



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA
KÜLTÜRLERİNİN İNCELENMESİ

KADRIYE SEVER

İzmir
2024

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA KÜLTÜRLERİNİN İNCELENMESİ

KADRIYE SEVER

DANIŞMAN
DOÇ.DR. ALİ TÜRKEL

Jüri Üyesi
Doç. Dr. Ali TÜRKEL

Jüri Üyesi
Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU

Jüri Üyesi
Doç. Dr. Aslıhan DİNÇER DAĞHAN

İzmir
2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürlerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

28/06/2024

Kadriye SEVER



Tarih: 11.07.2024

Tez Başlığı:

Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürlerinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam **76** sayfalık kısmına ilişkin, **09.07.2024** tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı**) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı %12 dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum **X**

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) x

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (8) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☐ EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Kadriye SEVER

Öğrenci No : 0000000000

Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Programı : Türkçe Öğretmenliği

Statüsü : Yüksek Lisans x Doktora ☐

ÖĞRENCİ

Kadriye SEVER

11.07.2024

DANIŞMAN

Doç. Dr. Ali TÜRKEK

11.07.2024

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans yolculuğumda bana desteğini esirgemeyen, sürekli yanımda olan ve rehberlik ederek beni başarıya ulaştıran kıymetli danışmanım Doç. Dr. Ali TÜRKEKEL'e, yardımları ile süreçte bana destek veren değerli Doç. Dr. Behsat SAVAŞ'a teşekkürlerimi sunarım. Tez savunma sınavımda bilgilerini benimle paylaşan ve bana destek veren değerli hocalarım Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU'na ve Doç. Dr. Aslıhan DİNÇER DAĞHAN'a teşekkür ederim.

Lisans öğrenimim, yüksek lisans öğrenimim boyunca bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlandığım, her konuda destek aldığım Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü hocalarıma ayrıca teşekkürlerimi iletirim.

Süreç boyunca yanımda olan, destekçim olan sevgili eşim, Ahmet SEVER'e, canım oğlum Alperen SEVER'e ve benim bu günlere gelmemi sağlayan canım aileme teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	2
1.4. Sınırlılıklar	3
1.5. Tanımlar.....	3
BÖLÜM II.....	4
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
.....	4
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE	4
2.1.1. Okuma	4
2.1.2. Okumanın Önemi	7
2.1.3. Okuma Kültürü	9
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	24
2.2.1. Yurt İçi Araştırmaları	24
2.2.2. Yurt Dışı Araştırmaları	27
BÖLÜM III	29
YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	29
3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar	30
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	30
3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci	31
3.5. Verilerin Analizi.....	31

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği.....	31
BÖLÜM IV	32
BULGULAR	32
4.1. Araştırmanın Birinci Problemine Ait Bulgular.....	32
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular	33
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular	33
BÖLÜM V	35
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	35
5.1. Tartışma	35
5.2. Sonuç	38
5.3. Öneriler	39
5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	39
5.3.2. Araştırmacılara Öneriler.....	40
KAYNAKÇA.....	41
EK 1.	51

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Cinsiyete göre okuma kültürü Mann Whitney U Testi karşılaştırılması.....	32
Tablo 2 Görev yerine göre okuma kültürü Kruskal Wallis H testi karşılaştırması	33
Tablo 3 Mesleki kıdeme göre okuma kültürü Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testi karşılaştırılması.....	34



ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA KÜLTÜRLERİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürlerini saptayarak öğrencilerin okuma kültürünü geliştirmesi beklenen öğretmenlere yönelik çıkarımlarda bulunmaktır. Bu amaçla Türkiye'nin 63 farklı ilinde görev yapan 396 Türkçe öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma desenleri arasında yer alan tarama tekniği uygulanmıştır. Araştırmada verilerinin analizinde nonparametrik testler kullanılmıştır. Cinsiyet karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, görev yapılan yerleşim birimi ve mesleki kıdem değerlendirilmesinde öncelikle Kruskal Wallis H testi yapılmış, gruplar arasında anlamlı farkın bulunduğu farkın kaynağına yönelik Mann Whitney U testi yapılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre okuma kültürlerinin farklılık gösterme durumuna bakıldığında kadın Türkçe öğretmenlerin okuma oranlarının erkek Türkçe öğretmenlerinin okuma oranlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimlerinin okuma kültürlerini etkilemediği görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin kıdemlerine göre okuma kültürleri değerlendirildiğinde görsel okuma dışında ölçeğin diğer boyutları arasında farklılaşmanın olmadığı sonucuna varılmıştır. Mesleki kıdemi düşük olan Türkçe öğretmenlerinin görsel okuma puanlarının mesleki kıdemi yüksek öğretmenlere göre daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma kültürü, Türkçe öğretmenleri.

ABSTRACT

EXAMINATION OF TURKISH TEACHERS' READING CULTURES

The aim of this study is to determine the reading culture of Turkish teachers and to make inferences for teachers who are expected to develop the reading culture of their students. For this purpose, 396 Turkish teachers working in 63 different provinces of Turkey were reached. The research was carried out with the quantitative research method. Among the quantitative research designs, the survey technique was applied in the research. Nonparametric tests were used to analyze the data in the study. The Mann Whitney U test was used to compare gender, the Kruskal Wallis H test was first used to evaluate the location of employment and professional seniority, and when a significant difference was found between the groups, the Mann Whitney U test was performed to determine the source of the difference. When we look at the differences in reading cultures of Turkish teachers according to their gender, it is concluded that the reading rates of female Turkish teachers are higher than the reading rates of male Turkish teachers. It has been observed that the settlements where teachers work do not affect their reading culture. When the reading cultures of Turkish teachers were evaluated according to their seniority, it was concluded that there was no differentiation between the other dimensions of the scale except visual reading. The visual reading scores of Turkish teachers with low professional seniority are higher than those of teachers with high professional seniority.

Keywords: Reading, reading culture, Turkish teachers.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Temel dil becerilerinden biri olan okuma becerisinin önemli bileşenlerinden biri de okuma kültürüdür. Okuma kültürü içinde okuma sevgisi ve alışkanlığı gibi önemli kazanımları kapsamaktadır. Bu alışkanlığı çocuklara kazandırması beklenen Türkçe öğretmenlerinin kendilerinin de okuma kültürünü içselleştirmiş olmaları gerekmektedir.

Bir toplumun okuma kültürünü oluşturmak ve geliştirmek için okuma kültürünün sadece okulda kalmasını önlemek gerekmektedir. Okumanın yaşamın her yerinde ve her alanında olması bunun için çok önemlidir. Okumanın ders kitapları, derslikler ve sadece okul ortamı ile sınırlandırılması, okumaya duyulan ihtiyacı azaltacaktır. Bu sebeple okumanın hayatın her anında, yer, durum ve zamana bağlı kalmadan gerçekleştirilebilecek bir eylem olduğu üzerinde özellikle durulmalıdır (Dorion ve Asselin, 2011).

Özetle, toplumun okuma kültürünü kalıcı hale getirebilmek için bireyin günlük hayatındaki tüm ortamları, okumaya karşı algı ve tutumunu olumlu yönde destekleyecek biçimde düzenlemek gerekmektedir. Okuma kültürünü oluşturmada Türkçe öğretmenlerinin işlevi büyüktür. Öğrencilere okumaları ile örnek oluşturacak olan kişilerin başında yine Türkçe öğretmenleri gelmektedir. Bu sebeple Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürlerini etkileyen değişkenlerin bilinmesi de önemli hale gelmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

Sever'e (2007) göre, Türkçe öğretmenlerinin temel görevlerinden biri çocuklara yazılı kültürün olanaklarını sevdirebilmektir. Çocukların yazılı kültüre karşı olumlu tutum kazanabilmeleri için erken yaşlardan başlayarak ailenin ve okulun desteğine ihtiyaç duyulur. Bu süreçte çocuğun seviyesine uygun olan, ilgisini çekebilecek nitelikte çeşitli türlerde eserler ile buluşturulması önemlidir. Türkçe öğretmenleri çocuğun düzeyine uygun kaynaklarla tanışmasında önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin öğrencilerine okumayı sevdirebilmesi için kendisi için okumayı gerekli görmenin ötesinde okuma sorumluluğu duyması gerekir. Türkyılmaz (2015) çocukların ve öğrencilerin okuma kültürünün istenilen seviyede olmadığı toplumlarda öğrencilere okuma kültürü edindirme görevinin sıklıkla öğretmene verildiğini belirtir. Öğretmenin bu işlevi yerine getirmek için öncelikle iyi bir örnek oluşturması önemlidir. Bu bakımdan Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürlerinin incelenmesi önem

kazanmaktadır. Çalışmada bu noktadan hareketle Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürleri çeşitli değişkenlerle ilişkisi açısından incelenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri öğretmenlerin kıdemi, cinsiyeti ve görev yerleridir. Bu değişkenlerin incelenmesinin öğretmenlerin okuma kültürlerinin anlaşılmasına katkı sağlayacağı, dolayısıyla Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürlerinin geliştirilmesine yönelik çıkarımlarda bulunulabileceği öngörülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Problem Cümlesi

Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürleri ve okuma kültürlerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi ne düzeydedir?

Alt Problemler Cümleleri

1. Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürlerinde cinsiyete göre;
 - a) Bireysel gelişim okuma ilişkisi açısından,
 - b) Temel okuma becerileri açısından,
 - c) Görsel okuma açısından
 - d) Kitap seçimi açısından
 - e) Okuma kültürü toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
2. Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürlerinde görev yerlerine göre;
 - a) Bireysel gelişim okuma ilişkisi açısından,
 - b) Temel okuma becerileri açısından,
 - c) Görsel okuma açısından
 - d) Kitap seçimi açısından
 - e) Okuma kültürü toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

3. Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürlerinde kıdeme göre;

- a) Bireysel gelişim okuma ilişkisi açısından,
- b) Temel okuma becerileri açısından,
- c) Görsel okuma açısından
- d) Kitap seçimi açısından
- e) Okuma kültürü toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma bulguları; Şubat-Mayıs 2024 tarihleri arasında elektronik ortamda ölçekten elde edilen puanlarla sınırlıdır.

Araştırmada

- Örneklemin evreni yansıttığı,
- Öğretmenlerin ölçeklerdeki maddeleri içten yanıtladıkları, veri toplama araçlarının geliştirilmesi sırasında başvurulmuş uzman görüşlerinin, geçerlik, güvenirlik çalışmalarının yeterli olduğu,
- Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık göstereceği varsayılmaktadır.

1.5. Tanımlar

Temel Okuma Becerisi: Kişilerin okuryazar olarak nitelendirilmesini sağlayan temel okuma düzeyi (Bulut vd., 2013).

Okuma Alışkanlığı: Yazılı olarak var olan kültürün imkanlarından yararlanmanın doğal bir gereksinim olarak görülmesi (Bulut vd., 2013).

Eleştirel Okuma: Okuma sırasında okunanların ne ölçüde geçerli olduğunu, ne kadar doğru olduğunu sorgulama; olay ve olguları farklı kaynakların tanıklığı ile birlikte değerlendirerek inceleme becerisi (Bulut vd., 2013).

Okuma Kültürü: Okuma eyleminin alışkanlığa ve eleştirel okuma becerisine dönüşmesiyle ulaşılan okuma seviyesi, evrensel olan okuryazarlık (Bulut vd., 2013).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde okuma, okuma kültürü, okuma kültürünü edinme süreci, okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretmeninin görev ve sorumlulukları, ülkemizde okuma kültürü ve okuma kültürü ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilecektir.

2.1.KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Okuma

Alan yazında önemli bir yeri okuma; anlam kurmayı sağlayan süreç (Akyol, 2008), anlamlardan oluşan aktif süreç (Güneş, 2009), verilen iletildeki anlamları kavramak (Tazebay, 1995), bir metni, kelimeleri, tümceleri, noktalama işaretleriyle ve diğer öğelerle görerek algılama ve kavrama süreci (Kavcar vd., 1998), basılan veya yazılan kelimeleri duyu organları ile algılayarak, algılananları anlamlandırıp kavrama ve yorumlama (Özdemir, 2007), gözle algılanan işaret ile sembolleri beynin değerlendirilmesi ve anlamlandırması süreci (Özbay, 2007) gibi farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

Demirel' e (2004) göre okuma, gözler ile ses organlarının aracılığıyla beynin yazılı olan simge ve sembolleri algılamasıyla oluşur. Keleş (2006), okuma eyleminin, sadece yazının anlamlandırılması veya seslendirilmesi olmadığını, okumanın okuyucu ve yazar arasındaki bir köprü olduğunu söyler.

Bu tanımlara ek olarak Akyol (1997) “Okuma ve Prensipleri” adlı çalışmasında okuma tanımlarına birtakım bilgiler ilave etmektedir. Akyol’a göre yapılan tanımların hiçbiri anlamın karakterinin nasıl olduğunun belirlenmesi ve anlam kurma sürecinde etkili olan unsurların açıklanması konusunda yeterli değildir. Okuma, etkileşimde bulunularak gerçekleşen bir etkinliktir. Okuma varsa etkileşim de vardır. Başka bir ifadeyle okumak aynı zamanda etkileşim kurmaktır. Bu etkileşim; okuma, kaynaklar, okuyucu ve çevrenin etkileşimi ve iletişimi sonucu oluşan anlamlandırmayı ifade eder. Kurulan bu anlam, sadece kitapla değil, içinde bulunulan ortam ile de yakından ilgilidir. Anlam sadece kitap olarak algılanmamalı, kitap ile ortamın etkileşimi yok sayılmamalıdır. Anlamlandırma, okuyucu ile

okuma sürecindeki unsurların etkileşimiyle oluşan bir etkinliğin sonucunu oluşturulmaktadır. Okuma sürecinde oluşan bu etkileşim sürecine, okuyucunun daha önce okuduklarının, izlediklerinin, yaşadıklarının, tecrübelerinin, kültürünün, inançlarının, duygularının, düşüncelerinin ve değerlerinin etkisi oldukça fazladır.

Göktürk (2002), okumanın gündelik hayatta kazandığı anlamlara dikkat çekmektedir: Okuma; ‘Çok okuyan çok bilir’, ‘Oku da adam ol!’, ‘Onun okuması yoktur.’, ‘Bizim çocuk iyi okuyor.’ ‘gibi söylemlerin yanı sıra, bir metni ezberleyerek söylemek; üflemek, okumak gibi anlamları da karşılayabilmektedir. ‘Canına okumak’ gibi söylemlerde ise okumak, mecaz anlamda kullanılıyor. Yine ‘Onun okuması yoktur.’ cümlesinde okuma, okuryazar olma anlamını kazanıyor. ‘Çok okuyan çok bilir.’ cümlesi, bilgili kimselerin okuma alışkanlığının olduğunu, okuyan kişilerin bilgili kimseler olarak nitelendirildiğini belirtiyor. ‘Bizim çocuk iyi okuyor.’ ifadesinde okuma, öğrenim gören çocuk anlamında kullanılıyor. ‘Oku da adam ol!’ cümlesi ise kullanımına göre veya ifade etmek isteyen kişinin tercihiyle farklı anlamlar kazanabiliyor.

Okuma kavramı aşağıda verilen yedi evrenin oluşturduğu bir süreçtir:

1-Tanıma: Tanıma kavramı okuma eyleminin fiziksel boyutunu ifade eden bu süreçtir. Tanıma sürecinde öncelikle verilen bazı bilgiler, alfabe tanınarak okumaya başlanır.

2- Sindirme: Sindirme süreci ışınların beyne iletilmesi sürecidir. Kelimelerin üzerine düşen ışık ışınları gözün ilgili birimleri tarafından sinirler vasıtasıyla beyne iletilir.

3-Geçişli Bütünleştirme: Bu aşamada kelimeler arasında kurulan ilişki anlamlandırılarak bütün bir anlama ulaşılır.

4- Derinleştirme: Okuma sürecinde yapılan eleştirme, inceleme, değerlendirme, kabul etme ya etmeme gibi işlemlerin okuyucunun önceki bilgiler ile ilişki kurarak yorumlaması ve anlamlandırmasıdır.

5- Saklama ve Koruma: Okuma süreci bazı zamanlarda kısa süreli amaçlar için yapılır. Örneğin, okuyucunun bir sınava girerken yaptığı okuma sırasında edindiği bilgiler kısa süreliğine bellekte depolanır. Yapılan bu depolama yeterli değildir. Bu bilgilerin uzun süreli belleğe aktarımı, kalıcı olması için kısa aralıklarla da olsa tekrar edilmesi gerekmektedir.

6- Anımsama: Belleğe aktarılan bilgi depolanan yerden gereksinim duyulduğunda bulunmalı ve ihtiyaç duyulan yerde kullanılmalıdır.

7- İletişim: İletişim evresinde belleğe yerleşen bilginin hepsi ya da bazı kısımları ortaya çıkarılarak kullanılır (Kayalan, 1997).

Okuma eylemi sürecinde basılı sözcükler duyu organları ile algılanır, tüm bu boyutlar anlamlandırılır, kavranır ve zihinde anlamlandırılır. Okuma sürecinde; zihinsel boyutlar, düşünsel boyutlar ve kültürel etkinlik boyutları yer alınmaktadır.

Zihinsel etkinlik olarak okuma: Yaşam, insanoğlunun doğumu ile başlar, ölümle son bulur. Yaşam, bir süreçtir. Bu yaşam sürecinde öğrenme ailede başlayarak giderek genişleyen bir çevrede devam eder. Öğrenme sürecinde zihin oluşma süreci de devam eden bir süreç olarak sürekli gelişmeye devam eder. Zihin geliştikçe bireylerin iletişimi de gelişir.

Okuyan insanın zihni daima açık olur ve zihin yeni bilgiler almaya her zaman müsaittir. Okuduklarından çıkarımda bulunan zihin bireylerin hayatında daha bilinçli kararlar almasını sağlar, bireylerin hayatlarını yönlendirmesine de yardımcı olur.

Düşünsel etkinlik olarak okuma: İnsan düşünebilen bir varlıktır. Okuyan insanın düşünceleri de zamanlar olgunlaşır, gelişir ve okuyan insan çok yönlü bir insan haline gelir. Çok yönlü düşünebilen insanlar da hayatta karşılaştıkları zorluklarla mücadele edebilen, düşüncelerini şekillendirebilen, yönlendirebilen insanlar olacaklardır.

Okuma yalnızca bilgi edinmede, soruları cevaplandırmada yapılan bir eylem değildir. Okuyan birey okuduğu yazıyı anlamlandırmaya, yazarın iletmek istediği iletiyi çözmeye, bu iletileri çözmeye, paylaşımları anlamaya çalışır. Okuyucu, yazarın görüş ve düşüncelerini benimseyip benimsemediğini değerlendirir, yazara katılıp katılmadığını sorgular, yazarın söylemek istediklerinin ardında yer alan gizli anlamları da bulmaya çalışır. Yani okuyucunun zihni sürekli bir sorgulama halindedir ve aktiftir. Okuma eylemi düşünce donanımını hem zenginleştirir hem de yeniden şekillendirir.

Bilgilendirici metinleri okumak insanı düşünmeye, eleştirmeye, sorgulamaya yönlendirirken; hikâye edici metinleri okumak insanın duyu ve düşünce dünyasını geliştirir, hayal dünyasını zenginleştirir.

Kültürel etkinlik olarak okuma: Okuma eylemi gerçekleşirken okuyucu tek başına değildir. Yazar ile okuyucu arasında görünmese de bir bağ mutlaka vardır. Bu kurulan bağ aslında bir kültür aktarımı sağlar. Bu kültür aktarımı sayesinde maddi değerler, manevi değerler gelecek nesillere aktarılır. Bu açıdan da yazarın aktardıkları geçmişten geleceğe kurulan bir köprü görevi görmektedir. Okuyucunun anlatılanları kendi süzgecinden geçirerek gelecek nesillere doğrudan ya da dolaylı aktarımını sağlayacak olan yapılan okuma eylemidir.

Toplumda bir alışkanlığın oluşması, toplumu oluşturan bireylerin birbirlerini örnek almaları ile sağlanmaktadır. Bireylerin kitap okuma alışkanlıkları kazandıkları bir toplumda bu durum yaygınlaşacak ve toplumda okuma kültürü yerleşecektir.

Kitap ve okuma; yaşamda toplumu ve geçmişi öğrenmeyi sağlayan, kültürel değerlere sahip çıkmaya imkân tanıyan, bu değerlerin ve değerlerin gelişiminin o zamana uyumunu kolaylaştıran önemli bir iletişim aracı olarak yerini almaktadır.

2.1.2. Okumanın Önemi

Okuma, bir ulusun gelişmişlik düzeyi ile yakından ilgili bir kavramdır. Gelişmiş toplumlara bakıldığında okuma alışkanlığı kazanmış bireylerin ağırlık kazandığı, bu bireylerin de sorgulama, değerlendirme becerilerinin gelişmiş olduğu görülür. Gelişmiş toplumlarda okumanın önemine varılmıştır ve okuma alışkanlığının topluma kazandırılması gerektiği de önemli bir amaç olarak algılanmaktadır. Arıcı (2012), çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmayı bilgi toplumu haline gelmenin tohumlarını atmak olarak görür. Okuma; bireyin sorgulama, eleştirme yeteneğini geliştiren, bireyin düşünmesine, problem çözme becerisine katkı sağlayan önemli bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Göktürk'e (2002) göre bireyin okuma ile yaşamın her alanına ilişkin tecrübeleri, duyarlılığı sürekli aşar, büyür, yenilenir ve incilir. Okumayı bir yaşam biçimine dönüştüren birey kişiliğine önemli katkılar sağlar, kendini çok yönlü geliştirir ve amaçlarına ulaşmak için neler yapması gerektiğini, nasıl bir yol çizeceğini belirler. Ünalın (2001), okuyan insanın aynı zamanda düşünen insan olduğunu söyler. Okuyan insanı, sisleri yararak aydınlığa kavuşan insan olarak görür. Okuyan insan karşısına çıkan her engeli aşacak olandır ve nerede ne yapacağını bilerek geleceğe sağlam adımlarla yürüyen insandır.

Okumanın fikirleri derinleştirdiği, zihnin sürekli açık kalmasını sağladığı ve okumanın her aşamasının bireyde kalıcı ve güzel izler bıraktığı unutulmamalıdır.

Okumanın diğer dersleri anlama ve soruların değerlendirilmesi ile ne kadar ilişkili olduğu Bloom vd. (1976) tarafından ele alınmıştır. Günümüzde üst düzey beceri gerektiren “Yeni Nesil Sorular” olarak adlandırılan sorularda, öğrencilerin liseye geçiş için girdikleri sınavda ölçülen aslında okuma yeterlilikleri ve becerileridir. Hem Türkçe dersinde hem diğer derslerde sorulan sorularda öğrencinin doğru cevaba ulaşabilmesi, soruyu anlayıp yorumlayıp soruyu eleştirel bir gözle değerlendirmesine bağlıdır. Eğitimin her döneminde okuma önemli bir yer tutmuş, öğrencilerin akademik olarak başarılı olmasında temel ölçüt olarak yerini almıştır.

Okumak, insanın hayal dünyasını da geliştirir. Hayal dünyası gelişen bir birey karşılaştığı sorunlara farklı çözümler getirebilir. Özgün fikirler sunan birey problem çözümünde danışılan, fikirleri önemsenen, görüşlerine saygı duyulan bir birey olarak toplumda yer edinir.

Okuyan bireyin kelime dağarcığı gelişir ve kelime dağarcığı gelişmiş olan bir birey kendini daha iyi ifade eder, konuşma sırasında anlatmak istediklerini doğru sözcükler kullanarak karşısındakine aktarır. Bu da bireyin toplum içinde saygın bir yer edinmesini sağlar. Sosyal ilişkileri güçlü olan bu bireyler toplumda kendisiyle vakit geçirilmek istenen ve arkadaşlık ilişkileri sağlam olan kişiler olurlar.

Okuyan kişi kendisi ile yüzleşen, kendisinin doğrusunu yanlışını bilen kişidir. İç dünyasını tanımaktan çekinmeyen birey sorunları ile başa çıkabilir ve kendisi ile barışıktır. Kendisi ile kavgaları olmayan bir kişi de toplumda yakınındakileri de mutlu edecek olan kişidir.

Kişilerin okuması onların okumaya karşı olumlu tutum kazanmaları ile mümkündür. Bireylerin kitaba ve okumaya ilgi duymalarını sağlayan birtakım sebepler vardır. Bireyleri okumaya yönlendiren güdü kaynakları şu şekilde sıralanabilir:

- *Eğlenme*: Kişiler hoş vakit geçirmek ve eğlenmek amacıyla okurlar.
- *Kendini gerçekleştirmek, ruhsal yönden gelişmek*: İnsanların fizyolojik ve sosyal ihtiyaçlarından sonra “kendini gerçekleştirme” ihtiyaçları doğar. Bireyler, kendilerini gerçekleştirebilmek, kendilerini daha iyi hissetmek amacıyla kitap okuyabilirler. Çocuklar ve gençler özellikle içinde bulundukları psikolojik duruma göre gelişim düzeylerine uygun ve sahip oldukları psikolojik ihtiyaçlara cevap verecek kitapları okuma isteğinde olabilirler. Bu tür kitaplar okuyucuyu rahatlatan kitaplardır.
- *Tutumları kuvvetlendirmek*: İnsanlar tutumlarını güçlendirmek ve var olan tutumlarını devam ettirebilmek için tutumlarını destekleyici bilgileri toplamak isterler. Kitaplar bilgi toplama sürecinde önemli kaynak konumundadırlar.
- *Yeni bilgiler edinmek*: Merak ve uyarılma güdüsü ile insanlar yeni şeyler öğrenmek, yeni uyarıcılarla karşı karşıya kalmak isterler. Merak duygusu bireyleri kitap okumaya yönlendiren önemli etkenlerin başında gelir.
- *Eski bilgileri örgütlemek*: Zihnin işleyişinde bir denge ve tutarlılığa yönelme eğilimi vardır. İnsanlar, önceden var olan bilgileri zihinlerinde düzenlemek, öğrenmekte oldukları bilgileri eski bilgileriyle ilişkilendirmek isterler. Bu

durumda, bireylerin eski bilgilerini zihinlerinde düzenlemek ve o bilgilerle tutarlı yeni bilgiler edinmek için çabalamaları, süreç içinde kitap okumaları doğaldır. Kitap, okuyan kişiyi bilişsel çelişkiden kurtarabilir. Yeni kitaplar kişilerde yeni bilişsel çelişkilere yol açabilir, kişi okumaya devam ettikçe bu çelişkiler yeni zihinsel dengelerin oluşmasına katkı sağlar. Bu da zihinsel gelişim demektir.

- *Psikolojik savunma mekanizmasını kullanmak*: Ego, kaygıdan kurtulmak için birtakım savunma mekanizmaları kullanır. Bu savunma mekanizmaları kapsamında insanlar kendilerini mutlu edecek farklı etkinliklere yönelebilirler. Bunlardan en önemlisi de kitap okumaktır. İnsanlar içinde bulundukları sıkıntılı durumdan kurtulmak, farklı duygu ve düşüncelere dalmak için kitap okumaya yönelebilirler (Dökmen, 1994).

Okuma kavramının ve okuma eğitiminin son dönemlerde öne çıkan kavramlarından biri okuma kültürü kavramıdır ve bu çalışmanın anahtar kavramlarından birini okuma kültürü oluşturmaktadır. Bu nedenle ayrıntılıca açıklanmasında yarar vardır.

2.1.3. Okuma Kültürü

“Okuma kültürü”, bireylerin okumayı bir yaşam felsefesi haline getirmeleri, okumayı hayatlarının bir parçası olarak görmeleri şeklinde tanımlanabilir.

Bulut, Sever, Çıldır, İnce Samur, Doğan (2013) çalışmalarında okuma kültürü oluşturma basamaklarını şu şekilde değerlendirmişlerdir:

Temel Okuma Becerisi: Kişilerin okuryazar olarak nitelendirilmesini sağlayan temel okuma düzeyi.

Okuma Alışkanlığı: Yazılı olarak var olan kültürün imkânlarından yararlanmanın doğal bir gereksinim olarak görülmesi.

Eleştirel Okuma: Okuma sırasında okunanların ne ölçüde geçerli olduğunu, ne kadar doğru olduğunu sorgulama; olay ve olguları farklı kaynakların tanıklığı ile birlikte değerlendirerek inceleme becerisi.

Okuma Kültürü: Okuma eyleminin alışkanlığa ve eleştirel okuma becerisine dönüşmesiyle ulaşılan okuma seviyesi, evrensel olan okuryazarlık.

Okumanın bireysellikten çıkıp toplumsal bir kültür olması için bu kültürün toplumda herkes tarafından edinilmesi gerekmektedir. Okuma kültürünün bir toplumsal bir davranış haline gelmesi son derece önemlidir. Okuma kültürü, toplumsal olarak kazanıldığında manevi bir miras olarak bir sonraki nesillere aktarılabilecektir ve bu miras gelecek nesillere bırakılabilecek en değerli miras olacaktır.

2.1.3.1. Çocuğun Kitap Kültürü

Çocukta kitap okuma kültürünün temeli ailede başlar. Ailede bireylerin kitap okuma alışkanlığı, kitabın evde iletişim aracı olarak kullanılma durumu çocuğun okuma kültürünü oluşturmada doğrudan etkilidir.

Çocuğun okuma kültürünün oluşmasında kendi harçlığı ile kitap satın almak istemesi, aldığı kitabı kendi kütüphanesine koyma isteği, kendi okuyacağı kitabı kendisinin seçmesi gibi durumlar önemli etkiye sahiptir. Yetişkinler çocuklara okuyacakları kitapları seçebilme özgürlüğü tanınmalıdır. Her çocuk ilgi alanına uygun kitaplarla kendi okuma kültürüne katkıda bulunma yolunda ilerlemelidir.

Çocuklar kendileri için uygun kitaplar ile karşılaştıklarında okurken eğlenir ve zevk alırlar. Çocukların iç dünyaları, hayal dünyaları gelişir. Çocuklar hayatı tanımaya başlar ve okuduklarına yönelik çıkarımlarda bulunurlar. Dil becerileri oluşur. Okuduklarını anlama yetenekleri gelişir.

Çocukları iyi kitaplarla buluşturmak için onların seçimlerini desteklemeli ve gerektiğinde yetişkinler olarak onlara rehberlik edebilmeliyiz (Şirin, 2007, s.57-58).

2.1.3.2. Okuma Kültürü Edinme Süreci

Okuma kültürü, çok küçük yaşlarda temellenen ve ileri yaşlarda bireyin yaşam biçimine dönüşen aşamalı bir süreçtir. Erken yaşlarda evde sürekli okumaya maruz kalan, kitaplarla birlikte büyüyen bir çocuk diğer çocuklardan farklı olacak, okuma kültürünü çok daha çabuk benimseyecektir. Sever (2013b.)' in, okuma kültürü sürecinde ele aldığı başlıklar şöyledir:

1- Görsel okuryazarlık dönemi

- ✓ Kitapla tanışma evresi (0-2 yaş)
- ✓ Kitapla arkadaşlık kurma (3-4 yaş)
- ✓ Çocukta kitap sevgisinin oluşması (5-6 yaş)

2. Okuma yazma becerisi edinme dönemi(6- 8 yaş)
3. Okuma alışkanlığını kazanma dönemi (8-10 yaş)
4. Eleştirel okuryazarlık dönemi(10-12 yaş)
5. Okuma kültürünü oluşturma dönemi (evrensel okuryazarlık) (12-14 yaş)

Tablodan da anlaşıldığı gibi okuma kültürünün kazanımı görsel okuryazarlıkla başlamaktadır. Bebeklik çağlarında kitapla etkileşim halinde olan bir bebek kitabı yaşamda bir parça olarak kodlayacaktır. Kitapla arkadaşlık kuracak, kitabı arkadaşı gibi görecektir. Bu durumun oluşması anne baba ile doğrudan ilgilidir. Okuma yazma öğrenen çocuk kitap sevgisini de kazandıktan sonra okuma kültürünü edinerek emin adımlarla ilerleyecektir. Okuma alışkanlığı kazanma sürecinde çocuk için seçilen kitapların nitelikli olması çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasını olumlu yönde etkileyecektir. Bu dönemde çocuğun iyi bir anadili eğitimi almasının önemi de yadsınamaz. İyi bir anadili eğitimi alan ve okuma alışkanlığı kazanan bireyin eleştiren bir okuryazar olması da sürecin önemli bir aşamasıdır. Toplumların kalkınması, eleştirebilen, sorgulayan, kendini ifade edebilen bireyler ile mümkündür. Bu sebeple okuyan, eleştiren bireylerin yetişmesi son derece önemlidir. Okuduğunu değerlendiren, okuduğunun doğruluğunu yanlışlığını sorgulayan, sorulara cevap arayan ve okumaya düzenli vakit ayıran bireyler hayatın her aşamasında kendilerini kolayca ifade edebilecek, saygın kişiler olacaklar ve okuma kültürü edinen bireyler olarak toplumda yerlerini alacaklardır.

2.1.3.3. Okuma Kültürü Kazandırmada Ailenin Rolü

Okuma kültürünün oluşması için çocuğun erken yaşlarda kitap ile tanışması gerekmektedir. Bebeklik döneminde kitabı tanıyan, kitaba bir sevgi beslemeye başlayan bir çocuğun ileri yaşlarda kitaba ilgi duyması ve okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmesi beklenir. Erken yaşlarda kitaba karşı çocuğun olumlu bir tutum geliştirmesini sağlamak da aileye düşen önemli görevlerdendir.

Okuyan, okumaya önem veren bir ailede büyüyen çocuk, anne babanın elinde kitabı gördüğünde kitabı hayatın içinde bir parça olarak görmeye başlayacaktır. Anne babanın çocuğun ilk öğretmeni olduğunu düşündüğümüzde anne babanın her davranışının çocuk için bir model niteliğinde olduğu sonucuna ulaşılabilecektir. Bebeklik döneminden itibaren çocuğa ninniler söylemek, kitap okumak, tekerlemeler söylemek, şarkılar, türküler söylemek çocuğun

sözel becerilerine katkı sağlayacak önemli etkinliklerdir. Kitap okumaya karşı gelişecek olumlu tutum bir süreçtir. Bu süreçte ebeveynlerin her davranışı, evdeki her malzeme, evdeki kitap sayısı ve kitap ile ilgili her sohbet çocuk için önem taşımaktadır. Evde kitap okumayı alışkanlık haline getiren ailelerde büyüyen çocuklar okumaya karşı diğer çocuklara göre daha ilgili olmakta, daha erken yaşta okumayı istemekte ve daha erken yaşlarda okumaktadırlar. Evde bir kütüphane olması da çocuklar için son derece önemlidir. Ailelerin bu konuya da dikkat ederek evde kütüphane bulundurma konusunda hassas davranmaları gerekmektedir.

Okumayı alışkanlık haline getirmek, okumaya olumlu tutum kazanmakla sağlanır. Bu tutum erken yaşlarda kazanılır ve bu tutumu çocuklara kazandırmak ailelerin temel görevidir. Okumaya, kitaba ilgili olan bir öğrenciyi okuma konusunda beklenen seviyeye taşımak öğretmen için kolay bir durumdur (Arıcı, 2012).

Ailelerin çocuğun kitap okuma alışkanlığı kazanması için yapabileceği uygulamalar şunlardır:

- Çocuğa bebeklik döneminden itibaren resimli, hareketli kitaplar, boyama kitapları, sesli kitaplar, ilgisini çekecek nitelikte bez kitaplar alınmalıdır. Bu materyaller de kullanılarak bebeklik döneminden itibaren çocuk ile vakit geçirilmelidir.
- Okul döneminde hep birlikte ailece okuma saatleri düzenlenmelidir. Okuma konusunda çocuğa ebeveynler her zaman model olmalıdır.
- Çocuk kitap okurken onunla birlikte vakit geçirilmelidir. Televizyon, tablet, bilgisayar gibi diğer etkenlerden ayrılarak sadece çocuk ve okuduğu kitap ile ilgilenilmelidir. Kitap ile ilgili sohbet edilerek, çocuğa okuduğu kitap ile ilgili sorular yöneltilerek onunla ilgilenildiği çocuğa hissettirilmelidir.
- Evde bir kütüphanenin olması sağlanmalıdır. Çocuğun kitaplarının olduğu özel bir bölüm kütüphanede yer almalıdır. Çocuğun odasında ayrı bir kitaplığının olması da sağlanabilir.
- Çocuk ile birlikte kitap satın alınmalıdır. Kitap alma eyleminin zevkine birlikte varılmalıdır. Kitabevlerine, kitap fuarlarına gidilmelidir.
- Çocuğun ilgisine göre kitaplar seçmesine fırsat verilmelidir.
- Kitabın en güzel hediye olduğu çocuğa hissettirilmelidir. Çocuğa kitap hediye edilmeli, çocuğun da arkadaşlarına, ailesine, çevresine kitap hediye etmesi ve bundan zevk alması sağlanmalıdır.
- Kitapların yazarları ile ilgili bilgiler çocuğa aktarılmalıdır. Severe okuduğu bir kitabın yazarı ile mümkünse iletişime geçmek, çocuğun onunla sohbet

etmesini sağlamak, kitabın yazarından bir imza alması için ortam oluşturmak çocuğun hayatında önemli bir yer alacaktır.

- Çocuk kütüphane ile tanıştırılmalıdır. Ailece kütüphanelere gidilmeli, kütüphanede yer alan kitaplar incelenmeli, çocuğun ödünç kitap alması desteklenmelidir.
- Süreli yayınlar takip edilerek çocuğun okuma heyecanı hissetmesi sağlanmalıdır. Her ay gelecek olan bir dergiyi beklemek, derginin gelmesi için heyecan duymak çocuğun okumaya karşı olumlu tutumunu arttıracaktır.
- Çocuğun sözcük dağarcığını geliştirecek, yeni kelimeler türetmelerini sağlayacak oyunlar oynanarak çocuğun sözel ve dilsel zekâsının gelişmesine katkı sağlanmalıdır.

2.1.3.4. Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretmeninin İşlevi

Okuma kültürünün oluşumu okul öncesi döneme uzanır. Bu dönemde çocuğun kitaba duyduğu sevginin, olumlu tutumun okul çağına da devam etmesi okuma kültürünün kalıcılığını sağlayacaktır. İlköğretiminde sekiz yıllık sürecin sonunda öğrencinin temel dil becerileri olarak nitelendirilen okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin kurallara uygun bir şekilde, beklenen düzeyde gelişmesi beklenmektedir. Temel okuma yazma sürecinden sonra öğrenciye okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırılması sürecinde Türkçe öğretmenlerinin rolü büyüktür. Okuma kültürünün öğrenciye kazandırılması sürecinde öncelikle Türkçe öğretmenin okuma kültürünü kazanmış olması gerekmektedir.

Türkçe öğretmene bu süreçte düşen önemli görevlerden biri de nitelikli çocuk edebiyatı eserleri ile öğrenciyi buluşturabilmektir. Çocuğa hitap eden, çocuğun ilgisini çekecek eserler ile öğrencileri buluşturmak Türkçe öğretmenin temel görevlerindendir. Bunun sağlanması da Türkçe öğretmenin okuma kültürüne sahip olması ve öğretmenin de o eserleri tanımasıyla mümkündür.

Diğer bir yandan eğitim sisteminin en önemli görevleri ve sorumlulukları arasında millî kültürümüzün gelecek nesillere aktarılmasını sağlamak ve oluşturulacak ortak kültür yoluyla nesiller arasında bağ kurulmasına imkân tanımak bulunmaktadır. Bu görevin okullardaki en önemli temsilcileri ise Türkçe öğretmenleri olmaktadır. Türkçe kitaplarında yer alan ve öğrencilerin sürekli karşılaştıkları eserler millî kültürümüzü en iyi şekilde yansıtan, öğrencileri etkileyen, birleştiren, millî bilincin aktarılmasını sağlayan, vatan sevgisi ile millet sevgisini güçlendiren eserlerdir. Ayrıca öğrenciler yine evrensel kültürü ve sanatı yansıtan eserlerle,

Türkçe kitaplarında karşılaşır. Türkçe öğretmenleri öğrencilerde milli kültürün oluşmasını sağlamalı, öğrenciler ile milli kültür arasında kurulacak bağı güçlendirmeli, öğrencilerin öz değerlerine sahip çıkmalarına fırsat tanımalı, öğrencilerin hayata bakışını insani değer ve duygularla bütünleştirmelidir. Yine Türkçe öğretmenleri, Türkçe derslerinde farklı ve özenli çalışmaların yapılması için uygun ortamı hazırlamalıdır. Öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamalıdır. Öğrencilere okuma alışkanlığı, tutkusu ve zevkini kazandırmak Türkçe öğretmenlerinin ilk görevleri arasında yer almaktadır. Türkçe öğretmenleri sayesinde öğrenciler edebi değeri yüksek eserlere ulaşabilmeli, edebi eserleri okurken zevk duymalı ve okuduklarını değerlendirebilmelidir. Ders kitaplarında yer alan metinlerin dışında öğrencilerde okuma sevgisini geliştirecek şiir, öykü, masal gibi seviyelerine uygun metinler de öğrencilerle buluşturulmalıdır (Ünalan, 2006). Bu şekilde öğrencide estetik değerlerin oluşması sağlanmalıdır.

Öğretmenler okuyarak öğrencilere model oluşturmalıdır. İyi öğretmenler öğrencilerin okuma başarılarında ve okuma isteklerinde farklılık oluştururlar. Öğretmenler bu süreçte aşağıda verilen noktalara dikkat etmektedirler:

- ✓ Öğretmenler tüm öğrencilerin istekli olduklarında okuyup yazabileceklerine inanmalıdırlar. Öğretmenler bu gelişim sürecini takip etmelidirler. Okuma ve yazmanın bir süreç olduğu unutulmamalıdır.
- ✓ Öğrencilerin bireysel gelişimleri ödüllendirilmelidir. Yapılan okuma uygulamaları öğrencilerin önceki tecrübeleri ile ilişkilendirilmelidir.
- ✓ Okumayı sevdirmek ve okuma kültürü oluşturmak için birçok yol denemelidirler. Yapılan etkinlikler ve uygulamalar öğretim programı ile birleştirilmelidir.
- ✓ Öğrencilerin okuması için farklı araç gereçler önermelidirler.
- ✓ Öğretmenler iyi bir gözlemci olmalıdırlar. Yapılan gözlemler sonucunda ve öğrencinin bireysel değerlendirilmesinden de hareketle öğrencinin okuma gelişimi hakkında bilgi edinirler ve bu gelişimi değerlendirirler.
- ✓ Öğretmenler öğrenciler ile etkileşim halinde olmalıdırlar.
- ✓ Öğretmenler kendilerini devamlı geliştirmeli, hayat boyunca öğrenen kişiler olduklarının bilincine vararak kendilerini yenilemelidirler.
- ✓ Okul yöneticileri, öğretmenlerin okuma isteklerini ve okuma kültürü oluşturma çabalarını destekleyen, öğretmenlere yol gösteren, eğitime önem veren liderler olmalıdır.

- ✓ Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak farklı ve esnek grup uygulamaları kullanılmalıdır (Arıcı, 2012).

2.1.3.5. Okuma Kültürü Oluşturma Yolları

Okuma kültürü edindirme sürecinde göre yapılabilecek bazı çalışmalar şu şekilde sıralanabilir:

Öğretim Programıyla İlgili Yapılabilecek Bazı Çalışmalar

- İlköğretim birinci kademenin müfredatı daha hafif olmalı, okuma becerisi oyunlaştırılarak kazandırılmaya çalışılmalıdır.
- Ülke genelinde sıklıkla okumaya teşvik edici kampanyalar düzenlenmelidir.
- Yaş grubunun ilgisini çekebilecek nitelikte okuma listeleri düzenlenmeli, okumanın yapılıp yapılmadığı takip edilmelidir.
- Okuldaki tüm öğretmenlerin kitap okumaya ilgisinin olduğu öğrencilere hissettirilmelidir. Kitap okumak sadece Türkçe öğretmenlerinin ilgi alanı ve görevi olarak görülmemelidir.
- Öğrencilerin okulda daha fazla kalması sağlanmalıdır. İkili öğretim yapılmamalı mümkünse tekli öğretime geçilmelidir. Öğrencinin sınırlı zamanda okulda kalması öğrencinin sadece dersliklerde ders görüp eve gitmesi durumunu ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin okulda fazla zaman geçirerek kütüphaneyi kullanmalarına imkân tanınmalı, zaman zaman okuma-yazma grupları oluşturularak etkinlikler düzenlenmelidir.

Öğretmenler ve Okullarla İlgili Yapılabilecek Bazı Çalışmalar

- Öğretmenler sürekli okuma alışkanlıklarıyla öğrencilere örnek olmalıdır. Bu şekilde model olunarak öğrencilere okumanın önemi kavratılmalıdır. Tüm öğretmenlerin özellikle sınıf öğretmenleri ile Türkçe öğretmenlerinin okuma becerileri ve sevgileri ile öğrencilerin dikkatlerini çekmeleri önem taşımaktadır.
- Sınıflarda okuma çalışmalarına yer verilmelidir. Öğretmenler öğrencilerin dikkatini çekecek kitapları derslerde tanıtmalıdır.
- Okullarda öğrencilerin Türkçe derslerini işlemeleri için Türkçe sınıfları oluşturulmalıdır. Bu sınıflarda kostümler, kitaplar, dergiler, gazeteler yer almalıdır.

- Öğrenciler kitapların yazarları ile tanışma, sohbet etme, kitap imzalatma, yazarlardan kitap hediye alma gibi imkânlarla ulaşmalıdır.
- Öğrencilerin birbirlerine kitap hediye etmeleri sağlanmalıdır. Hediye edilen kitaplar üzerinde konuşulmalıdır. Öğrenciler arası etkileşim sağlanmalıdır.
- Öğrencilerden okudukları kitaplar ile ilgili konuşmaları istenmelidir.
- Sınıf ve okul kitaplıkları oluşturulmalı ve bu kitaplıkların amacına uygun kullanımı sağlanmalıdır.
- Okumayı sevmeyen öğrencilere öncelikle sayfa sayısı az kitaplar verilmeli, yavaş yavaş sayfa sayısı fazla kitaplar okutulmalıdır.
- Türkçe derslerinde yazar ve şairlerin hayatlarına yer verilmelidir. Özellikle ilginç hayat hikâyesi olan yazar ve şairler ile öğrencilerin ilgisi çekilmelidir.

Ailelerle İlgili Yapılabilecek Çalışmalar

- Aileler kendilerini çağın gereğine uygun bir şekilde eğitmeli, çocuklarına kitaba yönelmeleri konusunda model olmalıdırlar.
- Anne ve babalar çocukları okumaya, kitaba yönlendirecek olumlu davranışlarda bulunmalı; okumanın, kitabın gerekliliğini ile önemini aşılmalıdır.
- Evlerde kitaplık mümkünse kütüphane bulunması konusunda hassas olunmalıdır. Her evde mutlaka bir kitaplık bulunmalıdır.
- Eve dergi, gazete ve kitap alınmalıdır. Çocuk bu şekilde okumanın bir ihtiyaç olduğunu hissetmelidir.
- Ailece kitap okuma zamanı olmalıdır. Bu zaman diliminde her birey okuma yapmalı; telefon, bilgisayar, televizyon gibi görsel yayınlar kısıtlanmalıdır.
- Çocukların teknolojiyi ebeveyn kontrolünde kullanmalıdırlar. Gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek programlar ile teknoloji olumlu yönde kullanılmalıdır.
- Ailece kitap fuarlarına, yazar ve şairlerin imza günlerine gidilmelidir.
- Çocukların okumak istedikleri kitapları kendilerinin seçmelerine fırsat verilmelidir.

Kitap ve Yayınevleriyle Yapılabilecek Çalışmalar

- Kitaplar ilgi çekici, ucuz ve kaliteli olmalıdır.

- Kitapların edebi değeri olmalı, kitaplar öğrencide okuma zevki uyandırmalıdır.
- İhtiyaç olan okullara yayınevlerinin bağışta bulunmaları sağlanmalıdır.
- Yayınevlerinin çeşitli yerlerde, farklı zamanlarda, belirli aralıklarla kitap fuarları, imza günleri düzenlemelerine imkân tanınmalıdır.

Kütüphanelerle İlgili Yapılabilecek Çalışmalar

- Kütüphanelerin düzenlenmesine özellikle dikkat edilmelidir. Kütüphaneler bol ışıklı, rahat, ısıtma ve soğutma açısından problem olmayan yerler olmalıdır.
- Okul kütüphaneleri ilgi çekici olmalıdır. Kütüphanede yer alan kitaplar yeterli sayıda ve öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.
- Kütüphanede görevli memurlar işlerini iyi yapan, güler yüzlü insanlar olmalıdır.
- Ülke genelinde kütüphane sayıları arttırılmalıdır.
- Kütüphaneler öğle aralarında, hafta sonları ve akşamları da açık olmalıdır. Herkesin rahatlıkla gidebileceği zaman dilimlerinde kütüphaneler kapalı tutulmamalıdır.
- Öğretmenleri ile öğrenciler bulundukları yerdeki kütüphanelere gitmeli, kütüphane gezileri düzenlenmelidir.
- Günlük hayatta sık sık gidilen yerlerde ufak da olsa kitaplıklar bulunmalıdır. (Kuaför, berber, terzi vb.)
- Kütüphanelerde etkinlikler düzenlenmelidir. Bu şekilde ilgi çekici hale getirilen kütüphanelere öğrencilerin gitmesi sağlanmalıdır.

Televizyon ve Radyo Programlarıyla İlgili Yapılabilecek Çalışmalar

- Televizyon ve radyolarda kitap tanıtımlarına yer verilmelidir. Günün belli zaman dilimlerinde kitap tanıtım programları yapılmalıdır.
- Televizyon ve radyolarda uygun saatlerde okuma saatleri yapılmalıdır.
- Şair ve yazarları tanıtım programları düzenlenmelidir.
- Televizyon ve radyolarda kitapçıları ve kütüphaneleri tanıtan programlar yapılmalıdır (Arıcı, 2012).

Bireylerde okuma becerisinin oluşması okuma kültürü oluşmasını da olumlu yönde etkileyecektir. İyi okuyan bireyler daha fazla okumak isteyecek ve okumaktan keyif alacaktır. Bireylerin okuma becerisi kazanması sürecinde eğitim öğretim programlarının da bireylere okuma becerisi kazandırmayı amaçlaması önemlidir. Okuma becerisini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim öğretim programının başlıca üç amacı olmalıdır:

- *Okuyucunun görsel algılama kapasitesini arttırmak:* Okuma sırasında görsel algılama kapasitesini arttırmak için herhangi bir eğitim almamış okuyucunun görseli algılamam alanı yaklaşık 4-5 sözcük yani 25 harftir. Görsel algı alanı, bir kimsenin bir metne bakarken görebildiği en fazla kelime sayısına verilen addır. Yapılan çalışmalar, sessiz okuyabilen okuyucuların görsel algı oranlarının, sesli okuyan zayıf okuyuculara göre daha geniş olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Uygun olan eğitimin verilmesi halinde bireyler, bir bakışta sayıca fazla kelimeyi görebilirler. Belli teknikler çerçevesinde gözlerini kaydırarak bir paragrafı ya da sayfayı daha kısa sürede algılayabilirler. Bu algılayabilme kapsamına verilen metnin anlamını kavramak da dâhil edilebilir.
- *Yanlış okuma alışkanlıklarının giderilmesi ve okuyuculara yeni okuma stratejilerinin öğretilmesi:* Zayıf okuyucular sık sık geriye dönmek, okumaya ara vermek ve özellikle içten sesli okumak gibi bazı kötü okuma alışkanlıklarına sahiptirler. Okuma hızını yavaşlatan ve gerekli çağrışımları kesen bu okuma alışkanlıklarını gidermek gereklidir. Bunun yanında okuyucuya, okuma hızını metne göre ayarlayabilme becerisi kazandırmalı ve farklı tür metinleri okumada yararlanılacak okuma stratejileri öğretilmelidir.
- *Okuyucunun kelime hazinesini, genel kültür düzeyini ve uyarıcıları düzenleme becerisini arttırmak:* Okumak sadece birtakım yazılı işaretleri görmek demek değildir. Okumak, algısal bir etkinliktir; okumak bir düşünme sürecidir ve üst düzeydeki bazı zihinsel etkinliklere dayanır. Okumayı daha iyi yapmak isteyen bir okuyucu hem sözcük dağarcığını genişletmeli, okuyacağı konuya ilişkin genel bilgisini artırmalı hem de öğrenmeyi öğrenmiş bulunmalıdır. Belli bir alanda eğitim almış bir okuyucunun, ekonomi ile ilgili bir metni, coğrafya konusundaki bir metne oranla daha hızlı ve anlayarak okuyacağı bir gerçektir. Yani kişilerin önceki bilgileri ve kazandıkları bilgi işleme tarzları, onların belli bir andaki okuma davranışları üzerinde etkilidir (Dökmen, 1994).

Okuma Kültürü Edinmede Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Yaş gruplarına göre okuma kültürü kazandırılırken bireylerin dönemsel özellikleri dikkate alınarak bireylere okuma kültürü kazandırmak asıl amaç olmalıdır. Dönemsel özellikler dikkate alınarak bireylere okumayı sevdirmek daha anlamlı olacak ve okuma alışkanlığı bir kültüre dönüşecektir. Özellikle çocukluk ve bebeklik dönemlerinde gelişim özelliklerine dikkat etmek okumaya karşı oluşacak tutum için son derece önemlidir.

0-5 Yaş Grubu

Bu okul öncesi dönemde bebeklerin konuşma evresinden başlayarak dil gelişimleri ve zevkleri oluşmaya başlar. Çocuk ilkokula başlayana kadar dil gelişimi devam eder. Anaokulu ve ilkokulda daha fazla arkadaş edinen ve sosyalleşen çocuklar kelime oyunu oynamaktan, şarkı ve tekerleme söylemekten zevk alırlar. Artık dilin estetik zevkini tatmaya ve kelimeleri tanımaya, kullanmaya başlamışlardır. Hikâye dinlemekten hoşlanırlar ve kendileri de basit cümleler kurarak hikâye anlatabilirler.

Bu yaş grubu için yazılacak eserlerde dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde sıralanabilir:

- Eserlerde kullanılan kelime sayısı kırkı geçmemelidir.
- Sözcükler gerçek anlamlarında kullanılmalıdır.
- Seçilen sözcüklerin çocukların dünyasında anlamlı karşılığı olmalıdır.
- Yalın bir anlatım tercih edilmelidir.
- Basit zamanlı fiil çekimlerine yer verilmelidir.
- Betimlemeler çocukların dünyasına uygun olmalıdır.
- Karşılıklı konuşmalara yer verilmelidir.
- Bilmeceleere, tekerlemelere, tekrar sözcüklerinin yer aldığı şiirlere bolca yer verilmelidir.

6-8 Yaş Grubu

Bu dönemde çocukların kelime dağarcığı gelişmiştir. Kendilerini ifade edebilirler. Kavramlar arası ilgi kurmakta zorlansalar da metinleri anlamlandırmaya, canlandırmaya başlamışlardır.

Bu yaş grubu için yazılacak eserlerde dikkat edilecek noktalar şunlardır:

- Cümlelerde kullanılan kelime sayısı 3-5 kelime olmalıdır.
- Açık bir anlatım kullanılmalıdır.
- Kelimeler gerçek anlamlarında kullanılmalıdır.

- Basit zamanlı fiiller kullanılmalıdır.
- Anlatım açık olmalıdır.
- Eserlerde işlenen konu o yaş grubundaki duygu değerlerine uygun olmalıdır.
- Tekerlemelere yer verilmelidir.
- Yazılış bakımından birbirine yakın sözcükler kullanılmamalıdır.
- Öyküler tamamlanmış olmalı; tamamlanmamış, yoruma açık öyküler tercih edilmemelidir.
- Çocukların ilgi alanlarına uygun betimlemeler yapılmalıdır.
- Anlatımda karşılıklı konuşmalara yer verilmelidir.
- Kahramanları olarak çocuk ve hayvanlar seçilen öyküler, renkli kitaplar, masallar, fabllar tercih edilmelidir.
- Eserde kullanılan sözcük sayısı 100' ü geçmemelidir. Sözcükler, çocukların bildiği sözcüklerden seçilmelidir.

9-12 Yaş Grubu

Bu dönemde çocuklar arkadaş ilişkilerine daha fazla önem vermeye başlarlar. Soyut kavramları değerlendirip düşünürler. Olaylar karşısında artık daha duyarlıdırlar. Çocuklar artık masal dünyasından çıkmışlardır. Yani çevrelerindeki bilimsel araştırma sonuçlarına da ilgi duyarlar. Derinlik, mantık ve gramer bilgisine dayanan anlamlandırma yavaş yavaş gelişmektedir. Artık beynin sol üst tarafını da kullanmaya başladıkları dönemdir.

Bu yaş grubu için yazılacak eserlerde dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır:

- Eserler 300 kelimeyi geçmemelidir. Yazılan eserlerde çocukların anlamını bildiği kelimelere yer verilmelidir.
- Eserlerde olağanüstülüklerden çok gerçekçi bilgiler yer almalıdır.
- Eserlerde bütünden parçaya gidilme durumu gözetilmelidir. Örneğin önce okul, sonra okuldaki kişiler anlatılmalıdır.
- “Özveri, adalet, vatanseverlik” konuları işlenmeye başlanmalıdır.
- Yasaklardan çok özendirmelere yönelen eserler yazılmalıdır.

13- 15 Yaş Grubu

Bu dönemde çocuklar artık kısa olmayan ve dikkat isteyen çalışmalardan hoşlanırlar. Okumaya karşı ilgi, tutum ve becerileri bu yaştan itibaren bireysel, kişiye özel hale gelir ve farklılık gösterir.

İlgi alanlarına göre eğlence, spor, fen ve doğa konulu araştırmalara ve araştırma yazılarına ilgi duyarlar. Değer görmekten ve düşüncelerinin ilgi görmesinden hoşlanırlar. Bağımsız olmak, beğenilmek bu yaş grubu için çok önemlidir. Bu dönemde çocuklar duygusal, fiziksel, zihinsel olarak birbirlerinden çok farklıdırlar. Gizlilik içeren romanları, hikâyeleri okumaktan zevk alırlar. Okuduklarında kendilerini bulmaktan mutluluk duyarlar.

Çocukların duygusal açıdan gelgitler yaşadıkları unutulmamalıdır. Yetişkinlerin çocuğa verdiği tepkiler aşırı olmamalı ve tutarlı olmalıdır. Duygusal açıdan bağımsız olma isteği hâkimdir. Beğenilmek isterler ilgi duymaktan haz alırlar. “Ben kimim?” sorusunu sürekli soran çocuklar bir yönelme eğilimindedirler. Kolay inanır ve yönelirler. Saldırganlık eğilimleri artabilir. Kuralları kabul etmeme durumları vardır. Değişik etkinlikler peşindedirler. Bu yaştaki çocuklara sürekli engel koyma isteği farklı sonuçlar doğurabilir. O yüzden çocuklarla konuşarak onları anlamaya çalışmak son derece önemlidir. Davranışları ile dikkat çekme eğiliminde olan çocuklar değerli olduklarını hissetmeyi isterler. Bu yaşta kimliklerini oluşturacaklardır, kimlik arayışı içindedirler. Bu yaş dönemi için hazırlanacak eserlerde bulunması gereken özellikler şunlardır:

- Metinler öğrencilerin anlamlandırabildikleri 700 kelimeyi aşmamalıdır.
- Sade bir anlatımla, mecazlar, benzetmelere yer verilebilir.
- Birleşik zamanlı fiiller kullanılabilir.
- “Sevgi, saygı, spor, güncel olaylar, sanat, vatanseverlik “ gibi konular eserde yer almalıdır.
- Çocuklar sanata yönlendirilmelidir (Yalçın ve Aytaş, 2002, s. 24-30).
-

2.1.3.6. Ülkemizde Okuma Kültürü

Yapılan araştırmalar ülkemizde okuma kültürü gelişmişlik düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Sever (1982), “Bilgi Toplumu Olma Aşamasında Ülkemizde Kitap ve Okuma Olgusu” adlı araştırmasında Türkiye’deki okuma ve kitap gibi konuların değinmiştir. Okuma aşamalarının üç aşamada ele alındığı çalışmada, bu basamaklar sırasıyla “temel okuryazarlık, okuma alışkanlığı kazanma ve eleştirel okuma” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda Türkiye’deki kişilerin okuma alışkanlığı kazanma aşamasına geçemedikleri görülmüştür.

Çocuk Vakfı’nın (2006) “okumama” sebeplerini belirlemek üzere yaptığı çalışma sonuçlarına göre Türkiye’de bulunan gençlerin okumama oranları % 70’ tir. Düzenli olarak kitap okuma alışkanlığı ise %1 oranındadır. Bu sonuçlara yakın sonuçların ortaya çıktığı bir

başka araştırmada Yalınkılıç ve Ülper (2011); 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okumayı alışkanlık haline getirme düzeylerini ölçmüşlerdir. Yapılan bu çalışmada, öğrencilerin önemli bir kısmının (%59,2') sinin düzenli olarak kitap okuma alışkanlığı edinmediği, okumayı alışkanlık haline getirme düzeylerinin istenilen düzeye ulaşamadığı, öğrencilerin %74'ünün günde ortalama olarak 1-5 saat televizyon izlediği sonucuna varılmıştır.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), 2000 senesinden bu yana 3 yılda bir kez yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ile okuma alanında, fen alanında ve matematik alanında sınav yapmaktadır. PISA 2018' de yapılan uygulamada sınava 37'si OECD üyesi olan 79 ülkeden öğrenci katılmıştır. Katılan toplam öğrenci sayısı yarım milyondan fazladır (MEB, 2019). PISA'dan elde edilen sonuçlara göre çocukların okuma becerilerinin yanı sıra anlama becerilerini etkin şekilde kullanıp kullanamamaları konusunda tespitler yapılmaktadır. Bu sınavlarda sorulan sorular öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir.

2018 yılında yayımlanan 2018 Türkiye Ön Raporu'na göre; PISA' nın 2015 sınavında okuma becerilerinde elde edilen puan sıralamasında Türkiye 50'nci sıradaydı. PISA 2018 sınavının sonuçlarına göre Türkiye sıralamada 40'inci sıraya yükselmiştir. PISA' nın 2018 sonuçlarına bakıldığında, okuma becerileri bölümünde ülkelerin aldıkları puanlar 340 ile 555 aralığında değişiklik göstermektedir. Sınavda 79 ülkenin bu alandaki ortalama puanı 453 olarak belirlenmiştir. Türkiye, bu alanda 466 ortalama puanı elde etmiştir. Bu puan ile katılan ülkeler arasında 40'inci sırada yer almıştır. 2003' ten 2018' e kadar alınan puanlara bakıldığında Türkiye'nin okuma becerileri alanında aldığı ortalama puanların 428 ve 475 arasında değiştiği görülmektedir. Okuma becerileri alanından alınan puanlar 2003 yılı ile 2012 yılları arasında devamlı olarak artmıştır. 2015 yılında okuma becerileri puanlarında ise önemli bir düşme görülmüştür. PISA' nın 2018 yılında yapılan uygulamada Türkiye'nin aldığı ortalama puanın 2015' ten önceki PISA uygulamalarında artış gösteren düzeye yaklaştığı ve 466 puana yükseldiği görülmüştür. Yapılan çalışmalar öğrencilerin genel anlamda okuma alışkanlıkları ve sıklıklarının önemli ölçüde azaldığını göstermiştir. Öğrencilerin kitap, dergi, gazete okumak yerine internet siteleri kullanarak çevrim içi sohbeti, haberleri ya da kısa bilgilendirici metinleri tercih ettikleri ortaya çıkmıştır (MEB, 2019).

PISA 2018 sonuçlarına göre Türkiye OECD ülkelerinin ortalamasının üzerinde değildir. Bu durumun en önemli sebepleri arasında Türkçe derslerinde yer alan okuma becerisi gerektiren soruların genellikle alt düzey kazanımları ölçen sorular olması gelmektedir. Bu durumun öğrencilerin PISA yeterliliklerinin yüksek olmasını engellediği sonucuna ulaşılabilir (Batur ve Ulutaş, 2013). PISA sonuçlarının düşük olma sebepleri ele alınırken sınav sonrası

karşılaşılan sonuçlar öğrencilerin okuma ve anlama düzeyine ilişkin önemli bir gösterge olarak görülmeli ve sonuçlar sorunların sebeplerine ulaşmada bir çözüm yolu sunmalıdır. Türkiye’de bu sonuçlar kullanılarak varılan çıkarımlarla öğretim programlarında birtakım değişiklikler, iyileştirmeler, düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır. Fakat Türkçe ders kitaplarında tam olarak bir değişiklik durumu meydana gelmemiştir (Bozkurt, 2016). Kitiş ve Aydın’ın (2021) yaptıkları çalışmaları sonucunda Türkçe ders kitaplarında bulunan okuma becerileriyle ilgili soruların üst düzey bilişsel okuma becerilerini ölçmesi gereken sorular olması gerekirken daha çok alt düzey bilişsel becerileri ölçen sorular oldukları görülmüştür. Bu duruma göre PISA’da karşılaşılan üst düzey bilişsel düşünme gerektiren sorular, öğrencilerin Türkçe ders kitaplarında karşılaşmadıkları sorulardır. Durum değerlendirildiğinde Türkiye’ nin PISA puan ortalamalarının düşük olması şaşırtıcı değildir. Bu sonuçların yanı sıra okuma kültürünün öğrencilerimizde gerekli ve istenilen düzeyde oluşmaması da öğrencilerimizin okuduklarını anlamasını zorlaştırmaktadır.

PISA sonuçlarının değerlendirildiği çalışmalara göre, öğrencilerin üst düzey okuma becerilerini kullanmadıkları, okuduklarını anlamayla ve yorumlamayla ilgili problemler yaşadıkları açıkça görülür. Öğrencilerin alt düzey düşünmelerini gerektiren soruları rahatlıkla yanıtladıkları fakat üst düzey bilişsel düşünme ile çözümlenebilecek sorularda istenilen başarıyı gösteremedikleri görülmüştür (Yalınkılıç, 2021).

Okuma ile ilgili Çocuk Vakfı’ nın ortaya koyduğu “Türkiye’ nin Okuma Alışkanlığı Karnesi” başlıklı raporda dikkat çeken veriler şu şekildedir:

- ✓ Ülkemizde düzenli olarak okuma alışkanlığı binde 1 civarındadır.
- ✓ İnsanların ihtiyaç maddeleri sıralandığında kitap 235. sırada yer almaktadır.
- ✓ Çocuklarının kitaba karşı olumlu tutum geliştirmeleri için ebeveynlerin dörtte biri çabalıyor.
- ✓ Sınıf ile okullarda bulunan kitaplıklar yeterli durumda değildir.

PIRLS tarafından Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi kapsamında yapılan çalışmada 35 ülkede araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmada Türkiye ile ilgili ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

- ✓ Türkiye’ nin başarı puanı 449’dur. Bu okuma başarı puanı ile Türkiye 28. sırada yer almıştır. Türkiye ortalamasının altında kalmıştır.
- ✓ Uluslararası ortalama bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun evinde bulunan kitap sayısı 25’ten fazladır. Türkiye’de öğrencilerin %19’unun, 25’ ten fazla kitabı vardır.

- ✓ Uluslararası ortalamaya göre öğrencilerin %85' inin kütüphanelerden yararlanma alışkanlığı varken Türkiye' deki öğrencilerin kütüphaneye gitme alışkanlığı yok denecek kadar azdır (Arıcı, 2012).

Okuma kültürünün öğrencilerde oluşmasını sağlamada önemli etkenin Türkçe öğretmenlerinde olması öğrencilerde okuma ve anlama becerisinin gelişmesinin de sorumluluğunu Türkçe öğretmenlerine yüklemektedir. Bu sebeple Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürünü edinmeleri, onların okuma kültürünü etkileyen değişkenlerin neler olduğunun bilinmesi ve çıkan sonuçların yorumlanması son derece önemlidir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Yurt İçi Araştırmaları

Tosunoğlu'nun (2002) "Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri" adlı çalışmasında 4 ve 5. Sınıf öğrencilerine anket uygulanmıştır. Yapılan anketin sonucuna göre çocuklara kitap okuma alışkanlığını edindirmede öğretmenlerin etki oranı % 70,7, bu alışkanlığı edindirmede annelerin etki oranı %15,9' dur.

Gömlüksiz (2004) "Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)" adlı çalışmasında öğrencilerin yeteri düzeyde okuma alışkanlığına sahip olmadıklarını tespit etmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının yeterli düzeyde olmamasının ekonomik ve kültürel sebepleri olduğu da çalışmanın sonuçları arasında yer almıştır.

Topçu (2005) "İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları" adlı çalışmasında araştırmaya katılan grubun yarıdan fazlasının okulunda kütüphane bulunduğunu, ailelerin gelir düzeyinin artmasının öğrencilerin yayın takibini ve dolayısıyla okuma düzeylerini arttırdığını tespit etmiştir.

Saracoğlu, Bozkurt ve Serin' in (2003) "Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler" adlı çalışmalarında öğrencilerin okuma düzeylerinin "orta" düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin okumama sebepleri arasında televizyon izlemeyi, sohbet etmeyi tercih etmeleri gelmektedir.

Arıcı (2005) yılında yaptığı "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları" adlı çalışmasında Türkiye' nin yedi büyük şehirdeki 26 okulunda okuyan 2000

öğrenci ve bu okullardaki 100 öğretmene ölçek, test ve anket uygulamıştır. Araştırmada öğrencilerin kitap okumaya karşı tutumlarının olumlu olduğu, dergi ve kitap okudukları, kütüphaneleri kullanmayı tercih ettikleri ve özellikle “macera” kitaplarını okumayı sevdikleri, öğrencilerin % 55,4’ ünün ilk tercihinin “kitap okumak” olduğu sonuçlarına varılmıştır. Bu çalışma sonucunda öğretmenlere göre öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları yüksek oranda değildir. Kitap okuma oranı %55’ tir. Öğretmenlere göre öğrencilerin okuma alışkanlıklarının düşük olma sebebi çoğunlukla ailelerden ve (%56) görsel yayınlardan kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin, velilerin ve pek çok kişinin öğrencilerin az kitap okuduklarından şikâyetçi oldukları bilinmektedir. Arıcı, araştırmanın örnekleminin büyük şehirler olmasının beklenen sonuçtan farklı çıkmasına sebep olabileceğini belirtmiştir (Arıcı, 2012). Ayrıca araştırma sonucuna göre öğrenciler kütüphaneye genellikle ödev yapmak amacıyla gitmektedir. Öğrencilere kitap okuma düşüncesini %57.3 (1146 kişi) oranında öğretmenler aşılamaktadır. Öğrencilerin % 26.6’sı (531 kişi) yıl içinde ortalama 7-10 arasında kitap okumaktadır.

Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı (2006) “Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencisi olan 227 öğrencinin okuma kültürü görünümünü değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin okumalarının roman ve öykü türlerini daha çok severek okudukları görülmüştür. Öğrencilerin ilgilerini çeken kitaplara karşı daha fazla satın alma isteği duydukları araştırma sonuçlarından çıkarılabilir sonuçlardır.

Ungan, (2008) yılında yaptığı “Okuma Alışkanlığımızın Kültürel Alt Yapısı” adlı çalışmada toplumun kitap okumama sebeplerini araştırmıştır. Ülkemizde kitap okumayı geliştirecek çalışmaların yapılmadığı, bu konunun önemsenmediği sonuçlarına varılmıştır. Araştırmacı, kitap okuma oranının artması için ailelere, öğretmenlere, medyaya ve yayınevlerine büyük sorumlulukların düştüğü önerisinde bulunmuştur.

Sevmez (2009) yılında yapmış olduğu “Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığı ve Kütüphane Kullanımı Üzerine Bir İnceleme (SÜ Eğitim Fakültesi Örneği)” adlı çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile kütüphaneyi ne derece kullandıklarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 289 Türkçe öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının okuma kültürüne sahip olmaları gerektiği ancak istenilen düzeyde okuma kültürüne sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kütüphane kullanımlarına bakıldığında kızların erkeklere göre kütüphaneyi daha sık kullandıkları araştırma sonucunda görülmüştür.

Körkuyu, (2014) “Okuma Kültürü Edindirme Sürecini Etkileyen Temel Değişkenlerin İncelenmesi” adlı çalışmasında okuma kültürü kazandırma sürecinde okul ve aile değişkenini

ele almıştır. Yapılan araştırmada amaç, okuma kültürü edindirmede okul ve ailenin okulun bu süreci nasıl etkilediğini tespit etmektir. Betimsel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda hem okulun hem aile değişkeninin çocuğa okuma kültürü oluşturma sürecinde önemli etkilerinin olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonunda okuma kültürü edindirmek için yapılabilecekler tavsiye şeklinde sunulmuştur. Ortam ve uyaranların da okuma kültürü edindirme sürecinde son derece önemli olduğu da belirtilmiştir.

İnce Samur (2014) “Bireye Okuma Kültürü Edindirme İzlenesi” adlı çalışmasında okuma kültürünün sürecini belirlemeyi amaçlamıştır. Gelişimsel olarak çocukluktan ergenliğe kadar geçen sürede okuma kültürü edinimini incelemiş ve “Okuma Kültürü Edinim İzlenesi” oluşturmaya hedeflemiştir.

Sever, Karagül ve Güldenoğlu (2017) “Öğretmenlerin Okuma Kültürü Düzeyleri ile Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi” adlı çalışmada öğretmenlerin okuma düzeylerindeki beceriye istenen düzeyde sahip olmadıkları sonucunu saptamışlardır.

Altunkaya ve Doğan (2018) “Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Kültürü” adlı çalışmada Adnan Menderes Üniversitesindeki 1197 öğrenciyle çalışmışlar, araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama yöntemini kullanmışlar, öğretmen adaylarının ne derece okuduklarını farklı değişkenler bakımından değerlendirmişlerdir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Türkel, Özdemir ve Akbulut (2017) tarafından geliştirilen “Okuma Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler sonucunda bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi ve kitap seçimi ortalaması yüksek olduğu, görsel okuma ortalamasının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeylerinin okuma kültürlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin okuma kültürüne etkisine bakıldığında ise kadın öğrencilerin bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi ve kitap seçimi puanları, erkeklerin puanlarından; erkek öğrencilerin görsel okuma puanları ise kadın öğrencilerin görsel okuma puanlarından yüksek bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Ünlü (2019) yılında yapmış olduğu “Okuma Kültürü Edindirme Sürecine Türkçe Öğretmenlerinin Etkisi (Muğla Örneği)” adlı araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Muğla’nın merkezinde ve ilçelerinde görev yapan 142 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürleri ile ilgili olarak çok okuyan kişiler oldukları, etkin okuyucular oldukları, en çok tercih ettikleri okuma materyalinin kitaplar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okumak için en çok tercih ettikleri edebi tür romandır. Okumak için en çok tercih ettikleri kitap türünün ise edebi kitaplardır. Türkçe öğretmenleri okuma kültürü özelliklerinin farkında olan bireylerdir.

Şahin ve Şeref (2022) yılında yapmış oldukları “Okuma Kültürü Edindirme Sürecine Yönelik Bir Eylem Araştırması” adlı çalışma Niksar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Danişment Gazi Anadolu Lisesinde okuyan 11. Sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırma betimsel analiz tekniği ile yapılmıştır. Okuma grubu temelli okuma etkinlikleri yapılmış, bu etkinliklerin öğrencilerin okuma kültürü edinmesinde, okuma becerilerini ve okuma alışkanlıklarını geliştirme süreçlerindeki etkileri ortaya konmuştur. Etkinliklerin kitap okuma alışkanlıklarına faydalı olduğu, kitaba yönelik algıların olumlu yönde geliştiği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin okuma performanslarında son hafta lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

Yaşar’ın (2022) “Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Kültürü Görünümleri” adlı çalışmasında farklı üniversitelerin 1 ve 4. sınıflarındaki 324 Türkçe öğretmen adayı çalışma grubu olarak kullanılmıştır. Gruba veri toplama aracı olarak kullanılan “Okuma Kültürü Ölçeği” nin soruları uygulanmış, katılımcılara görüşme soruları yöneltilmiştir. Araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkenine bağlı olarak okuma kültürü ortalama puanları kadın öğrencilerin lehine çıkmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine bakıldığında ise 4. sınıf öğrencilerinin okuma kültürü ortalama puanları 1. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Anne baba eğitim düzeyleri okuma kültürü ortalama puanlarında anlamlı bir fark ortaya çıkarmamıştır. Yani anne babanın eğitim düzeyi okuma kültürünü etkileyen bir faktör değildir. Araştırma sonucuna göre öğretmen adayları ayrıca okumanın sosyal yaşamı etkilediğini söylemiş, okuyan kişilerin gelişiminin desteklediğini belirtmişlerdir.

2.2.2. Yurt Dışı Araştırmaları

Applegate, A. ve Applegate, M. (2004) adlı araştırmacıların yaptıkları “ The Peter Effect: Reading Habits of Preservice Teachers, The Reading Teacher” adlı çalışmada öğretmen adaylarının % 54.3’ünün okumaya karşı isteksiz olduklarını, okumayı seven, okumaya karşı olumlu tutum geliştiren öğretmen adaylarının oranının % 24 olduğunu ortaya koymuşlardır. Okumayı seven ve okumaya ilgi duyan öğrencilerin aynı zamanda başarılı öğrenciler olduğunu tespit etmişlerdir. Bu öğrencilerin oranı da %53’ tür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okuma tutkularının ve isteklerinin öğrencilere yansıdığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Nathanson vd. nin (2008) yılında yaptıkları “The Reading Habits and Literacy Attitudes of Inservice and Prospective Teachers” adlı çalışmada öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının ve isteklerinin öğrenci üzerindeki etkisi sorgulanmıştır. Öğrencilere

“Okumaya istekli bir öğretmene sahip misin?” sorusu yöneltmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin okuma isteğinin öğrenciler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dilshad, Adnan ve Akram’ ın (2013) yılında yaptıkları “Gender Differences In Reading Habits Of Universty Students: An Evidence From Pakistan” adlı çalışmada Pakistan’ daki öğrencilerin okuma alışkanlıklarındaki farklılıklar araştırılmıştır. Cinsiyetin okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. 1050 öğrenci üzerinde uygulanan anket sonuçlarına göre kız öğrencilerin okumaya karşı olan tutumlarının erkek öğrencilerin okumaya karşı tutumlarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuma amaçlarını sevmelerinin okumaları üzerinde etkisi olduğuna dikkat çekilmiştir. Üniversitelerin, üniversitelerdeki öğretim üyelerinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarını olumlu yönde geliştirmeleri gerektiği önerilmiştir.

Sotiloye ve Bodunde’ un (2018) yaptıkları araştırmaya göre, lisans öğrencilerinin okuma kültürleri son sınıfa geldiklerinde birinci sınıfa göre düşüş göstermektedir. Bu durum öğretmen adaylarının ilk yıllarda okumaya karşı daha ilgili olduklarını kanıtlamaktadır.

Alex-Nmecha ve Horsfall’ ın (2019) yılında yaptıkları “Reading Culture, Benefits and The Role Of Libraries In The 21 st Century” adlı çalışmasında okuyan bir ulusun tüm sonuçlarıyla gelişim çabalarında istikrarlı olduklarını belirtmişlerdir. Okumanın hafife alınmayacak bir sanat olduğunu, okumanın günlük bir aktivite olması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca “okuma kültürü” ifadesini de kullanmışlardır. Okuma kültürünün yaygınlaştırılması için tavsiyelerde bulunmuşlardır. Araştırmacıların ifadeleri şu şekilde olmuştur. “Okuma kültürü, hem yaşlı hem de genç insanların okuma yoluyla başarıya ulaşabilmesinin yolu olmaya devam etmektedir; bu, ulaşılabilir hedefler için düzenli olarak okumayı ifade etmektedir. Bu okuma kültürünü kütüphane koleksiyonları, okuyucu teşvik kampanyaları, okuma kulüpleri ve Dünya Kitap Günü” etkinlikleri aracılığıyla yaygınlaştırmak önemlidir.”

Okolo ve Ivwighreghweta (2020) adlı araştırmacıların yılında yapmış oldukları “Reading Habits Amongst Undergraduate Students: Case Study of Michael and Cecilia Ibru University” başlıklı çalışmalarında lisans öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ne düzeyde olduğu araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma alışkanlıklarını öğrencilerin ailelerinin sosyal ve ekonomik durumlarının, çevre koşullarının, imkân yetersizliklerinin, yoğun çalışma şartlarının etkilediği görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürlerini etkileyen değişkenlerin incelenmesini, sonuçların yorumlanmasını amaçlayan araştırma nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma da nicel araştırma desenleri arasında yer alan tarama tekniği uygulanmıştır. Tarama yöntemi evrenin özelliklerini betimlemek için kişilerden bilgi toplandığı sistematik yöntemdir (Enanoria, 2005). Tarama çalışmalarında, kapalı uçlu ve çoğunlukla derecelenmiş maddelere verilen cevaplar aracılığıyla çözümlemeye konu olacak veriler toplanır. Analize konu olan sonuçlar üzerinde genelleme yapılacak evrenin tamamından değil, alt kümelerinden elde edilir (Groves, vd., 2009).

Milli Eğitim Bakanlığı 2022-2023 örgün eğitim istatistiklerine göre 18936 kamu ve özel ortaokul yer almaktadır. Örneklem belirlenmesinde seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden amaçlı örneklem yaklaşımı kapsamında yer alan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yapılan çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin görülen durumların seçilerek derinlemesine araştırmanın yapılmasına olanak tanır ve belli ölçütleri karşılayan bir veya daha fazla özel durumlarla ilgili araştırma yapılmak istendiğinde tercih edilir (Creswell, 2017).

Ülkemizde öğretmenlerinin branş dağılımları incelendiğinde ilk sırada sınıf öğretmenlerinin, ikinci sırada İngilizce, üçüncü sırada okul öncesi ve dördüncü sırada Türkçe öğretmenlerinin (60661) yer aldığı görülmektedir (MEB, 2022). MEB verilerine göre araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan yaklaşık 61 bin kişi oluşturmaktadır. Evrenin yaklaşık 61 bin kişiden oluştuğu varsayıldığında; ,05 örneklem hatası ve ,05 etki büyüklüğü kabul edildiğinde 384 örneklem sayısı kabul sınırını oluşturmaktadır (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004). Araştırma verileri 2022-2023 öğretim yılında 63 farklı ilde görev yapan 396 Türkçe öğretmeninden elde edilmiştir. Örnekleme ulaşmak için internet üzerinden Türkçe öğretmenlerine “Google form” aracılığı ile anket iletilmiştir. Katılımcıların cinsiyeti, kıdem yılları, görev yerleri, öğrenim durumları sorulduktan sonra katılımcılara “Okuma Kültürü Ölçeği” yöneltmiştir. Anketi cevaplandıran katılımcıların 110’u lisansüstü (10 doktora, 100 yüksek lisans), 286’sı ise lisans mezunudur.

3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Araştırmaya 63 ilden toplam 396 Türkçe öğretmeni katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan araştırma nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma desenleri arasında yer alan tarama tekniği uygulanmıştır. Katılımcılara sunulan ankette Türkel, Akbulut, Özdemir' in (2017) geliştirdiği “Okuma Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacılar okuma kültürünü belirlemek amacıyla kullanılabilecek bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin nasıl oluşturulduğunu ve geliştirildiğini şu şekilde açıklamışlardır: Alan yazında yapılan tarama, öğrencilerin görüşleri ve uzmanların görüşleri doğrultusunda 51 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak ölçek 385 öğretmen adayının yer aldığı çalışma grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonucu ortaya çıkan verilerden faktör yükü .30'un üzerinde olan maddeler işler kabul edilerek analizin devamı için seçilmiştir. Ölçeğin son halinde 30 madde yer almıştır. Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak yapılan temel bileşenler analizi sonuçları doğrultusunda dört alt boyuttan oluşan bir ölçek yapısı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin dört alt boyutu için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla .86, .86, .72, .78 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre ölçeğin hem bütün olarak hem de alt boyutları açısından güvenilir bir ölçek olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca ölçeğin kapsam geçerliği alan yazın taraması yapılarak ve uzman görüşü alınarak sağlanmış, yapı geçerliği ise yapılan istatistik analizi ile sağlanmıştır. Yapı geçerliği için yapılan analiz sonucu ölçeğin KMO değeri .89, Bartlett Sphericity testi ise ($\chi^2 = 4221,390$, $p = .000$) bulunmuştur. Buna göre Bartlett testinin sonucu 0,05 düzeyine göre anlamlıdır. Buna göre ölçeğin yapı geçerliği de sağladığı bulgulanmıştır (Türkel vd., 2017). Ankete katılmak isteyen Türkçe öğretmenlerine 30 sorunun hepsi yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden, sorulan sorulara “Hiçbir zaman, Nadiren, Ara Sıra, Genellikle, Her zaman” cevaplarından kendilerine uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir. Ölçeğin boyutlarının güvenirlik katsayıları; "Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi" $r = ,79$, "Temel Okuma Becerisi", $r = ,78$, "Görsel Okuma" , $r = ,53$, "Kitap Seçimi", $r = ,62$, ölçeğin genel güvenirlik katsayısı; $r = ,86$ olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin yanıtlanmasından önce katılımcılardan “cinsiyet, yaş, kıdem yılı, öğrenim durumu, görev yaptığınız il ve görev yaptığınız yerleşim birimi” sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Katılımcıların doldurmaları için internet üzerinden “Google Form” kullanılarak sorular iletilmiştir ve yanıtlar alınmıştır.

3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci

“Google Form” hazırlandıktan sonra internet üzerinden Türkçe öğretmenlerine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin anketi yanıtlatma süreci yaklaşık 3 ay sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

İstatistiksel çözümleme öncesi verilerin dağılım durumlarının belirlenmesi için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerinde dağılımların tümünde anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu nedenle araştırmada verilerinin analizinde nonparametrik testler kullanılmıştır. Cinsiyet karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, görev yapılan yerleşim birimi ve mesleki kıdem değerlendirilmesinde öncelikle Kruskal Wallis H testi yapılmış, gruplar arasında anlamlı farkın bulunduğu farkın kaynağına yönelik Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir. Anlamlılık düzeyi ifade edilirken Cohen’in etki büyüklüklerine göre değerlendirilmiştir. Cohen’e göre etki büyüklüğü 0,20 küçük, 0,21-0,50 orta, 0,51-1,00 yüksek, 1,00’in üzeri çok güçlü olarak kabul edilmiştir (Mujis, 2022).

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Ölçeğin boyutlarının güvenirlik katsayıları; "Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi" $r = ,79$, "Temel Okuma Becerisi", $r = ,78$, "Görsel Okuma" , $r = ,53$, "Kitap Seçimi", $r = ,62$, ölçeğin genel güvenirlik katsayısı; $r = ,86$ olarak tespit edilmiştir. Ölçme aracının güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu kabul edilebilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda yöntem bölümünde verilen araçlarla yapılan veri çözümlemeleri sonucunda ulaşılan bulgular yorumlanarak tablolar ve açıklamalarla yorumlanmıştır.

4.1.Araştırmanın Birinci Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre okuma kültürleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark mıdır?” sorusudur. Türkçe öğretmenlerinin verdiği yanıtlar doğrultusunda ölçeğin alt boyutuna ilişkin bulgular Tablo 4.1’ de sunulmuştur. Tabloda verilen Mann Whitney U testi sonuçlarıdır.

Tablo 4.1.

Cinsiyete göre okuma kültürü Mann Whitney U Testi karşılaştırılması

Okuma Kültürü	Cinsiyet	N	Ortalama	Sıra Ort.	U	p	Etki Büyüklüğü
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	Erkek	149	46,64	179,16	15520,00	,017	,017
	Kadın	247	48,18	210,17			
Temel Okuma Becerisi	Erkek	149	37,70	181,80	15912,50	,024	,012
	Kadın	247	38,99	208,58			
Görsel Okuma	Erkek	149	12,22	226,42	14241,50	,001	,036
	Kadın	247	11,18	181,66			
Kitap Seçimi	Erkek	149	12,73	178,01	15348,00	,005	,019
	Kadın	247	13,40	210,86			
Toplam	Erkek	149	109,30	182,59	16031,00	,032	,011
	Kadın	247	111,76	208,10			

Cinsiyet değişkenine göre okuma kültürü toplam ve alt boyutlarda farklılık gözlenmiştir. Bireysel gelişim okuma ilişkisi ($U=15520$ $p<,05$), temel okuma ($U=15912,5$ $p<,05$), kitap seçimi ($U=15348$, $p<,05$), toplam puan ($U=16031$, $p<,05$) kadınlar lehine, görsel okuma ($U=14241,5$ $p<,05$) erkekler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Tüm farklar küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahiptir.

4.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim birimlerine göre okuma kültürleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark mıdır?” sorusudur. Türkçe öğretmenlerinden alınan yanıtlar doğrultusunda ölçeğin alt boyutuna ilişkin bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur. Tabloda verilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarıdır.

Tablo 4.2.

Görev yerine göre okuma kültürü Kruskal Wallis H testi karşılaştırması

Okuma Kültürü	Görev yeri	N	Ortalama	Sıra Ort.	H	Sd	P	Anlamlı fark	Etki Büyüklüğü
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	İl	199	47,728	201,03	,825	2	,825	-	,001
	İlçe	149	47,570	193,94					
	Köy-Belde	48	47,187	202,17					
Temel Okuma Becerisi	İl	199	38,608	200,31	,621	2	,621	-	,003
	İlçe	149	38,624	200,94					
	Köy-Belde	48	37,729	183,43					
Görsel Okuma	İl	199	11,618	201,93	,824	2	,824	-	,001
	İlçe	149	11,604	195,69					
	Köy-Belde	48	11,312	192,99					
Kitap Seçimi	İl	199	13,025	194,67	,643	2	,643	-	,004
	İlçe	149	13,355	205,37					
	Köy-Belde	48	13,062	193,06					
Toplam	İl	199	110,979	200,21	,946	2	,946	-	,002
	İlçe	149	111,154	197,45					
	Köy-Belde	48	109,291	194,68					

Görev yapılan yere göre yapılan karşılaştırma sonucunda ölçeğin alt boyutlarında ve genel toplamında farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir. Bir diğer ifade ile Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimi okuma kültürü becerilerini etkilememektedir.

4.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Türkçe öğretmenlerinin kıdemlerine göre okuma kültürleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark mıdır?” sorusudur. Türkçe öğretmenlerinin verdiği yanıtlar doğrultusunda ölçeğin alt boyutuna ilişkin bulgular Tablo 4.3’ te sunulmuştur. Tabloda verilen Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testi sonuçlarıdır.

Tablo 4.3.

Mesleki kıdeme göre okuma kültürü Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testi karşılaştırılması

Okuma Kültürü	Kıdem Yılı	N	Ortalama	H	Sd	p	Anlamlı fark	Etki Büyüklüğü
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	1-5	41	47,487	5,414	4	,247	-	,014
	6-10	93	48,150					
	11-15	104	48,201					
	16-20	91	46,494					
	21+	67	47,492					
Temel Okuma Becerisi	1-5	41	38,853	1,089	4	,896	-	,002
	6-10	93	38,849					
	11-15	104	38,375					
	16-20	91	38,219					
	21+	67	38,417					
Görsel Okuma	1-5	41	12,536	10,745	4	,030	1-5>6-10	,021
	6-10	93	11,516				1-5>11-15	
	11-15	104	11,269				1-5>16-20	
	16-20	91	11,406					
	21+	67	11,776					
Kitap Seçimi	1-5	41	13,243	1,618	4	,806	-	,004
	6-10	93	13,408					
	11-15	104	13,009					
	16-20	91	13,142					
	21+	67	12,985					
Toplam	1-5	41	112,122	3,341	4	,503	-	,007
	6-10	93	111,924					
	11-15	104	110,855					
	16-20	91	109,263					
	21+	67	110,671					

Mesleki kıdeme göre okuma kültürü ölçeği boyutları karşılaştırıldığında sadece görsel okuma ($H(4)= 10,745$, $p>,05$) orta etki büyüklüğünde anlamlı farka rastlanmıştır. Farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre; mesleki kıdemi 1-5 yıl olan Türkçe öğretmenlerinin görsel okuma düzeyleri, mesleki kıdemleri 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl olan Türkçe öğretmenlerinin görsel okuma düzeylerinden daha yüksektir. Mesleki kıdem yılı 1-5 arası olan Türkçe öğretmenleri, mesleki kıdemi 21 yılın üzerinde olan öğretmenlere göre yüksek ortalamaya sahip olmalarına rağmen istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmmanın bu bölümünde araştırmanın tartışma, sonuç ve önerileri yer almaktadır. Araştırmanın sonuçları ile alinyazındaki benzer çalışmaların sonuçları karşılaştırılmıştır. Benzerlikler ve farklılıklar değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre de önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürlerinin cinsiyet, görev yeri ve kıdem yılları değişkenlerine göre anlamlı bir fark yaratıp yaratmadıklarına cevap aranmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü görünümünü belirlemek için ortalama puanlar dikkate alınarak okuma düzeyleri belirlenmiştir. Bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma, kitap seçimi ve görsel okuma alt boyutlarına göre belirlenen bulgular her zaman, genellikle, ara sıra, nadiren ve hiçbir zaman düzeylerine göre değerlendirilmiştir. Ortalama puanlar değerlendirildiğinde, Türkçe öğretmenlerinin bireysel gelişim ile temel okuma alt boyutlarındaki ortalamalarının kitap seçimi ve görsel okuma alt boyutlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaşar' ın 2022 yılında Türkçe öğretmen adaylarının okuma kültürü görünümünü belirlemeyi amaçladığı çalışmada araştırma sonucunda belirlenen ortalama puanlar incelendiğinde, öğrencilerin bireysel gelişim ve temel okuma alt boyutundan aldıkları puanların “genellikle”; görsel okuma, kitap seçimi alt boyutundan aldıkları puanlarla toplam puanlarının ise “ara sıra” düzeyinde olduğu belirtilmiştir. 2018 yılında Altunkaya ve Doğar' ın öğretmen adaylarının okuma kültürü düzeyleri ve bu düzeyin okunan bölüm, sınıf ve cinsiyet değişkenine göre fark olup olmadığını araştırdıkları çalışmada da görsel okuma düzeyi ortalamasının orta; bireysel gelişim okuma ilişkisinin, temel okumanın ve kitap seçimi ortalamalarının yüksek bulunduğu görülmüştür.

Cinsiyet değişkenine göre okuma kültürü toplam ve alt boyutlarında farklılık gözlenmiştir. Bireysel gelişim okuma ilişkisinin, temel okumanın, kitap seçiminin, toplam puanın kadınlar lehine; görsel okumanın erkekler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Yaşar da (2022) çalışmasında cinsiyet değişkeninin okuma kültüründe anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yaptığı incelemede kadın öğrencilerin ve erkek öğrencilerin bireysel gelişim ve temel okuma alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında

kadın katılımcıların ortalama puanının daha yüksek, görsel okuma alt boyutu puanları arasında ise erkek katılımcıların puanlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Baki ve Gökçe'nin 2020 yılında Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü düzeylerinin incelenmesini amaçlayan çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının ölçeğin toplamıyla, bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi, kitap seçimi boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adayları lehine manidar farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının görsel okuma alt boyutunda ise okuma kültürüne ilişkin tutumlarının çok farklı özellikler taşımadığı görülmüştür.

Bulut, Kuşdemir ve Uzun' un 2020 yılında öğretmen adaylarının okuma kültürlerini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında ise araştırmaya katılan erkek katılımcıların ortalama puanlarının düşük, kadın katılımcıların ortalama puanlarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Altunkaya ve Doğan'ın (2018) çalışmasının sonuçları da bu sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Çalışma sonucunda kadın katılımcıların ortalama puanlarının, bireysel gelişim okumanın, temel okuma becerisi ve kitap seçimi alt boyutlarındaki puanlarının erkek katılımcılardan daha yüksek; görsel okuma alt boyutu puanlarında ise erkek katılımcıların ortalama puanlarının kadın katılımcıların ortalama puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Arı ve Demir' in (2013) çalışmalarının sonuçlarında da kitap okuma alışkanlığı ve tutumlarına göre kız öğrencilerin okuma ilgilerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu yönünde sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

2010 yılında Batur, Gülseven ve Bek'in öğretmen adayların okuma alışkanlıkları üzerine yaptıkları çalışmalarında, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre kitap okuma alışkanlığına yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi ve kitap seçimi boyutları bulguları ile bu çalışmadaki bulguların da benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Kuş ve Türkyılmaz (2010) araştırma sonuçlarında benzer şekilde erkek öğrencilerin okuma stratejilerinin kullanımı ve okuma sıklıkları bakımından kız öğrencilere oranla daha alt düzeyde olduklarını belirtmişlerdir.

Görsel okuma ile görsel sunu kavramları, Türkçe Dersi Öğretim Programı' na 2005 yılında girmiş kavramlardır. Türkçe Dersi Öğretim Programı' nda yer verilen “okuma, dinleme, konuşma, yazma” beceri alanlarına “görsel okuma ile görsel sunu” beceri alanları da eklenmiştir. Görsel okuma; resim, şekil, tablo, beden dili, hareketler, çizimler, doğa olayları, sosyal olaylar gibi kavramların algılanarak değerlendirilmesi, olaylar arasında bağ kurulması ve varılmak istenen sonuca ulaşma süreci olarak ele alınabilir (Ünal, 2006). Görsel okumanın programa alınmasında yapılandırıcı yaklaşım esas alınmış, öğrencilerin de alt düzey becerilerinin yanı sıra üst düzey becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Görsel okuma alt bulgusunun ortalamasının kadın öğretmenlerde diğer alt bulgulara göre düşük olduğu görülmektedir. Yapılan diğer çalışmalarda da buna benzer bulgular yer almaktadır. Bu durum, görsel okumaya Türkçe öğretmenleri tarafından istenilen düzeyde önem verilmediğini göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin görev yapılan yere göre okuma kültürlerinin görünümüne bakıldığında yapılan karşılaştırma sonucunda ölçeğin alt boyutlarında ve genel toplamında farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir. Bir diğer ifade ile Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimi öğretmenlerin okuma kültürü becerilerini etkilememektedir. Bu durumun günümüzde kargo ağının gelişmişliği, internetin yaygınlaşması, kitaba ulaşabilme imkânlarının artması ile yakından ilgili olduğu düşünülebilir.

Özkaya ve Çetin (2014) yılında “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlıkları ve Kütüphane Kullanımlarına İlişkin Bir İnceleme” adlı çalışmalarında Türkçe öğretmen adaylarının kitaba nasıl ulaştıkları ile ilgili bilgiler paylaşmışlardır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan veriler şu şekilde olmuştur: Kütüphaneden ödünç alanların oranı %48,2, satın alanların oranı %39,8, arkadaşından ödünç alanların oranı %8,4). Ünlü'nün (2019) “Okuma Kültürü Edindirme Sürecine Türkçe Öğretmenlerinin Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde Türkçe öğretmenlerinin %65,9'unun okumak istedikleri kitapları satın alarak (internetten, sahaflardan, kitapevlerinden ve kitap fuarlarından), %17,6'sının ödünç alarak ve %15,4'ünün kütüphanelerden temin ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Türkçe öğretmenlerinin okumak istedikleri kitapları herhangi bir satın alma yoluyla temin ettiklerini göstermektedir. Türkçe öğretmen adaylarının kitaplara ulaşmak için daha yüksek oranda kütüphaneleri tercih ederken Türkçe öğretmenlerinin kitaplara ulaşmak için kitapları satın alma yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin ekonomik bağımsızlıklarını kazanmaları, kitap alamaya daha fazla bütçe ayırabilir olmaları ile açıklanabilir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin kütüphanelere ulaşma imkânları fazla iken, merkezde görev

yapmayan Türkçe öğretmenlerinin kütüphanelere ulaşabilme durumlarının zor olması da Türkçe öğretmenlerini kitapları satın alma yoluyla okumaya yönlendiren başka bir durum olarak yorumlanabilir. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimlerinin öğretmenlerin okuma kültürünü etkilememesi, Türkçe öğretmenlerinin okumaya verdiği önemi destekler niteliktedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde Türkçe öğretmenlerinin, mesleki kıdeme göre okuma kültürleri karşılaştırılmıştır. Görsel okuma dışında ölçeğin diğer boyutları arasında farklılaşma görülmemiştir. Görsel okuma boyutunda mesleki kıdemi düşük olan Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemi öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde puan aldıkları gözlenmiştir. Görsel okuma kavramı bir okuma türü olmaktan ziyade farklı bir dil etkinliği olarak değerlendirilebilir. Görsel okumanın amacı okuma eylemini metnin dışına çıkarmaktır. Görsel okuma bağlamında verilen resimler, tablolar, fotoğraflar ve grafikler okunur. Bir resmi, bir tabloyu ve bunları anlamlandırma görsel inceleme; görsel inceleme sonrasında oluşan anlamı sözel yolların dışında ifade etmek de görsel sunu olarak nitelendirilebilir (Arıcı, 2012).

Görsel okuma Türkçe Öğretim Programı'nda 2005 yılında yer almıştır. Görsel okumanın diğer temel dil becerilerinden ayrı bir alan olarak ele alınması gerektiği belirtilmiştir. 2005 yılından önce görsel okumanın öğretim programında yer almaması mesleki kıdem yılı fazla olan Türkçe öğretmenlerinin görsel okumadan daha uzak olmaları sonucunu doğurmuştur. Ancak 2005 yılı Türkçe Öğretim Programı'nda görsel okumaya ayrıntılı olarak alırken, 2015 yılı Türkçe Öğretim Programı'nda görsel okuma olması gerekenden daha az yer almıştır. Bu durum da Türkçe öğretmenlerinin görsel okumaya beklenen düzeyde yönelmesini engellemiştir. Sarıkaya (2017) yılında yazdığı "Türkçe Öğretiminde Görsel Okuma" adlı makalesinde 2015 yılı Türkçe Öğretim Programı'nda görsel okumaya ayrıntılı bir şekilde yer verilmemesinin düşündürücü olduğunu, görsel okumaya verilen önemin artırılması gerektiğini belirtmiştir.

5.2.Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin amaçlandığı araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- "Türkçe öğretmenlerinin cinsiyete göre okuma kültürleri toplam puanları arasında anlamlı bir istatistiksel fark var mıdır?" alt probleminin sonucu araştırıldığında, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okuma kültürü toplam ve alt boyutlarda farklılık gözlemlendiği görülmüştür. Bireysel gelişim okuma ilişkisi ($U=15520$, $p<.05$),

temel okuma ($U=15912$, $p<,05$), kitap seçimi ($U=15348$, $p<,05$), toplam puan ($U=16031$, $p<,05$) kadınlar lehine; görsel okuma ($U=14241$, $p<,05$) erkekler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Elde edilen verilere göre, kadın Türkçe öğretmenlerinin okuma oranları erkek Türkçe öğretmenlerin okuma oranlarına göre daha yüksektir.

- “Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim birimlerine göre okuma kültürleri toplam puanları arasında anlamlı bir istatistiksel fark var mıdır?” alt probleminin sonucu araştırıldığında, görev yapılan yere göre yapılan karşılaştırma sonucunda ölçeğin alt boyutlarında ve genel toplamında farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir. Bir diğer ifade ile Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimi okuma kültürü becerilerini etkilememektedir.
- “Türkçe öğretmenlerinin kıdemlerine göre okuma kültürlerinin toplam puanları arasında istatistiksel anlamlı fark var mıdır?” alt probleminin sonucu araştırıldığında, görsel okuma dışında ölçeğin diğer boyutları arasında farklılaşmanın olmadığı sonucuna varılmıştır. Görsel okuma boyutunda mesleki kıdemi düşük olanların deneyimli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde puan aldıkları gözlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemleri okuma kültürlerini etkilememektedir.

5.3.Öneriler

5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler

- Öğretmen ve öğrencilere görsel okuma ile ilgili etkili ve yararlı bilgiler verilebilir.
- Türkçe Öğretim Programında görsel okumaya daha fazla yer verilebilir.
- Türkçe öğretmenlerine görsel okumayı tanıtan ve görsel okumanın önemini anlatan hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenleri ile etkileşimleri, paylaşımları arttırılabilir.
- Türkçe öğretmenleri tarafından toplumun her kesimine hitap edecek, onları okumaya özendirecek etkinlikler tasarlanabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Öneriler

- Nicel araştırma sonucunu test edecek nitel araştırmalar yapılabilir.
- Okuma kùltürü ölçeği diğer öğretmenlere de uygulanarak karşılaştırmalar yapılabilir.
- Okuma kùltürü ölçeği farklı değişkenlere göre de değerlendirilebilir.
- Türkçe öğretmeni adayları ile Türkçe öğretmenlerine aynı ölçek uygulanarak sonuçlar değerlendirilebilir.
- Ebeveynleri de kapsayan araştırmalar tasarlanabilir.



KAYNAKÇA

- Akbulut S., Özdemir E. E. ve Türkel, A., (2017). Okuma kültürü ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies* (12/14), 465-490.
- Adnan, A., Akram, A. ve Dilshad, M. (2013). Gender differences in reading habits of university students: An evidence from Pakistan. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 33 (2), 311-320.
- Ak Başoğlu, D. (2018). *Türkçe öğretmenlerinin ve önerdikleri kitapların söylemleri bağlamında okuma kültürü anlayışı: bir durum çalışması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akbaba, R.S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 35-52.
- Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 469-483.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (1997). Okuma ve prensipleri. *Çağdaş Eğitim* (233). 26-28.
- Alex-Nmecha, J.C. & Horsfall, M.N. (2019). Reading culture, benefits, and the role of libraries in the 21st century. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. 2836.
- Altunkaya, H. ve Doğan, B. (2018). *Öğretmen adaylarının kitap okuma kültürü*. II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi. 315-328.
- Applegate, A. J., Applegate, M. D., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Cobb, J. B., DeBoy, j.r., Modla, V.B. & Lewinski, K.E. (2014). The Peter effect revisited:

Reading habits and attitudes of college students, *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188 – 204.

Arı, E., ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.

Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri-ilgi-alışkanlık-eğilim)*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Asif, M. & Yang, L. (2021). An investigation of the reading culture: The role of libraries to promote reading culture in Pakistan. *Journal of Language and Cultural Education*, 9(3), 40-62.

Aşıloğlu, B. (2006). *Çocuklarda okuma alışkanlığının geliştirilmesi açısından yeni ilköğretim Türkçe programının değerlendirilmesi*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri), 59-65.

Aytaş, G. ve Yalçın A. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. ve Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim (Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı)*, 169, 277–296.

Bağcı, H. (2010). İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 5(4), 2018-2033.

Baki, Y. ve Gökçe, B. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü düzeylerinin incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 353 - 375.

Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (Çev. Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı.

- Batur, Z. ve Ulutaş, M. (2013). PISA ile Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1549-1563.
- 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.
- Bharuthram, S. (2017). The reading habits and practices of undergraduate students at a higher education institution in South Africa: A case study. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 12, 50-62.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinde çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Bulut, P., Kuşdemir, Y. ve Uzun, E. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: Öğretmen adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 74-95.
- Bulut, S., Çıldır, B., Doğan, B. N., İnce Samur, A. İ. ve Sever, S (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı Cilt 1*, 371- 395.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Cochrane, L., Ozturk, O., Khataee, H., Al-Hababi, R., Al-Malki, F. & Nourin, H. (2022). Fostering a reading culture: evidence from Qatar Reads, *Development Studies Research*, 9(1), 82-94.
- Creswell, J., Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (3. Baskı). (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Çeliktürk, Z. ve Ülper, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1033-1057.
- Çetin, D. ve Özkaya, P. G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımlarına ilişkin bir inceleme (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 11-21.
- Çocuk Vakfı (2006). *Türkiye gerçeği: okumama alışkanlığı. Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. Çocuk Edebiyat Okulu.(<http://www.cocukvakfi.org.tr>).
- Çoraklı, S. (1998). *Kitap Okuma Şuuru, Okuma Üzerine Düşünceler (Derleme)*. İstanbul: Marifet Yay.
- Doiron, R. ve Asselin, M. (2011). Promoting a culture for reading in a diverse world. *International federation of library associations and institutions* (37 (2), 109–117.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Enanoria, W. (2005). Introduction to survey methodology. http://www.idready.org/courses/2005/spring/survey_IntroSurveyMethods.pdf
- Erkan Şahenk, S. S, Dağal Balaban, A. ve Tezcan, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science*, 2(2), 122-134.

- Fırat, H. ve Coşkun, M. V. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma kültürü: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 145-162.
- Geçgel, H. ve Burgul, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma ilgi alanları (Çanakkale örneği). *Tübbak Bilim Dergisi*, 2(3), 341- 353.
- Göktürk, A. (2002). *Sözün Ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Groves, R., vd. (2009). *Survey methodology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Gürçan, H. İ. (1999). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi*. Eskişehir: T. C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ifedili, C. J. A. (2009). An assessment of reading culture among students in Nigerian tertiary institution--a challenge to educational managers. *Reading Improvement*, 46(4), 206-214.
- İnce Samur, A. Ö. (2014). *Bireye okuma kültürü edindirme izlencesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İpşiroğlu, Z. (1996). *Okuma sevgisi nasıl kazandırılır?*. İstanbul: Demet Yayıncılık.
- İpşiroğlu, Z. (1997). *Eğitimde yeni arayışlar: sorunlar, seçenekler, öneriler*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Karakuş, N. ve Baki, Y. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 74-87.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 58-80.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. 48

Kitiş, E. ve Aydın, İ. S. (2021). PISA çerçevesinde Türkçe ders kitaplarında metin altı sorularının PISA'yı karşılama durumları. İ.Seçkin Aydın ve Ö. Yahşi (Ed.), *PISA ve Okuma Kültürü* içinde (1. Baskı, s. 287- 310.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Körkuyu, S. A. (2014). *Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenlerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmen adaylarının okuma durumları: (ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32. Erişim adresi <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/viewFile/503/496>

MEB.(2019).https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf

Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022 .(2022). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. Ankara.

Mujis, D. (2022). Doing Quantitative Research in Education with IBM SPSS Statistics. 3rd Edition, Sage Publications Ltd

- Nathanson, Steven, Pruslow, John ve Levitt, Roberta (2008). The Reading Habits and Literacy Attitudes of Inservice and Prospective Teachers. *Journal of Teacher education*, 20 (10), 1-9.
- Okolo, S. E., & Ivwighrehweta, O. (2020). Reading habits amongst undergraduate students: case study of Michael and Cecilia Ibru University. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. 4077.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 779-796.
- Sarıkaya, B. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 278-286.
- Sever, S. (1982). Bilgi toplumu olma aşamasında, ülkemizde kitap ve okuma olgusu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 3 (2), 721-727.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2007). Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu. *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*, 111. Ankara: MEB Yayınları.
- Sever, S. (2011). Okuma kültürü edindirme sürecinde temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching-Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar*, 1, 113-128.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat* İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2013a). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.

Sever, S. (2013b). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.

Sever, S. (2018). *Sanatsal uyaranlarla dil öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.

Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme. (SÜ Eğitim Fakültesi örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Shafi, S.M. & Loan, F.A. (2010). Reading habits among college students of kashmir across genders. *TRIM*, 6(2), 92-103.

Sotiloye, B., & Bodunde, H. (2018). Assessment of studentes' reading culture in a Nigerian university: Waxing or waning?. *Legon of the Humanities*, 29(2), 285-307.

Şahin, M., ve Şeref, İ. (2022). Okuma kültürü edindirme sürecine yönelik bir eylem araştırması. *Türk Kütüphaneciliği*, 36(2), 133-148.

Tanju E., H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum*, 22, 30-38.

Tazebay, A. (1995). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Topçu, Yunus Emre (2005). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tosunoğlu, Mesiha (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili*, 609, 547-563.

Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük* (11. baskı). (Hazırlayanlar: Şükrü Haluk Akalın vd.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Türkyılmaz, M. (2012). Bilgi iletişim teknolojilerinin okumaya yönelik tutuma etkisi. *Bilgi Dünyası*, 13(2), 477-493.

Türkyılmaz, M. (2015). Öğretmenlerin çocuk ve gençlik edebiyatı algıları üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 917-935.

Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 941-960.

Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırılma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ünal, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ünal, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Ünlü, S. (2019). *Okuma kültürü edindirme sürecine Türkçe öğretmenlerinin etkisi (Muğla ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Yabancı Tak, A. (2021). *Etki büyüklüğü yöntemlerinin kararlaştırılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Yalınkılıç, K. (2021). Okumayan okur sorunu: Neden yetkin okurlar yetiştiremiyoruz? İ.Seçkin Aydın ve Ö. Yahşi (Ed.), *PISA ve Okuma Kültürü* içinde (1. Baskı, s. 383-396.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yaşar, H. N. (2022). *Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*.
Ankara: Detay Yayıncılık.



EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Kadriye SEVER		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı			
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	2010
Tez Başlığı	Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ali TÜRKEK		
Akademik Eserler			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. Uygulama İzinleri

Okuma Kültürü Ölçeği Kullanım İzni

le Mebbis Posta - ahmet seve... YouTube Hesabım WhatsApp Kütüphane ve Dok... Google Akademik Veritabanı Erişim v... Spotify - Web Player

Tüm klasörler Kimden: Ali TÜRKEL

Giriş Görüntüle Yardım

Yeni posta Sil Arşivle Bildir Süpür Şuraya Taşı Yanıtla Okundu / Okunmadı

Klasörler

- Gel... 500
- Gerek... 3
- Tasla... 41
- Gönderi...
- Silin... 59
- Arşiv
- Notlar
- Konuşm...
- Yeni klas...

Microsoft 365'e yükselt premium Outlook özellikleri

ali turkel
Kime: Siz
2.02.2023 Per 15:12

Merhaba Kadriye,
Sözkonusu ölçeğimizi çalışmanızda kullanmanız uygundur.
İyi çalışmalar...

1 Şub 2023 22:38 tarihinde KADRIYE SEVER <Ali hocam merhabalar. "OKUMA KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI" adlı makalenizde geliştirmiş olduğunuz "Okuma Ölçeğini" atıf göstererek yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum. Bu konuda izninizi talep ediyorum. İyi çalışmalar, kolaylıklar diliyorum.

Kadriye SEVER
Türkçe

Öğretmenliği YL Öğrencisi

Yanıtla İlet

KS KADRIYE SEVER
Ali hocam merhabalar. "OKUMA KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI" adlı makalenizde geliştirmiş old... 1.02.2023 Çar 19:38

Windows'u etkinleştirin
Windows'u etkinleştirmek için

ETİK İZİN



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : E-87347630-659-719969

09.09.2023

Konu : Etik Kurul İzni- Kadriye SEVER

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 29/08/2023 tarih ve 708129 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız ile bildirilen başvuruya, Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 05/09/2023 tarihli toplantısında değerlendirilmiş ve toplantıda alınan 9 sayılı karar ile Kadriye SEVER'in, "*Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*." başlıklı çalışmasının etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiş olup, alınan karar Makamunuzca onaylanmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nüket HOTAR
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 7629D68B-44F4-4B1F-AA3B-BD/856606367 Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eyul-universitesi-etik>
Adres: Kilitçi Mahallesi, Cumhuriyet Bld No:144, 35230 Kandıra/İzmir Bilgi için:Gökçe TOPÇU
KEP Adresi : dokuzeylul@verisim.izb.gov.tr Sıradaki İmza
Telefon No: 0312 361 11 11





T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı



Ek-1

Sayı : E-49614598-605.01-92843249
Konu : Araştırma Uygulama İzni

25.12.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge No: 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 21.12.2023 tarihli ve E-87347630-659-837390 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kadriye SEVER'in "Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin İlgi (b) yazı ve ekleri incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğretmenlerin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimini il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının <https://forms.gle/dyLorkAweWKaoQJG6> adresinden online olarak uygulanmasına İlgi (a) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Bilgilerini rica ederim.

Ercan TÜRK
Bakan a.
Strateji Geliştirme Başkanı

Ek:
1-Onaylı Veri Toplama Araçları (2 Sayfa)
2-Ayşe Başvurusu (1 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
B Planı

Bilgi:
Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Atatürk Bulvarı No:98

06648 Kızılay/ANKARA

Telefon No : 0312 301 12 12

E-Posta : genelge@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@tr.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehya>

İlgi için: Fatma TAĞILAR

Unvan : Şube Müdürü

Faks : 0312 301 12 12

İnternet Adresi : www.meb.gov.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrika.org.tr/meb.gov.tr> adresinden: 69b1-9013-39c4-bb2b-8498 koda ile doğrulanabilir.

Ek-1

Sayın Katılımcımız;

Katılacağınız bu çalışma, "Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" adıyla, Kadriye SEVER tarafından 03 Ocak 2024- 30 Mayıs 2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Türkçe öğretmenlerinin alanda yeterli donanıma sahip olması şarttır. Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürlerine etki eden değişkenlerin incelenmesi araştırmanın temel hedefidir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Resmi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları Türkçe Öğretmenleri

Araştırma Uygulaması: ☒ Anket

☐ Görüşme

☐ Gözlem

☐

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Kadriye SEVER

İletişim Bilgileri :

n



Windows'u
Windows'u etk
Ayarlar'a gidin

Ek-1

EK 1. OKUMA KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

Ak boy ut	No	Maddeler	HİÇBİR ZAMAN	NADİREN	ARA SIRA	GENELLİKLE	HER ZAMAN
Bireysel Gelişim Okuma İhtiyacı	1	Farklı türde eserler/kitaplar okumak kişisel gelişimine katkı sağlar.					
	2	Bir basılı gazete, dergi vb. takip ederim.					
	3	Elektronik gazete, dergi ve haber sitelerini takip ederim.					
	4	Her gün düzenli olarak kitap okurum.					
	5	Çevremdekilere önerdiğim olarak kitap satın alırım.					
	6	Yazında her an kitap taşıırım.					
	7	Kitap okumak sürekli dışarıya gittiğim yerlerde.					
	8	Okuduğum kitaplar bana farklı bakış açıları kazandırır.					
	9	Kitap okumak arkadaş seçimimi etkiler.					
	10	Bu okuduğum oturma odamda kitaplar uygar olmasa da kitap okurum.					
	11	Konuştuğum okuduğum kişilerden alıntılar yaparım.					
	12	Kitap okumak akademik/mesleki başarıma katkı sağlar.					
Tümeli Okuma Becerisi	13	Kitap okumaya başlamadan önce okuma amacımı belirlerim.					
	14	Kitap okurken okuma hızımı mekânı göre ayarlarım.					
	15	Kitap okurken anlamı bilmediğim kelimelerin anlamını sözlükten öğrenmeye çalışırım.					
	16	Okuduğum kitapları ilgisiz bölümleri okurum.					
	17	Okuduğum kitaplarla yaptığım araştırmaya ilgi kurmaya çalışırım.					
	18	Kitap okurken anlatılanların doğruluğu/güvenilirliği ile ilgili sorgulamalar yaparım.					
	19	Kitap okurken not alırım.					
	20	Kitap okurken önemli gördüğüm ifadelerin altına çizerim.					
	21	Kitap okurken kendimi kitabın dünyasında düşünürüm.					
	22	Okuduğum eski kitaplardan yeni çıkararak yeni kitaplar okurum.					
	23	Resimli kitaplar/dergiler vb. okumayı tercih ederim.					
	24	Okuduğum kitaplarda yer alan grafik/şekil vb. pekili inceledim.					
Okuma Okuma	25	Basılı gazete, dergi vb. yerine internet üzerinden site, blog, uygulama ve forumlardan okumalar yaparım.					
	26	Basılı kitap yerine elektronik kitaplar okurum.					
	27	Kitap seçerken arkadaşlarımdan önerilerinden yararlanırım.					
Kitap Seçimi	28	Kitap seçerken en çok satılanlar listesinden yararlanırım.					
	29	Kitap seçerken kapak, resim ve görsellerden yararlanırım.					
	30	Kitabın yazarı kitap seçimi de etkiler.					

Ek-1

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE

02/11/2023

BAŞVURU NO	202311023191647584
ÜNİVERSİTE ADI	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
BÖLÜM ADI	Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı
ÜNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	
KONU	Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Öğretmen,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	TÜRKİYE GENELİ
KURUM TÜRLERİ	Resmi Ortaokul, Resmi İmam - Hatip Ortaokulu,
İLETİŞİM BİLGİLERİ	

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamaları için Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek listesi

Tez Önerisi
Katılım Kabul Formu
Veri toplama araçları

KADRIYE SEVER

Elektronik gazete, dergi ve haber sitelerini takip ederim

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman

Her gün düzenli olarak kitap okurum.

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman

Çevremdekilere armağan olarak kitap satın alırım.

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman

Yanımda her an kitap taşıyırım.

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman

☐ 1. seçenek

Kitap okumak sözcük dağarcığımı geliştirir.

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman

Okuduğum kitaplar bana farklı bakış açıları kazandırır.

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman

Kitap okumak arkadaş seçimimi etkiler.

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman

Bulduğum ortamda koşullar uygun olmasa da kitap okurum

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman



Konuşurken okuduğum kitaplardan alıntılar yaparım.

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman

Kitap okumak akademik/mesleki başarıma katkı sağlar.

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman

Kitap okumaya başlamadan önce okuma amacımı belirlerim.

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman

Kitap okurken okuma hızımı metne göre ayarlarım.

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman



Kitap okurken anlamını bilmediğim sözcüklerin anlamını sözün gelişinden çıkarmaya çalışırım

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman

Okuduğum kitaplara ilişkin eleştiriler okurum.

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman

Okuduğum kitaplarla yaşamım arasında ilişki kurmaya çalışırım.

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman

Kitap okurken anlatılanların tutarlılığı/güvenirliği ile ilgili sorgulamalar yaparım.

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman



Resimli kitaplar/dergiler vb. okumayı tercih ederim.

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman

Okuduğum kitaplarda yer alan grafik/tablo vb. şekilleri incelerim.

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman

Basılı gazete, dergi vb. yerine internet üzerinden site, blog, uygulama ve forumlardan okumalar yaparım.

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman

Basılı kitap yerine elektronik kitaplar okurum.

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman



Kitap seçerken arkadaşlarımla önerilerinden yararlanırım.

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman

Kitap seçerken en çok satılanlar listesinden yararlanırım.

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman

Kitap seçerken kapak, resim ve görsellerden yararlanırım.

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman

Kitabın yazarı kitap seçimimde etkilidir.

	1	2	3	4	5	
Hiçbir zaman	☐	☐	☐	☐	☐	Her zaman

Geri

Gönder

Formu temizle

Google Formlar üzerinden asla şifre göndermeyin.

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır. [Kötüye Kullanımı Bildirme](#) - [Hizmet Şartları](#)
[Gizlilik Politikası](#)

EK 4.**OKUMA KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ**

Alt boyut	No	Maddeler	HİÇBİR ZAMAN	NADİREN	ARA SIRA	GENELLİKLE	HER ZAMAN
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	1	Farklı türde metinler/kitaplar okumak kişisel gelişime katkı sağlar.					
	2	Bir basılı gazete, dergi vb. takip ederim.					
	3	Elektronik gazete, dergi ve haber sitelerini takip ederim.					
	4	Her gün düzenli olarak kitap okurum.					
	5	Çevremdekilere armağan olarak kitap satın alırım.					
	6	Yanımda her an kitap taşıyırım.					
	7	Kitap okumak sözcük dağarcığımı geliştirir.					
	8	Okuduğum kitaplar bana farklı bakış açıları kazandırır.					
	9	Kitap okumak arkadaş seçimimi etkiler.					
	10	Bulunduğum ortamda koşullar uygun olmasa da kitap okurum.					
	11	Konuşurken okuduğum kitaplardan alıntılar yaparım.					
	12	Kitap okumak akademik/mesleki başarıma katkı sağlar.					
Temel Okuma Becerisi	13	Kitap okumaya başlamadan önce okuma amacımı belirlerim.					
	14	Kitap okurken okuma hızımı metne göre ayarlarım.					
	15	Kitap okurken anlamını bilmediğim sözcüklerin anlamını sözün gelişinden çıkarmaya çalışırım.					
	16	Okuduğum kitaplara ilişkin eleştiriler okurum.					
	17	Okuduğum kitaplarla yaşamım arasında ilişki kurmaya çalışırım.					
	18	Kitap okurken anlatılanların tutarlılığı/güvenirliği ile ilgili sorgulamalar yaparım.					
	19	Kitap okurken not alırım.					
	20	Kitap okurken önemli gördüğüm ifadelerin altını çizerim.					
	21	Kitap okurken kendimi kitabın dünyasında düşünürüm.					
	22	Okuduğum eski kitaplardan yola çıkarak yeni kitaplar okurum.					
Görsel Okuma	23	Resimli kitaplar/dergiler vb. okumayı tercih ederim.					
	24	Okuduğum kitaplarda yer alan grafik/tablo vb. şekilleri incelerim.					
	25	Basılı gazete, dergi vb. yerine internet üzerinden site, blog, uygulama ve forumlardan okumalar yaparım.					
	26	Basılı kitap yerine elektronik kitaplar okurum.					
Kitap Seçimi	27	Kitap seçerken arkadaşlarımdan önerilerinden yararlanırım.					
	28	Kitap seçerken en çok satılanlar listesinden yararlanırım.					
	29	Kitap seçerken kapak, resim ve görsellerden yararlanırım.					
	30	Kitabın yazarı kitap seçimimde etkilidir.					

