4) Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden, 8 kişi (%5.8) ise diğer bölümlerden mezun olmuştur.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden 75 kişi (%54.3) Trabzon il merkezinde, 63 kişi (%45.7) ise Trabzon'a bağlı ilçelerde görev yapmaktadır.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Bu başlık altında veri toplama araçları ve veri toplama sürecinden söz edilmektedir.

#### 3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Okuma İlgisi Ölçeği ve Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi kullanılarak elde edilmiştir.

*Kişisel Bilgi Formu*'nda Türkçe öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Bunlar öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, öğretmenlikteki mesleki kıdemleri, öğrenim durumları ve mezun oldukları bölümlerine ilişkindir. Ayrıca ölçme araçları araştırmacı tarafından öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim birimlerine göre de tasnif edilmiştir.

*Okuma İlgisi Ölçeği*, Dökmen (1994) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, beşli likert tipinde 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek puanlaması yapılırken *hiç uygun değil* seçeneği için 1, *biraz uygun* seçeneği için 2, *kararsızım* seçeneği için 3, *oldukça uygun* seçeneği için 4, *çok uygun* seçeneği için 5 puan verilmiştir. Dökmen (1994) tarafından Okuma İlgisi Ölçeği, 60 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde iki hafta arayla iki defa uygulandığında, bu iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon  $r = .78$  bulunmuştur. Bu araştırmada ise Okuma İlgisi Ölçeği'nin Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) katsayısı .846 olarak bulunmuştur.

*Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi* araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilmesine yönelik ilk olarak 6, 7 ve 8. Sınıflar



İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. Burada öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik olan amaç ve kazanımlar tespit edilmiştir. Daha sonra ilgili literatür taranarak öğretmenlerin, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik uygulayabileceği etkinlikler araştırılmıştır. Anketin hazırlanması amacıyla program ve ilgili literatürün taranması sonucu 35 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Ardından Türkçe eğitimi alanında uzman görüşlerine başvurularak araştırma kapsamına uygun olmayan 5 madde elenmiş ve anketin son hâlinde 30 madde yer almıştır. Beşli likert tipi olarak geliştirilen anketin güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) katsayısı .908 olarak bulunmuştur. Anket puanlaması yapılırken *hiçbir zaman* seçeneği için 1, *nadiren* seçeneği için 2, *bazen* seçeneği için 3, *çoğu zaman* seçeneği için 4, *her zaman* seçeneği için 5 puan verilmiştir.

### 3.3.2. Veri Toplama Süreci

Veri toplama araçları uygun duruma getirildikten sonra Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırma öneri formu sunulmuştur. İlgili form kabul edilerek araştırma ile ilgili 11.12.2012 tarihinde Trabzon Valiliğinden izin alınmıştır. Ölçme araçlarının uygulanacağı öğretmenlerin çalıştığı okulların çoğuna araştırmacı tarafından gidilmiştir. Gidilen okullarda öğretmenlere veri toplama araçları ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ölçme araçlarının bütün öğretmenler tarafından eksiksiz olarak tamamlanması ve amacına uygun bir şekilde öğretmenler tarafından değerlendirilmesi için birkaç günlük süre verilmiştir. Sürenin sonunda okullara tekrar gidilmiş ve ölçme araçları toplanmıştır. Araştırmacı tarafından gidilemeyen okullarda ise araştırmacı tarafından bilgilendirilen gönüllü öğretmenler tarafından ölçme araçları uygulanmıştır. Veri toplama süreci 2012-2013 eğitim-öğretim yılının her iki döneminde devam ettirilmiştir. Toplamda 2,5 aylık olarak planlanan süreç Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi'nde ifade edilen talimatlar dikkate alınarak sürdürülmüştür.

### 3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinden önce eksik ya da yanlış doldurulan 3 adet ölçme aracı değerlendirme dışı bırakılmıştır. Okuma İlgisi Ölçeği'nde toplam 7 maddede ters puanlama yoluna gidilmiştir. Bunlar 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 15. maddelerdir. Ters puanlama yapılan bu maddelerde 1'i işaretleyen 5 puan, 5'i işaretleyen ise 1 puan almıştır. Diğer maddelerin puanlamasında ise bir maddede 1'i işaretleyene 1 puan, 5'i işaretleyene ise 5

puan verilmiştir. Ölçekten alınan puanlara göre okuma ilgi düzeyleri aşağıdaki şekilde kodlanmıştır:

20-46 puan arası düşük okuma ilgisi
47-73 puan arası orta düzey okuma ilgisi
74-100 puan arası yüksek okuma ilgisi

Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi'nin ortalamaları için elde edilen veriler seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) ile belirlenmiştir. SKPA= (5-1= 4), (4/5= 0,80) sonucunda aşağıdaki şekilde gruplandırma yapılmıştır:

1.00-1.80 arası hiçbir zaman
1.81-2.60 arası nadiren
2.61-3.40 arası bazen
3.41-4.20 arası çoğu zaman
4.21- 5.00 arası her zaman

Ankette ters puanlama yoluna gidilmemiş olup 1'i işaretleyen 1 puan, 5'i işaretleyen ise 5 puan almıştır.

Öğretmenlerin demografik bilgilerinin değerlendirilmesinde yüzde (%) ve frekans (f) analizleri kullanılmıştır. Parametrik test varsayımları olan normallik ve homojenlik sağlandığı için Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgilerinin ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinliklerinin bireysel özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri gerçekleştirme sıklıkları frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalardan elde edilen sonuçlara göre değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin okuma ilgileri ile öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon katsayısına bakılmıştır. Pearson korelasyon katsayısı değerleri için 0-30 arası zayıf, 30-70 arası orta ve 70-100 arası yüksek korelasyon düzeyi olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2006). Öğretmenlerin okuma ilgi düzeylerine göre okuma alışkanlığı kazandırma etkinliklerinin sıklığının değişip değişmediği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda çıkan gruplar arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testinin sonuçlarına bakılmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlemesinde SPSS 16 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada t testi ve ANOVA

analizlerinde anlamlılık düzeyi ( $p$ ) 0.05, Pearson korelasyon katsayısında ise 0.01 olarak kabul edilmiştir.

## 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgilerini ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklerini belirlemeye yönelik uygulanan kişisel bilgi formu, ölçek ve anketten elde edilen bulgular ve bulgulardan hareketle yapılan tartışmalar bulunmaktadır. Verilerin analizi sonucunda bulgular tablolaştırılmıştır. Tablolar ve açıklamalar *okuma ilgisine yönelik bulgular ve tartışma, okuma alışkanlığı kazandırma amaçlı etkinliklere yönelik bulgular ve tartışma, okuma ilgisi ile okuma alışkanlığı kazandırma amaçlı etkinlikler arasındaki ilişkilere yönelik bulgular ve tartışma* adında üç alt başlıkta sunulmuştur.

### 4.1. Okuma İlgisine Yönelik Bulgular ve Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik ilgi puanları ile okuma ilgi puanlarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan bölüm, öğrenim durumu ve yerleşim birimi değişkenlerine göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8'de verilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin Okuma İlgisi Ölçeği'ndeki maddelere katılımına ilişkin frekans ve yüzde değerleri ile maddelerin aritmetik ortalamaları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okuma İlgisi Ölçeği'nden Alınan Puanların Frekans, Yüzde Değerleri ve Aritmetik Ortalamaları

Madde Kodları	Okuma İlgisi Ölçeği'nden Alınan Puanlar										$\bar{X}$
	Hiç Uygun Değil		Biraz Uygun		Kararsızım		Oldukça Uygun		Çok Uygun		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M1	6	4.3	30	21.7	10	7.2	54	39.1	38	27.5	72.75
M2	9	6.5	36	26.1	12	8.7	51	37	30	21.7	68.26
M3	17	12.3	32	23.2	15	10.9	35	25.4	39	28.3	66.81
M4	13	9.4	37	26.8	13	9.4	46	33.3	29	21.0	65.94
M5	2	1.4	10	7.2	20	14.5	33	23.9	73	52.9	83.91
M6	10	7.2	40	29.0	10	7.2	58	42.0	20	14.5	65.50
M7	2	1.4	5	3.6	13	9.4	28	20.3	90	65.2	88.84
M8	11	8.0	26	18.8	14	10.1	34	24.6	53	38.4	73.33
M9	74	53.6	37	26.8	4	2.9	14	10.1	9	6.5	37.83
M10	22	15.9	31	22.5	6	4.3	40	29.0	39	28.3	66.23
M11	35	25.4	32	23.2	4	2.9	34	24.6	33	23.9	59.71
M12	85	61.6	31	22.5	6	4.3	8	5.8	8	5.8	34.35
M13	19	13.8	26	18.8	14	10.1	42	30.4	37	26.8	67.54
M14	1	.7	20	14.5	13	9.4	63	45.7	41	29.7	77.83
M15	2	1.4	14	10.1	14	10.1	50	36.2	58	42.0	81.45

Tablo 2'nin devamı

Madde Kodları	Okuma İlgisi Ölçeği'nden Alınan Puanlar										$\bar{X}$
	Hiç Uygun Değil		Biraz Uygun		Kararsızım		Oldukça Uygun		Çok Uygun		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M16	14	10.1	49	35.5	22	15.9	31	22.5	22	15.9	59.71
M17	41	29.7	53	38.4	25	18.1	12	8.7	7	5.1	44.20
M18	19	13.8	51	37.0	21	15.2	37	26.8	10	7.2	55.36
M19	3	2.2	14	10.1	7	5.1	54	39.1	60	43.5	83.32
M20	14	10.1	39	28.3	29	21.0	36	26.1	20	14.5	61.30

Türkçe öğretmenlerinin Okuma İlgisi Ölçeği'nden aldıkları ortalama puan  $\bar{X}$  =65.66'dır. Bu puan Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik ilgilerinin *orta* düzeyde olduğunu göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin yüksek düzeyde (74-100 puan) katıldıkları maddeler şunlardır:

M5, *Televizyon seyretmeyi kitap okumaya tercih ederim.* (Ters puanlama)

M7, *Bence aşırı kitap okumak insanı sosyal yaşamdan uzaklaştırır.* (Ters puanlama)

M15, *Boş zamanlarında arkadaş toplantılarına ya da kahveye giderim.* (Ters puanlama)

M14, *Çok sayıda kitabım var.*

M19, *Geçmişte okuduğum bazı kitapları sevgiyle hatırlıyorum.*

Türkçe öğretmenlerinin orta düzeyde (47-73 puan) katıldıkları maddeler şunlardır:

M3, *Kitap okumayı severim fakat vaktim yok.* (Ters puanlama)

M4, *Kitap okumaya çok zaman ayıramıyorum.* (Ters puanlama)

M6, *Satın aldığım kitapları bazen uzun süre okuma fırsatı bulamam.* (Ters puanlama)

M8, *Kitaptan çok gazete okurum.* (Ters puanlama)

M1, *Birkaç hafta kitap okumazsam rahatsız olurum.*

M2, *Kitap okumak, yaşamımın yemek, içmek kadar önemli bir parçasıdır.*

M10, *Yolculuğa çıkarken yanıma mutlaka kitap alırım.*

M11, *Şehirler arası yolculuklarda genellikle kitap okurum.*

M13, *İlkokulda okuyup da unutamadığım bazı kitaplar var.*

M16, *Almaktan en fazla hoşlandığım hediye kitaptır.*

M18, *Best seller (çok satan) kitapları izlerim.*

M20, *Okuduğum kitaplardaki bazı kahramanları dostum olarak hissederim.*

Türkçe öğretmenlerinin düşük düzeyde (20-46 puan) katıldıkları maddeler şunlardır:

M9, *Belediye otobüsünde ya da dolmuşta kitap okurum.*

M12, *Küçükken, büyüklerim bana çok sayıda masal kitabı okumuştur.*

M17, *Bana kitap kurdu dense yeridir.*

Türkçe öğretmenlerinin Okuma İlgisi Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okuma İlgisi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklemeler t Testi Sonuçları

Değişken	Faktör	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Cinsiyet	Kadın	68	67.93	12.10	2.13	.035
	Erkek	70	63.46	12.56		

\* p<.05

Kadın Türkçe öğretmenlerin Okuma İlgisi Ölçeği'nden aldıkları ortalama puan ( $\bar{X} = 67.93$ ) erkek Türkçe öğretmenlerine göre ( $\bar{X} = 63.46$ ) daha yüksektir. Bağımsız örneklemeler t testi sonucunda Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgi ölçeğinden aldıkları puan cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermiştir (t=2.13, p<.05). Bu sonuçlara göre kadın Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik ilgilerinin erkek Türkçe öğretmenlerinden yüksek olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgilerine yönelik bulgularda cinsiyete göre anlamlı fark bulunması öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde yapılan benzer çalışmalarda bulgularla örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının okuma tutum ve alışkanlıklarının araştırıldığı bu çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklar görülmüştür (Arı ve Demir, 2013; Aslantürk, 2008; Batur, Gülveren ve Bek, 2010; Bozpolat, 2010; Demir, 2009; Gömleksiz, 2004; Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008; Sevmez, 2009; Yalınkılıç, 2007; Yılmaz ve Benli, 2010).

Buna karşılık Aydın Yılmaz (2006) sınıf öğretmeni adaylarının, Oğuz, Yalınkılıç ve Ülper (2009) ilköğretim okulu öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarının, Yılmaz (2002) ilköğretim öğretmenlerinin okuma sıklıklarının, Aslantürk (2008) ise sınıf öğretmenlerinin okuma ilgilerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını bulgulamıştır.

Türkçe öğretmenlerinin Okuma İlgisi Ölçeği'nden aldıkları puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okuma İlgisi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	249.847	3	83.282	.528	.664
Gruplar İçi	21135.146	134	157.725		
Genel	21384.993	137			

\*p&lt;.05

Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgisi puanlarının yaş değişkenine göre ortalamalarına bakıldığında 21-30 yaş aralığı  $\bar{X} = 65.77$ , 31-40 yaş aralığı  $\bar{X} = 64.64$ , 41-50 yaş aralığı  $\bar{X} = 69.40$ , 51 yaş ve üzeri olanlar ise  $\bar{X} = 67.46$  bulunmuştur. Ortalama olarak en yüksek okuma ilgisi düzeyine 41-50 yaş aralığında, en düşük okuma ilgisi düzeyine ise 31-40 yaş aralığında yer alan Türkçe öğretmenlerinin sahip olduğu görülmüştür. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre ise Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgilerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ( $F = .528$ ;  $p > .05$ ). Buna göre Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik ilgilerinin yaşla ilgili olmadığı söylenebilir. Aslantürk (2008), benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin okuma ilgilerinin yaşa bağlı olarak değişmediğini bulgulamıştır. Yılmaz (2002) ise 21-35 yaş arasındaki genç öğretmenlerin 36-50 ve 51-64 yaş arasındaki öğretmenlere göre *hiç okumama* ölçütünde en az orana, *sık okuma* (ayda iki kitap) ölçütünde ise en yüksek orana sahip öğretmenler olduğunu bulgulamıştır.

Türkçe öğretmenlerinin Okuma İlgisi Ölçeği'nden aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okuma İlgisi Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	492.803	4	123.201	.784	.537
Gruplar İçi	20892.190	133	157.084		
Genel	21384.993	137			

\*p&lt;.05

Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgisi puanlarının mesleki kıdem değişkenine bağlı ortalamalarına bakıldığında 0-5 yıl aralığında  $\bar{X} = 66.68$ , 6-10 yıl aralığında  $\bar{X} = 64.13$ , 11-15 yıl aralığında  $\bar{X} = 65.32$ , 16-20 yıl aralığında  $\bar{X} = 66.40$  ve 21 yıl ve üzeri olanlarda ise  $\bar{X} = 69.58$  bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip Türkçe öğretmenlerinin ortalamalarının en yüksek, 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip Türkçe öğretmenlerinin ise en düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre ise Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgilerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ( $F = .784$ ;  $p > .05$ ). Buna göre Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik ilgilerinin mesleki kıdemle ilgili olmadığı söylenebilir. Aslantürk (2008), sınıf öğretmenlerinin okuma ilgilerinin mesleki kıdeme bağlı olarak değişmediğini bulgulamıştır. Oğuz, Yalınkılıç ve Ülper (2009) de öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, bunun yanında kıdem arttıkça okuma alışkanlık düzeyinin arttığını bulgulamıştır.

Yılmaz (2002), mesleki deneyim süresi arttıkça öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının düştüğünü, yani öğretmenlerin okuma sıklıkları ile mesleki deneyim süreleri arasında ters orantılı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Şahiner (2005) de öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça kitap okuma sıklıklarının azaldığını bulgulamıştır.

Türkçe öğretmenlerinin Okuma İlgisi Ölçeği'nden aldıkları puanların mezun olunan bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okuma İlgisi Puanlarının Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	168.255	3	56.085	.354	.786
Gruplar İçi	21216.737	134	158.334		
Genel	21384.993	137			

\* $p < .05$



Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgisi puanlarının mezun olunan bölüm değişkenine bağlı ortalamalarına bakıldığında Türkçe öğretmenliği mezunlarında  $\bar{X} = 65.39$ ; Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği mezunlarında  $\bar{X} = 68.12$ ; Türk Dili ve Edebiyatı mezunlarında  $\bar{X} = 63.77$ ; diğer bölümlerden mezunlarda ise  $\bar{X} = 66.87$  bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında en yüksek okuma ilgisi ortalaması Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği mezunlarında, en düşük ortalama ise Türk Dili ve Edebiyatı mezunlarında görülmektedir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre ise Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgilerinin mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ( $F = .354$ ;  $p > .05$ ). Buna göre Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik ilgilerinin mezun olunan bölümle ilgili olmadığı söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin Okuma İlgisi Ölçeği'nden aldıkları puanların öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Okuma İlgisi Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	Faktör	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Öğrenim Durumu	Lisans	133	65.44	12.54	-1.047	.297
	Lisansüstü	5	71.40	10.36		

\* $p < .05$

Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgisi puanlarının öğrenim durumu değişkenine bağlı ortalamalarına bakıldığında lisans öğrenimini tamamlamış olanlarda  $\bar{X} = 65.44$ ; lisansüstü öğrenimini tamamlamış olanlarda ise  $\bar{X} = 71.40$  olarak bulunmuştur. Lisansüstü öğrenim görmüş öğretmenlerin, lisans öğrenimi görmüş öğretmenlerden daha yüksek ortalamaları olduğu tespit edilmiştir.

Bağımsız örneklem t testi sonucunda ise Türkçe öğretmenlerinin Okuma İlgisi Ölçeği'nden aldıkları puanlar öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemiştir ( $t = -1.047$ ,  $p > .05$ ). Buna göre Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik ilgilerinin öğrenim durumuyla ilgili olmadığı söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin Okuma İlgisi Ölçeği'nden aldıkları puanların yerleşim birimi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okuma İlgisi Puanlarının Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	Faktör	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Yerleşim Birimi	İl Merkezi	75	66.51	11.73	.868	.387
	İlçe	63	64.65	13.37		

\*p<.05

Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgisi puanları öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak incelendiğinde, il merkezinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ortalamaları  $\bar{X} = 66.51$ ; ilçelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ortalamaları ise  $\bar{X} = 64.65$  olarak bulunmuştur. İl merkezinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik ilgi puanlarının, ilçelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Bağımsız örneklem t testi sonucunda ise Türkçe öğretmenlerinin Okuma İlgisi Ölçeği'nden aldıkları puanlar yerleşim birimine göre anlamlı bir fark göstermemiştir (t=.868; p>.05). Buna göre Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik ilgilerinin yerleşim birimiyle ilgili olmadığı söylenebilir.

#### 4.2. Okuma Alışkanlığı Kazandırma Amaçlı Etkinliklere Yönelik Bulgular ve Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklerin sıklıkları ve bu etkinliklerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan bölüm, öğrenim durumu ve yerleşim birimi değişkenlerine göre analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar Tablo 9, 10, 11, 12, 13 ve 14'te verilmiştir.

Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi'nden alınan Türkçe öğretmenlerinin etkinlikleri gerçekleştirme sıklıklarına ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi'nden Elde Edilen Puanların Frekans, Yüzde Değerleri ve Aritmetik Ortalamaları

Madde Kodları	Etkinlikleri Gerçekleştirme Sıklığı										$\bar{X}$
	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Çoğu Zaman		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M1	2	1.4	9	6.5	25	18.1	52	37.7	50	36.2	4.00
M2	1	.7	2	1.4	36	26.1	63	45.7	36	26.1	3.95

Tablo 9'un devamı

Madde Kodları	Etkinlikleri Gerçekleştirme Sıklığı										$\bar{X}$
	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Çoğu Zaman		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M3	0	0	2	1.4	16	11.6	73	52.9	47	34.1	4.19
M4	5	3.6	6	4.3	30	21.7	62	44.9	35	25.4	3.84
M5	0	0	13	9.4	25	18.1	60	43.5	40	29.0	3.92
M6	23	16.7	46	33.3	41	29.7	24	17.4	4	2.9	2.56
M7	4	2.9	16	11.6	21	15.2	61	44.2	36	26.1	3.79
M8	17	12.3	40	29	52	37.7	23	16.7	6	4.3	2.72
M9	0	0	1	.7	14	10.1	66	47.8	57	41.3	4.30
M10	50	36.2	43	31.2	26	18.8	16	11.6	3	2.2	2.12
M11	20	14.5	35	25.4	26	18.8	40	29.0	17	12.3	2.99
M12	0	0	4	2.9	17	12.3	72	52.2	45	32.6	4.14
M13	3	2.2	26	18.8	35	25.4	45	32.6	29	21.0	3.51
M14	14	10.1	29	21.0	32	23.2	49	35.5	14	10.1	3.14
M15	4	2.9	13	9.4	14	10.1	40	29.0	67	48.6	4.11
M16	1	.7	16	11.6	24	17.4	48	34.8	49	35.5	3.93
M17	2	1.4	17	12.3	39	28.3	54	39.1	26	18.8	3.61
M18	0	0	7	5.1	20	14.5	69	50	42	30.4	4.06
M19	4	2.9	17	12.3	44	31.9	59	42.8	14	10.1	3.45
M20	1	.7	3	2.2	16	11.6	44	31.9	74	53.6	4.35
M21	15	10.9	33	23.9	33	23.9	37	26.8	20	14.5	3.10
M22	4	2.9	16	11.6	36	26.1	67	48.6	15	10.9	3.53
M23	6	4.3	20	14.5	37	26.8	42	30.4	33	23.9	3.55
M24	3	2.2	8	5.8	32	23.2	61	44.2	34	24.6	3.83
M25	7	5.1	29	21.0	41	29.7	44	31.9	17	12.3	3.25
M26	90	65.2	28	20.3	12	8.7	7	5.1	1	.7	1.56
M27	4	2.9	8	5.8	21	15.2	61	44.2	44	31.9	3.96
M28	5	3.6	16	11.6	37	26.8	62	44.9	18	13.0	3.52
M29	1	.7	11	8.0	28	20.3	51	37.0	47	34.1	3.96
M30	5	3.6	7	5.1	40	29.0	48	34.8	38	27.5	3.77

Tablo 9 incelendiği zaman, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik gerçekleştirdiği etkinliklerin sıklık ortalaması  $\bar{X} = 3.56$  olarak bulunmuştur. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri *çoğu zaman* düzeyinde gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin 20 etkinliği *çoğu zaman* düzeyinde gerçekleştirdiği görülmüştür.

Bu etkinlikler şunlardır:

M1, *Ailelerden evde çocuklarıyla beraber okuma saatleri düzenlemelerini talep ederim.*

M2, *Öğrencilerimin okuma ilgilerini ve gelişimlerini aileleriyle paylaşıyorum.*

M3, *Öğrencilerimin farklı türlerde metinlerle tanışmalarını sağlıyorum.*

- M4, Öğrencilerimin yaş ve gelişim seviyelerine uygun bir sınıf kitaplığı hazırlarım.
- M5, Öğrencilerimin okudukları kitaplar hakkındaki düşüncelerini sınıf ortamında arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlarım.
- M7, Okulda akranlar arası kitap alışverişini teşvik ederim.
- M12, Öğrencilerime ilgileri doğrultusunda okumak istedikleri kitapları seçmeleri için fırsat tanırım.
- M13, Kitap okumaktan hoşlanmayan öğrencilerimi, kısa, resimli ve onların ilgisini çekebileceğini düşündüğüm kitaplarla buluştururum.
- M15, Haftanın belli zaman dilimlerinde serbest kitap okuma etkinliği yaparım.
- M16, Öğrencilerime beğendiğim kitaplardan bahsederim veya bölümler okurum.
- M17, Öğrencilerime verdiğim veya önerdiğim kitaplarda yazı büyüklüğü, kâğıt kalitesi, sayfa düzeni, resim, kapak tasarımı gibi fiziksel özellikleri incelerim.
- M18, Öğrencilerimin yaş grubuna ve cinsiyete bağlı ilgilerini göz önünde tutarak onlara kitap veririm/öneririm.
- M19, Öğrencilerimde okuma alışkanlığını geliştirebilmek için diğer meslektaşlarımla iş birliği yaparım.
- M22, Öğrencilerime kitap okurken kullanabilecekleri farklı teknikleri ve stratejileri kavratmaya çalışırım.
- M23, Duvar gazeteleri ya da bülten tahtaları vasıtasıyla öğrencilerime yönelik yazılar veya öğrencilerimin yazılarını sergilerim.
- M24, Tartışma, gözlem, kompozisyon benzeri çalışmalarla öğrencilerimin okuma ilgilerini tespit etmeye çalışırım.
- M27, Öğrencilerimin şiir ezberlemesini, şiir dinletilerine katılmasını ve ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okumasını sağlarım.
- M28, Öğrencilerimi, süreli yayınları takip etmeleri için teşvik ederim.
- M29, Okuma alışkanlığı açısından gelişim gösteren veya örnek olan öğrencilerimi ödüllendiririm.
- M30, Kulüp çalışmalarında kitapla ve kitap okumanın önemiyle ilgili projeler/çalışmalar düzenlerim.

Türkçe öğretmenleri 5 etkinliği bazen düzeyinde gerçekleştirmektedir. Bu etkinlikler şunlardır:

- M8, Okunan kitaplarla ilgili drama çalışmaları yaparım.
- M11, Öğrencilerimin kütüphanelere üye olmasını sağlarım.
- M14, Öğrencilerimin beğendikleri kısa yazıları ezberlemeleri amacıyla etkinlikler yaparım.
- M21, Öğrencilerime ait okuma gelişim dosyalarını değerlendiririm.

M25, *Dünya Çocuk Kitapları Haftası ve Kütüphaneler Haftası etkinliklerinde öğrencilerimin etkin şekilde rol almasını sağlarım.*

Türkçe öğretmenleri 2 etkinliği *her zaman* düzeyinde gerçekleştirmektedir. Bu etkinlikler şunlardır:

M9, *Öğrencilerime verdiğim veya önerdiğim kitapların içerik yönünden gelişim seviyelerine uygun bir dil, anlatım biçimi, tema ve konuya sahip olmasına dikkat ederim.*

M20, *Kitap okudukları sırada ben de öğrencilerime eşlik ederim.*

Türkçe öğretmenleri 2 etkinliği *nadiren* düzeyinde gerçekleştirmektedir. Bu etkinlikler şunlardır:

M6, *Kitaplarla ilgili sınıf içi veya sınıflar arası münazaralar, bilgi yarışmaları düzenlerim.*

M10, *Öğrencilerimi halk kütüphanelerine götürürüm.*

Türkçe öğretmenleri 1 etkinliği hiçbir zaman gerçekleştirmediklerini belirtmişlerdir:

M26, *Yazarları veya şairleri okulumuza davet ederim.*

Akca (2008), Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmadaki tutum ve etkinliklere yönelik sorulara katılımlarının  $\bar{X} = 3,45$  (*çok/çoğunlukla*) düzeyinde olduğunu bulgulamıştır. Bu bulgu ile araştırmada elde edilen Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklerin sıklık düzeyi  $\bar{X} = 3.56$  (*çoğu zaman*) uyusmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin hiçbir zaman gerçekleştirmedikleri, nadiren ve bazen gerçekleştirdikleri toplam 8 adet etkinlik mevcuttur.

Türkçe öğretmenlerinin okunan kitaplara yönelik drama etkinliklerini *bazen* ( $\bar{X} = 2.72$ ) düzeyinde gerçekleştirmeleri ile Maden'in (2010) bulguladığı Türkçe öğretmenlerinin drama kullanmaya yönelik *katılıyorum* düzeyinde ifade ettikleri öz yeterlik algılarıyla farklılaştığı söylenebilir. Bu farklılaşma Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuduğu kitaplara yönelik gerçekleştirdikleri drama etkinliklerine özel bir durum olarak değerlendirilebilir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırma etkinlikleri içinde kütüphane faktörüne yönelik olarak ortalamanın altında etkinlikler gerçekleştirdikleri görülmektedir. Türkçe öğretmenleri *öğrencilerimin kütüphanelere üye olmasını sağlarım* ifadesine *bazen* düzeyinde ( $\bar{X} = 2.99$ ), *Öğrencilerimi halk kütüphanelerine götürürüm* ifadesine ise *nadiren* düzeyinde ( $\bar{X} = 2.12$ ) katılmaktadırlar. Balcı, Uyar ve Büyükkiz (2012), 6. sınıf öğrencilerinin büyük bölümünün halk kütüphanesi üyesi olmadığını, yaklaşık olarak üçte ikisinin de halk kütüphanelerini hiç kullanmadığını bulgulamışlardır. Bu bakımdan Türkçe

öğretmenlerinin, öğrencileri kütüphanelerle tanıştıracak ve faydalanmalarını sağlayacak etkinlikleri gerçekleştirmemeleri de öğrencilerin kütüphane kullanma alışkanlıklarının gelişmemesine yol açan nedenlerden birisi olmaktadır denilebilir.

Türkçe öğretmenlerinin *bazen* ( $\bar{X} = 3.14$ ) düzeyinde gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri *öğrencilerimin beğendikleri kısa yazıları ezberlemeleri amacıyla etkinlikler yaparım* etkinlik maddesi 6, 7 ve 8. Sınıflar İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alışkanlığı kazanma amaçları ile doğrudan ilişkilidir. Okuma alışkanlığı kazanma ile ilgili programda yer alan 9 tane amaç ve kazanımdan bir tanesi de *beğendiği kısa yazıları ezberler* maddesidir. (MEB, 2006:31). Türkçe öğretmenlerinin bu kazanıma ilişkin etkinlikleri yeterli sıklıkta gerçekleştirmemesi programın belirlediği hedeflerin gerçekleştirilmesinde de bir eksiklik olarak görülebilir. Öte yandan *öğrencilerime ait okuma gelişim dosyalarını değerlendiririm* maddesi de Türkçe öğretmenleri tarafından *bazen* düzeyinde ( $\bar{X} = 3.10$ ) gerçekleştirilmektedir. Okuma gelişim dosyaları 6, 7 ve 8. Sınıflar İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alışkanlığı kazanma ile ilgili kazanımların değerlendirilmesinde kullanılacak ölçme araçlarından bir tanesi olarak belirlenmiştir (MEB, 2006: 31).

6, 7 ve 8. Sınıflar İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre okuma gelişim dosyaları öğrenciler tarafından doldurulur ve dönem sonlarında öğretmenler tarafından değerlendirilir. Okuma gelişim dosyasında öğrencinin kimlik bilgisi, öğrencinin seviyesini gösteren bilgi formu, öğretmen değerlendirme formları, öğrenci değerlendirme formları, okunan her kitabı tanıtıcı bilgi, okunan her kitapla ilgili öğrencilerin duygu ve düşünceleri yer almalıdır (MEB, 2006). Öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin kazanımlarını değerlendirmede kullanılan okuma gelişim dosyalarında hem öğrencilerin okudukları ile ilgili değerlendirmeler hem de öğretmenlerin öğrencilerle ilgili değerlendirmeleri (öğrencilerin okuma alışkanlığı, okunan kitapların türü, okuma süresi vb.) yer alır. Okuma gelişim dosyaları öğrencilerin okuma ilgilerinin nasıl şekillendiği, okuma alışkanlıklarının ne düzeyde olduğu ile ilgili öğretmenlere veriler sunması açısından önemli görülmektedir. Öğretmenler, okuma gelişim dosyalarıyla beraber öğrencilerin okuma alışkanlığı edinme sürecindeki problemlerini tespit ederek okumaya yönelik motivasyonlarını artıracak etkinlikleri geliştirebilir. Bu açıdan okuma gelişim dosyalarının bütün öğrenciler için düzenlenmesi gerekmektedir. Buna karşılık elde edilen bulgulardan yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin, okuma gelişim dosyalarını yeterli düzeyde değerlendirmedikleri söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin *bazen* düzeyinde gerçekleştirdikleri etkinliklerden birisi de *Dünya Çocuk Kitapları Haftası ve Kütüphaneler Haftası etkinliklerinde öğrencilerimin etkin*

*şekilde rol almasını sağlarım* maddesine ilişkindir ( $\bar{X} = 3.25$ ). Şiringel (2006), Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara ilişkin görüşlerini değerlendirdiği çalışmada Kütüphaneler Haftası'nın öğrencilerin kütüphanelerin eğitimimizdeki yerini ve önemini benimsemelerine etkisini öğretmenlerin %57'sinin kısmen kabul ettiğini %23'ünün ise bu etkiyi kabul etmediğini ve hayır şeklinde görüş belirttiğini bulgulamıştır. Bu bakımdan Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik değerlendirilebilecek olan belirli gün ve hafta etkinliklerine karşı yüksek düzeyde olumlu bir tutum takınmadıkları ve öğrencilerin de bu haftalarda etkin şekilde rol almalarını tam olarak sağlayamadıkları söylenebilir.

Türkçe öğretmenleri *kitaplarla ilgili sınıf içi veya sınıflar arası münazaralar, bilgi yarışmaları düzenlerim* maddesine *nadiren* düzeyinde ( $\bar{X} = 2.56$ ) katıldıklarını belirtmektedirler. Karşıt görüşlü iki grubun önceden belirlenen bir tez ya da konu hakkında düşüncelerini jüri ve dinleyici önünde savunması olan münazara öğrencilere araştırma, kaynak karıştırma, düşünme, yaratma, eleştirme yeteneği ve güzel konuşma becerisi kazandırma yanında; konuşmacılara güven duygusu vermesi ve kişiliklerini güçlendirmesi bakımından da oldukça yararlı bir uygulama olarak görülmektedir (Gündüz, 2009). Bilgi yarışmaları da öğrencilerin çeşitli konular hakkında öğrendiklerini, bilgi birikimlerini yarışma biçiminde bireysel ya da gruplar hâlinde ortaya koyabilecekleri, paylaşabilecekleri bir ortamı hazırlar. Öğrencilerin okudukları kitapların okullarda uygulanan bu etkinliklere konu edinmesi onların okumaya yönelik güdülerini artıracığı düşünülebilir. Bu anlamda öğretmenlerin formal değerlendirme ölçekleri dışında bu maddeye benzer okumaya güdüleyici farklı etkinliklerle de öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını takip etmeleri beklenebilir.

Türkçe öğretmenleri *yazarları veya şairleri okulumuza davet ederim* etkinliğini *hiçbir zaman* ( $\bar{X} = 1.56$ ) gerçekleştirmediklerini belirtmişlerdir. Buna karşılık öğrencileri yazarlar ve şairlerle bir araya getirmek okuma sevgisini geliştirmenin dinamik bir yolu olarak kabul edilmektedir (Rubin, 2007). Yazarlar ve şairlerle çeşitli okuma etkinlikleri, imza günleri düzenlenebilir; konferanslar aracılığıyla bir araya gelenebilir. Bu etkinliğin düzeyinin hiçbir zaman olarak kalmasının gerekçesi okullarda geleneksel olarak gerçekleştirilen diğer okuma alışkanlığı kazandırma etkinliklerinden farklı görülmesi olabilir. Yazar veya şairlerin bu çağrılara cevap vermeyeceği veya öğrenciler için böyle bir etkinliğin öncelikli bir öneme sahip olmadığı gibi düşünceler Türkçe öğretmenlerinin bu etkinliği gerçekleştirmemelerine neden olabilir.

Ülper (2011), öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden öğrencilerin okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumlarını araştırdığı çalışmasında

ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğretmen boyutuyla ilgili *ara sıra* okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaştıklarını bulgulamıştır. Öğrenci yönünden elde edilen bu sonuca karşılık bu araştırmada, Türkçe öğretmenleri tarafından okuma alışkanlığı kazandırma amaçlı etkinliklerin *çoğu zaman* düzeyinde gerçekleştirildiği bulgulanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin okumaya yönelik bu tür güdüleme etkinliklerinin düzeyini farklı yansıtmalarının nedeni ilk araştırmada öğrenciler tarafından bütün ikinci kademe öğretmenlerinin değerlendirilmeye alınmasının istenmesi olabilir. Öte yandan İki araştırmada da öğretmenlerin okuma konusunda öğrencilere model oluş düzeyleri yüksek çıkmıştır. Ülper (2011) tarafından öğrencilerin öğretmenlerini kitap okurken *sık sık* gördükleri, bu araştırmada ise Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere kitap okudukları sırada onlara *her zaman* eşlik ettikleri bulgulanmıştır.

Gökçe (2011), ilköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını incelediği çalışmasında, öğretmenlerin %63.16'sının *öğrencilerimle birlikte kitap okumak onların okuma alışkanlığı kazanmasına katkı sağlamaktadır* düşüncesine katıldığını bulgulamıştır. Yine öğretmenlerin %56.8'i *öğrencilerim okudukları kitaplarla ilgili görüş ve önerilerini paylaşır* görüşüne katılmışlardır. Öğretmenlerin %38.16'sı ise *öğrencilerimin kitap okuması için ailelerle işbirliği yaparım* görüşüne katılmaktadır. Öğretmenlerin çoğunun, öğrencilerin okudukları kitaplarla ilgili görüş ve önerilerini birbirleriyle paylaştıklarını ve onlarla birlikte kitap okumanın okuma alışkanlığı kazanmalarına katkı sağladığını düşündüklerini belirtmeleri, bu araştırmada elde edilen, *öğrencilerimin okudukları kitaplar hakkındaki düşüncelerini sınıf ortamında arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlarım* ( $\bar{X} = 3.92$ ) ve *kitap okudukları sırada ben de öğrencilerime eşlik ederim* ( $\bar{X} = 4.35$ ) maddelerinde bulgularanan *çoğu zaman* düzeyiyle örtüşmektedir. Öğretmenlerin yarısından azının öğrencilerin kitap okuması için ailelerle iş birliği yaptığını belirtmesine rağmen bu araştırmanın öğretmen-aile ilişkisine yönelik maddeleri olan *ailelerden evde çocuklarıyla beraber okuma saatleri düzenlemelerini talep ederim* ( $\bar{X} = 4.00$ ) ve *öğrencilerimin okuma ilgilerini ve gelişimlerini aileleriyle paylaşırım* ( $\bar{X} = 3.95$ ) maddelerini gerçekleştirme sıklıkları *çoğu zaman* düzeyinde çıkmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi'nden aldıkları etkinlik gerçekleştirme sıklığı ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 10'da verilmiştir.



Tablo 10. Etkinlik Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	Faktör	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Cinsiyet	Kadın	68	3.69	.47	2.93	.004
	Erkek	70	3.44	.54		

\* p&lt;.05

Kadın Türkçe öğretmenlerinin Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi'nden aldıkları ortalama puan ( $\bar{X}$  =3.69), erkek Türkçe öğretmenlerinin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}$  =3.44) daha yüksektir. Bağımsız örneklem t testi sonucunda Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler anketinden aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir (t=2.93, p<.05). Test sonuçlarına göre kadın Türkçe öğretmenlerinin, erkek Türkçe öğretmenlerine göre daha sık okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik etkinlikler gerçekleştirdiği söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi'nden aldıkları etkinlik gerçekleştirme sıklığı ortalamalarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Etkinlik Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1.032	3	.344	1.288	.281
Gruplar İçi	35.781	134	.267		
Genel	36.812	137			

\*p&lt;.05

Türkçe öğretmenlerinin yaş değişkenine göre Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi'nden elde ettikleri ortalamalar 21-30 yaş aralığı için  $\bar{X}$  =3.56, 31-40 yaş aralığı için  $\bar{X}$  = 3.51, 41-50 yaş aralığı için  $\bar{X}$  = 3.77, 51 yaş ve üzeri olanlar için ise  $\bar{X}$  = 3.73 bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre Türkçe öğretmenlerinin etkinlik gerçekleştirme sıklıklarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür (F= 1.288; p>.05). Buna göre Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerde okuma

alışkanlığını geliştirmeye yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklerin sıklığının yaşla ilgili olmadığı söylenebilir. Bununla beraber en sık etkinlik gerçekleştiren Türkçe öğretmenlerinin 41-50 yaş aralığında, en az etkinlik gerçekleştirenlerin ise 31-40 yaş aralığında yer aldığı görülmüştür.

Türkçe öğretmenlerinin Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi'nden aldıkları etkinlik gerçekleştirme sıklığı ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Etkinlik Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1.809	4	.452	1.718	.150
Gruplar İçi	35.003	133	.263		
Genel	36.812	137			

\*p<.05

Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi'nin mesleki kıdem değişkenine göre ortalamalarına bakıldığında 0-5 yıl aralığında  $\bar{X} = 3.69$ , 6-10 yıl aralığında  $\bar{X} = 3.49$ , 11-15 yıl aralığında  $\bar{X} = 3.49$ , 16-20 yıl aralığında  $\bar{X} = 3.71$  ve 21 yıl ve üzerinde  $\bar{X} = 3.77$  bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre Türkçe öğretmenlerinin etkinlik gerçekleştirme sıklıklarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür (F= 1.718; p>.05). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklerin sıklığının mesleki kıdemle ilgili olmadığı söylenebilir. Bununla beraber en sık etkinlik gerçekleştiren Türkçe öğretmenlerinin 21 yıl ve üzerinde, en az etkinlik gerçekleştirenlerin ise 11-15 ve 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip Türkçe öğretmenleri olduğu görülmüştür.

Türkçe öğretmenlerinin Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi'nden aldıkları etkinlik gerçekleştirme sıklığı ortalamalarının mezun olunan bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Etkinlik Ortalamalarının Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.672	3	.224	.831	.479
Gruplar İçi	36.140	134	.270		
Genel	36.812	137			

\*p&lt;.05

Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi'nin mezun olunan bölüm değişkenine göre ortalamalarına bakıldığında Türkçe Öğretmenliği mezunlarının  $\bar{X} = 3.54$ , Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği mezunlarının  $\bar{X} = 3.66$ , Türk Dili ve Edebiyatı mezunlarının  $\bar{X} = 3.46$ , diğer bölümlerden mezun olanların ise  $\bar{X} = 3.77$  bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre Türkçe öğretmenlerinin etkinlik gerçekleştirme sıklıklarının mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür (F= .831; p>.05). Buna göre Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklerin sıklığının mezun olunan bölümle ilgili olmadığı söylenebilir. Bununla beraber gerçekleştirilen etkinliklerin sıklığıyla ilgili en yüksek ortalamalara diğer bölüm mezunları, en düşük ortalamalara ise Türk Dili ve Edebiyatı mezunları sahip olduğu görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi'nden aldıkları etkinlik gerçekleştirme sıklığı ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Etkinlik Ortalamalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	Faktör	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Öğrenim Durumu	Lisans	133	3.55	.51	-2.33	.022
	Lisansüstü	5	4.09	.38		

\* p&lt;.05

Lisansüstü öğrenim görmüş Türkçe öğretmenlerin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler anketinden aldıkları ortalama puan ( $\bar{X}$

= 4.09) lisans öğrenimi görmüş Türkçe öğretmenlerine göre ( $\bar{X} = 3.55$ ) daha yüksektir. Bağımsız örneklem t testi sonucunda da Türkçe öğretmenlerinin etkinlik gerçekleştirme sıklıkları öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark göstermiştir ( $t=-2.33$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuçlara göre, lisansüstü öğrenim görmüş Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklerin sıklığının, lisans öğrenimi görmüş Türkçe öğretmenlerinden yüksek olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi'nden aldıkları etkinlik gerçekleştirme sıklığı ortalamalarının yerleşim birimi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Etkinlik Ortalamalarının Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	Faktör	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Yerleşim Birimi	İl Merkezi	75	3.66	.50	2.35	.020
	İlçe	63	3.45	.52		

\*  $p<.05$

İl merkezinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi'nden aldıkları ortalama puan ( $\bar{X} = 3.66$ ) ilçelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerine göre ( $\bar{X} = 3.45$ ) daha yüksektir. Bağımsız örneklem t testi sonucunda Türkçe öğretmenlerinin etkinlik gerçekleştirme sıklıkları yerleşim birimine göre anlamlı bir fark göstermiştir ( $t=-2.35$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuçlara göre, il merkezinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklerin sıklığının, ilçelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinden yüksek olduğu söylenebilir.

### 4.3. Okuma İlgisi ile Okuma Alışkanlığı Kazandırma Amaçlı Etkinlikler Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik ilgileri ile öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler arasındaki ilişkiye dair bulgular tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Okuma İlgisi Ölçeği ile Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi'nden Alınan Puanlar Arasındaki İlişki

		Ölçek Puanı Toplam	Anket Puanı Toplam
Ölçek Puanı Toplam	Pearson Korelasyon	1	.387 (**)
	p		.000
	n	138	138
Anket Puanı Toplam	Pearson Korelasyon	.387 (**)	1
	p	.000	
	n	138	138

\*\* p<.01

Tablo incelendiğinde Okuma İlgisi Ölçeği toplam puanları ile Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi'nden alınan ortalamalar arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmektedir ( $r=0.387$ ,  $p<.01$ ). Elde edilen bu sonuca göre Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgisi puanları yükseldikçe öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklerin sıklık puanları da yükselmektedir. Determinasyon katsayısı ( $r^2=0.15$ ) dikkate alındığında okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler anketinden alınan toplam puan varyansının %15'inin okuma ilgisinden kaynaklandığı söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklerin okuma ilgisi düzeylerine göre analizi sonucunda elde edilen bulgular ise tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Etkinlik Gerçekleştirme Sıklıklarının Okuma İlgisi Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	3.666	2	1.833	7.466	.001	Yüksek-Orta
Gruplar İçi	33.146	135	.246			Yüksek-Düşük
Genel	36.812	137				

\*p<.05

ANOVA analiz sonuçları Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri gerçekleştirme sıklıkları ile okumaya ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $F= 7.466$ ,  $p<.05$ ) Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Scheffe testinin sonuçlarına bakılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre yüksek okuma ilgisi düzeyine sahip Türkçe öğretmenleri, orta ve düşük okuma ilgi düzeylerine sahip Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri daha sık gerçekleştirmektedirler.

Morrison, Jacobs ve Swinyard (1999), öğretmenlerin okuma tutumları ile okuma eğitimine yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında düzenli olarak okuma alışkanlığına sahip öğretmenlerin okuma eğitimine yönelik etkinlikleri okuma alışkanlığı zayıf öğretmenlere göre daha sık kullandıklarını belirlemiştir. McKool ve Gespass (2009), öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının sınıf içi etkinliklerini nasıl etkilediğini inceledikleri çalışmada öğretmenlerin mesleki zorunluluk dışında keyif için okumaya günde ortalama 24 dakika ayırdıklarını tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin yarıya yakını (%41) okumaya günde 10 ve daha az dakika ayırmaktadır. Okuma, öğretmenlerin gün içinde en az zaman ayırdıkları etkinliklerden birisidir. Okuma alışkanlığına sahip olduğunu ifade eden öğretmenler; tartışma, okuma çemberi, kitaplarla ilgili kişisel tecrübelerini paylaşma, sınıfa kitap önerme gibi etkinlikleri daha sık gerçekleştirmektedir. Günde 30 dakikadan fazla okuyan öğretmenler, bir günde 10 dakikadan daha az okuyan ya da hiç okumayanlara göre çok daha fazla sayıda etkinliğe yer vermektedir.

Bu bulgulara benzer şekilde yüksek okuma ilgisine sahip Türkçe öğretmenlerinin de orta ve düşük düzeyde okuma ilgisine sahip Türkçe öğretmenlerinden daha sık okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlik gerçekleştirdiği söylenebilir.

Applegate ve Applegate (2004) öğretmen adaylarının okuma alışkanlık ve tutumlarını incelediği çalışmada Petrus Etkisi'nden (The Peter Effect) bahsetmektedir. Kavram, Aziz Petrus'un İncil'deki bir öyküsünden alınmadır. Kendisinden para isteyen bir dilenciye sahip olmadığım bir şeyi nasıl verebilirim diyen Aziz Petrus'un bu ifadesi, metaforik olarak okuma ilgisi ve alışkanlığına sahip olmayan öğretmenlerin de öğrencilere bu konuda faydalı olamayacağını işaret etmektedir. Applegate ve Applegate (2004) ile Nathanson, Pruslow ve Levitt (2008), öğretmen adayları ve mezun öğretmenler üzerinde yaptıkları okuma ilgi ve alışkanlıklarını inceleyen çalışmalarda Petrus Etkisi'ni doğrulayan bulgulara ulaşmışlardır. Kısacası bir öğretmen, hangi dış güdülenme kaynaklarını kullanırsa kendinde sahip olmadığı okuma sevgisini karşı tarafa geçirememektedir. Okumayı seven öğretmenler, öğrencilere açık bir şekilde model

oldukları ve okuma deneyimlerini paylaştıkları zaman öğrencilerin de okumaya karşı ömür boyu olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olurlar (Gambrell, 1996; Dreher, 2003).

## 5.SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlar özetlenerek değerlendirilmiş ve bulgulardan yola çıkılarak araştırma sonuçlarına dayalı ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

### 5.1. Sonuçlar

Araştırma sonuçları, okuma ilgisine yönelik sonuçlar, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma amaçlı etkinliklere yönelik sonuçlar ve okuma ilgisi ile okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır.

#### 5.1.1. Okuma İlgisine Yönelik Sonuçlar

- Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik ilgileri orta düzeydedir.
- Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Kadın Türkçe öğretmenleri, erkek Türkçe öğretmenlerine göre okumaya daha çok ilgi duymaktadır.
- Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgilerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgilerinin mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgilerinin mezun olunan bölüme göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgilerinin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgilerinin yerleşim birimine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### 5.1.2. Okuma Alışkanlığı Kazandırma Amaçlı Etkinliklere Yönelik Sonuçlar

- Türkçe öğretmenleri, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma amaçlı etkinlikleri çoğu zaman düzeyinde gerçekleştirmektedir.
- Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırma amaçlı gerçekleştirdikleri etkinlikler cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Kadın Türkçe öğretmenleri,



erkek Türkçe öğretmenlerine göre daha sık okuma alışkanlığı kazandırma amaçlı etkinlik gerçekleştirilmektedir.

- Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırma amaçlı etkinlikleri gerçekleştirme sıklıklarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırma amaçlı etkinlikleri gerçekleştirme sıklıklarının mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırma amaçlı etkinlikleri gerçekleştirme sıklıklarının mezun olunan bölüme göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırma amaçlı gerçekleştirdikleri etkinlikler öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Lisansüstü öğrenim görmüş Türkçe öğretmenleri, lisans öğrenimi görmüş Türkçe öğretmenlerine göre daha sık okuma alışkanlığı kazandırma amaçlı etkinlik gerçekleştirilmektedir.

- Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırma amaçlı gerçekleştirdikleri etkinlikler yerleşim birimine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. İl merkezinde görev yapan Türkçe öğretmenleri, ilçelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerine göre daha sık okuma alışkanlığı kazandırma amaçlı etkinlik gerçekleştirilmektedir.

### **5.1.3. Okuma İlgisi ile Okuma Alışkanlığı Kazandırma Amaçlı Etkinlikler Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar**

- Türkçe öğretmenlerinin Okuma İlgisi Ölçeği'nden aldıkları puanlarla, Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi'nden aldıkları puanlar arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

- Yüksek okuma ilgisine sahip Türkçe öğretmenleri, orta ve düşük okuma ilgisine sahip Türkçe öğretmenlerine göre daha sık şekilde okuma alışkanlığı kazandırma amaçlı etkinlikler gerçekleştirilmektedir.

## **5.2. Öneriler**

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlarına dayalı ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik birtakım öneriler getirilmiştir.

### 5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Okul çağında okuma sevgisini kazanamamış bireylerin okul çağından sonra okuma alışkanlığı edinmeleri oldukça güçtür. Bu nedenle okulların ve öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmesini kritik bir hedef olarak görmeleri gerekmektedir. Bu hedefin gerçekleştirilmesine yönelik olarak araştırma sonuçlarıyla ilgili, Türkçe öğretmenlerine çeşitli öneriler getirilmiştir:

- Türkçe öğretmenleri, öğrencileri halk kütüphanelerine götürmeli; ayrıca öğrencilerin kütüphanelere üye olmasını sağlayarak onlarda kütüphane kullanma alışkanlığı yaratmalıdır.
- Türkçe öğretmenleri, yazar ve şairler okullara davet ederek kitap ve okuma konusunda öğrencilerde farkındalık yaratmaya çalışmalıdır.
- Türkçe öğretmenleri, kitaplarla ilgili sınıf içi veya sınıflar arası münazaralar, bilgi yarışmaları vb. düzenlemelidir.
- Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin okuma ilgisini geliştirme amacıyla okudukları kitaplarla ilgili daha sık drama çalışmaları yapmalıdır.
- Türkçe öğretmenleri, okuma sevgisi kazandırma amacıyla öğrencilerin beğendikleri kısa yazıları ezberlemelerini daha sık sağlamalıdır.
- Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin okuma alışkanlık ve ilgi düzeylerinin takip edilmesini sağlayan okuma gelişim dosyalarını daha sık değerlendirmelidir.
- Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin Dünya Çocuk Kitapları Haftası ve Kütüphaneler Haftası etkinliklerinde etkin şekilde rol almasını daha sık sağlamalıdır.
- Türkçe öğretmenleri, lisans öğrenimi sonrasında lisansüstü öğrenime devam ederek mesleki yönden kendilerini geliştirmelidir.

### 5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Türkiye’de öğrencilerin okuma sevgisi kazanmasında öğretmen faktörünü değerlendiren çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Öğrencilerin okuma ilgisini yükseltmenin ve onlara okuma sevgisi kazandırmanın bütün öğretmenlerin görevi olduğu söylenebilir. Bununla beraber, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirme sorumluluğu olan Türkçe öğretmenlerinin bu konuda daha belirgin rolleri mevcuttur. Bu bakımdan öğrencilere okuma ilgisi ve sevgisi kazandırmada Türkçe öğretmenlerinin etkisinin farklı açılardan belirginleştirilmesine yönelik aşağıdaki araştırmalar yapılabilir:

- Türkçe öğretmenlerinin okuma sevgisi açısından öğrencilere model oluş düzeylerinin belirlenmesi.

- Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması açısından İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi.
- Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde yaşanan sorunlara dair Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi.

## 6.KAYNAKLAR

- Acat, B. (1996). Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akca, Ç. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada Türkçe öğretmenlerinin rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alpay, M. (1990). *Kütüphane dünü yarına bağlayan köprü*. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi Yayınları.
- Applegate, A. and Applegate, M. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57, 554-563.
- Aral, N. ve Aktaş, Y. (1997). Çocukların televizyon ve diğer etkinliklere harcadıkları sürenin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 99-105.
- Arı, E. ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 116-128.
- Arı, G. (2010). Konuşma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* içinde (s.153-178). Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumu (beceri-ilgi-alışkanlık-eğilim). Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aslantürk, E. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Ataklı, A. (2000). The views of classroom teachers on the reading habits in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 20-28.
- Aydın Yılmaz, Z. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *Elementary Education Online*, 5 (1), 1-6, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/v5s1m1.PDF> adresinden 12.03.2013 tarihinde edinilmiştir.

- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 461-470.
- Bağcı, H. ve Temizkan, M. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 477-498.
- Baker, L. (2010). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 87-106.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin 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), 965-985.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (Çev: Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- 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), 393-410.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2 (1), 411-428.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cambria, J. and Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *The NERA Journal*, 46 (1), 16-29.
- Ceviz, N. ve Yıldız, M. (2009). *Anlayarak hızlı okuma teknikleri*. Ankara: Akçağ.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 231-244.
- Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (s. 49-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Çocuk Vakfı (2006). *Türkiye’nin okuma alışkanlığı karnesi*. (Araştırma Raporu), Çocuk Vakfı, İstanbul.
- Demir, T. (2009). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma (Gazi üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 4 (3), 717-745.

- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirer, V., Çintaş Yıldız, D. ve Sünbül, A. M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımları ile kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki: Konya ili örneği. *İlköğretim Online*, 10 (3), 1028-1036, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol10say3/v10s3m17.doc> adresinden 11 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Dengiz, A. Ş. ve Yılmaz, B. (2007). 2004 ilköğretim programında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Bilgi Dünyası*, 8 (2), 203-229.
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dreher, M. J. (2002/2003). Teaching ideas motivating teachers to read. *The Reading Teacher*, 56 (4), 338-340.
- Edmunds, K. M. and Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59, 414-424.
- 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. (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. (Araştırma Raporu), Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2007a). *PISA 2006 uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı ulusal ön rapor*. (Araştırma Raporu), Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2007b). *Öğrencilerin okuma düzeyleri*. (Araştırma Raporu), Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2008). *Öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıkları*. (Araştırma Raporu), Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2010). *PISA 2009 projesi ulusal ön rapor*. (Araştırma Raporu), Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50 (1), 14-25.
- Gökçe, E. (2011, Ekim). İlköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi, Ankara.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1),

[http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt\\_I/mehmet\\_nuri.doc](http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_I/mehmet_nuri.doc) adresinden 11 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.

- Gönen, M. (2007). Öğretim boyunca okuma alışkanlığı. Komisyon, *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Toplantısı* içinde (s.59-96). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Gönen, M., Öncü, E. Ç. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 7-36.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C. et al. (1996). Growth of literacy engagement: changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31 (3), 306-332.
- Güteryüz, H. (2008). Dil ve anadil. S. Çelenk ve A. Tazebay (Ed.), *Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknikler* içinde (s.311-329). Ankara: Maya Akademi.
- Gündüz, O. (2009). Konuşma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (s. 93-133). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, O. ve Şimşek T. (2011). *Anlama teknikleri 1 uygulamalı okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi* (2. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim* (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (1997). *Eğitimde yeni arayışlar*. İstanbul: Adam Yayınları.
- İşeri, K. (2008). Yazma eğitimi. S. Çelenk ve A. Tazebay (Ed.), *Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknikler* içinde (s.129-158). Ankara: Maya Akademi.
- Johnson, K. (1998). Readability. <http://www.timetabler.com/readable.pdf> adresinden 10.04.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Kabacalı, A. (1990). *Başlangıçtan günümüze Türkiye’de basın sansürü*. İstanbul: Gazeteciler Cemiyeti Yayınları.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1),70-97, [http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt\\_V/25\\_c\\_karacaoğlu.pdf](http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_V/25_c_karacaoğlu.pdf) adresinden 11 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karavaşın, M. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin Okuma kültürlerinin değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi: kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan.

- Kavcar, C. , Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi* (7. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Keleş, Ö. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.
- Kush, J. C. and Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89 (5), 315-319.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2011). *Türkiye okuma kültürü haritası*. (Araştırma Raporu), Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemi kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14), 259-274.
- Mc Kool, S. S. and Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48, 264-276.
- 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. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (6, 7, 8. sınıflar). Ankara: Yazar.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Yazar.
- Morrison, T. G. , Jacobs, J. S. and Swinyard W. R. (1999). Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms?, *Reading Research and Instruction*, 38 (2), 81-100.
- Nathanson, S. , Pruslow, J. ve Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers: results questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59 (4), 313-321.
- Oğuz, E., Yalınkılıç, K. ve Ülper, H. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), <http://www.ted.gazi.edu.tr/index.php/files> adresinden 11 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Okçabol, R. ve Gök, F. (1998). Öğretmen profili araştırma raporu. (Araştırma Raporu), Eğitim Sen, Ankara.
- Orhan, F. ve Akkoyunlu, B. (2004). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanımları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 107-116.
- Ortaylı, İ. (2006). *Son imparatorluk Osmanlı*. İstanbul: Timaş Yayınları.



- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 161-170.
- 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.
- Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri I: okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özçelebi, O. S. ve Cebecioğlu, N. S. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Türkiye*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Özdemir, E. (1983). *Okuma sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özen, F. (2001). *Türkiye’de okuma alışkanlığı*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Özlük, Y. Ö. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin bir araştırma (Kırıkkale ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Postman, N. (2012). *Televizyon öldüren eğlence, gösteri çağında kamusal söylem* (4. Baskı), (Çev: Osman Akınhay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Powell-Brown, A. (2003/2004). Can you be a teacher of literacy if you don't love to read?. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(4), 284-288.
- Radyo Televizyon Üst Kurumu. (2009). *Televizyon izleme eğilimleri araştırması-2*. (Araştırma Raporu), [http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/DosyaIndir.aspx?icerik\\_id=0ff756b8-292d-4269-9dbc-2bbfe6782cf0](http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/DosyaIndir.aspx?icerik_id=0ff756b8-292d-4269-9dbc-2bbfe6782cf0) adresinden 11 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Razi, S. (2008). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayınlar.
- Rubin, E. (2007). Connecting live authors, students and the love of reading. *Knowledge Quest*, 35 (4), 66-69.
- Ruddell, R. B. (1995). Those influential literacy teachers: Meaning negotiators and motivation builders. *The Reading Teacher*, 48 (6), 454-463.
- Sağlamtunç, T. (1991). Kütüphanecilik açısından düşünce özgürlüğü ve sansür. *Türk Kütüphaneciliği*, 3, 93-99.
- Samancı, E. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe programındaki okuma alanı kazanımlarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Sarar Kuzu T. (2006, Ekim). Ülkemizde çocuk ve gençlerin okuma kültürü edinme sürecindeki temel sorunlar. 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sevmez, H. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımını üzerine bir inceleme (SÜ eğitim fakültesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Soysal, Ö. (1999). Düşünce özgürlüğü için bir toplumsal kaynak: kütüphane kurumu. *Türk Kütüphaneciliği*, 13 (2), 145-148.
- 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.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şahiner, Y. (2005). İlk ve orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ve bu alışkanlıkları etkileyen faktörler (Elmadağ ilçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şiringel, N. (2006). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim 6. ve 7. sınıfta belirli gün ve haftalara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezcan, M. (1985). Çocuklara okuma alışkanlıkları kazandırmak. *Türk Dili*, 400, 322-325.
- Tezcan, M. (1999). *Eğitim sosyolojisi* (12. Baskı). Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Tezcan, M. (2005). *Çocuk sosyolojisi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2012, 26 Ekim). Kitap okuyana ceza indirimi, Milliyet.
- Topçu, Y. E. (2007). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 36-57.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili*, 609, 547-563.
- Tosunoğlu, M. (2009). Türk eğitiminin temel sorunu: ilk okuma yazma. Komisyon, *Türkçenin eğitimi ve öğretimi üzerine konuşmalar* içinde (s.47-52). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Townsend, R. (2002). *Okuma zenginliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Türkiye Yayıncılar Birliği. (2011). Kitapçılık, dağıtım, satış ve pazarlama komisyonu raporu. 5. *Ulusal Yayın Kongresi* içinde (s. 165-171). İstanbul: Türkiye Yayıncılar Birliği.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 218-228.
- Ungan, S. (2009). Dinleme eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (s. 135-161). Ankara: Pegem Akademi.

- URL-1, <http://www.ilgazetesi.com.tr/2012/05/26/gec-kalan-ogrencilere-kitap-okuma-cezasi/0130246/> Geç kalan öğrencilere kitap okuma cezası. 26 Mayıs 2012.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu: öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 221-237.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Werderich D. E. and Pariza J. L. (2007). Teaching the love of reading. *Illinois Reading Council Journal*, 35 (2), 22-31.
- Wigfield, A. and Guthrie J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420-432.
- Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*, 21 (1), 62-71.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 225-241.
- Yalınkılıç, K. ve Ülper, H. (2011, Ekim). İlköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyleri, Samsun Sempozyumu, Samsun.
- Yaman, H. ve Süğümlü, Ü. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders dışı kitap okuma alışkanlıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (1), 291-306.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk Psikolojisi* (34. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, H. (2009). Motivasyon. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 379-405). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, C. ve Okur A. (2010). Ana dili öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* içinde (s.45-77). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, B. (1990). Okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe halk kütüphanesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16 (4), 441-460.

- Yılmaz, B. (2004a). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 115-136.
- Yılmaz, B. (2004b). *Türkiye'de eğitim politikası ve kütüphane*. Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği Ankara Şubesi.
- Yılmaz, B. (2007). Okuma alışkanlığı ve öğretmen. Komisyon, *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Toplantısı* içinde (s.133-142). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (1), 22-51.
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. Ö. Külcü, T. Çakmak ve N. Özel (Ed.), *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a armağan* içinde (s. 209-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.
- Yılmaz, M. ve Benli, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 281-291.
- Yılmaz, Y. (2010). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* içinde (s.203-276). Ankara: Pegem Akademi.
- Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

# **7.EKLER**

## EK 1: Kişisel Bilgi Formu, Okuma İlgisi Ölçeği ve Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi

### KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

#### TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Sayın Meslektaşım,

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

Doç. Dr. Bilal KIRIMLI

Tez Danışmanı

Hakan İSKENDER

Yüksek Lisans Öğrencisi

#### BÖLÜM I

#### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

##### 1. CİNSİYETİNİZ:

KADIN ( )

ERKEK ( )

##### 2. YAŞINIZ:

21-30 ( )

31-40 ( )

41-50 ( )

51 ve + ( )

##### 3. MESLEKİ KIDEMİNİZ:

0-5 ( )

6-10 ( )

11-15 ( )

16-20 ( )

21 ve + ( )

##### 4. ÖĞRENİM DURUMUNUZ:

LİSANS ( )

LİSANSÜSTÜ ( )

##### 5. MEZUN OLDUĞUNUZ BÖLÜMÜNÜZ:

TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ ( )

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLİĞİ ( )

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ( )

DİĞER (LÜTFEN BELİRTİNİZ.) .....

**BÖLÜM II****OKUMA İLGİSİ ÖLÇEĞİ**

**AÇIKLAMA:** Maddeleri, ders dışı ve mesleki zorunluluk dışı okuduğunuz, yani zevk için okuduğunuz, bilim, sanat ve benzeri konulardaki kitapları dikkate alarak işaretleyiniz.

<b>Maddede ifade edilen fikir, fikrinize çok uygunsa 5'in, oldukça uygunsa 4'ün, biraz uygunsa 2'nin, hiç uygun değilse 1'in üzerine çarpı işareti (X) koyunuz. Eğer bir fikre ilişkin kararsızsanız 3'ü işaretleyiniz.</b>	<b>Hiç uygun değil</b>	<b>Biraz uygun</b>	<b>Kararsız m</b>	<b>Oldukça uygun</b>	<b>Çok uygun</b>
1. Birkaç hafta kitap okumazsam huzursuz olurum.	1	2	3	4	5
2. Kitap okumak, yaşamımın yemek, içmek kadar önemli bir parçasıdır.	1	2	3	4	5
3. Kitap okumayı severim fakat vaktim yok.	1	2	3	4	5
4. Kitap okumaya çok zaman ayıramıyorum.	1	2	3	4	5
5. Televizyon seyretmeyi kitap okumaya tercih ederim.	1	2	3	4	5
6. Satın aldığım kitapları bazen uzun süre okuma fırsatı bulamam.	1	2	3	4	5
7. Bence aşırı kitap okumak insanı sosyal yaşamdan uzaklaştırır.	1	2	3	4	5
8. Kitaptan çok gazete okurum.	1	2	3	4	5
9. Belediye otobüsünde ya da dolmuşta kitap okurum.	1	2	3	4	5
10. Yolculuğa çıkarken yanıma mutlaka kitap alırım.	1	2	3	4	5
11. Şehirler arası yolculuklarda genellikle kitap okurum.	1	2	3	4	5
12. Küçükken, büyüklerim bana çok sayıda masal kitabı okumuştur.	1	2	3	4	5
13. İlkokulda, okuyup da unutamadığım bazı kitaplar var.	1	2	3	4	5
14. Çok sayıda kitabım var.	1	2	3	4	5
15. Boş zamanlarımda genellikle arkadaş toplantılarına ya da kahveye giderim.	1	2	3	4	5
16. Almaktan en fazla hoşlandığım hediye kitaptır.	1	2	3	4	5
17. Bana "kitap kurdu" dense yeridir.	1	2	3	4	5
18. Best-seller (çok satan) kitapları izlerim.	1	2	3	4	5
19. Geçmişte okuduğum bazı kitapları sevgiyle hatırlıyorum.	1	2	3	4	5
20. Okuduğum kitaplardaki bazı kahramanları dostum olarak hissederim.	1	2	3	4	5

**BÖLÜM III****OKUMA ALIŞKANLIĞI KAZANDIRMAYA YÖNELİK ETKİNLİKLER ANKETİ**

<b>Maddede ifade edilen çalışmayı, her zaman gerçekleştiriyorsanız 5'in, çoğu zaman gerçekleştiriyorsanız 4'ün, bazen gerçekleştiriyorsanız 3'ün, nadiren gerçekleştiriyorsanız 2'nin, hiç gerçekleştiriyorsanız 1'in üzerine çarpı işareti (X) koyunuz.</b>	<b>Hiçbir zaman</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Bazen</b>	<b>Çoğu Zaman</b>	<b>Her zaman</b>
1. Ailelerden, evde çocuklarıyla beraber okuma saatleri düzenlemelerini talep ederim.	1	2	3	4	5
2. Öğrencilerimin okuma ilgilerini ve gelişimlerini aileleriyle paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
3. Öğrencilerimin farklı türlerdeki metinlerle tanışmalarını sağlarım.	1	2	3	4	5
4. Öğrencilerimin yaş ve gelişim seviyelerine uygun bir sınıf kitaplığı oluştururum.	1	2	3	4	5
5. Öğrencilerimin, okudukları kitaplar hakkındaki düşüncelerini sınıf ortamında arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlarım.	1	2	3	4	5
6. Kitaplarla ilgili sınıf içi veya sınıflar arası münazaralar, bilgi yarışmaları düzenlerim.	1	2	3	4	5
7. Okulda, akranlar arası kitap alışverişini teşvik ederim.	1	2	3	4	5
8. Okunan kitaplarla ilgili drama çalışmaları yaparım.	1	2	3	4	5

9. Öğrencilerime verdiğim veya önerdiğim kitapların içerik yönünden gelişim seviyelerine uygun bir dil, anlatım biçimi, tema ve konuya sahip olmasına dikkat ederim.	1	2	3	4	5
10.Öğrencilerimi halk kütüphanelerine götürürüm.	1	2	3	4	5
11.Öğrencilerimin kütüphanelere üye olmasını sağlarım.	1	2	3	4	5
12.Öğrencilerime ilgileri doğrultusunda okumak istedikleri kitapları seçmeleri için fırsat tanırım.	1	2	3	4	5
13.Kitap okumaktan hoşlanmayan öğrencilerimi, kısa, resimli ve onların ilgisini çekebileceğini düşündüğüm kitaplarla buluştururum.	1	2	3	4	5
14. Öğrencilerimin beğendikleri kısa yazıları ezberlemeleri amacıyla etkinlikler yaparım.	1	2	3	4	5
15.Haftanın belli zaman dilimlerinde serbest kitap okuma etkinliği yaparım.	1	2	3	4	5
16.Öğrencilerime, beğendiğim kitaplardan bahsederim veya bölümler okurum.	1	2	3	4	5
17. Öğrencilerime verdiğim veya önerdiğim kitaplarda yazı büyüklüğü, kâğıt kalitesi, sayfa düzeni, resim, kapak tasarımı gibi fiziksel özellikleri incelerim.	1	2	3	4	5
18. Öğrencilerimin yaş grubuna ve cinsiyete bağlı ilgilerini göz önünde tutarak onlara kitap veririm/öneririm.	1	2	3	4	5
19.Öğrencilerimde okuma alışkanlığını geliştirebilmek için diğer meslektaşlarımla iş birliği yaparım.	1	2	3	4	5
20. Kitap okudukları sırada ben de öğrencilerime eşlik ederim.	1	2	3	4	5
21.Öğrencilerime ait okuma gelişim dosyalarını değerlendiririm.	1	2	3	4	5
22.Öğrencilerime kitap okurken kullanabilecekleri farklı teknikleri ve stratejileri kavratmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
23.Duvar gazeteleri veya bülten tahtaları vasıtasıyla öğrencilerime yönelik yazılar veya öğrencilerimin yazılarını sergilerim.	1	2	3	4	5
24.Tartışma, gözlem, kompozisyon benzeri çalışmalarla öğrencilerimin okuma ilgilerini tespit etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
25.Dünya Çocuk Kitapları Haftası ve Kütüphaneler Haftası etkinliklerinde öğrencilerimin etkin şekilde rol almasını sağlarım.	1	2	3	4	5
26.Yazarları veya şairleri okulumuza davet ederim.	1	2	3	4	5
27.Öğrencilerimin şiir ezberlemesini, şiir dinletilerine katılmasını ve ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okumasını sağlarım.	1	2	3	4	5
28. Öğrencilerimi, süreli yayınları takip etmeleri için teşvik ederim.	1	2	3	4	5
29. Okuma alışkanlığı açısından gelişim gösteren veya örnek olan öğrencilerimi ödüllendiririm.	1	2	3	4	5
30.Kulüp çalışmalarında kitapla ve kitap okumanın önemiyle ilgili projeler/ çalışmalar düzenlerim.	1	2	3	4	5



## Ek 2: Araştırma İznine İlişkin Valilik Oluru

T.C.  
TRABZON VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.61.09.00.605.99/ 38164

Konu : Araştırma İzni.

13 ARALIK 2012

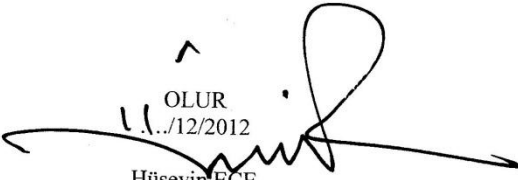
VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 27/11/2012 tarihli ve B.30.2.KTÜ.0.43.00.00/320/1273 sayılı yazı.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Hakan İSKENDER'in "Türkçe Öğretmenlerinin Okuma İlgileri ve Öğrencilere Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikleri" konulu tez çalışması kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarını (3 sayfa 55 soru) Müdürlüğümüze bağlı İlimiz merkez ve İlçelerinde bulunan Ortaokullarda Türkçe Öğretmenlerine uygulama isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.  
Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
Tamer KIRBAÇ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
11./12/2012

  
Hüseyin ECE  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

## 8. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1982 yılında Trabzon'da doğdu. Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünü 2005 yılında tamamlayıp aynı yıl içinde Türkçe öğretmeni olarak göreve başladı. İngilizce bilmektedir. Evli ve bir çocuk babasıdır.

Elektronik Posta: [hiskender82@gmail.com](mailto:hiskender82@gmail.com)