



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUMA KÜLTÜRÜNÜN EDİNDİRİLMESİNDE OKULUN ROLÜ

DOKTORA TEZİ

Mehmet SOYUÇOK

BURSA

2021



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUMA KÜLTÜRÜNÜN EDİNDİRİLMESİNDE OKULUN ROLÜ

DOKTORA TEZİ

Mehmet SOYUÇOK

Danışman

Prof. Dr. Hülya KARTAL

BURSA

2021



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 17/12/2021

Tez Başlığı / Konusu: Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Okulun Rolü/Okuma Kültürü

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 161 sayfalık kısmına ilişkin, 08/11/2021 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından (*Turnitin*)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 1 'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın 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.

17/12/2021
Tarih ve İmza

Adı Soyadı:	Mehmet SOYUÇOK
Öğrenci No:	811626201
Anabilim Dalı:	Temel Eğitim
Programı:	Sınıf Eğitimi
Statüsü:	☐ Y.Lisans ☒ Doktora

Danışman
Prof. Dr. Hülya KARTAL

* Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Mehmet SOYUÇOK

09/12/2021



YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Okulun Rolü” adlı Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi hazırlayan

Mehmet SOYUÇOK

Danışman

Prof. Dr. Hülya KARTAL

Temel Eğitim ABD Başkanı

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda 811626201 numara ile kayıtlı Mehmet SOYUÇOK'un hazırladığı “**Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Okulun Rolü**” konulu Doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 09/12/2021 günü 17.30-19.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının **(başarılı/başarısız)** olduğuna **(oybirliği/oy çokluğu)** ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Prof. Dr. Hülya KARTAL

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Erol DURAN

Uşak Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Kelime ERDAL

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Yakup BALANTEKİN

Bursa Uludağ Üniversitesi

Ön Söz

Bir toplumda yerleşmiş bir okuma kültürünün varlığı hem bireylerin yaşam standartlarının hem de o toplumun gelişmişlik düzeyinin iyi durumda olduğunu işaret eden bir göstergedir. Bu çalışma, ülkemizde okumanın bir kültür olarak yerleşmesine katkı sunabilmek amacıyla yapılmıştır.

Akademik hayatımın başından itibaren yüksek lisans ve doktora süreci boyunca danışmanlığımı yürüten, çalışmalarımın her aşamasında beni cesaretlendiren, değerli yorumlarıyla araştırmamı zenginleştiren, özgür bir çalışma ortamı sunan, her an bana olan inancını ve desteğini hissettiren kıymetli hocam Prof. Dr. Hülya KARTAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmayı yürüttüğüm ilkokuldaki idareci ve öğretmenlerin çalışmaya verdikleri katkı ile çalışmanın değerli olmasını sağlamaları ve araştırma süreci boyunca kendimi okulun bir ferdi gibi hissettirmeleri nedeniyle her birine ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Beni yetiştiren, bugünlere gelmemde büyük emekleri olan, ne yapsam haklarını ödeyemeyeceğim, kalpleri tertemiz olan canım annem ve babama,

Doktora süreci boyunca desteğini hiç esirgemeyen hayat arkadaşım sevgili eşim Tuba'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak doktora eğitimim boyunca, TÜBİTAK'ın bana sağladığı burs desteği (2211-A) için teşekkür ederim.

Mehmet Soyuçok

Özet

Yazar : Mehmet SOYUÇOK
Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı : Temel Eğitim
Bilim Dalı : Sınıf Eğitimi
Tezin Niteliği : Doktora Tezi
Sayfa Sayısı : XVIII+140
Mezuniyet Tarihi :
Tez : Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Okulun Rolü
Danışmanı : Prof. Dr. Hülya Kartal

OKUMA KÜLTÜRÜNÜN EDİNDİRİLMESİNDE OKULUN ROLÜ

Bu araştırmanın amacı ilkokul döneminde okuma kültürünün edindirilmesinde okul bileşenlerinin nasıl bir rolü olduğunun belirlenmesidir. Bu doğrultuda okulun bileşenleri; okulun fiziki şartları, sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve rehber öğretmen olarak ele alınmıştır.

Çalışma nitel araştırma modellerinden etnografik durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Öncelikle araştırma amacına uygun olarak araştırmanın yürütüldüğü okul belirlenmiştir. Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Bursa'nın Osmangazi ilçesindeki bir ilkokulda yürütülmüştür. Bu okulda çalışan okul yöneticileri, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenleri bu çalışmanın doğal katılımcılarıdır. Araştırma verileri, belirlenen araştırma takvimine göre okulda uzun süreli gözlem ve katılımcılarla yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizi görüşme ve gözlem notlarından elde edilen kod ve temaların sürekli karşılaştırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre ilkokul döneminde okulda okuma kültürünü destekleyen en güçlü faktör sınıf öğretmenleridir. Öğretmenlerin okumaya yönelik inançları öğrenci merkezli ve içerik merkezli olmak üzere iki başlık altında ele alınmış ancak bazı öğretmenlerin okumaya yönelik inançlarının yönü tespit edilememiştir. Öğretmenlerin okumaya yönelik inançlarının okuma uygulamalarına yansıdığı belirlenmiştir. Bu uygulama farklılıklarının ilkokul öğrencilerin okuma isteği ve motivasyonlarını olumlu ya da olumsuz olarak etkilediği gözlemlenmiştir. Bu araştırmada öğrenci merkezli okuma inancında olan öğretmenlerden biri, yaptığı okuma uygulamalarıyla ve öğrenciler üzerindeki etkisiyle diğer öğretmenlere göre pozitif anlamda ön plana çıkmıştır. Bu öğretmenin sınıfında gerçekleştirdiği okuma uygulamalarına öğrencilerin aktif olarak katıldığı ve bu uygulamaların öğrencileri eleştirel okuryazarlık boyutuna taşıdığı saptanmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü okulda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler, fiziki yetersizlikler nedeniyle okulun sürekli faaliyet gösteren bir okul kütüphanesi bulunmadığını göstermektedir. Ayrıca eğitim-öğretim yılı boyunca okul kütüphanesi, kilitli olması nedeniyle işlevsel olarak hizmet verememiştir. Bunun yanı sıra kütüphanedeki kitapların tasnifinin, listesinin yapılmaması, kütüphane görevlisinin bulunmaması gibi nedenlerle öğrencilerin kütüphaneden kitap almalarını teşvik edecek unsurların olmamasının da kütüphanenin işlevselliğini azalttığı belirlenmiştir. Diğer taraftan rehber öğretmenin kişisel çabayla odasında oluşturduğu alternatif okuma mekânı çocuklara sürekli açık olmasıyla kütüphaneden daha işlevsel bir ortam sağlamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin okuma kültürünün edindirilmesinde dolaylı yoldan etkilerinin olması nedeniyle tüm okulu kapsayan ortak bir okuma kültürü ortamı sağlanamamıştır. Ayrıca okul kütüphanesi okuma kültürünün edindirilmesinde okulun fiziki olanakları açısından önemli bir bileşen olabileceken kütüphanenin işlevsel olarak hizmet verememesi bu durumu engellemiştir. Okul bileşenleri içerisinde sadece sınıf öğretmenlerinin

okumaya yönelik inançları ve uygulamalarının öğrencilerin karşılaştıkları okuma durumlarını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda okulun okuma kültürünün edindirilmesindeki rolünün iyileştirilebilmesi için politika yapıcılara, okul yöneticilerine, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik birtakım öneriler getirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Etnografik durum çalışması, okul, okuma kültürü.



Abstract

Author : Mehmet SOYUÇOK
University : Bursa Uludag University
Field : Department of Basic Education
Branch : Primary Education
Degree Awarded : PhD Thesis
Page Number : XVIII+140
Degree Date :
Thesis : The Role of the School in Acquiring Reading Culture
Supervisor : Prof. Dr. Hülya Kartal

THE ROLE OF THE SCHOOL IN ACQUIRING READING CULTURE

Purpose of this study is to determine what kind of a role school components have in acquiring the reading culture in the primary school period. Accordingly, school components are discussed as physical facilities of school, classroom teachers, school administrators, and counselors.

The study was conducted using ethnographic case study that is one of the qualitative research models. Initially, the school where the study was conducted according to the purpose of study was determined. The study was conducted at a primary school in Osmangazi district of Bursa in 2019-2020 academic year. School administrators, guidance counselor, and classroom teachers employed in this study are natural participants of this study. Research data was collected through long-term observation in the school and interviews with participants based on the determined study calendar. Research data was analyzed through continuous comparison of the codes and themes obtained from the interviews and observation notes.

According to findings of the study, the strongest factor that support reading culture in school during the primary school period is classroom teachers. Believes of teachers towards reading was discussed under two headings being student-centered and content-centered, however direction of belief some teachers have towards reading could not be determined. It was established that teacher believes towards reading also reflected on reading applications. It was observed that such differences in application positively or negatively affected will and motivation primary school students have for reading. In this study one of the teachers with student-centered reading belief positively came forward compared to other teachers with reading applications and influence over students the teacher adopted. It was determined that students actively participated in reading applications conducted by this teacher in the class and that such applications carried students to the level of critical literacy. Interviews with school administrators and teachers employed in the school where the research was conducted showed that the school did not have a continuously operating school library due to physical inadequacies. In addition, the school library could not serve functionally during the academic year due to being locked. Besides, it was determined that the lack of factors that encourage students to take books from the library, due to reasons such as the lack of classification and list of the books in the library, and the absence of a librarian reduced the functionality of the library. On the other hand, the alternative reading space that the guidance counselor created in his room with his personal effort provided a more functional environment than the library, being always open to children.

According to findings of the study, it was not possible to establish a comprehensive environment of common reading culture due to the indirect effect school administrators had on acquisition of reading culture. In addition, while the school library could be an important component in terms of the physical facilities of the school in acquiring reading culture, its inability to serve functionally prevented this. It was concluded that among the school components

it was only believes and practices of primary school teachers towards reading that directly affect the reading status of the students. In line with the results of the study, some recommendations were made for policy makers, school administrators, teachers and researchers in order to improve the role of the school in acquiring reading culture.

Keywords: Ethnographic case study, reading culture, school.



İçindekiler

Ön Söz	iv
Özet	v
Abstract	viii
İçindekiler.....	xi
Tablolar Listesi.....	xv
Şekiller Listesi.....	xvi
Görseller Listesi	xvii
Kısaltmalar Listesi.....	xviii
1. Bölüm	1
Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Okuma edinimi ve sürdürülebilirliğinin günümüz dünyasında kaçınılmaz olması. 1	
1.1.2. Uluslararası değerlendirme sistemleri ve bu sistemlerin ülkelerin eğitim politikalarına etkisi.....	1
1.1.3. Uluslararası değerlendirme sistemlerinde Türkiye'nin durumu.	3
1.1.4. Okuma kültürü ve Türkiye'de buna yönelik çalışmaların durumu.	4
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırma Soruları	7
1.4. Araştırmanın Önemi	7

1.5. Varsayımlar	8
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar	9
2. Bölüm	10
Literatür	10
2.1. Okuma Kültürü	10
2.2. Okuma Kültürü ve Okul Kütüphaneleri.....	14
2. 3. Okuma Kültürü ve Öğretmen	19
3. Bölüm	25
Yöntem	25
3.1. Araştırmanın Paradigması.....	25
3.2. Araştırmanın Modeli	26
3.3. Katılımcıların Belirlenmesi.....	28
3.4. Veri Toplama Araçları	30
3.4.1. Yarı yapılandırılmış görüşme.....	30
3.4.2. Gözlem.	31
3.5. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	33
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	34
3.6.1. İnandırıcılık	34
3.6.2. Transfer edilebilirlik.	36

3.6.3. Tutarlılık.....	36
3.6.4. Teyit edilebilirlik.....	36
3.6.4.1. Araştırmacının rolü.....	37
4. Bölüm.....	39
Bulgular.....	39
4.1. Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Okulun Fiziki Şartlarının Rolü.....	40
4.2. Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Sınıf Öğretmenlerinin Rolü.....	48
4.2.1. Okuma kültürünün edindirilmesinde öğretmenlerin okumaya yönelik inançlarının ve uygulamalarının rolü.	49
4.2.1.1. Öğrenci merkezli okuma inancını benimseyen öğretmenler.	50
4.2.1.2. İçerik merkezli okuma inancını benimseyen öğretmenler.	65
4.2.1.3. Okuma inancının yönü tespit edilemeyen öğretmenler.	92
4.3. Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Okul Yöneticilerinin Rolü.....	95
4.4. Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Bir Başka Faktör: Okulun Rehber Öğretmeni.....	103
5. Bölüm.....	106
Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	106
5.1. Sonuç ve Tartışma	106
5.1.1. Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Okulun Fiziki Şartlarının Rolü.	106
5.1.2. Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Sınıf Öğretmenlerinin Rolü.	109
5.1.3. Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Okul Yöneticilerinin Rolü.	115

5.1.4. Okuma Kùltürünün Edindirilmesinde Rehber Öğretmenin Rolü.	117
5.2. Öneriler	119
Kaynakça	122
Ekler	133
Ek 1. Çalışmanın Valilik İzni	133
Ek 2. 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı Doktora Çalışma Takvimi (Koyu Yazılar Çalışma Günlerini göstermektedir).....	134
Ek 3. “Okuma Kùltürünün Edindirilmesinde Okulun Rolü” adlı Doktora Tez Çalışması Görüşme Soruları	135
Ek 4. Sınıf İçi Gözlem Formu.....	136
Ek 5. Toplantı Gözlem Formu	137
Ek 6. Görüşmelerden Elde Edilen Tematik Kodların Tabloda Gösterilişinin Örneği	138
Öz Geçmiş	140

Tablolar Listesi

Tablo	Sayfa
1. Çalışmanın yürütüldüğü ilkokulun şube ve öğretmen bilgileri	29
2. Öğretmenlerin okumaya yönelik inançları.....	49



Şekiller Listesi

Şekil	Sayfa
1. Edebiyat temelli okuma öğretimi modelleri	20
2. Nitel araştırmanın türleri	27
3. Araştırma sonucunda ortaya çıkan okuma kültürünü etkileyen okulun bileşenleri arasındaki ilişki.....	39



Görseller Listesi

Görsel	Sayfa
1. Okulun açıldığı ilk hafta 09/09/2019 günü; kütüphane/destek eğitim odası.....	43
2. Okulun açıldığı ikinci hafta 18/09/2019 günü; kütüphane/destek eğitim odası.....	44
3. Okullar açıldıktan yaklaşık bir ay sonra (8/10/2019); 4-C sınıfından kütüphane/destek eğitim odasından yararlanmak isteyen öğrenci	45
4. 4-C sınıfı öğrencilerinin kütüphaneye gelmesi (8/11/2019)	46
5. Okul rehber öğretmenin odası (8/10/2019).....	48
6. 2. dönem 13/03/2020 günü; 3-A sınıf kitaplığındaki eserlerin açık raflara yerleştirilmesi	56
7. 1. dönem 4/12/2019 günü; 4-B sınıfında birinci dersin ilk 20 dakikalık kitap okuma uygulamasından kesit	58
8. 4-B sınıfı hikâye haritası oluşturma etkinliği örneği (18/02/2020)	59
9. 4-B sınıfında verilen grup ödevi (11/03/2020)	60
10. 4-A sınıfında tutulan okuma defteri örneği (4/12/2019)	64
11. 4-C3 sınıfı karşılıklı kontrol yöntemi için tutulan defter örneği (09/03/2020)	68
12. 2-B sınıfında okutulan Öykü Baharı serisinin soru kitapçığı ve içerisinde bulunan yaprak testin ön yüzü.....	71
13. 2-B sınıfında okutulan Öykü Baharı serisi için hazırlanmış yaprak test örneği	72
14. 2-B sınıfında uygulanan kitap değerlendirme toplantısı (26/12/2019)	73
15. 2-B sınıfında okutulan Yıldız Çocuk Okuma Serisinin üçüncü kitabı olan "Beyaz Güvercinler (05/03/2020)	74
16. 3-C sınıfı öğrencilerinin Küçük Kara Balık kitabı için yazdığı özet örnekleri	77
17. 3-C sınıfında yarıyıl tatilinde verilen okuma ödevinin yapılmış örnekleri	78
18. 1-D sınıfında ilk dönemin başında öğrencilere alınan sette yer alan kitaplar	87
19. 1-C sınıfında birinci dönem öğrencilere alınan sette yer alan kitaplar.....	87
20. 1-C sınıfında okuma yazma sürecinden sonra yararlanılan "Hızlı Okuma Kitabı"	89
21. 1-D sınıfında öğrencilere alınan "Asya ile Ayaz Okuduğumu Anlıyorum" set kitapları ..	90
22. 1-C sınıf öğretmenin okuma yazma sürecinde hazırladığı materyal örnekleri	91

Kısaltmalar Listesi

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

TDK: Türk Dil Kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu



1. Bölüm

Giriş

Bu bölümde, ilgili alanyazın taranarak problem durumu, araştırmanın amacı ve önemine yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Bu başlık altında, araştırmanın problem durumuna kaynaklık eden durumlar açıklanmaktadır.

1.1.1. Okuma edinimi ve sürdürülebilirliğinin günümüz dünyasında kaçınılmaz olması. Okuma, bireyin günümüz dünyasını anlamlandırabilmesi için vazgeçilmez unsurlardan biridir. Özellikle okuryazarlığa verilen önem, 19. yüzyılda kısmen başlayıp 20. yüzyılda artarak devam etmiştir. Günümüzde ise okuryazarlık ve okuma, yaşam boyu öğrenmenin pek çok alanında kesinlikle öne çıkmaktadır (Trudell, 2019). Bilgi ve teknoloji çağı olan 21. yüzyılda gelişmiş ülkelerde; bütün bireylerin okuryazar olmaları, bilgiye erişme, kullanma ve değerlendirme becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir (Önal, 2010). Üçüncü dünya ülkeleri olarak nitelendirilen ülkelerde ise okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmektedir (Commeyras & Mazila, 2011; Haese, Costandius, & Oostendorp, 2018; Loh, 2015; Trudell, 2019).

1.1.2. Uluslararası değerlendirme sistemleri ve bu sistemlerin ülkelerin eğitim politikalarına etkisi. Farklı ülkelerdeki öğrencilerin matematik, fen ve okuryazarlık becerilerinin ölçüldüğü PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) ve PISA (Programme for International Student Assessment) gibi uluslararası değerlendirme araçları düzenli olarak uygulanmaktadır. Uygulamaların sonrasında ortaya çıkan değerlendirme sonuçları paydaşlarla paylaşılmaktadır.

Bu değerlendirme araçlarından TIMMS ve PIRLS, Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA-International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından yürütülmektedir. TIMMS, ilk olarak 1995'te başlamış ve dört yılda bir düzenli olarak uygulanmaya devam etmektedir. Bu değerlendirme aracıyla dördüncü ve sekizinci sınıf ğrencilerinin matematik ve fen başarıları ölçülmektedir. PIRLS'in ise ilk uygulaması 2001'de başlamış ve 5 yılda bir olmak üzere sürdürülmektedir. Bu uygulama ile dördüncü sınıf ğrencilerinin okuma becerileri değerlendirilmektedir.

PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma rgt'nün (OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development) uluslararası ğrenci değerlendirme programıdır. Bu değerlendirme aracı 2000 yılından itibaren üç yılda bir düzenli olarak uygulanmaktadır. PISA'da temel olarak öğrenciler fen, matematik ve okuma becerileri yönünden değerlendirilmektedir (MEB, 2016).

TIMSS, PISA ve PIRLS gibi değerlendirme programlarından çıkan sonuçlar, ülke ve ekonomilerin eğitimle ilgili değişkenlerini ülkelerin gündemine getirerek bu konularda reform yapılmasına neden olmaktadır (Çelebi, Güner, Taşcı-Kaya, & Korumaz, 2014). Bu değerlendirmelerin kapsamlı ve karşılaştırılabilir olması da ülkelerin politikasına etki edebilecek niteliktedir. Örneğin PISA 2015 uygulamasında, 72 katılımcı ülke ve ekonomilerin 15 yaş grubunda bulunan yaklaşık 29 milyon öğrenciyi temsil eden neredeyse 540.000 öğrenciyle değerlendirme tamamlanmıştır (Gurria, 2018). Değerlendirmenin böyle geniş bir kapsamda yapılması, değerlendirme sonuçlarının güvenirliğini sağlayarak politika yapıcılara da yol göstermektedir. Örneğin Türkiye'de PISA ve UNESCO tarafından yapılan araştırmaların sonuçları dayanak gösterilerek okuma-yazma ğretiminde cümle yöntemi terkedilerek 2005

yılından itibaren Ses Temelli Cümle Yöntemine geçiş yapılmıştır (Güneş, 2005'ten akt. Akman ve Aşkın, 2012).

1.1.3. Uluslararası değerlendirme sistemlerinde Türkiye'nin durumu. Türkiye, okuma becerilerinin ölçüldüğü PIRLS uygulamasına ilk uygulamanın yapıldığı 2001 yılında ve son olarak 2021'de katılmıştır. 2021 yılının sonuçları henüz açıklanmamıştır. Uygulamanın 2001 sonuçlarına göre Türkiye, okuma becerileri yönünden, 35 ülke arasında 28. sırada yer almıştır (Mullis, Martin, & Gonzalez, 2004). Yine bu uygulamanın sonucunda Türkiye, evlerdeki ortalama kitap sayısı bakımından da tüm bu ülkeler arasında en düşük sayıda kitabın olduğu ülke olarak raporlanmıştır (MEB, 2007).

Türkiye PISA uygulamalarında da okuma becerileri yönünden PIRLS uygulamasının sonuçlarına benzer sonuçlarla karşılaşmıştır. Türkiye okuma becerileri yönünden PISA 2003 uygulamasına katılan 40 ülke arasında 32. (MEB, 2005a), 2006'da 56 ülke arasında 37. (MEB, 2010a), 2009'da 65 ülke arasında 39. (MEB, 2010b), 2012'de 65 ülke arasında 41. (MEB, 2015a), 2015'te 72 ülke arasında 50. (MEB, 2016) ve 2018'de 79 ülke arasında 42. sırada (MEB, 2019) yer almıştır. Türkiye'nin PISA uygulamasına katılan OECD ülkeleri arasındaki sıralamalarına bakıldığında ise PISA 2003 ve 2006 uygulamalarında 29 ülke arasında 28. (MEB, 2005a; MEB, 2010a), 2009'da 33 ülke arasında 31. (MEB, 2010b), 2012'de 34 ülke arasında 31. (MEB, 2015a), 2015'te 35 ülke arasında 33. (MEB, 2016) ve 2018'de 37 ülke arasında 31. sırada (MEB, 2019) olduğu görülmektedir. Türkiye'nin 2003 yılından bu yana katıldığı PISA değerlendirmelerinin tamamında okuma becerileri yönünden tüm ülkelerin ortalama puanının altında bir puan elde ettiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi, toplumda okuma kültürünün yerleşmesiyle sağlanabilir. Nitekim PISA 2015'te okuma becerileri yönünden ilk sırada olan (MEB, 2016) Singapur'da ilkokul öğrencileriyle yapılan çalışmada okuma materyallerini

öğrencilerin sırasıyla; halk kütüphanesi (%34), kitapçı (%32), okul kütüphanesi (%25) ve arkadaşlarından (%9) ödünç alarak sağladığı belirlenmiştir (Majid & Tan, 2007). Okuma becerilerinin gelişmiş olduğu bu ülkede kitapların en yüksek oranda kütüphanelerden temin edilmesi, bu ülkedeki okuma kültürünün varlığına işaret etmektedir. PISA okuma becerileri sıralamasının doğruluğunu destekleyen bir başka sonuç ise; UNESCO verilerine göre Türkiye'nin kitap okuma alışkanlığında, dünya ülkeleri arasında (173 ülke) 86. sırada olmasıdır (MEB, 2007; Sevim & Söylemez, 2018). Bu iki sonuç birlikte düşünüldüğünde; ülkemizde yerleşmiş bir okuma kültürünün olmaması öğrencilerin okuma becerileri yönünden gelişmesinin önündeki en büyük engellerden biri olduğu söylenebilir. Bu engeli ortadan kaldıracak olan en önemli kurum ise okuldur. Özellikle okulların öncelikli görevlerinden biri öğrencilere okumaya karşı olumlu tutum kazandırmalarıdır. Bu tutum, sonrasında öğrencilerin okuma ilgi ve motivasyonunun artmasını sağlayacaktır. Herhangi bir bireyin okumaya yönelik olumlu tutumu, ilgi ve içsel motivasyonu, o kişinin sürekli okur olmasını sağlayacak en önemli bileşenlerdir. Bir kültürdeki değişim, bireylerin değişmesiyle başlamaktadır. Bu düşünceyle okulun okuma kültürüne katkısının olmazsa olmaz olduğu söylenebilir. Genellikle okumanın okulda öğrenildiği, ilk kitabın okulda okunduğu, okul dışında kitap okunmadığı, evinde sadece ders kitabının bulunduğu bir toplumun okuma kültürüyle ilgili sorunlarının nedeni ve çözümü en çok “okul”da aranmalıdır (Körkuyu, 2014).

1.1.4. Okuma kültürü ve Türkiye’de buna yönelik çalışmaların durumu. Okuma, bireylerde erken yaşta geliştirilmesi gereken ve onların yaşam boyu öğrenen olmalarına yardımcı olmak için sürekli desteklenen temel bir beceridir (Majid & Tan, 2007). Okumanın topluma yayılması ise okuma kültürünün toplumda var olduğunun işaretidir. Okuma kültürü, bireyin yazılı ve görsel kültür ürünlerinden yararlanmasını sağlayan ve böylece okumanın alışkanlık düzeyinden eleştirel okuma becerisine taşınmasıyla bireysel ve toplumsal anlamda yaşam

biçimine dönüştürülmesiyle oluşmaktadır (İnce-Samur, 2014). Kısacası “okuma kültürü” bireylerin okuma eylemiyle ilgili kazandıkları becerilerin toplumda bir yaşam biçimine dönüşmesi olarak tanımlanabilir (Türkel, Özdemir, & Akbulut, 2017). Bu kavramda vurgulanan okumanın toplumda bir yaşam biçimine dönüşmesidir.

Ülkemizde okuma kültürü çalışmaları son yıllarda artış göstermiştir. Örneğin Ulusal Tez Merkezinde yapılan incelemede "okuma kültürü" konulu ilk tezin 2014 yılında gerçekleştirildiği ve bu konuda toplam yedi tezin olduğu belirlenmiştir. Bunlardan üçü doktora, dördü ise yüksek lisans tezidir. Bu konuda ilk doktora tezi, İnce-Samur'un (2014) çalışmasıdır. Araştırmacı bu çalışmada amacının okuma kültürü kavramını ve okuma kültürü edinme sürecini kuramsal olarak belirleyerek; okul öncesinden ergenliğe uzanan süreçte, çocukların yaş ve gelişim düzeyleri çerçevesinde bir “Okuma Kültürü Edindirme İzlenesi” geliştirmek olduğunu belirtmiştir. Yapılan bu ilk doktora tezinde, bireysel ve toplumsal düzlemde okuma kültürünün gelişmesi için okumayı geliştirmeye yönelik kurum ve kuruluşların niceliği ve niteliğinin artırılması sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı yılda Körkuyu (2014) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen değişkenlerden aile ve okul incelenmiştir. Bu iki değişkenin okuma kültürünü nasıl etkilediğini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma neticesinde çocuğun okuma kültürü edinme sürecinin niteliğini aile ve okulun sahip olduğu ortam ve uyaranların belirlediği ortaya çıkmıştır. Özellikle elverişsiz ortam ve uyaranların bireylerin okuma kültürü gelişimini olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Erduran (2016) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde; 1924'te yayın hayatına başlayan Bartın Cumhuriyetçi Memleket Gazetesi'nde 1929-2015 yılları arasında okuma kültürüne ilişkin yayımlanan tüm yazıları (haberler, köşe yazıları, reklamlar, vb.) inceleyerek, Bartın'da okuma kültürünün ne düzeyde olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu tezin okuldan bağımsız bir araştırma olması nedeniyle diğer altı tezden ayrıldığı söylenebilir.

Ak-Başıoğlu (2018) doktora tezinde Türkçe öğretmenlerinin ve önerdikleri kitapların söylemleri bağlamında okuma kültürü anlayışını incelemiştir. Bulut (2018) ise gerçekleştirmiş olduğu doktora tezinde çocuklara okuma kültürü edindirmeye ilişkin, öğretmenlerin okul öncesi dönemde ne tür çalışmalar yaptıklarını betimlemeyi, bu çalışmalarda yararlanılan çocuk kitaplarının niteliklerini ve seçim ölçütlerinin neler olduğunu belirlemeyi ve okuma kültürü edindirme bağlamında hangi özellikleri taşıdıklarını değerlendirmeyi hedeflemiştir.

Polat (2019) yüksek lisans tezinde Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürüne yönelik eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi ve ihtiyaçlara yönelik hizmet içi eğitim tasarlamayı amaçlamıştır. Ünlü (2019) ise yüksek lisans tezinde okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe öğretmenlerinin etkisini (Muğla ili örnekleminde) incelemiştir.

Okuma kültürü ile ilgili yapılan tez çalışmaları incelendiğinde; üç çalışmanın sadece doküman incelemesiyle, üçünün durum çalışmasıyla, birinin ise sadece tarama modeliyle yürütüldüğü görülmektedir. Durum çalışması deseniyle yürütülen üç çalışmadan birincisinde Türkçe öğretmenlerinin ve onların önerdikleri kitapların söylemleri üzerinde odaklanılmışken (Ak-Başıoğlu, 2018), ikincisinde okul öncesi öğretmenlerin görüşleri ve sınıf içi gözlemlere (Bulut, 2018), üçüncüsünde ise okuma kültürü konusunda hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelere (Polat, 2019) ağırlık verilmiştir. Tarama modeliyle yapılan çalışmanın da Türkçe öğretmenleriyle gerçekleştirildiği görülmektedir (Ünlü, 2019). Alanyazın incelendiğinde okuma kültürü konusunda ilkokul dönemine yönelik doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencilerin genellikle okuma ve yazmayı öğrendikleri, okuryazarlıkta ilerlemelerinin oransal olarak daha hızlı gerçekleştiği ilkokul dönemi, okuma kültürünün edinilmesinde kritik önem taşımaktadır. Bu süreçte okulun tüm bileşenlerinin de okuma kültürüne etki edeceği düşünülmektedir. Bu çalışmada ilkokul döneminde okul bileşenlerinin okuma kültürü edinimini nasıl etkilediğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul döneminde okuma kültürünün edindirilmesinde okul bileşenlerinin nasıl bir rolü olduğunun belirlenmesidir. Bu amaçla okulun bileşenleri; okulun fiziki şartları, sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve rehber öğretmen olarak ele alınmış ve buna yönelik olarak araştırma soruları oluşturulmuştur.

1.3.Araştırma Soruları

1. İlkokulda öğrencilerin okuma kültürünün edindirilmesinde okulun rolü nedir?

1.1. Okuma kültürünün edindirilmesinde okulun fiziki şartlarının rolü nedir?

1.2. Okuma kültürünün edindirilmesinde sınıf öğretmenlerinin rolü nedir?

1.2.1. Okuma kültürünün edindirilmesinde öğretmenlerin okumaya yönelik inançlarının rolü nedir?

1.2.2. Okuma kültürünün edindirilmesinde öğretmenlerin okumaya yönelik uygulamalarının rolü nedir?

1.3. Okuma kültürünün edindirilmesinde okul yöneticilerinin rolü nedir?

1.4. Okuma kültürünün edindirilmesinde rehber öğretmenin rolü nedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Okuryazarlık düzeyi yüksek bir toplumda bir iletişim aracı olarak okuma, eğitimde en önemli yeri tutmaktadır (Chettri & Rout, 2013). Günümüzde farklı okuma türleri olsa da (ekran okuma vb.) okuma çoğu zaman kitaplar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Okulun hangi kademesinde olursa olsun eğitim-öğretim faaliyetlerinde kitap vazgeçilmez bir unsur olarak yer almaktadır. Bu açıdan bireylerin, okulda olumlu ya da olumsuz, kitapla yaşadığı her deneyimin bireyin okul sonrası yaşamına da aynı oranda yansımaları kaçınılmaz olacaktır. Bu yönüyle okulun okuma kültürünün bir toplumda yerleşmesini sağlayabilecek en önemli unsurlardan biri olduğu söylenebilir.

İlkokul, çocukların okuma yazmayı örgün olarak öğrenmeye başladığı, okuma becerilerinin geliştirildiği, pekiştirildiği, eğitim ortamındaki çeşitli yaklaşımlarla okumanın alışkanlık haline gelerek bir kültür kazanıldığı en önemli dönemlerden biridir. Bu dönemde okulun fiziksel olanakları, öğretmenlerin okumaya olan inançları ve bu inançların uygulamaya yansımaları; öğrencilerin okumaya yönelik deneyimlerini de doğrudan etkileyecektir. Bu araştırma bir ilkokula odaklanarak okul bileşenlerinin öğrencilere sağladığı okuma ortamı ve uygulamalarını etnografik durum çalışması yöntemiyle yansıtacaktır.

Okuma kültürü konusunda okul bileşeniyle bağlantılı olarak kuramsal (İnce-Samur, 2014; Korkuyu, 2014), Türkçe öğretmenleriyle (Ak-Başoğlu, 2018; Polat, 2019; Ünlü, 2019) ve okul öncesi öğretmenleriyle (Bulut, 2018) çalışmalar yürütülmüştür. Mevcut araştırma ise sadece ilkokula odaklanmasıyla diğer çalışmalardan ayrılmakta ve bu anlamda da alana büyük bir katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca bu çalışmada bir eğitim-öğretim yılına yayılan uzun süreli gözlemler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve okuldan elde edilen dokümanların incelenmesiyle ilkokulda okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik işevuruk öneriler getirilebileceği düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

- Görüşme sürecinde katılımcılar, araştırmacıya gerçek duygu ve düşüncelerini iletmışlerdir.
- Gözlem sürecinde katılımcılar, gerçek durumlarını yansıtmışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

- Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Bursa'nın Osmangazi ilçesindeki bir ilkokulda görev yapan öğretmen, yönetici ve okulun fiziki şartları ile sınırlıdır.

- Araştırmada toplanan veriler, araştırma sürecinde yapılan gözlem, görüşme ve toplanan dokümanlardan elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Bu çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı süresince yapılması planlanmışken bu sürecin işleyişi sırasında COVID-19 pandemisinin başlaması ise bu araştırmanın en önemli sınırlılığıdır (16 Mart 2020 tarihinden itibaren okullar eğitim-öğretim yılının sonuna kadar açılmamıştır).

1.7. Tanımlar

Okuma Kültürü: Bireyin, bir toplumsal grubun ya da bir toplumun okuma eylemi ile ilişkilerinin düzeyi ve niteliğidir (Yılmaz, 2009).

Edebiyat Halkası (Literature Circles): Farklı okuma becerisi ve başarı düzeyindeki öğrencilerin, her defasında sadece bir okuma görevi için kendi istekleri ile bir araya gelmesi, hepsinin aynı kitabı okuması, daha sonra onunla ilgili düşüncelerini birbirleriyle paylaşmaları şeklinde işleyen okuma uygulama modelidir (Daniels, 2002).

Bibliyoterapi: İnsanların problemlerini çözmelerine yardımcı olmak için kitaplardan yararlanılmasıdır (Aix, 1993).

2. Bölüm

Literatür

Bu bölümde okuma kültürü, okuma kültürünü etkileyen bileşenler ve öğretmenlerin okumaya yönelik inançlarının incelendiği çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Okuma Kültürü

Dil, öğrendiğimiz, geliştirdiğimiz, ilgi alanımızı genişlettiğimiz, başkalarıyla ve kendimizle iletişim kurduğumuz güçlü bir araç olmasıyla dünyaya ve kendimize ilişkin görüşlerimizi sürekli olarak şekillendirir (Rupley, Nichols, & Blair, 2008). Bu yönüyle bireyin gelişiminde dilin sınırsız bir işlevinin olduğu ve bu işlevin yerine getirilmesinde dilin dört temel becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın da etkili olduğu söylenebilir. Sağlıklı bir bireyin anadilini öğrenme süreci dinlemeyle başlar. Söz konusu bireyin duyduğu sesleri taklit etmesi ve çevresi tarafından taklitlerinin pekiştirilmesi neticesinde dilin en küçük anlamlı yapısı olan sözcüklere ulaşmasına olanak sağlanır. Bu durum, konuşma becerisinin gelişmesinde dinleme becerisinin doğrudan etkili olduğunu göstermektedir. Bu iki becerinin gelişiminin okul sürecinde okuma ve yazma becerilerinin de öğrenilmesini kolaylaştıracağı kaçınılmazdır. Bunun yanı sıra bu dört temel becerinin birbirinden ayrılmaz keşişim noktalarının olduğu da söylenebilir. Örneğin okumanın gerçekleşebilmesi için yazılı bir materyale ihtiyacımız vardır. Bir başka örnek olarak yazılı bir hikâyenin sınıf ortamında etkileşimli okunması bu dört temel becerinin de görünür olmasını sağlayabilecektir. Bu etkileşim durumu kavramlara da yansımıştır. Örneğin “*okuryazar*” kavramı; “*okuma yazması olan, öğrenim görmüş (kimse)*” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Bununla birlikte mevcut tanımlar göz önünde bulundurulduğunda okuryazarlığın yazmaktan daha çok okumak olduğunu gösteren görüşler de mevcuttur. Bunun nedeni olarak okuma yeterliliğini test etme, ölçme ve karşılaştırmanın yazma

becerisine göre daha kolay olması gösterilmektedir (Chamberlain, Lacina, Bintz, Jimerson, Payne, & Zingale, 2020).

Günümüzde özellikle bilimde ilerleme kaydedebilmek için bilginin parçalara ayrılması ve bu parça bilgiler üzerinde uzmanlaşmanın sağlanması gibi “*okuma*” ve “*yazma*” alanları da bilim insanları tarafından ayrı ayrı ele alınarak bu kavramların alt boyutlarında derinlemesine çalışmalar yürütülebilmektedir. *Okuma* konusu ele alındığında bu konuda yapılan ilk araştırmanın bir Fransız doktorun okuma sırasındaki göz hareketlerinin sistematik gözlemlerini açıkladığı 1878 tarihli yayını olduğu bilinmekte ve ilerleyen süreçte Birinci Dünya Savaşı biter bitmez başka araştırmacıların yine bu konuyla bağlantılı okuma başarısı ve okuma öğretimi ile ilgili sundukları araştırma raporlarının sayısı giderek artmaktadır (Harris & Malmquist, 1973, s. 189). Bu çalışmada da okumanın çalışma alanlarından olan *okuma kültürü* konusu irdelenmektedir. Ülkemizde toplumun %39’unun hiç kitap okumadığı (İleri, 2017) düşünüldüğünde, sadece bu veri ile bile konunun ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bir kavram olarak okuma kültürü, okuma ve kültür hakkındaki fikirlerin kesiştiği noktada ortaya çıkar. Bu yönüyle okuma kültürünün hem bireysel hem de toplumsal tarafının olduğu söylenebilir. Yılmaz (2009) okuma kültürünü bir bireyin, bir toplumsal grubun ya da bir toplumun okuma eylemi ile ilişkilerinin düzeyi ve niteliği olarak tanımlamıştır. *Okuma kültürünün bileşenleri*; okuma yeterliliği, okuryazarlık, okumaya ilgi, bağımsız okuma ve okuma faaliyetleri olarak ortaya konmuştur (Kachak, Budnyk, & Blyznyuk, 2021).

Ülkemizde “Okuma kültürü” kavram olarak Türkçe dersi öğretim programlarının bazılarında yer almıştır. Örneğin 2006 yılında yayınlanan İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programında (MEB, 2006) “Okuma Kültürü” teması seçmeli olarak bulunmaktadır. İlköğretim döneminin 1-5. sınıflar için yayınlanan 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda (MEB, 2005b) ise bu başlık altında böyle bir temanın olmadığı

görülmüştür. Ayrı ayrı olan bu öğretim programları 2015 yılında Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı olarak bir araya getirilmiştir. Bu programda tematik bir yaklaşım sergilendiği ve sınıf seviyelerine göre temaların belirlendiği açıklanmıştır (MEB, 2015b). Ancak bu öğretim programında tüm temaların zorunlu olduğu görülmüştür. Ayrıca belirlenen bu temalar arasında “Okuma Kültürü” temasına yer verilmemiştir. 2017’de güncellenen öğretim programında ise tematik yaklaşım terk edilerek zorunlu ve seçmeli temaların yer aldığı öğretim programı benimsenmiştir. Bu öğretim programında “Okuma Kültürü” temasına tekrar seçmeli temalar arasında yer verildiği görülmüştür (MEB, 2017).

Literatür incelendiğinde girişte de belirtildiği gibi son yıllarda Türkiye’de *okuma kültürü* konusunda başlayan ve giderek artan çalışmaların olduğu saptanmıştır. Türkiye’de kuramsal düzeyde okuma kültürü konusunu inceleyen ilk doktora çalışmasında İnce-Samur (2014, s. 13) okuma kültürü edindirme sürecinin; okul öncesinde görsel okuma, ilkokul döneminde dilsel okuma, ortaokul döneminde ise eleştirel okumanın edindirilmesiyle işlediğini belirtmektedir. Bu araştırma kuramsal bir çalışma olduğu için ortaya çıkan sonuçlar daha önce yapılan çalışmaların gösterdiği sonuçlardır. Bu sonuçlar: (1) Ulaşılan kaynaklara göre Türkiye’de bireylerin okuma alışkanlığı düzeyine ulaşamadığını, bunun bir alt aşaması olan temel okuryazarlık düzeyinde kaldığını, (2) çocukların kendilerine uygun kitabı seçebilmeleri ancak onların eleştirel okuma, izleme, dinleme becerisi kazanmalarına bağlı olduğunu, (3) okumanın bir çocuğun doğumundan itibaren bireysel bir gereksinim ve yaşam biçimi olarak algılanmasının okuma kültürünün oluşması ve gelişmesine olanak sağlayacağını göstermektedir (İnce-Samur, 2014, s. 189).

Karadağ (2013) MEB tarafından yayımlanan ve 2012-2013 eğitim-öğretim yılında yürürlükte olan ortaokul 6, 7, ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının resimlerini okuma kültürüne katkıları bakımından değerlendirmiştir. Araştırmacı bu çalışmanın amacını Türkçe ders kitaplarında yer alan görsellerin okuma kültürünü ne oranda desteklediğini ortaya koymak ve

öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirmek için Türkçe ders kitaplarının niteliklerini tartışmak olarak belirlemiştir. Çalışmada ders kitaplarındaki görsellerin okuma kültürünü desteklemesi bakımından sayısal olarak yetersiz olduğu ve bunun yanı sıra bu görsellerin okul, kitaplık ya da kütüphane görüntüleri ile sınırlandırılmasının öğrencilerin gündelik hayatın farklı alanlarında okuma ihtiyacı duymalarında olumsuz etki yapacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle okumanın gündelik hayatın her bölümünde, mekân ve zaman sınırlaması olmaksızın gerçekleştirilebilir bir eylem olduğu anlamını yansıtabilecek görsellere ders kitaplarında yer verilmesi gerektiği önerisi getirilmiştir.

Türkel, Özdemir ve Akbulut (2017) yapmış oldukları çalışmada Okuma Kültürü Ölçeği geliştirmişlerdir. Bu çalışmada öncelikle ölçeğin 51 maddelik taslağı bir devlet üniversitesinde bulunan eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde eğitim gören 379 öğretmen adayına uygulanmıştır. Faktör analizi neticesinde faktör değerleri düşük olan maddeler çıkartıldığında dört faktörlü 30 maddelik bir ölçek ortaya çıkmıştır. Bu faktörler; (1) bireysel gelişim okuma ilişkisi, (2) temel okuma becerisi, (3) görsel okuma ve (4) kitap seçimi olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar kendi çalışmalarından önce okuma alanında yapılan çalışmaların genellikle okuma öz yeterliği, okumaya yönelik tutum, okumaya yönelik algı, okuma alışkanlığı ve okuma becerisi başlıkları altında yapıldığını saptamışlardır. Okuma kültürü tüm bu belirtilen başlıkları kapsamaması nedeniyle geliştirdikleri ölçme aracının alana katkı sağlayacağını ileri sürmüşlerdir.

Okuma Kültürü Yaygınlaştırma Platformu'nun (OKUYAY) yapmış olduğu çalışmada Türkiye'de okuma kültürünün olmadığına yönelik bir algının bulunduğu ve bu algının oluşmasındaki en önemli 5 nedenin neler olduğu belirtilmiştir. Belirtilen nedenler; (1) eğitim sisteminin etkileri, (2) okuma becerisinin çocukluk çağında kazanılmamış olması, (3) nitelikli okuma ortamlarının bulunmaması, (4) teknolojinin görsel araçlarının okumaya tercih edilmesi ve (5) yoğun sosyal medya kullanımı olarak açıklanmıştır (OKUYAY, 2019).

Okuma kültürü ile bağlantılı başka bir konu *okuma alışkanlığı*dır. Okuma alışkanlığı okuma kültürünün temelidir. Öğretmen, okul ve toplum, bir çocuğun okumayı öğrenmesini ve bu beceriyi alışkanlık haline getirmesini sağlayarak okuma kültürünün geliştirilmesi ve sürdürülmesinde hayati bir rol oynar (Joubert, Ebersöhn, Ferreira, Plessis, & Moen, 2014). Okulun bu rol alma sürecinin başarısında; okulda okuma kültürünü edinebileceği uygun fiziki imkânların öğrencilere sunulması ve okul yönetimin okumaya yaklaşımın belirleyici olacağı söylenebilir (Daniels & Steres, 2011).

2.2. Okuma Kültürü ve Okul Kütüphaneleri

Kütüphaneler, bir toplumda okuma kültürünün varlığını gösteren en önemli araçlardan biridir. Bu önemli özelliğini kütüphaneden yararlanmak isteyenlere hem çeşitli türden kaynakları sağlamasıyla hem de sessiz bir okuma ortamının oluşturulmasıyla karşılaması beklenmektedir (Önal & Alaca, 2015). Bu beklentileri okul içinde karşılayabilecek olan birim ise okul kütüphanesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul kütüphaneleri, bünyesinde yer aldığı eğitim kurumunun eğitim ve öğretim faaliyetlerini desteklemek için gerekli her türlü bilgi kaynağını sağlayan, düzenleyen ve etkin bir şekilde hizmete sunan bilgi merkezleri olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2015). Bu nedenle okul kütüphaneleri okul ortamından hiçbir şekilde ayrı görülmemelidir (Herring, 2007, s. 27). Okul kütüphaneleri, akademik başarının artırılmasında ve okuma kültürünün geliştirilmesinde merkezi bir rol oynayabilecekken okul bütçesinin kısıtlılığı nedeniyle genellikle bu önemi hafife alınmaktadır (Loh, Ellis, Paculdar, & Wan, 2017).

Türkiye’de eğitim-öğretim faaliyetlerini destekleyen aktif okul kütüphanelerinin kurulması fikri, Cumhuriyet’in ilk yıllarında John Dewey’in raporuna dayandırılabilir. John Dewey Milli Eğitim Bakanlığı’nın daveti üzerine 1924 yılında Türkiye’ye gelmiş ve bakanlığa sunduğu raporunda; “*Her mektep, faal bir kütüphane merkezi olmalı, her binanın inşasından evvel, plân yapılırken kütüphane salonu düşünülmelidir.*” ifadeleriyle okul kütüphanesinin

eğitim-öğretim faaliyetleri bağlamında okullardaki başka bir şekilde doldurulamayacak olan yerine vurgu yapmıştır (Yılmaz, 2015). Henüz Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde okul kütüphanelerinin kurulmasının gerekliliği Dewey'in raporuna yansımaya rağmen bu rapor uygulamaya aynı oranda yansıtılamamıştır. Bu raporun üzerinden geçen yaklaşık yarım asrın ardından Soysal (1971) okul kütüphaneleri konusunun, gelişmiş ülkelerde dahil sorunlarının diğer kütüphane türlerindeki sorunlarına oranla daha fazla olduğu alan olarak belirtmiştir. Ancak gelişmiş ülkelerde okul kütüphanelerinin yüz yüze geldiği sorunlarla, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde karşılaşılan sorunlar arasında dikkate değer bir fark olduğunu öne sürmüştür. Öne sürdüğü bu farkı; gelişmiş bir ülkedeki bu sorunun, esas itibariyle, kütüphaneyi daha etkin hale getirecek meslekî, teknik ve tedbirleri araştırma ve daha iyi hizmet için kütüphane standartlarını geliştirme noktasında toplandığını, gelişmekte olan bir ülkede ise ilk olarak okul kütüphanesini okul sisteminin tamamlayıcı ögesi ve eğitim programına kaynak kabul eden bir anlayış ve politikaya sahip olmak zorunda olması gerektiğini belirterek düşüncesini desteklemiştir. Dewey'in raporu üzerinden geçen yaklaşık bir asrın sonrasındaki resmi rakamlara göre Türkiye'de MEB'e bağlı okullardaki kütüphane oranının %30 olması (İleri, 2017) bu konuda yeterli bir gelişme gösterilmediğinin kanıtıdır.

Aydoğdu (2020) Türk eğitim sistemi üzerine Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren yerli ve yabancı uzmanlar tarafından yazılan raporları incelediğinde, neredeyse her raporda; okul kütüphanelerinin yetersiz, şartlarının elverişsiz olduğu, öğrenci açısından gerekli materyal ve koleksiyon eksikliğinin bulunduğu, tüm bunlarla birlikte öğrencilerin kütüphaneleri yeteri kadar kullanmadığı yönünde değerlendirmelerin olduğunu saptamıştır. Kısacası bu raporlar, mevcut okul kütüphanelerinin geçmişten günümüze süregelen niteliksel sorunlar yaşadığını göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığının bizzat okul kütüphanelerinde niteliğin artırılmasına yönelik zaman zaman farklı girişimleri bulunmaktadır. Bakanlığın 2011 yılında okulların

öğrenciler ve yetişkinler için “*hayat boyu öğrenme merkezi*” ve eğlenme-dinlenme etkinliklerin yapılabildiği “*yaşayan güvenli alanlar*” haline dönüştürmek amacıyla başlattığı *Zenginleştirilmiş Kütüphane (Z-Kütüphane)* çalışmaları bunlardan biridir (MEB, 2015c). Z-kütüphane nitelikli okul kütüphanelerinin kurulmasına yönelik bir girişim olsa da bu konuda yapılmış çalışmalarda, bu kütüphane türünün olduğu okullarda da niteliksel bazı sorunların olduğu ortaya konmuştur (Çakmak & Eroğlu, 2020; Duran & Ertan-Özen, 2018; Öztürk & Tağa, 2018). Çakmak ve Eroğlu (2020) z-kütüphanenin olduğu 12 farklı okulda yapmış oldukları çalışmada bu kütüphanelerin sürdürülebilirliğine yönelik problemlerin olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde Öztürk ve Tağa (2018)’nın bir ortaokulun z-kütüphanesinde bir yıl boyunca gerçekleştirdikleri gözlem ve öğrencilerin kütüphane deneyimlerine dayanarak yaptıkları çalışmada, kütüphanede bilgisayarların amacı dışında kullanılması, kütüphane ortamının bir oyun alanına dönüşmesi gibi kütüphanenin niteliğini azaltan sorunların olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunun yanı sıra öğrencilerin karşılaştıkları sorunların başında kütüphane ortamındaki gürültü ve karmaşa olduğu saptanmıştır. Genelde kütüphanenin fiziki imkânlarının yol açtığı bu sorunun özellikle kütüphanede bir sorumlunun olmadığı zamanlarda gerçekleştiğini belirlemişlerdir. Yine bu konuda Duran ve Ertan-Özen (2018) z-kütüphaneyi kullanan öğrencilerin kütüphane hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Öğrenciler kütüphanede düzeltilmesi gereken hususlar olarak fiziki şartların düzenlenmesi, kitap sayısı ve çeşidinin artırılması ve kütüphanenin amaç dışı kullanılmasının engellenmesi gerektiği yönünde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Alanyazın tarandığında farklı ülkelerde okul kütüphanelerinin geliştirilmesine yönelik girişimlerin olduğu saptanmıştır. Örneğin 1953’te Hindistan Eğitim Komisyonu her ilkokulda bir merkezi kütüphane kurulması ve buralara tam zamanlı bir kütüphanecinin atanması kararı almıştır. Ayrıca bu komisyon hizmet öncesi eğitimleri sırasında tüm öğretmenlere okul kütüphanelerinin işleyişi ve temel ilkeleri konusunda eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Hindistan'daki devlet okullarında *yaşayan kütüphaneler* inşa etmeye yönelik bu ilk dönemdeki çabalara rağmen okul kütüphaneleri ile ilgili durum öngörüldüğü gibi iyileşmemiştir. Bu durum Hindistan Hükümetinin 2005'te yayınlandığı resmi bir belgede de okul kütüphanesi oluşturma girişimlerinin başarısız olduğunun kabul edilmesiyle doğrulanmıştır (Pappu & Sawhney, 2019).

Yine Hindistan'da bir STK olan Temel Araştırma, Eğitim ve Geliştirme Topluluğu [(BREAD) Basic Research, Education and Development], sosyoekonomik düzeyi çok düşük (kitap satın alma ve kitaplara ulaşma gücü olmayan öğrenciler) öğrencilerin yaşamdaki tüm potansiyellerine ulaşmalarını desteklemek amacıyla 1980'lerin sonunda kurulur. Bu kuruluş 2009 yılında BREAD Okul Kütüphaneleri olarak adlandırılan amiral gemisi programını başlatmıştır (Pappu & Sawhney, 2019). Yapılan araştırmaların Hindistan'da bulunan okulların %70'inde kütüphanenin olmadığını göstermesi (Kumar, 2004) ve topluluk üyelerinin okullarda giderek artan eğilimin ders kitaplarını okumaktan başka bir şey okumak olmadığını keşfetmeleri, programın başlatılmasında etkili olmuştur. Bu programla birlikte okullarda okuma kültürünü geliştirmek amacıyla kütüphaneler kurulmuştur (Pappu & Sawhney, 2019).

Ekonomik olarak gelişmiş ülkelerin çoğunda kütüphaneler, okulların ayrılmaz bir parçasıdır, ancak yalnızca Avustralya ve ABD gibi ülkelerde ilk ve orta düzeydeki okulların çoğunda hem öğretmen hem de kütüphaneci olan profesyonel kadrolar vardır (Herring, 2007, s. 27). Örneğin Avustralya'da okul kütüphanelerinde görev yapan profesyonel kütüphane öğretmenleri (teacher-librarians) bulunmaktadır. Bu görevliler için Avustralya Kütüphane ve Bilgi Derneği (ALIA) ile Avustralya Okul Kütüphanesi Derneği (ASLA) üç alanda 12 mesleki ölçüt belirlemiştir (Girolami, 2006; Mitchell, 2006). Bu üç alan; mesleki bilgi, mesleki uygulama ve mesleki taahhüt şeklindedir. Her standardın içerisinde çok sayıda gösterge vardır. Bu göstergeler, uygulayıcıların kütüphane öğretmenlerinin rollerinde nerede olduklarını belirlemelerine ve bu rollerini yansıtmalarına yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Aynı zamanda

bu göstergelerin kütüphane öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişim için bir çerçeve geliştirmelerine olanak sağlayacağı düşünülmüştür (Girolami, 2006).

Avustralya’da okul kütüphanelerinin rolüne odaklanılarak okullarda okuma kültürünün geliştirilmesi konusu üzerinde de durulmuştur (Merga & Mason, 2019; Mitchell, 2011). Mitchell’e (2011) göre Avustralya’da okul kütüphanelerinin rolü; müfredatı desteklemek için kaynakları seçme, müfredat kaynaklarını organize etme ve okul düzeyinde bu kaynaklara erişimi kolaylaştırma olarak görülmekte ve bu kolaylaştırmayı sağlayan kişiler de kütüphane öğretmenleridir.

Bir okulda kütüphane olmasının okuma kültürü için önemlidir ancak alanyazın, kütüphanenin hangi amaçla ve nasıl oluşturulduğunun bundan daha önemli olabileceğini göstermektedir. Örnek olarak ABD’de Amerikan yerlileri olarak bilinen Kızılderililer (American Indians) için açılan ve 1879-1918 yılları arasında eğitim faaliyetlerini sürdüren okul (Carlisle Indian Industrial School) ele alınabilir (Lear, 2015). Bu okul akademik başarı, mesleki hareketlilik ve sosyal eşitliği sağlamak için kurulmuştur. Kitap koleksiyonları ve bunların kullanımı ise bu okulun Kızılderili çocukları asimile etme çabalarının önemli bir unsuru olarak ele alınmaktaydı. Lear (2015) bu okulun 39 yıllık serüveninde okulda kurulan kütüphaneleri ve okuma kültürünü ortaya koymak amacıyla okulun kitap koleksiyonunun 1918 tarihli envanterini incelediğinde; Kızılderili eğitim sisteminin amacı sosyal entegrasyon olduğu için kitapların önemli kültürel bilgi taşıyıcıları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine bu çalışmada bu okulun kütüphane kataloğu incelendiğinde ise daha sonraki yıllarda açılan okullardan çok daha büyük bir kitap koleksiyonu içerdiği saptanmıştır. Okulun kitap koleksiyonu Kızılderili öğrenciler için; yirminci yüzyıla lise öğrencilerini (beyaz) hazırlamada çok önemli görülen ve önerilen pozitif bilimler, sosyal bilimler ve diğer akademik konulardaki yeni fikirlere çok az erişim sağlarken Avrupa-Amerikan dünya görüşünü daha çok empoze ettiği tespit edilmiştir. Bu yönüyle okul

kütüphanesinin toplumsal eşitsizlikleri en aza indirebilecek bir araç olabileceken bu örnekte olduğu gibi eşitsizliği artıran bir unsur olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Singapur'da 2015 yılında başlatılan Ulusal Okuma Hareketi'yle, okumayı ulusal bir alışkanlık olarak teşvik etmeyi ve ülke içinde bir okuyucu topluluğunun oluşturulması amaçlanmıştır (Loh, Ellis, Paculdar, & Wan, 2017). Aynı zamanda bu girişimle birlikte okullarda okuma kültürünü teşvik etmede okul kütüphanesinin nasıl daha merkezi olabileceği tartışılmaya başlanmıştır. Loh ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmada okuma kültürünü inşa etmede okul kütüphanesi ile ilgili beş faktörün etkili olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu faktörleri; (1) okuyucuların kitap seçimine rehber olması, (2) kitapların görünür olması, (3) okuyucuları heyecanlandıracak programların sunulması, (4) okuma alanları tasarlanması ve (5) okumak için bir çevrenin inşa edilmesi olarak sıralamışlardır.

2. 3. Okuma Kültürü ve Öğretmen

Okullarda okuma kültürünün geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde olumlu bir etki sağlayacaktır (Kachak, Budnyk, & Blyznyuk, 2021). Bu kültürün kazandırılmasında öğretmen en önemli faktörlerden biridir. İlkokul dönemi için bu faktörün etkisi öğrencilerin eğitimleri süresince tek bir öğretmenle karşılaşmaları nedeniyle daha fazla olacağını göstermektedir. İlkokul döneminde sınıf öğretmenlerinin en önemli sorumluluklarından birinin hiç kuşkusuz okuma-yazma öğretmek olduğu söylenebilir. Nitekim eğitimciler, ilkokulda okuma öğretiminin kritik öneminin olduğu konusunda hemfikirdirler (Davis, 2010). Bu sürecin başarısı öğrencilerin sonraki öğrenmelerinde anahtar işlevi görmektedir. Bu sürece yönelik olarak Serafini, Moses, Kachorsky ve Rylak (2020), öğretmenlerin dikkatlerini yalnızca okuyucunun yazılı dili çözme ve anlamlandırma becerisine odakladıklarında, okuyucuların çağdaş metinleri anlamlandırmak için ihtiyaç duydukları tüm stratejileri kaçıracaklarını ileri sürmüşlerdir. Bununla birlikte öğrencilerinin erken dönemde okuma gelişimlerini desteklemek için çok modelli

(multimodal) metinlerle bağlantılı olarak anlamı nasıl inşa ettiklerini anlamak için okuma eğitimcilerinin teorik bakış açıları, pedagojik yaklaşımları ve değerlendirme çerçevelerini genişletmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Okulun işlevsellik yönüyle bireye ve topluma karşı sorumluluk taşıdığı söylenebilir. Okul bu işlevini yetişkinlerin okulda oynadığı rollerini yerine getirmeleriyle gerçekleştirir (Portin, Alejano, Knapp, & Marzolf, 2006). Okulun tartışmasız en önemli işlevlerinden biri okuryazar bireylerin yetiştirilmesidir (Aşıcı, 2009). Nitekim birey için okuma kültürünün temeli okumadır diğer yandan genel kültürün ayrılmaz bir parçası olması yönüyle okuma kültürünün özü, okul çağında oluşan okuryazarlıktır (Kachak, Budnyk, & Blyznyuk, 2021). Okullarda ilkokuma-yazma öğretim sürecinin sonrasında öğretmenlerin okumaya yönelik uygulamaları okullarda farklılık gösterebilmektedir. Hiebert ve Colt (1989) okuma öğretiminde çocuk edebiyatına yer verilmesinde; çocukların okuyacağı kitabı kendisinin seçmesi ya da öğretmen liderliğinde öğrenci gruplarının aynı kitabı tartışıp incelemesi gibi farklı yaklaşımların olduğunu saptamışlardır. Bu farklı uygulamaların okumanın öğretim şekline ve okunulacak kitabı kimin seçtiğine bağlı olarak değiştiğini göz önüne alarak bu farklı anlayışları bir araya getiren edebiyat temelli etkili okuryazarlık programı tasarlamışlardır. Bu program öğretim biçimi ve kitap seçimi olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlardan etkili okuryazarlık eğitimi için üç model (Şekil 1) sunulmuştur. Sunulan modeller incelendiğinde, nihai amacın öğrencilerin okuyacakları edebi eserleri aşamalı olarak seçme becerilerinin geliştirilerek kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlamak olduğu anlaşılmaktadır.

Şekil 1

Edebiyat temelli okuma öğretimi modelleri (Hiebert ve Colt, 1989)

Etkili Okuryazarlık Programının İki Boyutu

Öğretim Biçimi

Öğretmen liderliğinde eğitim

Öğretmen ve öğrenci liderliğinde eğitim

Bağımsız uygulama

Öğretmenin seçtiği materyal

Öğretmen ve öğrencinin seçtiği materyaller

Öğrencinin seçtiği materyal

Kitap Seçimi

Edebiyat Temelli Okuma Öğretimi Modelleri

Model	Uygulama örnekleri	İşlevleri
Bir: Öğretmen liderliğinde eğitim/ Öğretmenin seçtiği kitap	Bütün öğrenciler için bir metin; strateji dersleri	Kritik stratejilerde rehberlik; yorumları genişletme fırsatları
İki: Öğretmen ve öğrenci liderliğinde eğitim/ Öğretmen ve öğrencinin seçtiği kitaplar	Materyallerin birden çok kopyası; özellikle içerik alanlarında özel beceri eğitimi	Kritik stratejilerde rehberlik; Akran etkileşimi ve işbirliğine dayalı kitap seçimi için fırsatlar
Üç: Bağımsız uygulama/ Öğrencinin seçtiği kitap	Desteklenen Sessiz Okuma; küçük, büyük grup tartışmaları ve öğretmen rehberliği için merkezi olan bağımsız okuma dönemleri	Öğrenciler seçme yeteneklerini geliştirir; öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenirler

Okuma programlarında çocuk edebiyatından nasıl yararlanılacağı -eğitim için önemli görüldüğü için- öğretmenler için büyük bir endişe kaynağıdır (Morrow, 1992). Bu endişeyi giderecek olan ise edebiyattan yararlanılan etkili okuma programlarıdır. Morrow (1992) edebiyat temelli okuma programının öğrencilerin okuma performanslarını nasıl etkilediğini ortaya koymak

amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. İkinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bu çalışmada; edebiyatın eğlenceli, beceri odaklı deneyimlerini vurgulayan okuma-yazma programıyla farklı sosyal çevreden gelen çocukların okuma-yazma başarısı, edebiyattan yararlanmaları ve okumaya yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilenip etkilenmeyeceği belirlenmiştir. Düzenli olarak planlanan edebiyat etkinliklerinin uygulanması ve bağımsız okuma yazma dönemlerine katılma fırsatı sunan çekici, özenle tasarlanmış okuma-yazma merkezlerinin oluşturulması, çocukların okuryazarlık performanslarında çeşitli düzeylerde artış sağlamıştır. Ancak standartlaştırılmış testlerde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmacı bu sonucu, standartlaştırılmış ölçümlerin edebiyat eğitime duyarlı olmamasına bağlamıştır. Hatta kontrol grubunun eğitiminin standart testlerin doğasını yansıtması nedeniyle kontrol grubundaki öğrencilerin daha iyi puan alması gerektiğini belirtmiştir. Edebiyat temelli öğretimin okuma başarısı testi puanlarını azaltmadığını ve temel eğitim ile bir edebiyat programını birleştirmenin bir avantaj olduğunu ortaya koymuştur. Yine bu çalışmada bir başka sonuç olarak ön testte dergi okumanın çok düşük önceliğinin olduğu tespit edilmesine rağmen deney grubundaki çocukların evde kitap okuma sıklığı ve sürelerinin artmasının yanında dergi okumalarında da önemli bir artış olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra çocukların çoğu edebiyat programında okumayı ve yazmayı eğlenceli olarak tanımlamışlardır. Araştırmada ulaşılan genel sonuç ise geleneksel temel okuma öğretimi ile edebiyat temelli okuma öğretimi kombinasyonunun tek başına geleneksel öğretime göre daha güçlü olmasıdır.

Öğretmenlerin öğrencileriyle gerçekleştirdiği okuma uygulamalarında okumaya yönelik inançlarının etkisi olduğu söylenebilir. Rupley ve Logan (1985) öğretmenlerin okuma inançlarını; öğrenci merkezli ve içerik merkezli olmak üzere iki başlık altında ele almıştır. Bu çalışmaya göre iki inançtan biri olan öğrenci merkezli okuma inancında olan öğretmenler, öğrencilerin tüm metne katılımını sağlamaya odaklanan ve yazı dilinin özelliklerini tek başına ele almayan, okuma

öğretimine yönelik doğal dil yaklaşımını benimsemektedirler. İçerik merkezli okuma inancında olanlar ise okuma öğretiminde doğrusal yolu tercih etmektedirler. Bir diğer ifade ile içerik merkezli öğretmenler, kod çözme odaklı okuma çıktılarına daha fazla vurgu yapma eğilimindeyken, öğrenci merkezli öğretmenler ise okuduğunu anlama sonuçlarına odaklanma eğilimindedir.

Bawden ve Duffy (1979) öğretmenlerin okumaya yönelik anlayışlarını inceledikleri çalışmada birinci sınıf öğretmenlerinin okuma hakkında içerik merkezli bir inançlarının olduğunu, diğer sınıf seviyelerindeki öğretmenlerin ise daha çok öğrenci merkezli olduğunu ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte daha yaşlı, daha deneyimli öğretmenlerin ise genellikle okuma inançlarının içerik merkezli olduğunu saptamışlardır.

Bir toplumda okuma kültürünün oluşmasında eğitimcilerin etkisi kaçınılmazdır. Bu kültürün hem bireysel hem de toplumsal faydaları vardır. Kelly, Laminack ve Gould (2020)'un belirtilen faydaların oluşması için eleştirel okuryazarlığın önemi üzerine saptamaları bulunmaktadır. Araştırmacılar, öncelikle her çocuğun, nitelikli eğitime erişim hakkının olduğuna değinmişlerdir. Bununla birlikte eğitimde ihtiyaç duyulan kitapların çocukların kimliklerini yansıtması ve bakış açılarını genişletecek nitelikte olması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu çalışmaya göre eleştirel okuryazarlık; hem eğitimcilerin öğrencilere öğretmesi için bir çerçeve çizmekte hem de öğrencilerin okunan, görüntülenen, duyulan veya yazılan her şeyi aydınlatan dünyayı görmelerine olanak sağlayan bir yol olabilmektedir. Ayrıca eleştirel okuyucular, metni pasif olarak kabul etme veya "*satırları okuma*" fikrinin ötesinde, "*satırlar arası*" ve "*satırların ötesinde*" okumaya yönelik aktif bir duruş sergilerler. Öğrenciler metinleri eleştirel bir duruşla okumayı öğrendiklerinde, sorunları belirlemeye ve incelemeye başlar, sosyal olarak daha bilinçli hale gelir ve sosyal adalet için harekete geçerler. Böylece bu öğrenciler bireysel yaşamlarında ve toplumda geniş ölçekte fark yaratırlar (Vasquez, 2010'dan akt. Kelly, Laminack, & Gould, 2020).

Dahası eleştirel okuryazarlık, öğrencilerin okumaya devam etme isteğini güçlendirir. Böylece doğuştan meraklı ve motive olan öğrenciler, diğer kitapları okumaya ve tartışmaya yönlendirilir (Kelly, Laminack, & Gould, 2020).

Alanyazına genel olarak bakıldığında öğretmenlerin var olan okumaya yönelik inançlarının; okuma eğitiminde edebiyat temelli bir yaklaşım sergileyip sergilememelerinde ya da öğrencilerini eleştirel okuryazar bireyler olarak yetiştirme çabası içinde olup olmamalarında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin okumaya yönelik inançlarının okuma eğitimine yansımalarının nasıl olduğu önem kazanmaktadır. Okumanın hem bireysel hem de toplumsal faydaları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin okumaya yönelik uygulamalarının okuma kültürü oluşturma sürecinde etkili bir araç olması nedeniyle yapılan uygulamaların incelenmesinin önemini ortaya koymaktadır.

3. Bölüm

Yöntem

Bu bölüm, araştırma yöntemi seçiminin altında yatan paradigma ve araştırmanın amacına ulaşmak için bu paradigmayla izlenen yöntem hakkındadır.

3.1. Araştırmanın Paradigması

Herhangi bir araştırmada seçilen paradigma araştırmacının bilgiye ulaşma yollarını etkilemektedir. Kısacası araştırmanın yöntemini, paradigması belirlemektedir. Araştırmacılar bazen bilgi ve gerçekliğin doğası hakkında var olan kabullerinden dolayı herhangi bir paradigma üzerinde düşünmemelerine rağmen farkında olmadığı bir paradigmayla çalışmalarını yürütebilmektedir. Araştırmacının görevi, yapmak istediği çalışmaya hangi felsefi kuram ve bakış açısının temel olacağını belirlemesidir (Glesne, 2011/2015, s. 7). Bu felsefi görüş, araştırmada seçilen yöntemin neden seçildiğinin açıklanmasına yardımcı olacaktır (Creswell, 2013/2014, s. 6).

Thomas Kuhn'un 1962'de yayımlanan "Bilimsel Devrimlerin Yapısı" adlı eseriyle araştırma paradigmatları kavramı ön plana çıkmıştır (Glesne, 2011/2015, s. 6). O günden bu yana araştırma paradigmatlarının sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar sergilendiği ve tartışıldığı görülmektedir. Örneğin paradigmatları, Glesne (2011/2015) ve Merriam (2009) sosyal bilimcilerin rehber aldıkları üst düzey kuramları; pozitivism, yorumlamacılık, eleştirel kuram ve postyapısalcılık şeklinde dört paradigmatik alana ayırmışlardır. Lincoln ve Guba (1985) ise bu paradigmatları pozitivist ve doğal (naturalistic) olmak üzere iki başlık altında ele almıştır.

Pozitivism anlayışındaki büyük söylemler, kuramlar ve "tekil doğru"lar, yorumlamacı anlayışta çoklu gerçekliklerle yer değiştirir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 33). Yani yorumlamacı araştırmalar gerçekliğin toplumsal olarak inşa edildiğini ve gözlenebilir tek bir gerçekliğin olmadığını varsayar (Merriam, 2009, s. 8). Pozitivist araştırma yaklaşımlarındaki deneysellik

yerini yorumlamacı araştırmalarda doğal araştırma yaklaşımına bırakır (Glesne, 2011/2015, s. 6)

Yorumlamacı araştırmalar bu yönüyle deneysel araştırmalardan uzaklaşırlar. Lincoln ve Guba (1985) doğal sorgulama yaklaşımında araştırmacının insanlara herhangi bir müdahalede bulunmadan onları doğal ortamlarında incelemesini savunmaktadır. Başka bir ifadeyle doğal sorgulama, gerçek dünyada ortaya çıkan durumları değiştirmeden ve kontrol etmeden; ortaya çıkan sonuçlar ne olursa olsun (bulgular üzerinde önceden belirlenmiş sınırlamalar olmadan) çalışmaktır (Patton, 2002/2014, s. 40).

Bu araştırmada ilkokul döneminde okul bileşenlerinin (çoklu gerçeklik) okuma kültürünün edindirilmesindeki rolünün nasıl olduğunu incelemek amaçlandığı için çalışma nitel araştırma yöntemiyle yürütülecektir. Nitel araştırmanın genel amacı, insanların hayatlarından nasıl anlam çıkardığını anlamak, anlam oluşturma sürecini (sonuç veya ürün yerine) tasvir etmek ve insanların deneyimlerini nasıl yorumladığını açıklamaktır (Merriam, 2009, s. 2). Mevcut araştırmanın bu yönüyle yorumlamacı bir paradigmayla yürütüldüğü söylenebilir.

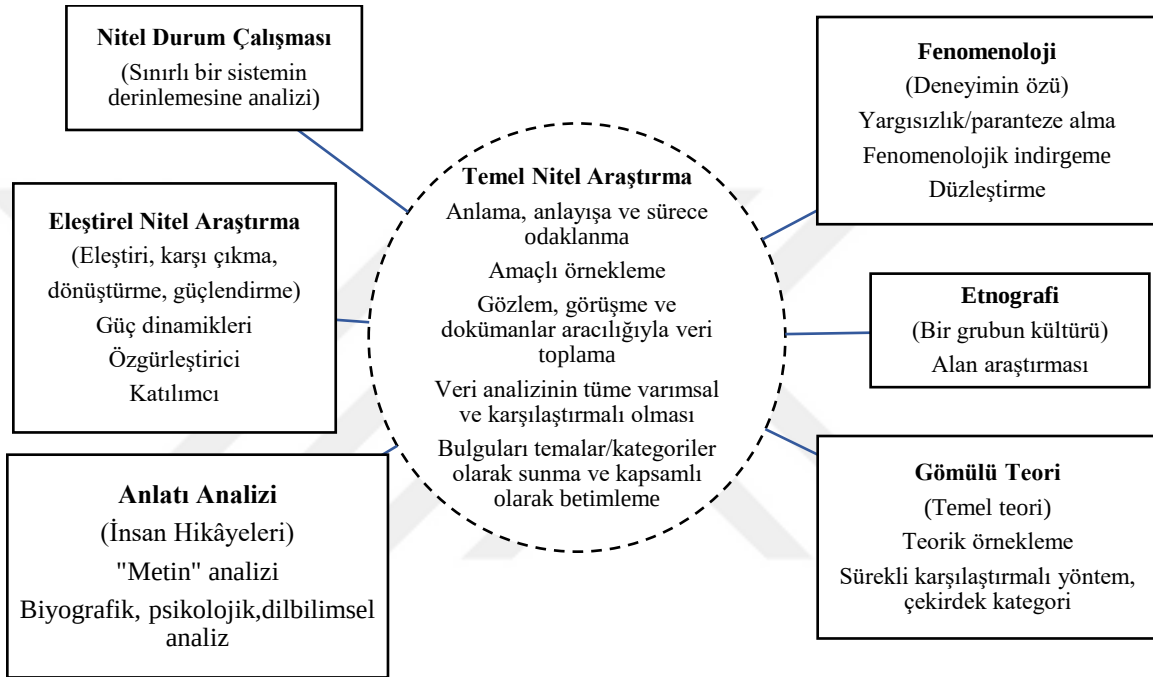
3.2. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, araştırmanın amacına ve yorumlamacı paradigmaya uygun olan nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Nitel, yorumlamacı ya da doğal araştırma paradigması, veri toplama ve analizi için en uygun yöntem ve teknikleri gösterir (Merriam, 2009, s. 2). Nitel araştırma, algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konulması için verilerin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerle toplandığı bir araştırma türü olarak tanımlanabilir (Yıldırım & şimşek, 2013, s. 45) ancak nitel araştırmanın tanımına yönelik ortak bir anlayışın olmadığı da görülmektedir. Yazarlar nitel araştırmanın farklı özellikleri üzerinde durmalarına rağmen bazı özellikleri örtüşmektedir. Merriam (2009, s. 14) örtüşen özelliklerden dördünü: (1) süreç, anlayış ve anlama odaklanma; (2) araştırmacının birincil veri

toplama ve analiz aracı olması; (3) sürecin tümevarımsal olması; ve (4) ürünün tamamen betimsel olması şeklinde sıralamıştır.

Şekil 2

Nitel araştırmanın türleri (Merriam (2009, s.38) 'dan uyarlanmıştır)



Nitel araştırmaların yapılmasında çok farklı desenlerden yararlanılabilmektedir. Bu araştırma durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması sınırlı bir sistemin kapsamlı olarak betimlenmesi ve analiz edilmesidir (Merriam, 2009, s. 40). Duruma ilişkin derinlemesine bir anlayış sunma iyi bir nitel durum çalışmasının ayırtıcı özelliğidir. Bu özelliğini genellikle birden çok veri kaynağına (gözlem, görüşme, dokümanlar vb.) dayanmaktadır (Creswell, 2013/2016, s. 98). Bir okulun kültürüne, bir öğrenci grubuna ya da sınıf içi davranışlara odaklanılan durum çalışmaları ise etnografik durum çalışması (ethnographic case study) olarak adlandırılır (Merriam, 1998, s. 34).

Bu çalışmanın tek bir okulla sınırlandırılması nedeniyle durum çalışması, bunun yanı sıra araştırmanın sürdürüldüğü okulda derinlemesine alan araştırması yapılması ve katılımcılarla uzun

sürekli etkileşim yolunun (sınıf içi gözlem, görüşme, doküman incelemesi vb.) seçilmesiyle de bu araştırmada etnografik bir bakış açısı benimsenmiştir. Bu yönüyle bu çalışma etnografik durum çalışması deseniyle yürütülmüştür.

3.3. Katılımcıların Belirlenmesi

Bu araştırmada çalışma grubu, nitel araştırmanın örneklem seçimine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme araştırmacının keşfetmek, anlamak ve iç görü kazanmak için en çok öğrenebileceği bir örneklem seçimi varsayımına dayanmaktadır (Merriam, 2009, s. 77). Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise daha önceden belirlenmiş ölçütleri (araştırmacı tarafından belirlenmiş ya da önceden hazırlanmış ölçüt listesi) karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 140).

Bu araştırmada, çalışmanın yürütüleceği okulun seçiminde bazı ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler;

1. İlkokul düzeyinde bir devlet okulu olması,
2. Okulun konumunun orta sosyoekonomik düzeyde ailelerin yaşadığı yerde bulunması,
3. Araştırmacının okula tamamen hâkim olabilmesi ve araştırmayı çok yönlü olarak yürütebilmesi için okulun uygun büyüklükte olması,
4. Okula gözlem ve görüşmeler için sürekli gidilmesi gerektiği için okulun araştırmacıya uygun uzaklıkta bulunması
5. Okul müdürünün en az bir yıl öncesinde bu okulda çalışmaya başlaması
6. Okulun bu araştırmaya katılmakta istekli olması şeklindedir.

Bursa ilinin üç merkez ilçesi olan Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım'da sosyoekonomik açıdan farklılaşmalar bulunmaktadır. Nitekim Ertürk ve Karakurt-Tosun'un (2009) da yapmış oldukları çalışmada, gelir düzeyleri yüksek olan kişilerin Nilüfer, gelir düzeyleri düşük olan

kişilerin ise Yıldırım ilçesinde yaşadıklarını tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışmanın yapılacağı okulun, orta sosyoekonomik düzeyde bulunan Osmangazi ilçesinde olmasına karar verilmiştir. Osmangazi ilçesinde bulunan 79 resmi ilkokuldan 14 şubeli bir ilkokulun, araştırmacının ulaşabileceği uzaklıkta olduğu ve büyüklüğü itibarıyla bu okulda çalışmanın çok yönlü olarak yürütülebileceği belirlenmiştir. Aynı zamanda okul müdürünün bu okulda ikinci yılını çalışıyor olması alınan kararda etkili olmuştur. Okul müdürüne okulda yapılması planlanan çalışma hakkında öncesinde bilgilendirme yapılmış ve idarenin bu konuda istekli olduğu görülmüştür. Tüm bunlar gerçekleştirildikten sonra tez önerisi hazırlanarak okulda çalışmanın yürütülebilmesi için gerekli izinler (Ek 1) alınmıştır.

Tablo 1

Çalışmanın yürütüldüğü ilkokulun şube ve öğretmen bilgileri

Sınıf-şube	Kız	Erkek	Toplam	Öğretmenin atanma yılı	Mevcut okuldaki çalışma süresi
1-A	16	13	29	1990	21. yıl
1-B	17	12	29	1991	5. yıl
1-C	17	12	29	1989	7. yıl
1-D	19	11	30	1992	22. yıl
2-A	12	14	26	1991	15.yıl
2-B	12	14	26	1987	6. yıl
2-C	12	14	26	1990	6. yıl
2-D	14	12	26	1990	22. yıl
3-A	16	13	29	1991	7. yıl
3-B	14	15	29	1989	21. yıl
3-C	14	16	30	1992	6. yıl
4-A	14	15	29	1992	7. yıl
4-B	9	21	30	1991	6.yıl
4-C1	11	20	31	2004	1,5 ay
4-C2	11	20	31	-	3,5 ay
4-C3	11	20	31	1996	4 ay

Araştırmanın yürütüldüğü ilkokulda 14 sınıf öğretmeni, müdür, müdür yardımcısı ve rehber öğretmen bulunmaktadır. Bu okulda 1 ve 2. sınıf düzeyinde dörder, 3 ve 4. sınıf düzeyinde ise üçer şube olmak üzere toplam 14 şube bulunmaktadır. 4-C sınıfı haricinde tüm sınıflar mevcut

sınıf öğretmenleriyle eğitime başlamıştır. 4-C şubesinin öğretmeni üçüncü sınıfın sonrasındaki yaz tatilinde emekliye ayrılmıştır. Dönem başında okula yeni atanan öğretmen bu sınıfa verilmiş ancak bir buçuk ay sonunda müdür yardımcılığı görevi çıktığı için ayrılmak durumunda kalmıştır. Boşalan kadro yerine ücretli öğretmen görevlendirilmesi (14/10/2019) yapılmıştır. İkinci dönemin başında (ilk haftanın dördüncü günü) ise başka bir okuldan bu okula yeni bir sınıf öğretmenin görevlendirilmesi (6/2/2020) nedeniyle mevcut ücretli öğretmen görevini devretmek durumunda kalmıştır. Bu nedenle araştırma süreci boyunca 4-C sınıfı üç farklı öğretmenden eğitim almıştır. Böylelikle bu okulda toplam 16 sınıf öğretmeni görev yapmıştır. Okuldaki öğretmenlerin neredeyse hepsinin aynı sınıfla devam etmesi özellikle 2, 3 ve 4. sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini tanıdığını ve üzerlerinde etkilerinin olduğu söylenebilir.

Sınıf mevcutlarına bakıldığında; her bir sınıf seviyesinde mevcutların dengeli dağıldığı görülmektedir. Sınıf mevcudunun en az olduğu şubeler; 26 öğrenciyle ikinci sınıf şubeleridir. Diğer sınıf seviyesindeki şubelerin sınıf mevcudunun 29-31 arasında değiştiği görülmektedir.

Çalışmanın yapıldığı ilkokulda tekli (tam gün) eğitim uygulanmaktadır. İlk ders saati 9:00'da başlamaktadır. Dersler kırk dakika, teneffüsler ise 15 dakika şeklindedir. Öğle arası 12:25'ten 13:05 kadar 40 dakikalık süreyi kapsamaktadır. Okulun çıkış saati 14:40'tır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada okuma kültürünün edindirilmesinde okulun rolünün nasıl olduğunu belirlemek için veriler yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Bunun dışında okul kütüphanesinde ve sınıf kitaplıklarında bulunan kitaplar incelenmiştir.

3.4.1. Yarı yapılandırılmış görüşme. Görüşme, birçok uygulamalı alanda olmasa da eğitimde, nitel araştırmalarda en yaygın şekilde başvuru veri toplama aracıdır (Merriam, 2009, s. 86). Görüşme soruları Türkel, Özdemir ve Akbulut'un (2017) okuma kültürü ölçeği ve bir süre okulda yapılan gözlemlerden yararlanılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme sorularıyla ilgili

uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşlere göre sorular yeniden düzenlenmiştir (Ek 3). Görüşme soruları, sınıf öğretmenlerinin eğitim verdiği sınıf seviyesine göre bazı sorularda farklılaşmıştır. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşme sorularında; öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirdikleri okuma uygulamalarının nasıl olduğu, sınıf kitaplıklarına seçilen eserleri nasıl seçtikleri, seçilen kitapları ne şekilde temin ettikleri, öğrencilerinin okul dışında okuma durumlarının nasıl olduğu, sınıf içi okumaları hariç okulda öğrenciler için okuma mekanlarının olup olmadığına yöneliktir. Rehber öğretmen ve okul idarecileriyle yapılan görüşme soruları ise; okullarında öğrencilerin kitap okuma imkanlarının nasıl olduğu, sınıf öğretmenlerinin sınıf kitaplıklarını oluşturma süreçleri, kitap okuma ortamlarının oluşturulması ya da düzenlenmesi konularında taleplerinin olup olmadığı, okulun okumaya katkısını nasıl değerlendirdikleri ve okulda okumayı destekleyen ya da kısıtlayan unsurların neler olduğuna yöneliktir.

3.4.2. Gözlem. Nitel araştırmalarda görüşme gibi gözlemler de birincil veri kaynaklarındandır. Gözlemler, iki farklı yönden görüşmelerden ayrışır. İlk olarak, gözlemler, görüşme amacıyla belirlenmiş bir yer yerine, ilgilenilen olgunun doğal olarak meydana geldiği ortamda gerçekleşir; ikincisi, gözlemsel veriler, bir görüşmede elde edilen sonuçların dolaylı açıklamasından ziyade, ilgilenilen fenomenle doğrudan karşılaşmayı temsil eder. Bununla birlikte, veri toplamanın gerçek dünyasında, informal görüşmeler ve konuşmalar genellikle gözlemle iç içedir (Merriam, 2009, s. 117).

Gözlemler, görüşmelerden elde edilen verileri kontrol etme olanağı sunar; diğer taraftan görüşmeler ise araştırmacıya gözlediği kişinin görünen davranışlarının ötesine geçerek duygularını ve düşüncelerini keşfetme olanağı sağlar (Patton, 2002/2014, s. 306). Bununla birlikte veri toplama aracı olarak kullanılan dokümanlar da gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin kontrol edilmesine katkı sağlayabilmektedir. Bu yolla veri toplama araçlarının eksik ve zayıf yönlerinin güçlenmesi sağlanmaktadır. Çoklu veri kaynaklarıyla ortaya çıkan bulguları

doğrulamak için kullanılan bu yöntem üçgenleme (triangulation) çeşitlerinden birini oluşturmaktadır (Merriam, 2009, s. 215).

Doğal gözlemler çalışma alanında gerçekleştirilir ve etnograflara göre bu alan kültürel ortamlardır (Patton, 2002/2014, s. 262). Bu açıdan nitel araştırmalarda doğal gözlemlerden yararlanmak, yapılan çalışmanın güçlenmesini sağlayabilmektedir. Bu süreçte alan notları tutulmalıdır. Bu notlar, daha sonra araştırmacının analizine tekrar geri dönmesine olanak sağlayan ve araştırma bulgularını okuyan kişilerin araştırmacının gözlemlediği durumları deneyimlemesine imkân veren bilgiyi içermektedir. Araştırmacının kişisel olarak bir ortamda bulunmasının ve ortamı doğrudan gözlemlemesinin avantajlarından bazıları: (1) Doğrudan gözlemler yoluyla araştırmacının insanların etkileşim kurduğu bağlamı daha iyi yakalayarak anlayabilmesi; (2) gözlemcinin olay yerinde bulunmasıyla çalıştığı ortam ve ortamdaki insanlarla gerçekleşen birinci elden deneyimlerin araştırmacının açık, keşif odaklı ve tümevarımsal olmasına olanak sağlaması; (3) araştırmacının ortamdaki insanlar arasında gündelik işlerdeki alışkanlıklarından dolayı farkında olunmaması nedeniyle gözden kaçırdıklarını her zaman görme fırsatının bulunmasıdır (Patton, 2002/2014, s. 262).

Doğal gözlemlerin yukarıda sayılan avantajları da göz önünde bulundurularak araştırmacı, okulun açıldığı ilk günden itibaren (02/09/2019) gözlemlerine başlamıştır. Doğal gözlemin doğası gereği yapılandırılmamış gözlem yolu tercih edilmiştir. Araştırmacı okuldaki beş günü görebilmek için bazı haftalar Pazartesi, Çarşamba ve Cuma günleri; bazı haftalarda ise Salı ve Perşembe günleri okulda bulunmak üzere bir çalışma takvimi hazırlamıştır (Ek 2). Bu çalışma takvimine bağlı kalarak araştırmacı birinci dönem 48 gün, 13 Mart 2020 tarihi sonrasında okulların pandemiyle birlikte eğitime ara verilmesi nedeniyle ikinci dönem ise 15 gün okulda gözlem yapmıştır. Bu süreç boyunca okulun genel işleyişini gözlemlemesinin yanı sıra 122 ders saati sınıf içi gözlem (sınıf içi gözlem formu-Ek 4) gerçekleştirmiştir. Ayrıca araştırmacı dönem

başlarında gerçekleştirilen öğretmen kurulu toplantıları, rehber öğretmenin birinci sınıf velileriyle gerçekleştirdiği toplantı ve okul aile birliği toplantısında (toplantı gözlem formu-Ek 5) gözlemci olarak yer almıştır. Tüm araştırma süresince alan notlarını düzenli olarak kaydetmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Her nitel çalışma kendine özgü olması nedeniyle uygulanan analitik yöntem de bu şekilde olmaktadır. Bu açıdan nitel araştırmalar için önerilen analiz stratejileri, sınırlayıcı olmasından daha çok kolaylaştırıcı ve fikir verici olarak değerlendirilmelidir (Patton, 2002/2014, s. 434). Bu araştırmada da nitel araştırmacılar tarafından önerilen strateji ve ilkeler, araştırmanın analiz sürecinde yol gösterici olmuştur.

Araştırmada 16 sınıf öğretmeni, okul müdürü, müdür yardımcısı ve rehber öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmede, verilerin kayıt altına alınmasında; görüşme esnasında ses kaydı, not tutma ya da görüşme sonrasında akılda kalanları yazma şeklinde üç temel yol bulunmaktadır. Görüşme verilerinin kayıt altına alınmasında üç temel yoldan en yaygın olanı, görüşmede ses kaydının yapılmasıdır (Merriam, 2009, s. 109). Mevcut araştırmada da veriler katılımcıların izniyle görüşmelerde ses kaydı alınarak toplanmıştır. Yapılan ses kayıtlarının sonrasında transkripti gerçekleştirilmiştir. Böylelikle görüşmelerden elde edilen ham veriler yazılı hale dönüştürülmüştür. Katılımcılarla gerçekleştirilen tüm görüşmeler, tekrar tekrar okunmuş ve görüşme belgeleri üzerinde notlar alınmıştır. Bu notlar aracılığıyla kod ve temaların oluşturulma sürecine katkı sağlamıştır. Kod ve temaların oluşturulma sürecinde elde edilen veriler, Excel programına aktarılmıştır. Görüşmeden elde edilen tematik kodlar tablo haline dönüştürülmüştür (Ek 6). Excel programına aktarılan veriler ve oluşturulan tablolar, ham verilerin tekrar gözden geçirme sürecini de kolaylaştırmıştır.

Gözlem sürecinde tutulan alan notları ve yapılan gözlemleri destekleyen görseller, sistematik olarak ilk günden itibaren Word belgesine kaydedilmiştir. Gözlem ve görüşme

verilerinden yararlanılarak ortak kod ve temalar oluşturulmuştur. Böylelikle veri analizinin tümevarımsal ve karşılaştırmalı olması sağlanmıştır. Analizler sonucu ortaya çıkan veriler bulgular bölümünde aktarılmıştır. Bulguların sunulmasında, ayrıntılı betimlemeyi destekleyebilecek görsellerin yer verilmesinin yanı sıra gerçekleşen olay ya da durumların gerçekleşme tarihi hakkında bilgiler sunulmuştur.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Geleneksel paradigmada araştırmacıların araştırma için kendilerine sordukları dört soru; araştırmada *gerçekliğe (truth value)* nasıl ulaşacakları, araştırmanın başka bağlamlarda *uygulanabilirliğinin (applicability)* nasıl olacağı, aynı bağlamda *tutarlılığın (consistency)* ve *tarafsızlığın (neutrality)* nasıl sağlanacağına yöneliktir. Bu soruların yanıtları "iç geçerlik", dış geçerlik", "güvenirlik" ve "objektiflik" kriterlerine göre belirlenmektedir (Lincoln & Guba, 1985, s. 290). Bu kavramlar doğal sorgulama yaklaşımında farklılaşmaktadır. Lincoln ve Guba (1985, s.300)'ya göre doğal sorgulamada; iç geçerlik kriterine *inandırıcılık (credibility)*, dış geçerlik kriterine *transfer edilebilirlik (transferability)*, tutarlılığa *güvenirlik (dependability)*, objektiflik kriterine ise *teyit edilebilirlik (confirmability)* kavramları karşılarmaktadır. Bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği bu dört kritere göre belirlenmiştir.

3.6.1. İmandırıcılık. Araştırmada inandırıcılık kriterinin sağlanması için; uzun süreli etkileşimin (prolonged engagement), sürekli gözlemin (persistent observation) ve çeşitlemenin (triangulation) olması gerekmektedir.

Uzun süreli etkileşim; araştırmanın belirli amaçlarına ulaşmak için yeteri kadar zamanın verilmesidir (Lincoln & Guba, 1985, s. 301). Bu araştırma araştırmanın planlanması, araştırmanın yürütülmesi, analizlerin yapılması ve sonuç raporunun yazılması dahil yaklaşık 2,5 yıllık bir süreçte gerçekleşmiştir. Planlama aşamasında, araştırmanın alanda yürütüleceği zaman için çalışma takvimi oluşturulmuştur. Okulun eğitim-öğretime açık olduğu tüm süreç boyunca

Çalışma bu takvime uygun olarak yürütülmüştür. Böylelikle araştırmacı ile katılımcılar arasında güven inşa edilmiştir.

Sürekli gözlemin amacı, araştırmanın daha çok problem durumuyla ilgili bileşenleri ve özellikleri detaylı olarak tanımlamaktır (Lincoln & Guba, 1985, s. 304). Araştırmacı okulun fiziksel şartlarını, okulun işleyişini, okul yöneticilerini, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını araştırma süreci boyunca derinlemesine gözlemlemiştir. Bu süreçte tuttuğu gözlem notlarını araştırma raporunda ayrıntılı olarak açıklamıştır.

Çeşitleme, hem çoklu ve hem de farklı veri kaynaklarıyla da gerçekleştirilebilmektedir (Lincoln & Guba, 1985, s. 305). Bu araştırmada gözlem, görüşme ve dokümanlardan elde edilen sonuçların biri birilerini destekleyip desteklememeleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma raporunun hazırlanmasında ve bulguların sunulmasında sık sık farklı veri kaynakları arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. Böylelikle araştırma verilerinden elde edilen bulgularla araştırma geçerliğinin artırılması sağlanmıştır.

Akran değerlendirmesi (peer debriefing), araştırmacının zihninde örtük olarak kalacak yönlerinin açığa çıkması amacıyla tarafsız birine araştırma sürecini anlatma sürecidir. Bu aşamada değerlendirenin görevi, araştırmacının mümkün olduğu kadar kendi duruşunun ve sürecinin farkında olduğundan emin olmasıdır (Lincoln & Guba, 1985, s. 308). Bu araştırmada araştırmacı, ğretmen inançları konusunda doktora yapmış başka bir araştırmacıya çalışma sürecinin en başından itibaren yaptıklarını ve bu konuda ortaya çıkan bulguları kendisiyle paylaşmıştır. Bu süreç özellikle metodolojik yaklaşımın şekillenmesi ve geliştirilmesine de fırsat sağlamıştır.

Referansiyal yeterlilik (referential adequacy), araştırmacının araştırma sürecinde kaydettiği materyaller (ham veriler) ile ham verilerden çıkardığı veri analizleri ve yorumlarının (eleştirilerin) uygunluğunu daha sonra test edilebileceği bir tür kıyaslama sağlayabilmesidir

(Lincoln & Guba, 1985, s. 313). Bu araştırmada araştırmacı alan notlarını, görüşme ses kayıtlarını, ses kayıtlarının transkriptlerini arşıvlemiştir. Araştırmacı daha sonra bu arşıvlenmiş verilere zaman zaman geri dönerek, bulgularının geçerliliğini kontrol etmenin bir yolu olarak bulgularını gözden geçirmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacı, tez izleme komitelerinde araştırma bulgularını sunma sürecinde komite üyelerinin dönütlerine göre bulgularını tekrar gözden geçirmiş, araştırma sonuçlarını buna göre şekillendirmiştir.

3.6.2. Transfer edilebilirlik. Çalışmanın benzer bağlamlara aktarılabilmesi için naturalistlerin ayrıntılı betimleme (thick description) yapması gerekmektedir. Ayrıca ayrıntılı betimleme ile potansiyel uygulayıcılara transfer edilebilirlik kararı için bir veri tabanı sağlanmaktadır (Lincoln & Guba, 1985, s. 316). Bu araştırmada, araştırmanın planlanması, katılımcıların belirlenmesi ve araştırma sürecinde yapılan gözlemler ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

3.6.3. Tutarlılık. Araştırmanın tutarlılığını artırmak için araştırmacı, çalışmanın analiz aşamasında kendi verileri üzerinde kod-yeniden kodlama yöntemini (code-recode procedure) uygulayabilir. Bu yöntemde araştırmacı, bir veri grubunu kodladıktan en az iki hafta sonra aynı verileri yeniden kodlamalı ve sonuçları karşılaştırmalıdır (Krefting, 1991). Bu araştırmanın tutarlılığının sağlanması sürecinde de kod-yeniden kodlama yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sürecinde belli aralıklarla analiz sürecinde elde edilen kodlar yeniden kodlanmış önceki kodlama sonuçlarıyla karşılaştırılarak analiz yeniden şekillendirilmiştir.

3.6.4. Teyit edilebilirlik. Bir araştırmacının geçmişi ve konumu, neyi araştırmayı sececeğini, seçtiğı araştırmaya olan bakış açısını, araştırmanın amacı için en uygun olduğı kararına vardığı yöntemleri, en uygun olduğunu düşündüğü bulguları, sonuçların çerçevelenmesini ve iletilmesini etkileyecektir (Malterud, 2001). Araştırmanın teyit edilebilirliği için araştırmacının yansıtıcı bilgi ve motivasyon kaynaklarının olduğı kişisel notlar ve

beklentilerden yararlanılabilir. Bu nedenlerle araştırmacının rolü araştırmanın planlanması, sürdürülmesi ve sonuçlandırılmasında önem kazanmaktadır. Bu rol, ayrı bir başlık altında verilmiştir.

3.6.4.1. Araştırmacının rolü.

Araştırmacı olarak okulun okuma kültürü edindirilmesindeki rolünü belirlemek/ortaya koymak amacıyla bu çalışmayı yürütmekteyim. Bu konuyu seçmemdeki en büyük etkenin ilkokuldan itibaren okumaya yönelik yaşadığım deneyimler olduğunu düşünmekteyim. Eğitimime bir köy okulunda başladım. Okumaya dair ilk deneyimlerim ilkokulla birlikte başladı. Okuma kültürünün oluşmasında en büyük etkenlerden biri aile olsa da çocuk olarak evde okumak için bir materyalimin olmaması nedeniyle ilk okuma deneyimlerim sınıf kitaplığındaki eserlerle sınırlanmıştı. Ortaokulda ise bu durum sınıf kitaplığı yerine okul kütüphanesine evrilmişti. İlk edindiğim kitap sekizinci sınıfta Refik Halit Karay'ın Memleket Hikâyeleri adlı eseri idi. Bu kitabı Türkçe dersi yıllık ödevimi yapabilmek için edinmem nedeniyle bir anlamda buna yine okulun aracılık ettiğini söyleyebilirim. Belki de bu deneyimlerimin etkisiyle doktora sürecinde tez çalışması olarak çalışmayı düşündüğüm konular okuma konusu etrafında ve okulda gerçekleştirilebilecek araştırmalar olarak şekilleniyordu. Örneğin bunlardan birisi Türkçe derslerinde çocuk edebiyatından yararlanarak söz varlığının geliştirilmesine yönelik bir çalışmanın yürütülmesi düşüncesi idi. Bu süreçte gerçekleştirdiğim okumalar, aynı zamanda ilgi alanım olduğunu da keşfettiğim okuma kültürü kavramına ve bu konuda çalışma yapma fikrine beni yönlendirdi. Bunda etkili olan ise okuma kültürünün literatürde hem bireysel hem de toplumsal anlamda faydasının olduğunu görmemdi. Okuma kültürünün oluşmasında temel olarak aile ve okulun etkisinin çok büyük olduğu görülmekteydi. Ama bu etkinin nasıl olduğuna dair bir açıklık yoktu. Okur olma sürecimde üzerimdeki en büyük etkinin okul olması nedeniyle

araştırmacı olarak okulun okuma kültürüne katkısını incelemeye kendimi daha yakın hissettim. Ayrıca sınıf öğretmenliği eğitimi almış ve bir süre devlet okullarında sınıf öğretmeni olarak çalışmış olmam nedeniyle alan hakimiyetimin de olduğu düşüncesiyle bir ilkokulun çeşitli bileşenlerinin okuma kültürüne katkısının nasıl olduğunu ortaya koymayı amaçladım. Geçmiş deneyimlerime dayanarak konu okuma kültürü olduğunda okulun –özellikle de dezavantajlı ailelerden gelen çocuklar için- katkısının çok büyük olduğunu düşünmekteyim. Okulun okuma kültürüne katkısının nasıl olduğunu ortaya koymak amacıyla bir eğitim-öğretim yılı boyunca belirlenen bir ilkokulda çalışmanın sürdürülmesi için çalışma takvimi oluşturdum. Araştırma süreci boyunca araştırmayı yürüttüğüm okulda öğretmen ve idarecilerle etkili iletişim sergilemem; öğretmenlerin okumaya yönelik anlayışları, yaptıkları uygulamaları, okulun genel işleyişi ve okulun okuma için fiziki şartlarının nasıl olduğu hakkında derinlikli gözlem ve görüşmeler gerçekleştirmemi sağlamıştır. Araştırmacı olarak okuma kültürü konusuna olan ilgim, yukarıda belirttiğim deneyimlerimle konuyu içselleştirmiş olmam ve deneyimlerimin katkısıyla araştırmanın yürütülmesinde titiz davranmam nedeniyle bu araştırmadan çıkacak sonuçların alanyazına ve uygulamaya katkısının olacağını düşünüyorum.

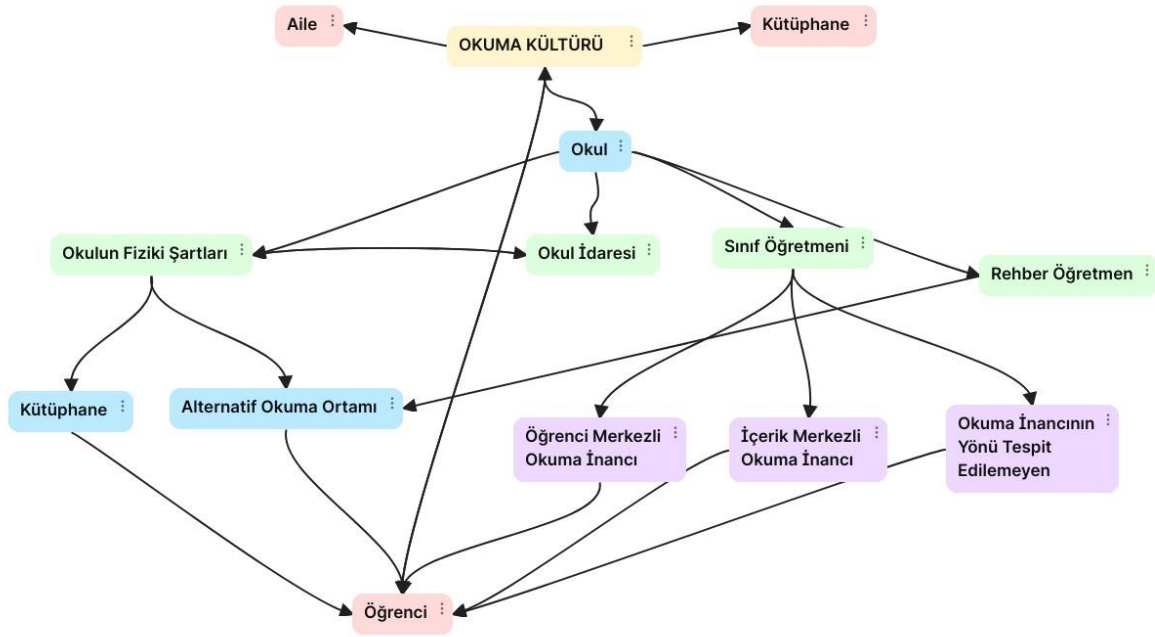
4. Bölüm

Bulgular

Bu araştırmanın amacı ilkokul döneminde okuma kültürünün edindirilmesinde okul bileşenlerinin nasıl bir rolü olduğunun belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak araştırma soruları oluşturulmuştur. Bu bölümde mevcut çalışmanın konusuna uygun olarak oluşturulan her bir araştırma sorusuna yönelik başlıklar ile bulgular sunulacaktır. Bu çalışmada ortaya çıkan bulguların okuma kültürünü okulun bileşenlerinin nasıl etkilediği ve arasındaki ilişki aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Şekil 3

Araştırma sonucunda ortaya çıkan okuma kültürünü etkileyen okulun bileşenleri arasındaki ilişki



4.1. Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Okulun Fiziki Şartlarının Rolü

Bu araştırmanın sürdürüldüğü okul, Bursa'nın Osmangazi ilçesinde 1989 yılında eğitim-öğretime başlamıştır. Okul 3 katlı olarak inşa edilmiştir. Ayrıca okulun geniş bir bahçesi vardır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında müdür, müdür yardımcısı, öğretmenler odası, iki özel eğitim sınıfı, iki anasınıfı, 14 ilkokul sınıfı, bir kütüphane/destek eğitim odası ve çok amaçlı salonla eğitim öğretime devam etmektedir.

Okulda okuma kültürünü destekleyecek unsurlardan olan okul kütüphanesi fiziki yetersizliklerden dolayı araştırmanın yürütüldüğü yıl kurulabilmiştir. Kütüphane aynı zamanda destek eğitim odası olarak da hizmete açılmıştır. Okul müdürü, okulun rehber öğretmeni ve bazı öğretmenler okulun fiziki imkânlarının kısıtlılığının kütüphanenin oluşturulma sürecini geciktirdiğini belirtmişlerdir.

Okul müdürü kütüphanenin oluşturulma sürecini; “... Geçmiş yıllarda kütüphane olarak ayarlanmış bir bölümümüz mevcut değil. Çünkü sınıf ihtiyacımız var. Her alan sınıf ihtiyacı öncelikli tabi ki sınıf ihtiyacı kütüphane ihtiyacından daha önde ilkokullarda. Sınıf olarak değerlendirdiği için hiç kütüphane olarak değerlendirilecek bir yer bu seneye kadar olmamış. Bu yıl bir sınıf açığımız ortaya çıktı. Biz onu hemen kütüphane olarak planladık. Hem destek eğitim odası hem de kütüphane olarak kullanıyoruz. ...” ifadeleriyle açıklamıştır.

Okulun rehber öğretmeni okulun fiziksel olarak bazı sınırlılıkları olduğunu ve geçmiş yıllarda bu sınırlılığı kaldırmak için yaptıkları uygulamayı; “... Fiziksel olarak oldukça sınırlı bir binaya sahibiz. Pek çok noktada fiziki olarak imkânlarımız aslında görünürde kısıtlı. Çünkü binaya zor sığıyoruz şu anda. Bütün sınıflar dolu. Bir kütüphaneyi yaratmak bile bu sene olabildi. (...) Ama örneğin geçen yıl işte kitaplarımız koridordaki kitaplıklardaydı. Dolayısıyla çocuk o kitabı alıp okumadan önce okulun koridorunda bir kitaplığın olması fikri hayatın önemli bir parçası olduğu, hani ben onu gidip oradan alıyorum hani ya da almıyorum. Belki

okumuyorum ama hani bu bir standart noktasında çocuğun gözüne sokuldu diye düşünüyorum. (...) Alan öğrenciler de vardı ama almayan öğrenci için bile sürekli koridorda bir kitabın olması arkadaşlarının alması, zaman zaman boş kalan öğrencilerin okumasalar bile önce o kitapları kurcalaması işte belli bir dizinde kendilerince sıralamaları, ertesi gün yeniden gelip dizini sil baştan sıralamaları yani orada kitapla geçirilen bir süre var. (...) Fiziki olarak çok imkânlı değildik ama bunu da farklı noktalarda farklı şekillerde çocuğa sunmaya çalıştık. ...” şeklinde ifade etmiştir.

Okul içinde okuma mekânları olarak 3-C sınıfının öğretmeni, 1 ve 2. sınıfta bahçeyi kullandıklarını tam gün eğitime geçildikten sonra kütüphanenin olmadığını ama şimdi tekrar yapıldığını, böyle bir olanağın da olacağını düşündüğünü belirtmiştir.

4-A sınıfının öğretmeni de sınıf haricinde okuma mekânı olmadığını ve bu sene kütüphanenin oluşturulacağını; “... Mekân var mı sınıfımız haricinde? Eskiden kütüphanemiz vardı. Bu sene de sanırım hazırlamaya çalışıyorlar. Mekânımız yok. (...) Kütüphane varken iyiydi. Arada bir gün değişiklik olsun diye çocukları sınıftan farklı bir ortam olsun diye gittiğimiz oluyordu. (...) Bu sene inşallah oluşturacaklar sanırım boş bir sınıfımız olduğu için.” ifadeleriyle belirtmiştir.

4-B sınıfının öğretmeni ise okulda sınıf haricinde okuma mekânının olmaması, geçen yıl uygulanan koridorda kitap uygulamasının verimli olmaması ve daha önce geldiği okuldaki kütüphane uygulamasının burada gerçekleşmemesinden yakınmıştır. Sınıf haricinde okuyacakları mekân var mı sorusunu; “Maalesef, maalesef... Bizim en büyük eksiklerimiz oydu. Geçen yıl koridordaydı öyle bir alan olmadığı için kitaplığı koridora yapmıştık. Ama bu sene inşallah biraz bu kültürün de verilmesi gerekiyor. Çünkü çocuklar kütüphanede nasıl... Biz anlatıyoruz ama o da ezberci bir yaklaşım oluyor. Çocuk uygulamada bunu yaşamadığı zaman bir anlamı kalmıyor dolayısıyla inşallah bu sene... Daha önceki okulumda mesela

İlköğretim Okulu'nda da 12 yıl çalıştım. Orada görevlimiz de vardı. Çocuklar kartlarıyla gelip kitaplarını alırlardı. Çok güzel kitaplarımız... Yani düzenlemesi... Çocuk girdiği zaman kendini hem çok rahat bir ortam hem çok keyif alacağı görsellerle falan da tamamlamışlardı. Ama burada maalesef burada olmadı. Aslında ilk geldiğim yıllar sanırım 4-5 yıl önce büyük bir büyük demeyeyim de bir kütüphanemiz vardı ama ayıkladık kitapları, temizledik, tekrar düzenledik, fakat dediğim gibi sınıf ihtiyacından dolayı orası bozuldu. Koridora taşındık. O koridordaki olay hiç verimli olmadı zaten.” şeklinde yanıtlamıştır.

4-C1 sınıfının öğretmeni dönem başında başka bir okuldan gelmiş ve bu yüzden okulu tam olarak tanımamaktadır. Görüşme yaptığımızda okulda sınıf haricinde okuma mekânı var mı sorusunu; *“Tam olarak duruma hâkim değilim. Yeni yeni okulu tanımaya çalışıyorum. Yani burasının bile tam **kütüphane olduğunu bile bilmiyordum kapalı olduğu için**. Tam hâkim değilim.”* şeklinde yanıt vermiştir.”

2-B sınıfının öğretmeni okulda sınıf haricinde okudukları mekân var mı sorusunu; *“Çok böyle bir alan yok ama bazı çocuklar mesela diyor ki öğretmenim dışarda kitap okuyalım. Böyle bir uygulama birinci sınıfta yapmıştık. ...”* şeklinde yanıtlamıştır.

Okulların açıldığı hafta (09/09/2019-Pazartesi) okul müdürü, okuldaki çalışma süresi boyunca araştırmacının çalışabileceği mekân olarak hem kütüphane hem de destek eğitim odası olarak kullanılacak bölümü ayarlayacağını söyledi. Bunun üzerine araştırmacı kütüphaneye bakmak istediğini söylemiştir. Okul müdüründen anahtarı alıp kütüphaneye çıktığında henüz rafların boş olduğunu ve kitapların kolilerde ve poşetlerde olduğunu saptamıştır. Daha önce (25/07/2019) okul müdürlüğünden yapılacak araştırma için izin almaya gelindiğinde kütüphane olmadığı için kitapların koridordaki raflarda yer aldığı görülmüştür.



Görsel 1

Okulun açıldığı ilk hafta 09/09/2019 günü; kütüphane/destek eğitim odası

Araştırmacı eğitim-öğretim yılının 2. haftasında (18/09/2019) kütüphane/destek eğitim odasında bulunan kitapları incelemek istemiştir. Kütüphane/Destek eğitim odasında genel olarak kitaplar raflara dizilmiş, bir kısmı ise poşetlerdeydi. Teneffüs sırasında 4-B sınıfının öğretmeni geldi. Kütüphanenin düzenlenmesi gerektiğini ve bunun için öğretmenler olarak kendilerinin zaman ayırmaya istekli olmaları gerektiğini belirtti. Öğretmen kütüphane/destek eğitim odasından ayrıldıktan sonra iki öğrenci “kütüphaneye girebilir miyiz” diye sordular. Araştırmacı “tabi ki girebilirsiniz” dedi. Çocuklar kitapları incelediler. Biri diğer arkadaşına “bize göre kitap yok” ifadesini kullandı. Kitapların raflarda olması çocukların dikkatini çekmişti fakat okuyabilecekleri düzeyde kitap olmadığını düşünüyorlardı. Öğrenciler ayrıldıktan sonra araştırmacı poşetlerde geri kalan kitapları da raflara yerleştirdi. Kütüphanede bulunan tüm kitapları saydığında 914 eserin olduğunu saptamıştır. Kitapların büyük bir kısmı yetişkin ya da ortaokullar için uygun olabilecek nitelikteki kitaplardı (örneğin Dokuzuncu Hariciye Koğuşu). Bunun sebebi de 8 yıllık eğitimin bu okulda uygulanma sürecinde kalan kitapların olmasıydı. Bu durum kütüphanedeki kitapların ilkökul öğrencilerine göre (yaş seviyesi, konu vb.) düzenlenmediğini göstermektedir.



Görsel 2

Okulun açıldığı ikinci hafta 18/09/2019 günü; kütüphane/destek eğitim odası

Kütüphane/destek eğitim odası okullar açıldıktan yaklaşık bir ay sonra (03/10/2019) sıralar ve sandalyelerin yerleştirilmesiyle araştırmacı için kullanılmaya uygun hale getirilmiştir. Araştırma için yapılan görüşmeler başlangıçta daha çok müdür yardımcısının odasında yapılabilirken o günden itibaren bu amaçla kütüphane/destek eğitim odası da kullanılabilmiştir.

Araştırmacı araştırma süreci boyunca kütüphane/destek eğitim odasının kapısının kilitli olması nedeniyle okul idarecilerinden kütüphanenin anahtarını alarak kullanmak durumunda kalmıştır. Bu nedenle araştırmacının okulda bulunduğu zamanlarda zaman zaman öğrencilerden bazılarının kütüphaneye girmek istedikleri olmuştur. Okulların açılmasından yaklaşık bir ay sonra (08/10/2019) araştırmacı kütüphane/destek eğitim odasında bir erkek öğrenci girmek istediğini söyledi. Ardından bir kitap seçti. Araştırmacı öğrencinin adını öğrendikten sonra kitap okumayı sevip sevmediğini sorduğunda öğrenci sevdiğini söyledi. Evlerinde kitap olup olmadığını sorduğunda ise 4-5 tane olduğunu ama onların çok uzun olduğunu belirtti. Seçtiği kitabın ismi “Kumkurdu”ydu. Araştırmacı neden bu kitabı seçtiğini sordu. Öğrenci kitabın kapağı ve isminden dolayı seçtiğini söyledi. Zil çalınca derse gitmek zorunda olduğunu belirtince

araştırmacı kitabı yanında götürebileceğini bitirdikten sonra tekrar kütüphaneye bırakılabileceğini söyledi. Öğrenci çıktıktan yaklaşık 20 saniye sonra gelen bir başka çocuk kitap almak istediğini söyledi. Araştırmacı bu sene sınıf kitaplığından kitap alıp almadıklarını sorduğunda şu ana kadar kitap okumadıklarını söyledi. Araştırmacı daha sonra bu iki öğrencinin 4-C sınıfından olduklarını öğrenmiştir.



Görsel 3

Okullar açıldıktan yaklaşık bir ay sonra (8/10/2019); 4-C sınıfından kütüphane/destek eğitim odasından yararlanmak isteyen öğrenci

Araştırmacının kütüphane/destek eğitim odasında bulunduğu başka bir gün (8/11/2019) daha önce 4-C sınıfından buraya gelen öğrenci tekrar gelmiş ve okumak için “Küçük Kara Balık” adlı kitabı almıştır. Öğrencinin buradan çıkmasından hemen sonra sınıf arkadaşları gelip kitapları incelemiş ve almak istedikleri kitabı almışlardır. Araştırmacı yine başka bir gün (26/12/2019) 4-A sınıfından gelen altı öğrencinin buraya ödev yapmak için geldiklerini gözlemlemiştir.



Görsel 4

4-C sınıfı öğrencilerinin kütüphaneye gelmesi (8/11/2019)

Araştırmacı kütüphane/destek eğitim odasında bir öğrencinin ilk dersin teneffüsünde (5/3/2020) “Şüpheli Zihinler” adlı bir kitap okuduğunu gözlemlemiştir. Okuduğu kitabın yetişkinler için olduğunu fark etmiştir. Öğrenciyle konuştuğunda öğrencinin 3-B sınıfından olduğunu, kitabı babasının aldığını ve kendisinden bir haftada 10 kitap bitirmesini istediğini belirtmiştir. Bu nedenle öğrenci teneffüste arkadaşlarıyla oynamak yerine kütüphanede kitap okumayı tercih etmiştir.

Araştırmanın yürütüldüğü okulda okuma kültürünü destekleyecek en önemli unsurlardan biri olan okul kütüphanesinin işlevsel olarak hizmet veremediği düşüncesine ulaşılmıştır. Bunun en büyük göstergesi kütüphanenin araştırma süreci boyunca kilitli olduğunun gözlenmesidir. Özellikle araştırmacının kütüphanede bulunduğu zamanlarda öğrencilerin gelip orada bulunan kitapları incelemeleri beğendikleri varsa almaları bunun en büyük kanıtıdır. Öğrencilerin istedikleri zaman kütüphaneye ulaşabilmelerinin ancak kapısının sürekli açık kalmasına bağlı olduğunu göstermektedir. Bunun haricinde kütüphanedeki kitapların tasnifinin, listesinin yapılmaması, kütüphane görevlisinin bulunmaması gibi nedenler öğrencilerin kütüphaneden kitap almalarını teşvik edecek unsurların da bulunmadığını göstermektedir.

Yapılan görüşme ve gözlemler sonucunda öğrencilerin okuma mekânı olarak yararlandıkları başka bir ortamın okulun rehber öğretmen odasının olduğu saptanmıştır. Araştırmacının okulun ilk günü (9/9/2019) son ders saatinde öğretmenler odasında okulun rehber öğretmeniyle gerçekleştirdiği çocuk kitapları hakkında yapılan sohbet esnasında öğretmen, 16 yaşındaki kızının yeni kitaplarına yer açmak için çocukluğunda okuduğu kitapların bazılarını raftan çıkardığını belirtmiştir. Bunun üzerine annesinin kızına isterse kitaplığını büyütebileceklerini de söylemesine rağmen bu konuda kızı istekli olmamış ancak bazı kitapları (Yazarları: Sevim Ak, Behiç Ak vb.) yine de gözden çıkaramamış. Okulun rehber öğretmeni de diğer kitapların atılmasına razı olmadığı için o kitapları kendi odasına getirmiş. Sonrasında gerçekleşen sohbet sırasında da (18/9/2019) rehber öğretmen odasında çocukların sıcak havalarda değil de özellikle yağmurlu, soğuk havalarda kitap okuyabildiklerini belirtmiştir.

Araştırmacı okulun rehber öğretmeninin odasını ziyaret ettiği gün (8/10/2019) rehberlik odasında yaptığı gözlemlerde odasının öğrencilere her zaman açık olduğunu gözlemlemiştir. Teneffüslerde kitap okumak, resim yapmak isteyen öğrenciler bu odayı özgürce kullanıyorlar. Odada kendi masa ve çalışma koltuğunun haricinde küçük masa ve sandalyeler de bulunmaktadır. Okulun rehber öğretmeni, odasında bulunmadığı zamanlarda da öğrencilerin odayı kullanabildiklerini belirtmiştir. Bu durum araştırmacının gözlemleriyle de doğrulanmıştır. Rehber öğretmenin öğrencilerle arasında hiçbir mesafenin olmadığı hatta odada küçük bir pano ve orada öğrencilerin çalışmalarının sergilendiği görülmüştür. Okuma kültürünün desteklenmesi bakımından okul rehber öğretmen odasının kütüphaneden daha işlevsel olarak hizmet verdiği saptanmıştır.



Görsel 5

Okul rehber öğretmenin odası (8/10/2019)

4.2. Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Sınıf Öğretmenlerinin Rolü

Bu başlık altında yer alan bulgular, araştırma sorularında da ifade edilen okuma kültürünün edindirilmesinde sınıf öğretmenlerinin rolleri; öğretmenlerin okumaya yönelik inançları ve okumaya yönelik uygulamaları bağlamında iki ayrı başlık altında ele alınması düşünülmüştür. Ancak yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin okumaya yönelik inançlarının, uygulamalarını çoğunlukla doğrudan etkilemesi nedeniyle söz konusu bulguların

ayrı başlıklar altında verilmesi akışta kopukluğa yol açacağı düşüncesiyle tek bir başlık altında verilmesi uygun görülmüştür.

4.2.1. Okuma kültürünün edindirilmesinde öğretmenlerin okumaya yönelik inançlarının ve uygulamalarının rolü. Öğretmenlerin okumaya yönelik inançları çoğunlukla yapılan görüşmeler ve gözlemler yoluyla elde edilmiştir. Literatür bölümünde öğretmenlerin okuma inancını iki farklı kategoride elen alan çalışmalara değinilmiştir. Bu sınıflandırma *öğrenci merkezli okuma inancı* ve *içerik merkezli okuma inancı* şeklindedir. Öğrenci merkezli okuma inancına sahip öğretmenler okuma uygulamalarında öğrenciyi ön planda tutarken içerik merkezli okuma inancına sahip öğretmenlerin ise öğrenciden bağımsız okuma uygulamaları daha ön planda olur. Bu ayrımı siyah-beyaz şeklinde net olarak yapmak mümkün değildir. Bu nedenle aynı okuma inancı grubunda yer alsa da öğretmenler arasında bu inancın yoğunluğu farklılık gösterebilmektedir.

Öğretmenlerin okumaya yönelik olan inançları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Bu inancın varlığını destekleyen kanıtlar her bir öğretmen için açıklanacaktır.

Tablo 2

Öğretmenlerin okumaya yönelik inançları

Öğrenci Merkezli Okuma İnancı	İçerik merkezli Okuma İnancı	Okuma inancının yönü tespit edilemeyen
3-A, 4-B, 4-A	1-A, 1-B, 1-C, 1-D, 2-A, 2-B, 2-D, 3-B, 3-C, 4C1, 4C3	2-C, 4C2

Tablo 2’de görüldüğü gibi 16 öğretmenin büyük çoğunluğunun (11) içerik merkezli, üçünün öğrenci merkezli okuma inancında olduğu belirlenmiş ve iki öğretmenin ise okuma inancının yönü tespit edilememiştir.

4.2.1.1. Öğrenci merkezli okuma inancını benimseyen öğretmenler. Bu araştırmada yapılan görüşme ve gözlemler neticesinde *öğrenci merkezli okuma inancını* benimseyen öğretmenler arasında bu inancı en fazla benimseyenin 3-A sınıfının öğretmeni olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceyi destekleyen ve kanıtlayan unsurlar aşağıda sunulmaktadır:

3-A sınıfının öğretmeni, sınıf içi kitap okuma uygulamalarında klasik yöntemleri benimsemediğini belirtmiştir. Bunun gerekçesini; *“Klasik yöntemler çocukları kitap okumaya teşvik ettirmiyor, nefret ettiriyor. Çünkü biz ne yapıyorduk yıllarca kitaplığa kitap dolduruyoruz, kendimiz dolduruyoruz. Çocuğun hiçbir haberi yok, iradesi söz konusu değil. Sonra her hafta bir tane kitap dayatıyoruz. (...) Seçme şansın yok. Okuyacaksın geleceksin... Ondan sonra kitaptan sana sınav yapacağım. Çıkacaksın arkadaşlarının önünde anlatacaksın. Anlatamazsan kitap bir daha geri verilecek sana ya da ceza alacaksın. Bir daha okuyacaksın... Kitap defterin olacak. Okuyup özetini çıkaracaksın. Belki çocukluğunuzda yaşamışsınızdır. Bu kitap okumayı sevdirmeden daha çok işkenceydi. ...”* ifadeleriyle açıklamıştır.

Öğretmenin yukarıdaki ifadesine bakıldığında kitap okuma uygulamalarında klasik yöntemi tercih etmediği ve bunun en önemli gerekçesi olarak *“yöntemin çocukları kitap okumaktan nefret ettirmesi”* şeklinde açıkladığı görülmektedir. Bahsettiği klasik yöntemleri de; (1) kitap seçiminde öğretmenin aktif olup çocuğun pasif olduğu, (2) öğretmenin seçtiği kitapları belirli bir zaman aralığında çocuğun okuması için dayatılması, (3) okuduktan sonra çocuğun okuduğu kitaba yönelik sınava tabi tutulması, (4) okuduğunun arkadaşlarının önünde anlattırılması, (5) anlatamadığı takdirde kitabı tekrar okuması için çocuğa geri verilmesi ya da cezalandırılması, (6) kitap defterine özet çıkartılması olarak açıklamıştır.

Bir üst paragrafta öğretmenin açıkladığı klasik yöntemlerden; *(1) kitap seçiminde öğretmenin aktif olup çocuğun pasif olduğu yöntemin yerine öğrencinin de aktif olduğu yöntemi* benimsediğini belirtmiştir. Bu uygulamasına; *“... birincisi şu ben sınıfımda öncelikle kitapları*

çocuklarla birlikte seçiyorum. Bir ayrı kitaplığımız var. İsteyen oradan kitap alabiliyor. Ama onun haricinde çocuklarla birlikte bir araştırma yapıyoruz. Çocuklar ikişer üçer tane kitap belirliyorlar kendileri ya da bir kitap. Bunları gelip sınıfta bize tanıtıyorlar. Tanıtma derken okuduğu bir kitap olmayacak ama okumadığı araştırdığı bir kitap. Onu geliyor sınıfta tanıtıyor arkadaşlarına, olayın ne olduğunu nasıl geliştiğini, kahramanlarını işte yazarını söylüyor. Ondan sonra tüm çocuklar sunumlarını yaptıktan sonra sınıfta sınıf meclisleri var. Ben bunu uyguluyorum sınıfımda. Bu yolla çocukların en çok tercih ettikleri kitap hangisiyse o kitapları alıyor ilk etapta. Beş tane alıyoruz. Ama bütün sınıf aynı kitabı alıyor.” ifadeleriyle açıklık getirmiştir.

3-A sınıf öğretmeni öğrencileriyle okuyacakları kitapları belirlerken; öğrencilerin seçilmesini istedikleri kitabı demokratik bir yöntemle sınıfa sunmasına olanak sağlaması ve ortak bir kararla okunulacak kitaba karar verilmesi yöntemini uygulamaktadır. Bu aşamada öğretmen sadece kitap içeriğinin uygun olup olmadığı konusunda değerlendirme yapmaktadır. Sonraki aşamada herhangi bir zorlama olmadan tüm sınıfın ortak seçilen kitapları, aynı anda okuduğu, ardından değerlendirdiği, böylelikle öğretmenin deyişiyle *okuma grubu uygulaması* yönteminin işlediği anlaşılmaktadır. Öğretmen bu konudaki uygulamalarını; “... *Bütün öğrenciler katılıyor buna (kitap seçimine). Ben dayatmıyorum. Ama ben şöyle müdahil oluyorum. Hiç onaylamadığım kitaplar oluyor. Veyahut hiç bilmediğim bir kitapsa içeriğini bilmiyorsa hemen onu bir internetten araştırıyorum, özetine bakıyorum. Okumadığım bir kitapsa ben de çocuklarla beraber okuyorum. Sonra o beş kitabı alıyoruz. Sırayla hepimiz aynı kitabı okuyoruz. Mesela o kitabı okuduktan sonra sınıfta yuvarlak oturma düzeni oluşturuyoruz. Çocuklar kitapla ilgili düşüncelerini söylüyorlar. Olumlu, olumsuz, beğendikleri, beğenmedikleri işte öyle bir heyecan oluyor ki böyle herkes söze katılıyor. Okumayanlar da sıkılıyor bu esnada yani niye okumadım falan gibi bir şeye de kapılıyor. Ben de mesela arada ben çok müdahil olmuyorum ama arada*

mesela heyecanlanıp ben de okuyorum ya... Bir okuma grubu olur ya okuma grupları var aynen öyle işte... Kitabı okuyoruz, anlatıyoruz, değerlendiriyoruz. ...” ifadeleriyle açıklamıştır.

3-A sınıfında öğrenciler tarafından dönem başında beş kitap belirlenmiş ancak dört kitaba ulaşılabilmektedir. Bu kitaplar; (1) Alaaddin’in Geveze Su Boruları (Yazar: Behiç Ak, Yayınevi: Gün Işığı Kitaplığı), (2) 35 Kilo Tembel Teneke (Yazar: Anna Gavalda, Yayınevi: Gün Işığı Kitaplığı), (3) Zamanda Yolculuk (Yazar: Emma Godfrey, Yayınevi: İş Bankası Kültür Yayınları), (4) Hayvanlar Toplantısı (Yazar: Erich Kastner, Yayınevi: Can Çocuk Yayınları).

3-A sınıf öğretmenin bahsettiği *okuma grubu* uygulamasının herkesin ortak kitabı okuduktan sonraki değerlendirme aşamasına araştırmacı da gözlemci olarak (18/10/2019) katılmıştır. Günün son ders saatinde *35 Kilo Tembel Teneke* (Yazar: Anna Gavalda) adlı eserin değerlendirmesi yapılmıştır. Bu eser, öğrencilerden birinin sınıfa tanıtımını yaptığı ve öğrenciler tarafından seçilen beş eserden biriydi. Kitabı tüm sınıf okumuştur. Öğretmen öğrencilerine kitap hakkındaki düşüncelerinin ne olduğunu sordu. Bir öğrenci kitabı beğenmediğini ve kitapta kötü şeyler anlatıldığını söyledi. Başka bir öğrenci başlığın kitapla alakasının olmadığını, bir diğeri tam tersine başlığın kitapla ilgili olduğunu ifade etti. Bir öğrenci ise kitabı tembellikten bahsetmesinden dolayı beğenmediğini belirtti. Söz alan öğrencilerden biri arkadaşlarından 32. sayfayı açmalarını istedi. Bu sayfada bulunan “lanetli” kelimesini göstererek bunun çok kötü bir kelime olduğunu ifade etti. Kitabı öğretmen de okuduğu için gerekli gördüğü yerlerde yönlendirme yapıyordu. Öğrencilerden biri kitabın çok komik olduğunu söylediğinde araştırmacı, öğrencilerin çoğunluğunun buna katıldığını gözlemlemiştir. Konuya başka bir bakış açısı getiren başka bir öğrenci “*komikti ama kitabın konusunun tembellik falan olmasını çok sevmedim*” dedi. Bir diğeri; “*George tembel olabilir ama el becerilerinde çok yetenekli.*” dedi. Öğretmen kitabın vermek istediği mesajın ne olduğunu sordu. Bazı öğrenciler kitaptan çıkardıkları mesajı uygun

cümlelerle ifade ettiler. Öğretmen; herkesin birbirinden farklı olduğunu ve bu nedenle farklı becerilerimiz olabileceğini söyleyerek dile getirilen fikirleri sentezlemiştir.

Araştırmacı gözlemlediği bu uygulama esnasında öğrencilerin kitap hakkındaki düşüncelerini söylemek için çok istekli olduklarını, birbirlerini dinlediklerini, arkadaşlarının söylediklerini bazen destekleyen ifadelerle bazen de karşıt bir argümanla karşılık verdiklerine şahit olmuştur. Aynı zamanda bu uygulama sürecinde öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerinde de iyi durumda oldukları görülmüştür. Bu bağlamda uygulamanın başarılı olarak gerçekleşmesindeki başat faktörün öğrencilerin kitap seçiminden itibaren sürece aktif olarak bizzat katılmalarının olduğu söylenebilir.

3-A sınıfında öğrencilerin kitap seçiminde aktif rol üstlenmelerinin çocuk edebiyatında tanınmış yazarları tanımalarını ve bir süre sonra kitap seçimlerinde bu yazarlara yönelmeleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmen yapılan görüşmede bu durumu; “... *Ve zaten mesela benim sınıfımda dört, beş yazar mesela çok beğenilir. Zeynep Cemali, Sevim Ak, Behiç Ak aklıma gelenler... Bunlar mesela çocuklar direk bunlara yöneliyorlar. Çocuk yazarlarını tanıdılar ve seçmeye başladılar artık. ...*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin tamamının katılımıyla seçtikleri kitaplara bakıldığında da öğretmenin söylediklerinin uygulamada doğrulandığını göstermektedir.

3-A sınıfının öğretmeni, öğrencilerin aynı zamanda sınıf meclisinde seçilip alınan kitaplar haricinde bireysel olarak aldıkları kitaplarda da seçici olduklarını ve ilginin orada da belli bir yazar kitlesine yoğunlaştığını belirtmiştir. Bu durumu; “... *Mesela bir çocuk geçen sene şey dedi. Ben dedi bu kitabı ısrarla tavsiye ediyorum dedi. Aldık gerçekten müthiş bir kitaptı. Bütün sınıf halen o kitabı konuşuyor. Ben de çok sevdim. Kısa bir kitap. (...) Meraklılar, araştırıyorlar. Kitap okumak istiyorlar. Mesela bir de iyi yazarları zaten fark ediyorlar. Ona da yöneliyorlar. Şu an mesela sınıfta çok iyi bir şey var yani böyle takip ettikleri bir yazar kitlesi de var. Onları takip*

ediyorlar. Ben söylemesem de gidip alıp okuyorlar. Yani kitap söylemesem derken seçtirmesek de sınıfa, bunu yapıyorlar. ...” ifadesiyle açıklamıştır.

3-A sınıfı öğretmeni *okuma grubu uygulaması* haricinde sınıf içi okuma uygulaması denemelerinin olduğunu ama bunlardan istenilen sonuçları alamadığını belirtmiştir. Bu uygulamalardan birini velilerin de dahil olduğu yöntem olarak açıklamıştır. Öğrencilerinin uygulama esnasında sıkılmalarından dolayı uygulamanın etkili olmadığını, bu sene tekrar deneyeceğini belirtmiştir. Bu uygulamayı; “... *Bir iki deneme daha yaptım ama çok verimli olmadı. (...) Mesela ayda bir defa dört beş veliyi iki gün, üç gün sınıfa davet ettim. Velilerle çocuklar yine halka düzen oluşturduk. Sırayla bir kitap seçtik. Sırayla bütün sınıf o kitabı okudu iki gün mesela. Veliler de okuyor çocuklar da okuyor bir kitabı üç günde bitirdik. Herkes oturuyor böyle, ben okuyorum size veriyorum, siz okuyorsunuz müdür beye (görüşme esnasında müdür bey odadaydı), böyle dolanıyor çocuklar da veliler de. Bu çok verimli olmadı açıkçası. Çocuklar sıkılıyor bunda yani. (...) Bu sene bir daha deneyeceğim. ...”* şeklinde açıklamıştır.

Yukarıdaki alıntıda görüldüğü gibi öğretmen, uygulamanın etkisiz olduğu sonucuna öğrencilerin uygulama sürecindeki durumlarını izleyerek ulaşmaktadır. Uygulamalarına buna göre yön vermektedir. Bu da öğretmenin *öğrenci merkezli okuma inancını* benimsediğini kanıtlayan unsurlardan biridir.

Öğretmen önceki yıl başarılı olmadığını düşündüğü velilerle birlikte okuma uygulamasını bu araştırma sürecinde tekrar uygulamıştır. Bu uygulamalardan birine (31/12/2019) araştırmacı da gözlemci olarak katılmıştır. Bu uygulamaya dört veli katılmıştır. Aynı zamanda uygulamaya okulun rehber öğretmeni de dahil olmuştur. Uygulama için sandalyeler daire şeklinde sıralanmıştır. Böylece öğrencilerin tümü yüz yüze etkileşim halindeydi. Seçilen kitap çocuklar için uyarlanmış ve sadeleştirilmiş olan “Hamlet (Yazarı: Shakespeare)” idi. Bu kitabı okunması için öğrenciler seçmiştir. İlk olarak okumaya öğretmen başladı. Veliler ve öğrenciler sırayla

okumaya devam ettiler. Bazı bölümlerin sonunda öğretmenin ne anladıklarına yönelik sorduğu soruların ardından okuma aynı şekilde sürdürülmüştür. Okuma sonunda öğrencilerle kitabın değerlendirmesi yapılmıştır.

Araştırmacı uygulama sonunda öğretmen ile yaptığı konuşmada; öğretmen, velilerle bu uygulamayı geçen sene de yaptığını fakat istenilen sonucu alamadığını belirtmiştir. Bunun nedeni olarak seçtikleri kitabın sayfa sayısının fazla olmasını göstermiştir. Geçen sene “Alice Harikalar Diyarında” kitabını okumuşlar. Araştırmacının daha önce öğretmen ile yaptığı görüşmede geçen seneki uygulamanın üç gün sürdüğünü belirtmişti. Öğretmen önceki uygulamanın uzun süreli olması nedeniyle öğrenciler için etkili olmadığını düşünmektedir. Bu nedenle bu seneki uygulamayı bir ders saati sürecinde tamamlanabilecek şekilde planlanmıştır. Uygulamanın planlandığı şekilde yapıldığı gözlemlenmiştir. Araştırmacının öğretmenle ilk dönemin son günü (17/01/2020) gerçekleştirdiği sohbet sırasında; öğretmen, velilerle okuma etkinliğini araştırmacının gözleminin dışında bir kez daha uyguladığını belirtmiştir.

3-A sınıfının öğretmeni çocuklara okuma alışkanlığı kazandırılabilmesinin ancak sevdirecek olabileceğini ve rol modellerle destekleneceğini kendi yaşantısıyla örneklendirmiştir. Ayrıca velilere de bu konuda tavsiyesi bulunmaktadır. Öğretmen tüm bunları; “... *Kitap okuma konusunda velilere tek tavsiyem yani evde kitap okuyun. Çünkü kitap okunmayan bir evde zor kitap okuyan çocuk çıkar. Birini görmesi lazım, rol model alması lazım, merak etme... Mesela ben çocukluğumdan beri kitap okuyordum. Benim babam da okuyordu çünkü. Arkadaşım vardı hiç unutmadığım o okuyordu. (...) Mesela biz giderdik Ziraat Bankası, o zaman Başak Çocuk Dergisi verirdi. Kapısında beklerdik. İş bankası kumbara verirdi onu, Tercüman Çocuk vardı o vardı bu vardı falan, Milliyet Çocuk hep onların peşinden koşardık. Ama bir yerlerden görerek bunu öğrendim. Yani okuma alışkanlığı da bir kültür yani oluşuyor. Oluşması için de işte sevdirecek. Ben eğitim sistemi içerisindeki okuma kültürü oluşturma alışkanlıklarının çoğunun*

çocuklara nefret ettirdiğini düşünüyorum. Çünkü dayatma, isteğe bağlı değil, iradeyle oluşan bir şey değil. ...” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmacı okulda bulunduğu süre boyunca 3-A sınıfı öğretmenin elinde sürekli mutlaka kendisinin okuduğu bir kitap bulunduğunu gözlemlemiştir. Yapılan görüşmede bu konuda öğretmen; “... Mesela ben bir kitabevine girdiğimde saatlerce çıkmak istemiyorum. Bakıyorum. O kitabın kokusu bile bana hoş geliyor. Ne örnek olsun diye ne de gösteriş olsun diye yapıyorum. Ben teneffüslerde kitap okurum, boş derslerimde kitap okurum, nöbetimde elimde bir kitap vardır. Burada okurum, bankta okurum falan, bu muhakkak çocukların da dikkatini çekiyor. Yani şey diyor ya “çocuklara tavsiye de bulunmayınız siz ne yaparsanız onlar onu yapacaklar.” Bu da onları etkiliyor mesela...” ifadelerini kullanmıştır. Tüm bunlar öğretmenin söyledikleri ile davranışları arasında da bir tutarlılık olduğunu göstermektedir.

Sınıf kitaplıklarının tüm okulda kapalı olarak dizayn edildiği görülmüştür. Bu nedenle 3-A sınıfının öğretmeni çözüm olarak okul kütüphanesinde kullanılmayan rafları kitapların açıkta bulunması için sınıfına monte ettirmiştir.



Görsel 6

2. dönem 13/03/2020 günü; 3-A sınıf kitaplığındaki eserlerin açık raflara yerleştirilmesi

Yapılan görüşme ve gözlemler neticesinde öğrenci merkezli okuma inancını benimseyen öğretmenler arasında ikinci sırada 4-B sınıfı öğretmenin olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceyi destekleyen ve kanıtlayan unsurlar aşağıda verilmektedir:

4-B sınıfının öğretmeniyle yapılan görüşmede önceki yıllarda sınıf içi okuma uygulamalarında okunacak kitapları genelde öğrencileriyle birlikte seçtiği sonraki uygulamalarda ise okuma sürecinde kitabın okunup okunmadığına dair onay sürecinde velilerin de yer aldığı bir yöntemi benimsediğini belirtmiştir. Öğretmen bu uygulamayı; *“Ya şöyle daha önceki yıllarda ben genelde çocuklarla beraber seçiyordum hikâye kitaplarını. Velileri de biraz işin içine katıyordum. Evde mesela velilerine anlatıyorlardı. Veli işte onayını alıyordu, imzasını atıyordu. Çocuk o kitabı okumuş sayılıyordu. Gelip sınıfa birbirlerine soru soruyorlardı. Yani benim yıllardır çok uzun süredir ilk derslerim böyle geçiyordu. Mutlaka kitap okumaya yönelik ya sessiz okuma yapıyoruz ya da okuyup kitabı değerlendiriyoruz. ...”* şeklinde açıklamıştır.

Yukarıda görüldüğü gibi 4-B sınıfının öğretmeni ilk ders saatlerinde mutlaka kitap okuma uygulaması yaptırdığını belirtmektedir. Bu uygulamayı da; *“... Mesela kitap okuma uygulamasında ben hani mesela 4. sınıfız bu yıl programım yoğun ama o kitap okumaları asla aksatmıyoruz. 20 dakika 25 dakika ben de onlarla beraber okuyorum. Ders başında oluyor. Çünkü diğer türlü biraz derslerle haşır neşir olup son derse bıraktığım zaman yoruluyorlar. Dolayısıyla geldikleri zihin açıklığıyla okumayı yaparsak bir yarım saat falan çok faydası oluyor. O yüzden hiç dediğim gibi 20 küsur yıldır hani devam ettiriyorum. Ee çocukların da hoşuna gidiyor. ...”* şeklinde açıklamıştır.

Araştırmacı araştırma süresi boyunca dört farklı günde (4,16, 24 Aralık 2019 ve 7 Şubat 2020 günleri) katıldığı ilk derslerde 20-25 dakikalık kitap okuma uygulamalarının istisnasız gerçekleştirildiğini gözlemlemiştir. Öğrencilerin okuma sırasında tamamen okudukları kitaba odaklanmaları bu uygulamanın işlevsel olarak yürüdüğünü göstermektedir.



Görsel 7

1. dönem 4/12/2019 günü; 4-B sınıfında birinci dersin ilk 20 dakikalık kitap okuma uygulamasından kesit

4-B sınıf öğretmeni okumaya yönelik başka bir uygulama olarak öğrencilerine yaz tatilinde okumaları için önerdiği kitapları dönem içerisinde çeşitli etkinliklerle birlikte değerlendirme çalışması planlamıştır. Bu uygulama örneğini; “... *Bu yıl ki mesela çalışmalarımın biri de daha önce de yapmıştım bunu çok da faydasını gördüm. Yaz tatili için onlara ben 4-5 kitap tavsiyesinde bulundum. 4 kitabı da ben kendim okuyacağım dedim. Yaşar Kemal’in İnce Memed’ine başladım. Şimdi o kitaplar üzerinde incelemeye çalışıyoruz o kitapları. Mesela Küçük Prens’le başladık. Sorular hazırlıyorlar her bölüme ait. Onları daha sonra görselleştireceğiz. Sonra drama edeceğiz. Yani biraz daha bireysel olarak hani o kitapları tek başına incelemeye çalışacağız. ...*” ifadeleriyle açıklamıştır.

Araştırmacının 4-B sınıf öğretmeniyle gerçekleştirdiği sohbet sırasında (28/11/2019) öğretmen yaz tatilinde okumaları için tüm öğrencilere 4 kitap önerisinde bulunduğunu belirtti. Önerdiği kitapların; “Küçük Prens (Yazar: Antoine de Saint-Exupéry)”, “Yaşasın Anneannespor (Yazar: Muzaffer İzgü)”, “Marangozun Köpeği Kaştanka (Yazar: Anton Çehov)”, “Uykucu Bir Sınıf Başkanımız Var (Yazar: Melek Çe)” olduğunu söyledi. Önceki görüşmede belirttiği

kitaplarla ilgili drama etkinliğini de haftaya “Küçük Prens” kitabını oyunlaştırarak yapacaklarını ifade etti.

Bir hafta sonra (4/12/2019) günün ilk ders saatindeki 20 dakikalık okuma uygulamasının ardından öğrenciler “Küçük Prens” kitabının dramatizasyonunu gerçekleştirdiler. Öğrencilerin neredeyse tamamı bu uygulamada aktif olarak rol almıştır. Kitapta geçen tüm olaylara, karakterleriyle birlikte yer verilmiştir. Gösterinin 26. dakikasında teneffüs olduğu için öğretmen daha sonra devam etmelerini istemiştir.

Araştırmacının 4-B sınıfında gözlemci olarak katıldığı derslerden birinde (18/02/2020) öğretmenin yazın önerdiği kitaplardan “Marangozun Köpeği Kaştanka” eserinin hikâye haritası oluşturma etkinliği gerçekleştirildi. Hikâye haritası etkinliğinde öğrencilerden istenilen; eserin adını, yazarını, konusunu, kahramanlarını, en sevdikleri bölümünü, eserde geçen olayları, olayların geçtiği zamanı, yeri, eserin ana fikrini yazmaları ve hikâyedeki olayları oluş sırasına göre resimlemeleridir.



Görsel 8

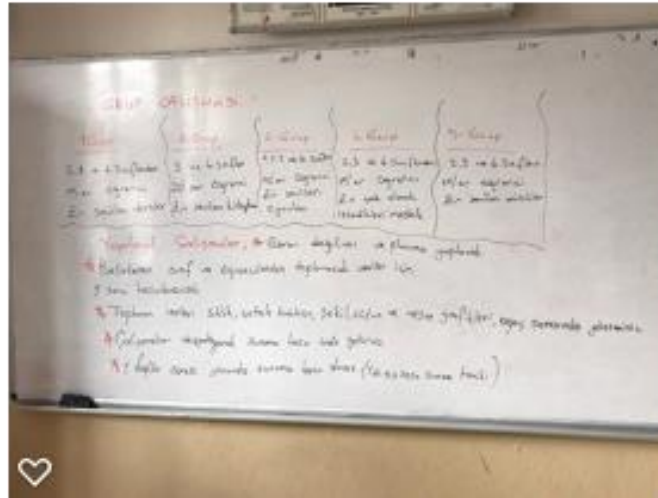
4-B sınıfı hikâye haritası oluşturma etkinliği örneği (18/02/2020)

Yukarıdaki son iki paragrafta görüldüğü gibi 4-B sınıfının öğretmeni bir önceki yılın yaz tatilinde öğrencilerine önerdiği kitapları dördüncü sınıfta incelemek üzere planlamış ve bunu

uygulamaya geçirmiştir. Böylelikle öğrencilerin okuma uygulaması etkinliklerinde aktif olmalarını sağlamıştır. Araştırmacı öğretmenin öğretim faaliyetlerinin neredeyse tamamında öğrencilerin aktif olduğu öğrenci merkezli bir yöntem ve yaklaşım sergilediğini gözlemlemiştir. Örnek olarak araştırmacının gözlemci olarak katıldığı derslerden birinde (11/03/2020) öğrencilerine verdiği araştırma ödevi gösterilebilir. Öğretmen öncelikle grup çalışmasının adımlarını ayrıntılı olarak tahtaya yazmıştır. Tahtaya yazılanlar;

GRUP ÇALIŞMASI				
1. Grup	2. Grup	3. Grup	4. Grup	5. Grup
2, 3, ve 4. sınıflardan 15'er öğrenci En sevilen dersler	3 ve 4. sınıflardan 20'şer öğrenci En sevilen kitaplar	1, 2, 3 ve 4. Sınıflardan 10'ar öğrenci En sevilen oyunlar	2, 3, ve 4. Sınıflardan 15'er öğrenci En çok olmak istedikleri meslek	2, 3, ve 4. Sınıflardan 15'er öğrenci En sevilen Müzikler

Yapılacak Çalışmalar; * Görev dağılımı ve planlama yapılacaktır.
 *Belirlenen sınıf ve öğrencilerden toplanacak veriler için 5 soru hazırlanacaktır.
 *Toplanan verileri sıklık, çetele tablosu, şekil, sütun ve nesne grafikleri, ağaç şemasında gösteriniz.
 * Çalışmaları dosyalayarak sunuma hazır hale getiriniz.
 *1 hafta süresi sonunda sunuma hazır olunuz. (18.03.2020-sunum tarihi)



Görsel 9

4-B sınıfında verilen grup ödevi (11/03/2020)

4-B sınıf öğretmeninin öğrencilerini beş gruba ayırarak verdiği araştırma ödevi, pandemi ile birlikte ülke genelindeki tüm okullarda eğitime ara verilmesi (13 Mart 2020 sonrası) ve eğitim-öğretim yılının sonuna kadar okulların açılmaması nedeni ile gerçekleştirilememiştir.

4-B sınıf öğretmeni önceki yıl meslektaşlarının önerisiyle set kitap alma, alınan kitapların okunmasından sonra sınavlarını gerçekleştirme uygulamasını denediğini ama istediği sonucu öğrencilerde göremediği için bu yıl tekrar öğrencileriyle kitap seçimi yapma düşüncesinde olduğunu belirtmiştir. Bu düşüncesini; *“İlk kez geçen yıl biraz arkadaşlarımla da önerisiyle hani kendi belirlediğimiz setleri alıp onun sınavları oluyordu. O şekilde okuyorduk ama ben çocuktaki o heyecanı çok görmedim. (...) O yüzden ben yine kendi sistemime döndüm. Çocuklarla işte daha önce okuduğumuz yazarların işte bu sınıf seviyesine uygun olanların yine seçerek onları çünkü geçen yıl önceki yıllarda daha doğrusu hangi yazarları sevdiklerini, hangi yazarların kitapları hoşlarına gittikleri az çok onları öğrendim artık. Dolayısıyla bu yıl yine aynı şeyi aynı taktiği uygulamayı düşünüyorum. Ya da onlara ilgili velilerim var. Onlar da öneride bulunuyorlar. Dolayısıyla genelde birlikte seçmeye çalışıyoruz çocuklarla. Öyle olunca daha istekli okuyorlar. (...) Onun için şu an ki değerlendirmeler daha verimli yani.”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin yukarıdaki ifadesine bakıldığında meslektaşlarının önerdiği uygulamadan vazgeçmesinin nedenini bu uygulamanın çocuklardaki kitap okuma heyecanını yok etmesi olarak açıkladığı görülmüştür. Bu bakış açısının öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Bunun dışında geçmiş yıllardaki uygulamalarında öğrencilerinin sevdikleri yazarların neler olduğunu belirleyip sınıf kitaplığını bunlarla oluşturması geçmiş deneyimlerinden öğrenci lehine yararlanabildiğini göstermektedir. Sınıf kitaplığı incelendiğinde, çağdaş çocuk edebiyatının önde gelen yazarlarından; Behiç Ak (4), Sevim Ak (5), Mustafa Orakçı (Levent Serisi) gibi Türk yazarların yanında Roald Dahl (Matilda), Mark Twain (Tom

Sawyer'in Maceraları) gibi tanınmış yabancı yazarların kitaplarının olması bu durumu desteklemektedir.

Araştırmacı, 4-B sınıf öğretmeniyle ders gözleminden sonra (24/12/2019) gerçekleştirdiği sohbette; *öğrencilerin okuduğu kitaplarda “Sevim Ak, Behiç Ak” gibi çağdaş yazarların olduğunu belirtmiş ve bu kitapları nasıl belirlediğini öğretmene sormuştur. Öğretmen, daha önceki yıllarda öğrencileriyle olan deneyiminin etkisinin olduğunu ve kendisinin de bu kitapları okuduğunu belirtmiştir. Bunun dışında çalıştığı bir önceki okulun bu konuda aktif olduğunu, zaman zaman yazarların bu okula imza gününe geldiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerinin okumayı sevmeleri için ilgi duydukları kitaplardan edinmeye çalıştığını belirtmiştir. Örnek olarak; erkek çocukların okumayı severek yapmaları için futbolla alakalı kitapların faydalı olduğunu söyledi. 4-B sınıfının kitap listesinde “Vahşiler Futbol Takımı (Joachim Masannek)” adlı 13 kitaplık serinin olması bu durumu doğrulamaktadır.*

Okuma anlayışı ve uygulamalarında öğrencilerini öne alan bir yaklaşım sergilemesi nedeniyle 4-A sınıf öğretmenin de öğrenci merkezli okuma inancını benimsediği düşünülmektedir. Bunu destekleyen ve kanıtlayan unsurlar aşağıda sunulmaktadır:

4-A sınıf öğretmeni, 4-B sınıf öğretmeni gibi önceki yıl set kitap aldırıp okutturma uygulamasının başarısız olmasından dolayı bu uygulamayı terk etmiştir. Bu set okuma uygulamasının başarısızlığının nedenlerini ve buna yönelik çözümünü; “... Geçen yıl biz şu uygulamayı yapmıştık... (...) Hepimiz aynı serileri almıştık. Herkes işte sırayla birinci kitabı okuyor, ikinci kitabı okuyor. Sonra sınavlarını yapıyoruz. Ama ben bundan çok verim alamadım. (...) Çünkü çocuklar mesela işte biz birinci kitabı bitirdik, sınav yaptık. Sınavın sonunda başarılı olamayanlar için okumadığını anlıyoruz. (...) Veli evde takip ettiğini söylüyor ama bence yeterince takip yapılmıyor. Bizim gözümüz görmediği için bilmiyoruz tabi onlar çünkü evde okuyor kitapları, aldığımız kitapları. Sınavlarda ortaya çıkınca bu sefer tekrar okutmayı

denedim. Diğer grup ikinci kitaplara geçti, onlar tekrar aynı kitabı okudular. Ama soruna çözüm olmadı. (...) Bu sefer çocuk öbür kitabı alamadı diye o cazibesini hepten kaybetti. Başarılı bir uygulama olmadığını düşünüyorum. (...) Aslında birçok arkadaşımızla birlikte yaptık bunu. Onlarda çok memnun olduklarını söylemediler. Bir iki sınıf hariç onlar da çok verimli olduğunu söylemediler. Şimdi onu bıraktım. (...) Herkesin zevki farklı farklı, çok da böyle hani bunaltmadan istedikleri şeyi okumalarını sağlamak daha iyi diye düşünüyorum. ...” ifadeleriyle açıklamıştır. Bununla birlikte öğretmen set kitap okuma uygulamasının başarısız olması nedeniyle mevcut yılda sınıf kitaplığına kitapların seçiminde setleri tercih etmemeyi düşünmektedir. Bu düşüncesini; “...Geçen yıl setlerle yapmıştık. O yüzden bu sene setlerle düşünmüyorum ama hem setlerle yapmıştık hem de sene başında velilerden rica etmiştim. 4. sınıfa uygun bize üçer beşer kitap göndermişlerdi. Mümkünse yaz tatilinden elinizde olanlar varsa büyük çocuklardan kalanlar. Yenileri almak yerine eskileri değerlendirelim mantığıyla o şekilde yapmıştık. Ama bu sene gene kitapçılardan temin etmeyi düşünüyorum. Çünkü var kitaplığımızda kitabımız ama yeterli olduğunu düşünmüyorum. Mutlaka tamamlarız hani kendim seçip yaparım diye düşünüyorum. ...” şeklinde ifade etmiştir.

4-A sınıfının öğretmeni yukarıda görüldüğü gibi sınıf kitaplığını oluştururken velilerden kitap ricasında bulunduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra bu konuda öğrencilerden de talepte bulunduğu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. 4-A sınıfının öğretmeniyle yapılan görüşmeden (1/10/2019) daha önce araştırmacının bu sınıfta yaptığı gözlem sırasında (16/9/2019) öğretmen, öğrencilerinden sınıf kitaplığını zenginleştirmek için okuma kitabı olarak herkesten üçer kitap getirmelerini istemiştir. Ayrıca bu getirdikleri kitapları isterlerse sene sonunda geri alabileceklerini belirtmiştir.

4-A sınıfının öğretmeni kitap okuma uygulaması olarak her sabah istisnasız ilk 15 dakika kitap okuma uygulaması yaptırdığını; “... Mutlaka bir kere her sabah birlikte 15 dakika okuyoruz.

becerilerinin iyi olduğunu gözlemlemiştir. Bu üç farklı sınıfta yapılan gözlemlerde öğrencilerin, öğretmenin sınıfta bulunmadığı teneffüslerde ya da öğretmenlerinin sınıfa gelmeden önceki bekleme sürecinde birbirleriyle olan iletişimi sürdürdükleri ve bunu gürültü yapmadan gerçekleştirdikleri saptanmıştır.

4.2.1.2. İçerik merkezli okuma inancını benimseyen öğretmenler. Bu araştırmada yapılan görüşme ve gözlemler neticesinde öğretmenler arasında içerik merkezli okuma inancını, en fazla 4-C3 sınıf öğretmenin benimsediği düşünülmektedir. Bu düşünceyi destekleyen ve kanıtlayan unsurlar aşağıda sunulmaktadır:

4-C3 sınıf öğretmeni daha önce de belirtildiği gibi 4-C sınıfının aynı eğitim-öğretim yılı içerisindeki üçüncü ve son öğretmenidir. İkinci dönemin henüz başında (6/2/2020) bu okulda göreve başlayan öğretmen, salgın nedeniyle (COVID-19) eğitime ara verildiğinde (13 Mart'tan sonra) çalışma sürecinin çok kısa bir zamanında yer alabilmiştir. Ancak sınıfta okuma konusunda kendisinden önceki iki öğretmenden (4-C1 ve 4-C2) daha derin etkiler bıraktığı düşünülmektedir. Araştırmacı kendisinin okulda bulunma misyonunu öğretmene aktardığı gün (7/2/2020), öğretmen her gün öğrencilerine 2 saat okuma yaptırdığını, evde her gün mutlaka 30 sayfa kitap okumalarını ve aile bireylerinden birine okuduklarını anlatmalarını istediğini belirtti. Öğretmen ayrıca daha önce MEB'in yaptığı, her sabah 10 dakika kitap okuma uygulamasının okumak için yeterli olmadığını ve bunun dışında sabahları uykulu olarak gelen çocuğun verimli olarak okumasının mümkün olmadığını söyledi. Çocukların ana dersler yapıldıktan sonra rahatlamak için son ders saatlerinde okumalarının daha iyi bir uygulama olacağını belirtti. Bu nedenle sınıf kitaplığında çocuklar için uygun kitaplar olmadığını düşündüğü için okula geldiği günden itibaren sınıf kitaplığından başlayarak değişimi başlatmıştır. Yapılan görüşmede de öğretmen, mevcut sınıf kitaplığının durumuna bağlı olarak sınıfa geldiği gün itibariyle yaptığı değişimi; *“Şimdi bu sınıftaki kitaplarda alınmış fakat aynısından 3-4 tane kitap var. Belli ki farklı*

öğretmenler girmiş sınıfa. Aynı setten 2 kere aldırılmış veya tarzı öyledir bilemiyorum. (...)
Yetersiz buldum ve ben güvendiğim yayınevlerinden 3 set kitap siparişi ettim şimdilik
başlangıçta. Şimdi bu 3 set kitap her çocuğa birer tane kitap düştü açıkçası tüm çocuklar bu 30
tane kitabı dönüşümlü olarak okuduktan sonra velilerden de destek istiyorum. Hani her çocuk 3
tane kitap hediye edecek sınıfa. Evde okudukları kitaplardan. (...) O gelen 3 tane kitaptan uygun
bulmadıklarını geri gönderiyorum zaten. Bu şekilde çoğaltıyoruz. Sınıf kitaplığını
geliştiriyoruz. ...” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmacı, 4-C3 sınıf öğretmeninin belirttiği gibi sınıf kitaplığının yetersizliğini daha önce (25/10/2019) bu sınıfın kitaplığını incelediğinde saptamıştır. Tüm sınıflar içinde en az kitap çeşidinin de 4-C sınıfında bulunduğu belirlenmiştir. Bu sınıf kitaplığında toplam 62 kitap bulunmasına rağmen birbirini tekrar eden kitaplar olması nedeniyle sadece 29 farklı kitap tespit edilmiştir. Bu kitaplar, bir önceki yıldan kalan kitaplardır ve önceki iki öğretmen (4-C1 ve 4-C2) tarafından sınıf kitaplığına herhangi bir takviye yapılmadığı gözlemlenmiştir. Sınıf kitaplığının yetersizliğinin yanı sıra 4-C3 sınıf öğretmeninin bu sınıfta göreve başlayana dek öğrencilerin sınıfta okuma uygulaması gerçekleştirmediği ve sınıf kitaplığından da kitap almadıkları tespit edilmiştir.

4-C3 sınıf öğretmeni, yapılan görüşmede sınıfta yaptığı okuma uygulamalarını ayrıntılı olarak açıklamıştır. Bu açıklamalarda öne çıkanlar; öğretmenin kitap okumayı akademik başarıdan daha önde tuttuğunu göstermektedir. Bu durumu; “... *Sınıfta kitap okumak benim için çok önemli. Öğretmenlikte en çok önem verdiğim şey bu. Akademik başarıdan daha önemlidir benim için. Çünkü akademik başarı günümüz teknolojisinde her zaman ulaşılabilen parmak ucundaki bilgiden ibaret bana göre. Merak ettiği her şeyi çocuk Google dedesine sorabiliyor ve en detaylı bilgileri öğrenebiliyor. Matematikte bile hatta bu mümkün. ...”* ifadeleriyle açıklamıştır.

Kitap okumaya verdiği önem nedeniyle okuma ödevlerini ise birinci sınıftan itibaren veliyi de uygulamanın içine katarak başladığını belirtmiştir. Öğretmen; “... *birinci sınıftan itibaren okuma ödevleri veririm düzenli bir şekilde. Çocuk okumaya başlayamayan hatta ilk okuma dönemlerinde okumayı öğretirken okumaya geçmeden önce çocuklarda bile yazmaktan çok evde sürekli velisini de tembihleyerek defalarca aynı metni okutturarak dilinin kolaylaşması ve okumaya karşı bir ön yargısının ortadan kalkmasını sağlarım çocuğun. Hani kaç harf öğrettiysem o kadarlık minik metinleri okutarak yani çocuk bir kere okumaktan daha birinci sınıftan itibaren siliyor kafasında...*” ifadeleriyle bu uygulama ve uygulamanın amacına açıklık getirmiştir.

4-C3 sınıf öğretmeni, birinci sınıftan itibaren verdiği okuma ödevi uygulamasını sınıf seviyesi yükseldikçe artırdığını; “... *2. Sınıfta bunun dozu tabi artıyor. Günlük ödevler sınıfın okuma seviyesine göre okumaya yaklaşımına göre günde 20 sayfa kitap okuma zorunluluğu falan getiriyorum. ...*” ifadeleriyle açıklamıştır. Okuma uygulamasının başarıya ulaşmasında takibin önemli olduğunu ve bunu nasıl gerçekleştirdiğini; “... *Bunun takibi çok önemli. Bütün öğretmenler söylüyor; evde kitapları okuyun, verdiğim kitabın özetini çıkartın. Ben özet olayına çok karşıyım. Gibi her öğretmenin kendisine has, kendisine özgü tercihleri var, yöntemleri var. Ben veli ile toplantılarımda ilk toplantılarımda onlarla anlaşarak, karşılıklı kontrol yöntemini kullanıyorum. ...*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen yukarıda belirttiği okuma uygulamasındaki velilerle olan karşılıklı kontrol yöntemini; “... *30 sayfa okunacak diyorsam, çocuğun o gün 30 sayfa okuması için kitabı bir kere dağıtıyorum herkese teker teker. (...) Sonra velileri bilgilendiriyorum bu konuda her gün düzenli bir şekilde kitabını okuyacak, 30 sayfa okuyacak ve okuduğu kitabı size anlatacak. Çocuk evde velisine anlatıyor okuduğu kitabı. Sonra velisi kitabı okuduğuna dair bir minik defterde işte şu tarihte 30 sayfa kitabı okudu ya da atıyorum 35 sayfa ya da kitap 25 sayfa ise 25 sayfası kaldıysa*

veya 25 sayfa okudu şeklinde çocuğun okuduğu sayfa sayısını yazıyor ve imzalıyor. Bununla yetinmiyorum tabi. Çünkü baştan savan veliler var. Annesinin yerine imzaya teşebbüs eden çocuklar olabiliyor başlangıçta. (...) Sonra okulda son derslerimi kitap anlattırmakla kullanırım. (...) 5NİK sorularını sorarak çocuğun kitaba hakim olup olmadığını net bir şekilde anlayabiliyorsunuz. Çocuğun okuyup okumadığını test ediyorum sonra velisinin imzasının yanına bir tik işareti de ben koyuyorum. Bu çocuk bu kitabı okumuştur diye. ...” ifadeleriyle açıklamıştır.

Araştırmacı 4-C3 sınıfında yaptığı gözlemlerde (09/03/2020) öğretmenin belirttiği kitap okuma uygulamasında velinin çocuğunun kaç sayfa kitap okuduğuna yönelik tutulan defter uygulamasının gerçekleştirildiğini gözlemlemiştir. Defter incelendiğinde, öğretmenin bu uygulamayı sınıfa geldiği ilk günden itibaren (06/02/2020) başlattığı saptanmıştır.



Görsel 11

4-C3 sınıfı karşılıklı kontrol yöntemi için tutulan defter örneği (09/03/2020)

4-C3 sınıfının öğretmeni, yapmış olduğu okuma uygulamasının sürdürülebilirliği için belli aralıklarla en çok kitap okuyan 10-15 öğrenciyi teşvik amaçlı ödüllendirme yöntemi uyguladığını belirtmiştir. Bu ödüllendirme durumunu; “... Bir hafta sonunda ya da bir ay

sonunda herkesin okuduğu sayfa sayısına göre çok kitap okuyanları bir 10-15 kişiyi ödüllendiriyorum. Ve bu teşvik oluyor. Hani bir kişiyi iki kişiyi ödüllendirirseniz o zaman bu hızda olamayan çocukları kesin kaybedersiniz. ...” ifadeleriyle açıklamıştır.

4-C3 sınıfının öğretmeni öğrencilerinin okuyacağı kitapların seçimini kendisi yapmaktadır. Bu seçim sürecini ve bu süreçte dikkate aldığı hususları; “... *Kitap seçimlerim genelde; ödül almış öykü yazarları, çağdaş yazarları tercih ediyorum. Ve bunların da mümkünse ödül almış olanlarını ya da çok bilinen yayınevlerinden kitapları çok tercih edilen çocukların sevdiği kitapları yazan yazarların kitaplarını tercih ediyorum. (...) Kitap seçimi için çok fazla kılı kırk yarmıyorum açıkçası. (...) Olmaması gereken kitaplar belli benim kafama göre. Sözünü ettiğim gibi negatif içeriği olmayacak. Kullanılan sözler, anlatım tarzı bir edebi değeri olacak. Çocuğa güzel konuşma, güzel düşünme alışkanlığı verebilecek tarzda anlamlı cümleleri olacak. Bir de herhangi bir fikri empoze etmeyecek. (...) Seçimlerini sağlıklı düşünerek kendilerinin yapması gerekiyor hayat boyunca. O yüzden onlar olmasın yeter. ...” şeklinde belirtmiştir.*

Üstteki paragraflarda değinildiği gibi 4-C3 sınıf öğretmeni, sınıf kitaplığına kitap seçiminde kendisi ön planda olmakta ve kitapları seçerken belli başlı kriterlere göre kitapları belirlemektedir. Kitap seçimi öğrencilerden bağımsız şekilde yürütülmektedir. Bunun yanı sıra kitap okuma uygulamasında seçtiği kitapları istisnasız her gün öğrencilerine okutma zorunluluğu getirmesiyle, içerik merkezli okuma inancını benimseyen öğretmenler arasında bunu en fazla benimseyen ve uygulamalarına yansıtan öğretmen olduğunu göstermektedir.

2-B sınıf öğretmeni, öğrenci merkezli okuma inancını benimseyen 3-A sınıf öğretmenin yaptığı uygulamalardan etkilenmesine ve bunları gerçekleştirmek istemesine rağmen uygulamada *içerik merkezli okuma inancında* olduğu görülmüştür. Bunu destekleyen ve kanıtlayan unsurlar aşağıda sunulmaktadır:

2-B sınıfının öğretmeni 3-A sınıf öğretmeninin bahsettiği ve uyguladığı *okuma grubu* uygulamasına benzer olarak yapmak istediği uygulamayı veli toplantısında velilerle paylaşmıştır. Bu uygulamayı; “... *Şimdi zaten veli toplantısı da yaptım. Okumayla ilgili yapılması gerekenlerle ilgili konuştuk. Şimdi herkese bir kitap alacağız. Bu kitabı ilk olarak bir küme oluşturacağız. O kitabı konuşacağız. Sorular soracağız. İşte o kitapla ilgili fikirlerimizi paylaşacağız. Sonuçları böyle olursa daha iyi olur şeklinde. (...) Yani ona benzer konuşma yapıp, serbest etkinlik dersinde sadece kitapla ilgili konuşma, kitapla ilgili yorum yaptırma. (...) Mesela aylık olarak alırız, iki haftalık olarak, süre olarak veririz daha doğrusu alırız derken. İşte alcaz, o kitabı aynı kitabı bütün sınıfa dağıtacağım. (...) Öyle bir program yaptım. Tabi burada nedir, küme, dediğim gibi sadece sıralar değil yuvarlak oluşturup sohbet etmek. ...*” ifadeleriyle açıklamıştır. 2-B sınıfının öğretmeni bu uygulamanın gerçekleştirilmesinde öğrencilerine okutacağı kitapların seçimini bazı kriterlere göre belirleyeceğini belirtmiştir. Bu uygulamayı; “... *Tek bir kitap alcaz. Şimdi onun belirlemesini yapmadım. En çok çocukların Türkiye çapında mesela hoşlandıkları, ilgi duydukları, heveslendikleri kitapları tespit edip, o kitaplardan mesela birini alıp, okutup, öbürünü öbürünü alıp okutup böyle uygulamayı düşünüyorum. ...*” ifadeleriyle açıklık getirmiştir.

Araştırmacı, 2-B sınıfında okuma uygulamalarına yönelik yaptığı gözlemlerde (11/12/2019) öğretmenin yukarıda belirttiği kitap okuma uygulamasından ayrıştığını saptamıştır. En temel farklılık, kitapların seçiminde görülmüştür. Öğretmen, görüşmede Türkiye’de çocukların ilgi duydukları kitapları belirleyerek seçimlerini gerçekleştireceğini belirtirken uygulamada ise set kitapları tercih ettiği görülmüştür. Öğretmen araştırmacıyla olan sohbetinde (05/03/2020) set kitaplarını ucuz olması nedeniyle tercih ettiğini ve bunları okula gelen kitapçılardan temin ettiğini belirtmiştir. Öğretmen birinci dönem öğrencilerine 10 kitaptan oluşan “Öykü Baharı” serisini (Yayınevi: Yuva Yayınları; Yazar: Özgür Sinan), ikinci dönemde yine 10

kitaptan oluşan Yıldız Çocuk Okuma Serisini (Yayınevi: Öykü Yayıncılık) aldırılmıştır. Bu serilerin her bir kitabının arkasında değerlendirme soruları bulunmaktadır. Bunun yanı sıra içerisinde her kitap için ayrı çoktan seçmeli soruların olduğu yaprak testlerden oluşan soru kitapçığı bulunmaktadır.



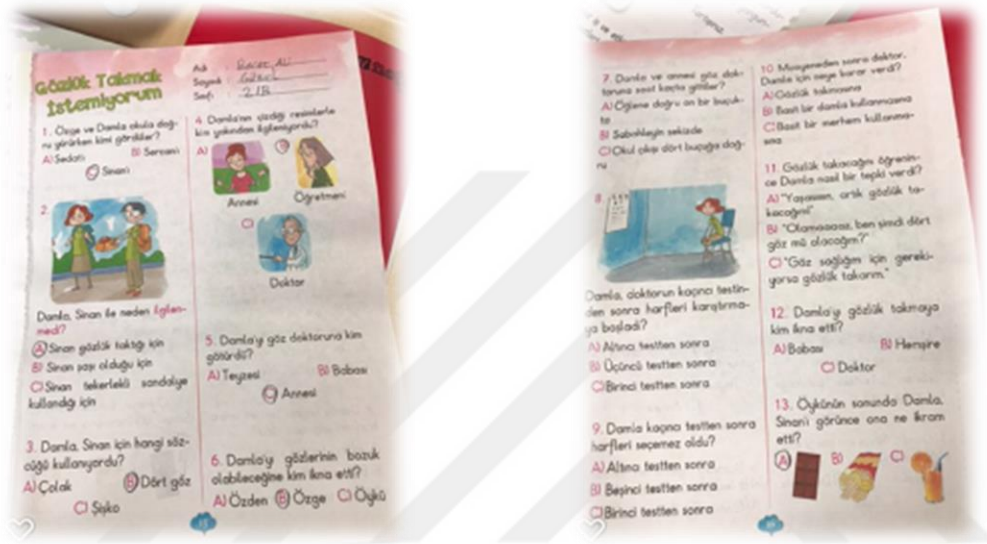
Görsel 12

2-B sınıfında okutulan Öykü Baharı serisinin soru kitapçığının ön yüzü ve çoktan seçmeli soru örneği

Araştırmacı, 2-B sınıfında ilk ders saatinde gerçekleştirdiği gözlemde (11/12/2019), öğrencilerin aynı kitabı okuduğunu (Öykü Baharı Serisinin altıncı kitabı olan “Ninemin Ördüğü Atkı”) saptamıştır. Öğrenciler yaklaşık olarak 15 dakika kitap okumuşlardır. Bu okuma sırasında öğretmen ödevleri kontrol etmiştir. Öğretmen araştırmacıya, okudukları kitabı bir önceki gün (Salı) verdiğini sonraki hafta Perşembe günü kitap değerlendirmesi yapacaklarını söylemiştir.

Araştırmacı, 2-B sınıfındaki kitap değerlendirme uygulamasına ilk defa (26/12/2019) Öykü Baharı Serisinin yedinci kitabı olan “Gözlük Takmak İstemiyorum” adlı eserin değerlendirilmesinin yapıldığı gün katılmıştır. Günün ikinci ders saatinde öğrenciler, yayınevi

tarafından bu kitap için hazırlanmış yaprak testin, Bloom Taksonomisine göre bilgi düzeyinde olan çoktan seçmeli 13 değerlendirme sorusunu cevapladılar. Ardından öğrencilerin doğru yaptığı soru sayısı hesaplandı. Öğretmen araştırmacıya beşinci ders saati de okudukları kitabı hep birlikte değerlendireceklerini belirtti.



Görsel 13

2-B sınıfında okutulan Öykü Baharı serisi için hazırlanmış yaprak test örneği

(26/12/2019)

2-B sınıfının öğretmeni, beşinci ders saatinde (26/12/2019) kitap değerlendirme uygulaması için dersin öncesinde sınıfın sandalyelerini daire şeklinde düzenlemiştir. Öğrenciler yerleştikten sonra öğretmen öğrencilerine “kitapta ilgilerini çeken olayın ne olduğunu” sordu. Dairenin ortasına söz alan öğrencilerden biri çıktı. İlgisini çekenin; “Damla’nın Sinan’a dört göz demesinin” olduğunu söyledi. Öğrenci hemen ardından kitabı anlatmak istediğini söylediğinde, öğretmen kitabı kısaca anlatmasını istedi. Öğrenci kitabı baştan sona anlattı. Anlatım aşamasında öğrencilerin ilgileri dağılmıştı. Bu uygulamada öğrenciler sırayla oluşturulan dairenin ortasına gelerek kitapta ilgilerini çeken durumlara kısaca değindiler. Çoğu öğrencinin ilgisini çeken

durumu açıkladıktan hemen sonra kitabı anlatmak istediği gözlemlenmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin iletişim halinde olmadığı ve tüm süreçte ilgilerinin dağınık olduğu gözlemlenmiştir.



Görsel 14

2-B sınıfında uygulanan kitap değerlendirme toplantısı (26/12/2019)

Araştırmacı, 2-B sınıfında, ikinci dönem (05/03/2020) Yıldız Çocuk Okuma Serisinin (Yayınevi: Öykü Yayıncılık) üçüncü kitabı olan “Beyaz Güvercinler” adlı eserin değerlendirmesinin yapıldığı uygulamaya katılmıştır. Bu kitap değerlendirme toplantısı da günün beşinci ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Ders öncesi daire düzeninde oturma düzeni yapılmaya başlanmış ancak düzen sağlanamadığı için dersin ilk 5-10 dakikasında bu süreç devam etmiştir. Değerlendirme aşamasında, kitap hakkında sorulan soruları cevaplandırmada sadece 5-6 öğrencinin istekli olduğu görülmüştür. Araştırmacının diğer uygulamada da gözlemlediği gibi bunda da öğrencilerin dikkatlerinin dağınık olduğu gözlemlenmiştir.



Görsel 15

2-B sınıfında okutulan Yıldız Çocuk Okuma Serisinin üçüncü kitabı olan "Beyaz Güvercinler (05/03/2020)

2-B sınıfında gerçekleştirilen *okuma grubu* uygulamasının değerlendirme basamağında öğrenciler arasında sınıf içi etkileşimin ve iletişimin olmamasının yanı sıra öğrencilerin uygulamadan keyif almadıkları ve dikkatlerinin dağınık olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun oluşmasında öğretmenin, uygulama sürecinde kitap tercihinin öğrencilerden bağımsız olarak kendisinin gerçekleştirmesinin olduğu söylenebilir. Nitekim 3-A sınıfında *okuma grubu* uygulamasına sürecin en başından itibaren (kitap seçimi) öğrencilerin dahil olmaları uygulamanın değerlendirme basamağında da öğrencilerin kitap hakkındaki karşılıklı görüşlerinin paylaşıldığı, geniş katılımın olduğu bir oturuma dönüşmesini sağlamıştır. Bu durumun sınıf içi etkileşimi ve iletişimi de üst düzeye çıkardığı saptanmıştır.

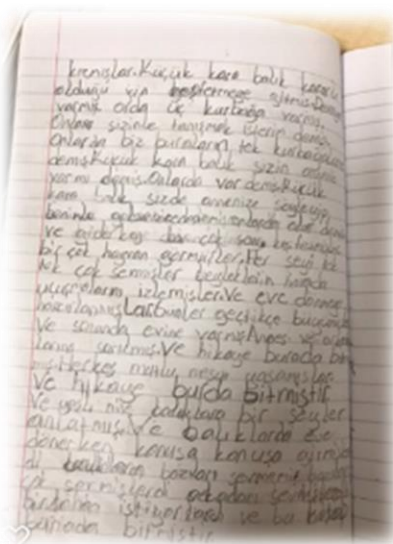
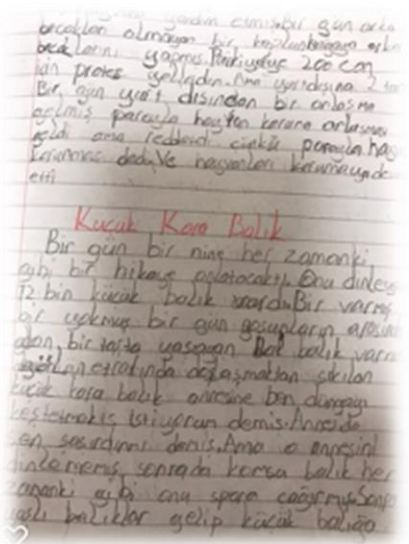
3-C sınıfının öğretmeni ile yapılan görüşme ve gözlemlerden öğretmenin içerik merkezli okuma inancını benimsediği saptanmıştır. Bunu kanıtlayan ve destekleyen unsurlar aşağıda sunulmaktadır:

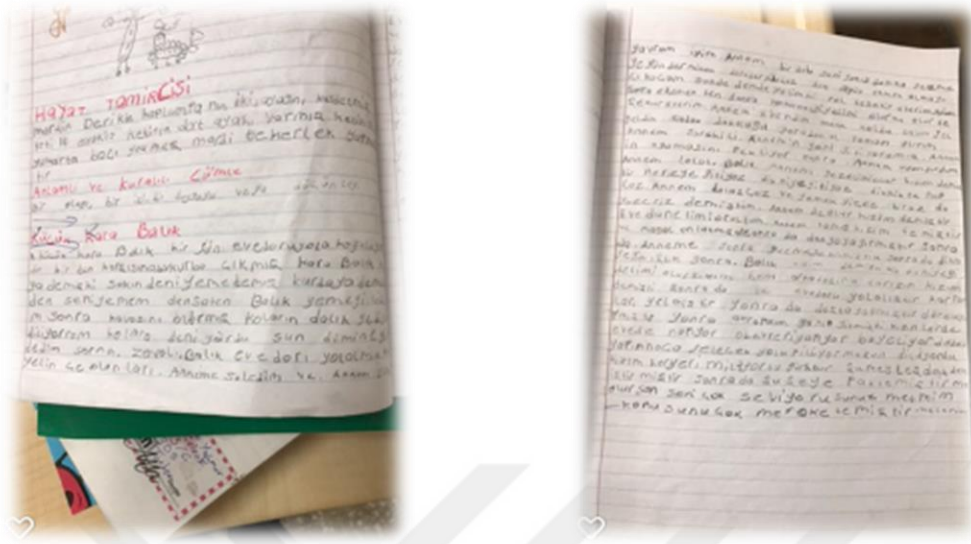
3-C sınıfının öğretmeni sınıfta yapılan okuma uygulamalarını; “... Sınıfta her gün 20 dakika bir okuma saati yapıyoruz. Türkçe parçalarını ya da fen ya da hayat bilgisi parçalarını ya da matematikle ilgili problemi öğrencilerime özellikle öğrencilerime okutuyorum. O şekilde okuma çalışmalarımız. ...” şeklinde ifade etmiştir. Bunun haricinde geçen yıl öğrencilerine set kitaplarla kitap okuma uygulaması gerçekleştirmiştir. Bu uygulamayı da; “... Ben onlara geçen yıl daha bu sene başlamadım iki tane set aldırardım. Onar taneden, yani her öğrenciye 2 set... Onar tane 20 tane kitap almış olduk. Her hafta bir tanesini okuduk. Öyle bir çalışmamız oldu. Kitap okumalarını ben takip ediyorum. Şunu okuduk deyip bana getiriyorlar. Kitap listesini getiriyorlar. ...” ifadeleriyle açıklamıştır.

Araştırmacı 3-C sınıf kitaplığını incelediğinde (21/10/2019) öğretmen önceki yıl okuma uygulamasında kullandığı bu setleri sınıfında bulundurduğunu saptamıştır. Öğretmen önceki yıl aynı kitaptan 30 adet olmak üzere 10’ar setlik 2 ayrı seriden toplam 600 kitap aldırılmış ve bunları diğer kitaplardan (71 kitap) farklı bir bölmede bulundurmaktadır. Öğretmen (21/10/2019) bu uygulamanın verimli olmaması nedeniyle bu sene öğrencilerle birlikte 30 kitap seçip bu kitapları okutacağını belirtmiştir.

3-C sınıf öğretmeni, yeni kitaplık kurma ve kitap seçimi fikri olduğuna görüşmede de değinmiştir. Bu düşüncesini; “... Ama bu sene şöyle bir şey yapacağım ben. Bu kitapların tamamını kaldıracağım. Yeni kitap alacağım. Beraber seçeceğiz. (...) Fiyatına da bakmadan, kaç lira olursa olsun, otuz tane eder. Kişi başı birer tane o şekilde düşünüyorum. Alsın çocuk istediği gibi hepsinden birer tane... (...) Hoşuna gideni alsın. (...) Ama Kral Şakir gibi bir kitap değil de hani böyle biraz daha konulu kitaplardan... Onu da hani açıp ortasından bir soru sorabilirim. Ya da şurasını bir anlatır mısın deyip anlattırabilirim, o şekilde takip etmekte istiyorum. Yani yeni bir kitaplık tamamen... Tabi o da biraz paraya dayalı tabi velilerden biraz şey yapmamız gerekiyor ki ben internetten seçtiğimde sipariş verip alınabilsin. ...” ifadeleriyle açıklamıştır.

3-C sınıf öğretmeni araştırmacıya daha önce birinci dersin ilk 10-15 dakikasında okuma yaptırdığını belirtmişti. Bu nedenle araştırmacı bir hafta sonra (18/12/2019) 3-C sınıfının 9:00'daki dersine girmeyi planlamıştır. Fakat o gün derse girdiğinde öğretmen sınav yaptığını belirtmiştir. Araştırmacı başka bir günün ilk ders saatinde (20/12/2019) kitap okuma uygulamasına katılmıştır. Bu uygulamada yaklaşık 25 dakika kitap okuma yapılmıştır. Bu arada öğretmenin kendisi de kitabı bitirdiğini söyleyen öğrencilerinin okuduklarını anlatmalarını istiyordu. Kitap hakkında çeşitli sorular sorarak; kitaptaki önemli olaylar, karakterler hakkında olan bu sorularla öğrencinin kitabı okuyup okumadığını teyit ediyordu. Okumadığını düşündüğü öğrencilerden kitabı tekrar okumalarını istemiştir. Bunun yanı sıra öğretmen, öğrencilerinin hepsinden *Küçük Kara Balık* (Yazar: Samed Behrengi) kitabını okumalarını, özet çıkarmalarını istemiş ve daha sonra defterlerine yazdıkları bu özetleri toplamıştır. Bu uygulamayla da öğrencilerinin yazım kurallarına uyup uymadıkları ve kitabı okuyup okumadıkları yönünden değerlendirmeler yaptığını belirtmiştir.





Görsel 16

3-C sınıfı öğrencilerinin *Küçük Kara Balık* kitabı için yazdığı özet örnekleri (20/12/2019)

Araştırmacı, ikinci dönemin henüz başında (03/02/2020) 3-C sınıfının öğretmeniyle 1.

ders teneffüsünde yarıyıl tatilinde öğrencilerine verdiği ödevler hakkında konuşmuştur.

Öğretmen, öğrencilerinden *Küçük Prens* (Yazar: Antoine de Saint-Exupéry) ve *Bir Şeftali Bin Şeftali* (Yazar: Samed Behrengi) kitaplarını okumalarını, annelerine, babalarına ya da abilerine, ablalarına kitabın özetini anlatmalarını, özeti yazmalarını ve bunun haricinde bu kitaplar ile ilgili resim çizmelerini istemiş. Öğretmen masasının üzerinde yapılan ödevler bulunmaktaydı. 3-C sınıf öğretmenin okuma uygulamalarında öğrencilerine okudukları kitabın özetini çıkarttırması, anlattırması gibi uygulamalara ağırlık vermesi öğretmenin içerik merkezli okuma inancını benimsediğini göstermektedir.



Görsel 17

3-C sınıfında yarıyıl tatilinde verilen okuma ödevinin yapılmış örnekleri (03/02/2020)

3-B sınıfının öğretmeni ile yapılan görüşme ve gözlemlerden öğretmenin içerik merkezli okuma inancını benimsediği saptanmıştır. Bunu destekleyen ve kanıtlayan unsurlar aşağıda sunulmaktadır:

3-B sınıfının öğretmeni kitap okuma uygulamasını set halindeki kitaplarla gerçekleştirmektedir. Bu uygulamayı; “... Şimdi sınıfta dediğim gibi bu sene işte bizim daha önceki yıllarda uyguladığımız yöntem aynı setten kitaplar alıp o kitapları işte herkes aynı kitabı okuduğunda işte bir ders saatinde mesela serbest etkinliklerde olabilir. İşte havanın müsait olmadığı zamanlar son derste olabilir. Öyle bir uygulamamız var. Yani o kitabı bütün herkes okuyor. Okuduktan sonra işte oturup herkes bu kitapla ilgili aklında neler kaldı görüşlerini paylaşıyor yani böyle bir etkinlik izliyoruz o derslerde. İşte bunu geçen yaptık mesela bu hafta içerisinde de diğer kitabın serisini alacağız. ...” ifadeleriyle açıklamıştır.

Araştırmacı 3-B sınıfının kitaplığını incelediğinde öğretmenin geçen seneden kalan Çalışkan Arı Yayınlarının Umut Okuma Seti’nden (10’lu set) yedi eseri sınıf kitaplığında

tuttuğunu saptamıştır. Bu yedi eserin her birinden 20-25'er tane bulunmaktadır. Bu kitapların isimleri; (1) Duvardan Kayan Yıldız (Yazar: Mustafa Işık), (2) Kristal Elmalar Ülkesi (Yazar: Dilek Pınar Büyükcuzun), (3) Gizemli Ayakkabılar (Yazar: Onur Şimşek), (4) Deniz Atı (Yazar: Cuma Karataş), (5) Prensesin Doğum Günü (Yazar: Gülten Karlı), (6) T-rex'ten Kaçış (Yazar: Uğur Arıkan), (7) Tutkunun Kedileri (Yazar: Gülten Karlı) şeklindedir. Bunların yanı sıra kitaplıkta 94 farklı kitabın olduğu belirlenmiştir.

3-B sınıfında 29 öğrenci bulunmaktadır. Setteki kitapların her birinin sayısı 20-25 arası olması nedeniyle sınıf mevcudu için yetersiz olmaktadır. 3-B sınıf öğretmeni bunun sebebini ve çözüm yolunu; “... *Sadece sıkıntımız şu geçen seneden geldiği için kitaplarda bazı sayısal olarak yetmiyor kitaplarımız. Aynı seri olduğu için. (...) Diyelim ki 25 tane kitabım var. 25 kişiye dağıtıyoruz veya baktık ki yetmiyor sayımız 28-29 kişi olduğu için. Mesela ne yapıyorum 14'e 15 mesela iki seriyi bölüyorum. 15'i okuyan birinci seriyi veriyorum, 14'ü okuyan diğer seriyi... Yani biz onu okuduktan sonraki süreçte 14'e diğer kitabı veriyorum, ötekine diğer kitabı veriyorum. En azından ne oluyor bu sefer iki haftada bir kitabı aynı şekilde okumuş oluyor çocuklarımız. ...*” ifadeleriyle açıklamıştır.

3-B sınıfının öğretmeni okuma kitaplarının seçimlerini zümre olarak kendilerinin yaptığını belirtmiştir. Bu seçimi nasıl ve neye göre yaptıklarını; “... *Zümre olarak biz yapıyoruz. Bize birkaç yerden geliyor kitaplar veyahut kendimiz internetten de bakabiliyoruz mesela çünkü fiyat aralığı da var. ...*” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmacı, 3-B sınıfında öğrencilerin set kitaplarını aynı anda okuma uygulamasından başka kitap okuma uygulamasının olmadığını saptamıştır. Öğrencilerin kendi okuyacakları kitapların seçiminde söz sahibi olmamaları, bunun yanı sıra alınan setleri okuma zorunluluklarının olması, öğretmenin öğrencilerden bağımsız içerik merkezli okuma inancını benimsediğini göstermektedir.

2-D sınıf öğretmeni, öğrenci merkezli okuma inancını benimseyen 3-A sınıf öğretmenin yaptığı *okuma grubu* uygulamasından etkilenmesine ve bunları gerçekleştirmek istemesine rağmen bu uygulamayı gerçekleştirmediği gibi bunun yanı sıra *içerik merkezli okuma inancında* olduğu saptanmıştır. Bu durumu destekleyen ve kanıtlayan unsurlar aşağıda sunulmaktadır:

2-D sınıf öğretmeni sınıfta okuma uygulamalarını öğrencilerin boş zamanlarında yaptıklarını belirtmiştir. Bu uygulamayı; “... *Kitaplarımızı boş zamanlarımızda öğrencilerimiz kitapları özgür biçimde alıyor ve bu kitapları okuyor. Tabi bunu birlikte de yapıyoruz. Boş zamanında onlar da yapıyor. ...*” ifadeleriyle açıklamıştır.

2-D sınıf öğretmeni okuma kitaplarının seçimini üst sınıftan kalan kitaplar arasından gerçekleştirmektedir. Öğretmen bu durumu; “... *Şu anda seçim yapmadım. Ama eski kitapları gözden geçirdim. Diğer çünkü 3. Sınıfa geçen öğretmenlerin verdiği kitapları, düzgün, işe yarayan hikâyeleri aldım. (...) Şöyle şimdi biliyorsun israf iyi bir şey değil. Geçen yıldan arkadaşlardan baya kitap kaldı. (...) Şimdi bunlar da kitap okuma da çok bilinçli olmadıkları için orada özgür sıranın üstüne döküyorum her gün on dakika okutmaya çalışıyorum. ...*” şeklinde ifade etmiştir. Buna ek olarak öğretmen öğrencilerin sınıf kitaplığında bulunan kitaplardan baktığında kitapçıların getirdikleri set kitaplar içerisinden de seçim yapacağını belirtmiştir. Bunu neden ve nasıl gerçekleştireceğini; “... *Bunun dışında tabi çocuk ne yapacak onlardan bıkmamak. Okumayı biraz daha ilgi çekmek için setler alacağız. Güncel belli yazarların setleri... Kitapçılarımız getiriyor bize örnek gösteriyorlar. Onların içinden seçeceğim. Ama güncelliğe çok önem veriyorum ben birincisi. İkincisi de hani böyle çocuk klasikleri de önemli tabi, onları da okumalarını isterim çocukların. Ama ne bileyim ilgisini çekmeyen kitaplar boşa alınmış oluyor. (...) Şu an için belli bir kitap alacağım diyemem sonuçta ben kitapçı değilim, kitapları tanımıyorum zaten. ...*” şeklinde açıklamıştır.

2-D sınıfının öğretmeni 3-A sınıfında uygulanan okuma grubu uygulamasını örnek aldığını bu nedenle o uygulamayı gerçekleştirmek istediğini belirtmiştir. Bu düşüncenin kaynağını ve düşüncesini; “... *Bir projem daha var da mesela o projede de bir arkadaşım burada sınıfa hep aynı kitapları aldırdı ve bu kitaplara bir süre verdi. Okuttu ve bu kitabı belli bir derste tartıştırdı. Ben de öyle bir şey düşünüyorum. Mesela 10’lu bir set alacağım ama her bir kitaptan sınıf mevcudu kadar olacak, 26 tane. Birinci kitapları okuyacağız, sonra konuşacağız. Nokta sorular. Hem çocuğun konuşma yeteneğini geliştireceğiz. Ve bu yöntemde benim çok hoşuma gitmişti. hoca (3-A sınıf Öğretmeni) yaptı bu uygulamayı. hocanın biraz böyle şeyi iyidir. Araştırma, uygulama, lafta bırakmaz hiçbir şeyi...*” ifadeleriyle açıklamıştır.

2-D sınıf öğretmeninin de 2-B sınıfının öğretmeni gibi 3-A sınıf öğretmeninin yaptığı *okuma grubu* uygulamasından etkilendiği anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin okuma uygulamalarını kendi aralarında paylaştıklarını göstermektedir. Ancak 2-D sınıf öğretmeninin bahsettiği uygulama ile 3-A sınıfında yapılan uygulamanın bazı noktalarda örtüşmediği belirlenmiştir. Örneğin 3-A sınıfının öğretmeni bu uygulamanın kitap seçimini öğrencilerinin aktif olarak kendilerinin yapmalarını sağlarken 2-D sınıf öğretmeninin ise onlu setlerden kendisinin seçim yapacağı anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırmacının 2-D sınıfında gerçekleştirdiği gözlemlerde öğretmenin yapmayı planladığı *okuma grubu* uygulamasının gerçekleştirilmediği saptanmıştır.

Yapılan görüşme ve gözlemler neticesinde 2-A sınıf öğretmeninin *içerik merkezli okuma inancını* benimsediği düşünülmektedir. Bu düşüncüyü destekleyen ve kanıtlayan unsurlar aşağıda sunulmaktadır:

2-A sınıfının öğretmeni yaz tatilinde her öğrencisine ikişer kitap önermiş ve mevcut sınıf kitaplığını bu kitaplarla oluşturmuştur. Bu durumu; “... *iki tane kitap önermiştim ben onlara. Hepsine ayrı ayrı ikişer tane kitap. İşte okusunlar. Dönem başında geldiklerinde hem sınıf*

kitaplığı oluŖsun hem de okumayan arkadaşları deęiŖik kitapları okusunlar diye. (...) Tabi kitapları verirken çocuğun seviyesine göre verdim. Yani Ŗu çocuk bu kitabı okuyabilir, Ŗu çocuk bu kadar sayfa okuyabilir diye verdim. ...” ifadeleriyle aıklamıŖtır. Öğretmen, kitapların seçimini internetten yaptığını ve bunu yaparken ikinci sınıf çocuklarının yaŖına uygun olanlarından seçtiğini belirtmiŖtir.

AraŖtırmacı 2-A sınıf kitaplığını incelediğinde (23/10/2019) 29 kitabın olduğunu saptamıŖtır. Bu sınıfta birinci sınıf düzeyinde ya da st sınıflardan kalan kitaplar bulunmadığı gibi birbirini tekrar eden kitap da bulunmamaktadır. Bu durum sınıf kitaplığının öğretmenin yukarıda söylediğı gibi yazın öğrencilerine önerdiği kitaplarla oluŖturulduęunu göstermektedir.

2-A sınıfının ğretmeni sınıfta okuma uygulamasını Türkçe derslerinde Türkçe ders kitabındaki okuma parçalarını okutturarak gerekleŖtirdiğini belirtmiŖtir. Bu uygulamayı; “... *Mesela Türkçe dersinde ben okuma parçası, maalesef Türkçe kitaplarında okuma parçaları çok uzun, okuma parçasını atırıyorum, okutuyorum onlara. Mesela üç kere sessiz okuma yapıyorlar, gözleriyle. Mutlaka onu yapmak zorundalar. Ondan sonra sırayla okutuyorum. Fakat parçalar çok uzun olduğu için süremiz kırk dakika, ğrenci sayımız 26 tane, 26 öğrencinin onu okuması imknsız. Yani zaten diğerleri sıkılır. Onlar sıkılmasa ben sıkılacağıım yani 26 kere aynı Ŗeyi dinlemekten. Diğer çocuklar takip ediyorlar, mesela 3-5 cümle okuyor, -bende takip ediyorum- iŖte diyorum ki sen devam et, sen devam et, sen devam et, karıŖık Ŗekilde... O zaman hepsi dikkatini toplamak zorunda. Mesela ben okudum bir daha okumam diyemiyor çocuk. Çünkü 3-5 öğrenciden sonra bir daha diyorum hadi sen oku diye. (...) Hatta mesela 3 kere 5 kere okuyoruz. Parçanın Ŗeyine bağlı, hani çocuğun okuduğu cümle sayısına bağlı... Herkesin okumasına dikkat ediyorum. ...” ifadeleriyle aıklamıŖtır. Bunun zerine araŖtırmacı ğretmene Türkçe ders kitapları dıŖında herhangi bir okuma uygulamasının olup olmadığını sormuŖtur. Öğretmen bu soruyu; “... *İŖte dediğim gibi, o kitapları vereceğıim zaten onlara. Haftalık mesela haftalık**

verirsem çok sıkıntı olur. Çocuk bitirdiği zaman getirsin. ...” şeklinde yanıtlamıştır. Öğretmen öğrencilerinin daha çok evde okuma yaptıklarını zaman kalırsa sınıfta okuttuğunu belirtmiştir. Bu durumu; “... Şu anda okumayı evde... Ama boş kaldıklarında okuyorlar. Çünkü yanlarında mutlaka kitap var. (...) Yani sınıfta da kitap okumak istiyorlar. Özellikle “Kral Şakir” in kitaplarını çok seviyorlar. (...) Ama hani zamanımız kalırsa okutturuyorum. 10 dakika kitap okuyabilirsiniz diyorum. Çok sevinerek okuyorlar. ...” ifadeleriyle açıklamıştır.

2-A sınıfının öğretmeni sınıf kitaplığını yazın öğrencilerine önerdiği kitaplarla oluştursa da öğrencilerinin istediklerini okuyabileceklerini “Kral Şakir” serisi üzerinden açıklamıştır. Bu düşüncesini; “... Serisini almışlar. Serisi hoşlarına gidiyor. Okuyorlar, okusunlar. (...) Yeter ki okusun yani ve okuduğunu anlasın. Yani özel gidip ona kitap almak değildir amaç. (...) Dergide okuyabilir, gazete de okuyabilir. Onlara uygun haberler de var yani okusun. Okumasını hızlandırırsın. ...” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenin sınıf kitaplığını kendisinin öğrencilerine önerdiği kitaplarla oluşturması içerik merkezli okuma inancında olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmen öğrencilerinin bu kitaplar haricinde hoşlanabilecekleri herhangi bir kitabı ya da yazılı materyali okumalarında sakınca görmemektedir. Bu konuda ne okuduklarından daha ziyade okumalarının yeterli olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte öğretmenin sınıfta rutin olarak devam eden herhangi bir kitap okuma uygulamasının olmadığını belirttiği gibi araştırmacının gözlemleriyle de bu durum teyit edilmiştir.

4-C1 sınıfının öğretmeni ile yapılan görüşme ve gözlemlerden öğretmenin içerik merkezli okuma inancını benimsediği saptanmıştır. Bunu destekleyen ve kanıtlayan unsurlar aşağıda sunulmaktadır:

4-C1 sınıfının öğretmeni, 4-C sınıfının üç öğretmeninden ilkidir. Bu öğretmen sekiz yıl idarecilik yaptıktan sonra 2019-2020 eğitim-öğretim yılının başında araştırmanın yürütüldüğü bu

okulda göreve başlamıştır. 4-C sınıfında sadece beş hafta (09/09-12/10/2019) derse girmiştir. Bu süreç öğretmenin başka bir okula müdür yardımcısı olarak atanmasıyla son bulmuştur.

4-C1 sınıfının öğretmeni görüşmede (1/10/2019) müdür yardımcısı olarak tayini çıktığını ve henüz okumaya yönelik bir uygulama gerçekleştiremediğini ancak okulda kalma gibi bir durumu olursa bu konuda bazı düşüncelerinin olduğunu belirtmiştir. Bu durumunu; “... *Şu an okumaya yönelik toplantıyı yeni yaptık. Velilerle bir kitap setleri almayı düşünüyoruz. Benim durum biraz tam netleşmediği için. Birazcık beklemeye almışız. Netleşirse kitap setini alacağız. Çocuklara haftada bir gün okuma saati düzenleyeceğim. Okuma saatini düzenledikten sonra velilerden gelen talep üzerine daha önce de yapıyordum dördüncü sınıfta biraz zaman kısıtlılığı var. Derslerin çokluğundan, biraz yoğun olmasından dolayı okudukları kitaplara yönelik soru sormak istiyorum. Bir nevi açık uçlu olabilir. Test uygulamayı düşünüyorum. Çocuklar okumanın önemini bilsinler, okudukları kitapların anlamını kavrasın diye. Öğretmen gerçekten beni test edecek okuyup okumadığını öğrenecek bu şekilde. Daha önceki senelerde uygulanmış ama uygulama ne şekilde bilmiyorum. Ben biraz farklı bir uygulama yapmayı düşünüyorum Henüz başlamış değiliz. ...*” ifadeleriyle açıklamıştır.

4-C1 sınıfı öğretmenin okulda görev yaptığı yaklaşık bir aylık zaman diliminde sınıf kitaplığına herhangi bir kitap almadığı ve sınıfta kitap okuma uygulaması gerçekleştirmediği saptanmıştır. Ayrıca bu süreç boyunca 4-C sınıfı öğrencilerinin sınıf kitaplığından kitap almadıkları okul kütüphanesine kitap almaya gelen öğrenciler ile araştırmacının yaptığı sohbetlerle de (8/10/2019) teyit edilmiştir.

Okulda görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin dördünün de içerik merkezli okuma inancında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu inancı yansıtımalarında birinci sınıfın doğası gereği okumanın öğrenildiği dönem olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bunu kanıtlayan ve destekleyen unsurlar aşağıda sunulmaktadır:

Araştırmanın yapıldığı okulda, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında birinci sınıf öğretmenlerinin kıdemi en düşük olanı mesleğinin 28. yılını çalışmaktadır. Bu nedenle her biri 2005'te ses temelli cümle yönteminin uygulamaya konmasından önce ilk okuma-yazma öğretimini cümle yöntemiyle de gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacının birinci sınıf öğretmenleri ile bireysel olarak gerçekleştirdiği görüşmelerde 2005'ten önce uygulanan cümle yönteminin ses esaslı ilk okuma-yazma öğretimine göre uzun süreçte okuduğunu anlama açısından daha etkili olduğu yönünde görüş birliği içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Örnek olarak 30 yıllık meslek hayatında 13 defa birinci sınıflarda eğitim veren 1-C sınıfının öğretmeni bu konudaki düşüncelerini; “... Çocuk önce kafasında okurken sesi birleştiriyor, hece oluşturuyor, heceyi birleştiriyor, kelime oluşturuyor, kelimeleri okuyup cümle... Yani şimdi o sesleri kafada canlandırırken cümledeki anlamı kaçırıyor. Yani cümlelerin bütününe göremiyor ilk bakışta. Ama eski sistemde yani cümle yöntemiyle öğretimde ilk bakışta cümleyi görüyor. O yüzden tabi ki çok etkili yani çocuklar okumak istemiyorlar. Çocuk okuduğunu anlamayınca çocuk için bir angaryaya dönüşüyor. ...” ifadeleriyle açıklamıştır. Yine 28 yıllık meslek hayatında 12 defa birinci sınıflarda görev yapan 1-B sınıfının öğretmeni de ilk okuma-yazma öğretim yönteminin okuduğunu anlamayı ilerleyen süreçte nasıl etkilediğine dair düşüncelerini; “... Şu an ki ses temellide belki okuma öğretmenin işini biraz daha ağırlaştırdı, okuma biraz daha erken gerçekleşiyor. Ama biz o cümle temelliden geldiğimizde, tümünden geldiğimizde belki okuma biraz daha geç oluyordu ama dönüşünü daha iyi alıyorduk. 2. sınıftayken çocuklarda o göz atlatma olayı, seri okuma, okuduğunu anlama olayı o taraf daha fazla gerçekleşiyordu. Hissediyordum. O şekilde olduğunu düşünüyorum. Bu ses temellide çocuk okuduğu metinde okuma esnasında sesi gözlemleyerek ilerlediği için okuma biraz daha yavaş ve anlama da biraz daha yavaş oluyor. Böyle bir yorumum var benim. ...” ifadeleriyle açıklamıştır. Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında ilk okuma-yazma öğretiminde cümle yönteminin uygulanmasının öğrencilerin

okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyini artırdığı yönünde düşüncelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu tecrübe ve görüşlerinden hareketle ilk okuma-yazma öğretiminde uygulanan yöntemin de okuma kültürünün edindirilmesinde olumlu ya da olumsuz etkilerinin olabileceği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın sürdürüldüğü okuldaki birinci sınıf öğretmenlerinin tamamının ilk okuma-yazma öğretim sürecinde ders kitaplarının dışında ek kaynaktan faydalandıkları tespit edilmiştir. 1-B sınıfının öğretmeni araştırmacıyla yaptığı sohbet sırasında (11/09/2019) öğrencilerine velilerin kabul etmesiyle ilkokuma-yazma seti aldığını ve diğer birinci sınıflarla bu konuda ortak karar verdiklerini belirtmiştir. Araştırmacı diğer sınıflarda da ilk okuma-yazma öğretimi için ek kaynak alındığını gözlemlemiştir. Araştırmacının 1-D sınıfının öğretmeniyle gerçekleştirdiği sohbette (13/09/2019) öğretmen, ders kitaplarının yetersiz kalması nedeniyle ek kaynak almak durumunda kaldıklarını belirtmiştir. Bunun dışında bir başka gün araştırmacının yaptığı gözlem sırasında (16/12/2019) 1-D sınıfının öğretmeni, araştırmacıya dönem başında okumaya geçtikten sonra öğrencilerinin okuması için Martı Çocuk Yayınlarından 20 kitaptan oluşan aynı setten 2 adet aldığını ve okumaya geçen öğrencilerine bu kitaplardan verdiğini belirtmiştir. Aynı zamanda kitap verdiği öğrencilerine “bu kitap sizin ilk kitabınız buna sahip çıkın” diye açıklama yapmıştır. Öğretmen araştırmacıya verdiği kitapların öğrencileri üzerinde olumlu etkisinin olduğuna değinmiştir. Örnek olarak ailelerden bazılarının ödev yapmak istemeyen çocuklarının dahi bu eserler sayesinde severek ödev yaptığını ilettiklerini belirtmiştir.



Görsel 18

1-D sınıfında ilk dönemin başında öğrencilere alınan sette yer alan kitaplar (16/12/2019)

Araştırmacı 1-C sınıfında yaptığı gözlemlerde (16/12/2019) öğretmenin sınıfına okuma setleri aldığını gözlemlemiştir. 1-C sınıfının öğretmeni okumaya geçiş sürecinde birinci dönem öğrencilerine Tandem Yayınlarından 20 kitaptan oluşan Mini Mini Birler başlıklı set almıştır. Araştırmacı 1-A sınıf öğretmenin de aynı seti öğrencilerine aldığını saptamıştır (18/12/2019).



Görsel 19

1-C sınıfında birinci dönem öğrencilere alınan sette yer alan kitaplar (16/12/2019)

Birinci sınıf öğretmenleriyle yapılan bireysel görüşmelerde, öğrencilerin birinci dönem sonunda Ocak ayı gibi okuma-yazmaya geçecekleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin belirttiği gibi öğrenciler dönem sonunda okuma-yazmaya geçmişlerdir. İkinci dönemden itibaren aldıkları kitap setleriyle okuma hızlandırma çalışmaları yapmışlardır. Öğretmenler, Türkçe kitabındaki metinlere geçmemelerindeki en büyük etkenin kitaptaki metinlerin çok uzun olması olduğunu belirtmişlerdir.

1-A sınıfının öğretmeni öğrencilerin okumaya geçiş sürecini ve sonrasında yaptıkları çalışmaları; “... *Şu an ki yöntemle Kasım dolduktan sonra patlamaya başlıyorlar, Ocak'ta hepsi okuyor. (...) Şu semtte çocuklar şimdi hazır geliyorlar. Şu an sınıfta bile 3-4 tane okuyan var. Yani çocuklar birleştirmeyi kavramışlar. Daha ben hiç birleştirme yapmadan yazıyorum oraya hemen okuyorlar. “Ela, Lale” diyor. Birkaç tanesi okuyunca motor öğrenci oluyor. Ötekiler de onlara bakıyor, özeniyor, öykünüyor. Anneler de sağ olsunlar, ilgili, alakalı, babalar da... Bizim direktiflerimiz, yönergelerimiz doğrultusunda çalıştıkları için Ocak'ta iş bitiyor. Şubat'ta biz Türkçe kitabına geçiyoruz. Yani 2. dönem Türkçe kitabına geçiyoruz okuma anlamında. (...) Kitapları zaten onların ilkokuma kitapları 6 tane, 7 tane ya da 10 tane; Ela, Lale ile başlayan metinlerden oluşan okuma kitapları var. Onlar 1. dönem hepsi bitiyor. 2. dönemde minik 1. Sınıf hikâyelerine başlıyoruz. Türkçedeki okuma parçaları kitap ağır aslında gerçekten. O 2. Dönem ancak artık okumaya geçtikten sonra fakat biz okuyoruz. Anlamalarını sağlıyoruz. ...” ifadeleriyle açıklamıştır.*

1-C sınıfının öğretmeni okuma hızlandırma çalışmaları için ikinci dönem Berkay Yayınlarından “Hızlı Okuma Kitabı” öğrencilerine edindirmiş. Araştırmacının bu sınıfta yaptığı gözlem sırasında (05/02/2020) öğretmen, öğrencilerine “Ebe” adlı metni önce sessiz olarak ardından sırayla sesli olarak okutmuştur. Araştırmacı, metinlerin şiirsel bir anlatımının olması ve

içerisinde mizah unsurunu barındırması nedeniyle öğrencilerin severek okuduklarını gözlemlemiştir. Öğretmen kitaptaki “Komşu Komşu” metnini ezbere okumak isteyen öğrencileri tahtaya çıkartıp okutmuştur. Öğretmen araştırmacıya Türkçe ders kitabına Nisan gibi geçeceğini, derslerde ise öncelikle aldığı kaynaklarla okuma hızlandırma çalışmaları yapacağını belirtmiştir.



Görsel 20

1-C sınıfında okuma yazma sürecinden sonra yararlanılan “Hızlı Okuma Kitabı”

(05/02/2020)

Araştırmacı 1-D sınıfında yaptığı gözlemlerde öğretmenin ikinci dönem Türkçe kitabı yerine yardımcı kaynak kullandığını tespit etmiştir. Öğretmen Berkay Yayınları’ndan içerisinde farklı türde kısa metinlerin olduğu “Okuyalım Anlayalım” adlı yardımcı kaynaktan derslerini yürütmektedir. Araştırmacının bu sınıfta yaptığı gözlem sürecinde (07/02/2020) öğretmenin çalışma kitabındaki (Okuyalım-Anlayalım→ Berkay Yayıncılık) “Bezden Bebek” metnini öğrencilere daha önce defterlerine yazdırdığı gözlemlenmiştir. Ders sürecinde öğretmen öncelikle bu metni örnek okuma yapmış, öğrencilerinden okurken noktalama işaretlerine dikkat etmelerini

istemiştir. Noktada bir nefes, virgölde yarım nefes alma gibi ayrıntıları vurgulamıştır. Daha sonra öğrencilerine okuma yaptırmış ve ardından öğrencilerin okumalarını değerlendirmiştir.

Öğretmen araştırmacıya Türkçe ders kitabındaki metinlerin çok uzun olmasından dolayı kitaplara doğrudan geçemediklerini, öncelikle kısa metinlerle öğrencilere okuduğunu anlama çalışmaları yaptırdıklarını ve böylece okumalarını hızlandırdıklarını söylemiştir. Öğretmen ayrıca Türkçe ders kitabındaki metinlerin uzun olmasının öğrencileri okumaktan soğutabildiği ve bu nedenle ders kitaplarının gözden geçirilmesi gerektiği üzerinde durmuştur.

Araştırmacı, ilerleyen süreçte 1-D sınıfında öğretmenin Öykü Yayınlarından “Asya ile Ayaz Okuduğumu Anlıyorum” setinden öğrenci sayısı kadar aldığını gözlemlemiştir (25/02/2020). Öğretmen, her çarşamba bu set kitaplarını sırasıyla öğrencilerine verdiğini ve pazartesi günleri verdiği kitabın sınavını yaptığını belirtmiştir.



Görsel 21

1-D sınıfında öğrencilere alınan “Asya ile Ayaz Okuduğumu Anlıyorum” set kitapları (25/02/2020)

1-C sınıfı öğretmeninin okuma-yazma öğretiminde sürecin başından itibaren diğer birinci sınıf öğretmenlerinden farklı olarak kendi hazırladığı materyalleri daha sık kullandığı tespit edilmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin mevcut okuma-yazma öğretim sürecinin başlarında öğrendikleri “Ela” ve “Lale” isimlerini, öğretmenin renkli fon kartonlarıyla görselleştirdiği materyalin, sınıfa girildiğinde en dikkat çekici eğitim materyali olduğunu gözlemlemiştir (08/10/2019).



Görsel 22

1-C sınıf öğretmeninin okuma yazma sürecinde hazırladığı materyal örnekleri
(08/10/2019)

Genel olarak değerlendirildiğinde birinci sınıf öğretmenleri, ilk okuma-yazma öğretiminde uygulanan mevcut ses esaslı yöntemin (2005 yılından önce uygulanan cümle yöntemine göre) öğrencilerin okuma hızlarını düşürdüğünü ve okuduğunu anlamayı daha çok zorlaştırdığını savunmaktadırlar. Bununla birlikte birinci sınıf öğretmenlerinin her biri ilk okuma-yazma öğretim sürecinde ek kaynaklardan yararlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca birinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin çok uzun olması nedeni ile öğretmenlerin okuma-yazma

öğretim sürecinden sonra öğrencileri için okumayı hızlandırma, okuduğunu anlama çalışmalarında kısa metinlerin yer aldığı ek kaynak ya da kısa hikâyelerin olduğu set kitapları öncelikle tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu araştırmada okuma öğretimi sürecinde birinci sınıf öğretmenlerinin belirlenen bu durumları onların içerik merkezli okuma inancını uygulamalarında yansıttıklarını göstermektedir

4.2.1.3. Okuma inancının yönü tespit edilemeyen öğretmenler. Bu araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bazı öğretmenlerin okumaya yönelik inançları tespit edilememiştir. Yapılan gözlemlerde de bu durumun açığa çıkmadığı öğretmenler saptanmıştır. Bunlar 2-C ve 4-C2 sınıfının öğretmenleridir. Okuma inancının yönü tespit edilemeyen öğretmenler arasında en bariz olanın 4-C2 sınıf öğretmeni olduğu düşünülmektedir. Bu düşüncüyü destekleyen ve kanıtlayan unsurlar aşağıda sunulmaktadır:

4-C2 sınıf öğretmeni daha önce de belirtildiği gibi 4-C sınıfının aynı eğitim-öğretim yılı içerisindeki üç öğretmenden ikincisidir. Aynı zamanda bu sınıfta görev yapan üç öğretmen arasında en uzun süre aktif olarak görev yapan (14/10/2019-05/02/2020) öğretmendir. Bu sınıfta görev yapan ilk öğretmen müdür yardımcısı olarak başka bir okula atandığı için bu okulda ücretli öğretmen olarak göreve başlamıştır (14/10/2019).

4-C2 öğretmeni Felsefe grubu öğretmeni olarak mezun olduktan sonra önceki yıl Isparta’da ücretli öğretmenlik yapmıştır. Daha önce görev yaptığı bu okuldaki herkesin gerçekleştirdiği okuma uygulamasını; “... *Geldiğim yerlerde mesela biz bütün hafta boyunca ilk saat bizim okumaydı, kitap okumaydı. Bu çok güzel bir uygulamaydı. Çünkü mesela evlerde falan herhalde okutulamıyormuş. Biz de çözüm olarak ilk saati bütün hafta; Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe, Cuma’ya kadar ilk saatler hep kitap okumaydı. ...*” ifadeleriyle açıklamıştır. Araştırmacı bunun üzerine bu okulda bu uygulamayı yapıp yapmayacağını sormuştur. Öğretmen

bu soruyu; “*Öyle bir şey düşünüyorum ama işte burada olur mu bilmiyorum.*” şeklinde cevaplamıştır.

Araştırmacı yaptığı gözlemlerde 4-C2 sınıf öğretmeninin görev yaptığı süre boyunca sınıfta kitap okuma uygulamasının yapılmadığını ve öğrencilerin sınıf kitaplığından kitap almadıklarını saptamıştır. Öğrencilerle farklı zamanlarda (25/10-24/12/2019) yapılan konuşmalarla da sınıf kitaplığından kitap almadıkları teyit edilmiştir. Araştırmacı sınıf kitaplığındaki kitapları incelediğinde (25/10/2019), 62 kitabın olduğunu ancak aynı kitaptan birden fazla olması nedeniyle sadece 29 farklı eserin bulunduğunu belirlemiştir. Sınıf mevcudunun 31 olduğu düşünüldüğünde herhangi bir okuma uygulaması yapılsa bile her öğrenciye bir kitabın düşmeyeceği anlaşılmaktadır. Tüm bu belirtilen nedenlerle öğretmenin okuma inancının yönü tespit edilememiştir.

2-C sınıfının öğretmeniyle yapılan görüşme ve sınıfında yapılan gözlemler sonucunda ne içerik ne de öğrenci merkezli okuma inancında olmadığı belirlenmiştir. Bunu destekleyen ve kanıtlayan unsurlar aşağıda sunulmuştur:

2-C sınıfının öğretmeni sınıfta okumaya yönelik şiir ve tekerleme okuttuğunu hikâye kitaplarını sadece hafta sonu okumaları için verdiğini belirtmiştir. Bu durumu; “... *Mesela şiir ve tekerlemeyi çok önem veriyorum ben. Bu şiirleri defalarca okutuyoruz, sesli sessiz sınıfta. (...) Hikâye kitaplarını Cuma günleri veriyorum. Cuma, Cumartesi, Pazar okusunlar diye... Haftada bir gün yani Cuma günleri veriyorum. ...*” ifadeleriyle açıklamıştır. Okudukları kitabı pazartesi günleri getirdiklerini belirtmiştir.

Araştırmacı 2-C sınıfında araştırma süreci boyunca yaptığı gözlemlerde herhangi bir kitap okuma uygulamasının yapılmadığını saptamıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı teneffüste öğrencilerle yaptığı söyleşilerde (12/11/2019) bir iki öğrencinin kendi okuma kitabı haricinde

öğrencilerin hafta içi yanlarında kitap bulundurmadıklarını tespit etmiş ve öğretmenin sadece Cuma günü kendilerine kitap verdiğini teyit etmiştir.

Araştırmacı bir Cuma günü son ders saati (10/01/2020) 2-C sınıf öğretmenin öğrencilerine hafta sonu okumaları için kitap verme durumunu gözlemlemiştir. Öğretmenin tüm okuma kitaplarını ön sıraların üzerine yaydığı ve öğrencilerin bunlar arasından birer tane kitap seçtiği saptanmıştır. Öğretmen öğrencilerinden Cuma günü akşamından Pazar gününe kadar kitabı iki kez okumalarını, Pazar günü de annelerine hikâyenin konusunu, önemli yerlerini anlatmalarını istemiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerine dört şiirin olduğu bir kâğıt vermiştir. Bu şiirleri de Cumartesi ve Pazar günü 10’ar defa okumalarını istemiş, isteyenlerin bu şiiri ezberleyeceklerini de belirtmiştir. Öğretmen araştırmacıya bu uygulamaların öğrencilerin okumalarını geliştirdiğini söylemiştir.

2-C sınıfının öğretmeni kendisinin öğrencilerinin başında olmadığı zamanlar okuma yapmadıklarını belirtmiştir. Bunu; “... *Valla pek yapmıyorlar. Neden, günümüzün çocukları okumayı sevmiyor. Bir türü aşamıyoruz bunu yani gerçekten okumayı sevmiyor. Nedense ben anlamadım yani. ...*” şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmen Türkiye’de günümüzde uygun materyal olmadığı için çocukların okumayı sevmediğini düşünmektedir. Öğretmen bu düşüncesini; “... *Biraz da güzel materyal olmadığını düşünüyorum yani. Bakıyorum hikâye ilgi uyandırmıyor çocukta. Bakıyor, okuyor okuyor, bir şey anlamıyor veya zevk almıyor yani. (...)* Mesela ben, evet biraz okuma alışkanlığım var benim. (...) *Neden nasıl, kazandım okuma alışkanlığını. Ya açık söylemek gerekirse o eskiden Teksas Tommiksler vardı. Onları okurduk yani. (...)* Artı bir de bizim şu günümüzde bile yeri dolmayan 2 tane haftalık dergi vardı. (...) *1. Milliyet Çocuk Dergisi, 2. Tercüman Çocuk Dergisi... Bunları ben haftalık olarak her hafta alırdım. Özellikle Milliyet Çocuk çok alıyordum. (...) O dergide karikatürler, bilgiler, resimli romanlar ondan sonra bulmacalar, bilmeceler, çeşit çeşit etkinlikler, her şey var. Onu biz her*

yerini okurduk. (...) Sonra birbirimizle değişirdik onları. (...) Ama şimdi o kalitede bir şey yok. Mesela bundan 10 sene kadar önce kendi çocuklarıma böyle bir dergi alayım dedim. Gittik... Bilim Çocuk, sadece bilim yapıyor. Ağır ağır şeyler bazıları ilgisini çekmiyor bazı şeyler ağır şeyler... Ondan sonra başka bir dergi alayım dedim. (...) Ondan sonra bir tane Miço diye bir dergi çıkarmış Milliyet Gazetesi. Bir baktım zübük bir şey yani. Eski Milliyet çocuk nerde, o nerde... Yav bir tane kahraman çıkarmış. Kahramanın ismi; Ders Sevmez Hamdi... Böyle bir kahraman olur mu ya? Yani böyle bir geriye gidiş var bu konularda da. Çocuk, bizim toplumumuz okumuyor ama sadece suç bizde değil. Yeterince güzel bir materyal yok yani. Buna da bağlıyorum. (...) Mesela bize öğretmenler kıızıyordu o zaman, Teksas Tommiks okumayın filan diye, maceracı olur falan... Halbuki onlar o kadar mükemmel şeylermiş ki şimdi anlıyorum daha yeni yeni... şimdi olsa yani, var da nedense onun devri bitti. Artık kimse okumuyor. Mesela resme bakıyorsun, resimden orda anlam çıkartıyor, yüz ifadelerine bakıyor, hissediyorsun, olayı takip ediyorsun, okuman gelişiyor, anlamın gelişiyor, her şey gelişiyor. Teksas Tommiks müthişti yani. ...” ifadeleriyle açıklamıştır. Bunun üzerine araştırmanın sorduğu “şimdi çocukların severek okuduğu çocuk kitabı var mı” sorusunu, öğretmen; “... Valla ben işte bizim çocuklar büyüdükten sonra bakmadım ama yeterince yok yani. İlgi uyandırmıyor. ...” şeklinde yanıtlamıştır. Bu ifadelere bakıldığında 2-C sınıf öğretmeninin güncel çocuk edebiyatını yakından takip etmediği anlaşılmaktadır. Bu yaklaşımının aynı zamanda öğrencilerin nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle buluşmasına engel olacağını düşündürmektedir. Tüm bu nedenlerle öğretmenin okuma inancının yönü tespit edilememiştir.

4.3. Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Okul Yöneticilerinin Rolü

Bu başlık altında okul müdürü ve yardımcısının okuma kültürünün edindirilmesindeki rolü, gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerden çıkan sonuçlara göre sunulacaktır.

Araştırmanın yapıldığı 2019-2020 eğitim öğretim yılında okul müdürü, çalışmanın yürütüldüğü bu okulda ikinci yılını çalışırken müdür yardımcısının ise bu okuldaki ilk yılıdır. Bu nedenle yapılan görüşmelerde müdür yardımcısının cevaplarında önceki yöneticilik deneyimleri daha etkili olmuştur.

Okul müdürü, okulda öğrencilerin kitap okuma imkânlarını genişletmek adına öğretmenlerin velilerin de desteğiyle gerekli özveriyi gösterdiklerini ancak bu konuda en büyük problemin okulun fiziki şartlarından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu durumu; “... *Bazı öğretmenlerimiz kanalıyla teşvik üst düzeyde. Sınıf kitaplıklarımız var. Sene başında biz de destek oluyoruz. Öğretmenlerimizin önünü açıyoruz. Herkes velilerin desteğiyle sınıflarına kitaplıklarına kitap alıyorlar. Ama bu konuda sıkıntımız okulumuzun fiziki imkânları...*” ifadeleriyle açıklamıştır. Okul müdürü ayrıca geçmiş yıllarda okulun fiziki anlamda yetersizliği nedeniyle okul kütüphanesinin kurulamadığını ancak 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir şubenin azalmasıyla boş kalan sınıfı kütüphane ve destek eğitim odası olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Ancak araştırmacı araştırma süreci boyunca okulda yaptığı gözlemlerinde kütüphanenin işlevsel olarak hizmet veremediğini saptamıştır. Bu sınıfın kütüphaneye dönüştürülme süreci ve işlevsellik yönü “Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Okulun Fiziki Şartlarının Rolü” Başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Okul müdürünün başkanlığında eğitim öğretim döneminin başladığı ilk haftanın ilk günü gerçekleştirilen öğretmenler kurulu toplantısı (2/9/2019) ve okul-aile birliği genel kurul toplantısına (18/10/2019) araştırmacı gözlemci olarak katılmıştır. Bu toplantılarda okul için yapılan harcama kalemlerinin tek tek ele alındığı görülmüştür. Okul aile birliği toplantısında okul müdürünün açıkladığı faaliyet raporunda yapılan harcamaların yaklaşık 240.000 TL tutarında olduğu belirtilmiştir. Bu harcamalar; okul binası çatısının yenilenmesi, dış cephenin, sınıfların boyanması, zekâ oyunları sınıfının oluşturulması, boş kalan sınıfın kütüphane/destek eğitim

odasına dönüştürülmesi, öğretmen odasının tadilatı, ses ve zil sisteminin yenilenmesi, alarm sisteminin kurulması, sınıf lambalarının yenilenmesi, kamera sayısının artırılması (6'dan 16'ya), sınıflara harita, küre ve matematik takımlarının sağlanması, projeksiyonların bakımı, tüm dersliklere standart öğrenci ve öğretmen dolaplarıyla birlikte vestiyerlerin yapılması olarak açıklanmıştır. Okulda gerçekleştirilen tadilat ya da düzenlemeler için yapılan harcamalar genellikle okul aile birliği aracılığıyla karşılanmaktadır. Bununla birlikte araştırmacı yaptığı görüşme ve gözlemler neticesinde çocuklar için okul bütçesinden doğrudan kitap alımı gerçekleştirilmediğini tespit etmiştir.

Okul müdürü sınıf kitaplıklarının oluşturulma sürecinde öğretmenlerin herhangi bir talepleri olmadığını, okul bütçesinden görüşmenin yapıldığı tarihe kadar kitap temin edilmediğini ancak sınıfların diğer büyük yekûn tutan ihtiyaçlarını okul bütçesinden karşıladıklarını diğer ihtiyaçlarını ise velilerin desteğiyle giderdiklerini belirtmiştir. Bu durumu; “... Bizden maddi bir talepleri yok (öğretmenlerin). (...) Okuldan şu anda -görev yaptığım süre içinde- okul kitaplığına okul bütçesinden para ayrılıp okul kitaplığına kitap almadık okul kitaplığına. Her sınıf kendi velileri kanalıyla oraya kitaplığa kitap aldılar. Biz ama sınıfın başka ihtiyaçlarını okulun bütçesinden giderdik. Arkadaşlarımız zaten o konuda bize fazla yük olmadılar. Bizim çok büyük bazı ihtiyaçlarımız okul idaresi tarafından giderildiği için biz de küçük yekûn tutan ihtiyaçlarımızı velilerimizle giderdiler. ...” ifadeleriyle açıklamıştır. Araştırmacının yaptığı gözlemlerde de bu durum teyit edilmiştir.

Araştırmacı okul müdürüyle gerçekleştirdiği görüşme ve yapmış olduğu gözlemlerde müdürün bahçe sınıfı projesinin olduğu ve bunun için kaynak arayışına girdiğini tespit etmiştir. Araştırmacı bu projenin varlığını ilk olarak okulun açıldığı gün gerçekleştirilen öğretmenler kurulu toplantısında (2/9/2019) okul müdürü bu düşüncesini öğretmenlerle paylaştığında öğrenmiştir. Bunun dışında araştırmacının okul çıkışından sonra müdür odasında (11/9/2019)

müdür ve müdür yardımcısıyla gerçekleştirdiği sohbet sırasında da okul müdürü bu düşüncesini belediyenin desteğiyle gerçekleştirmek istediğini belirtmiştir. İlerleyen süreçte gerçekleştirilen okul aile birliği toplantısında (18/10/2019) ise bahçe sınıfı konusunda ilçe millî eğitim müdürlüğü tarafından destekleme sözü aldıklarını velilere duyurmuştur. Araştırmacı bu projenin ayrıntılarını okul müdürüyle yapılan görüşmede (8/11/2019) “okulu okumaya katkısı” yönünden değerlendirilmesini istediğinde öğrenmiştir. Okul müdürü bu görüşmede okulun mevcut durumunu okumaya katkısı yönünden değerlendikten sonra projelerini ve buna yönelik girişimlerini; “... Bunun dışında gönlümüzden geçen birkaç proje var bu okumayı destekleyecek şekilde. İşte birincisini söyledik şimdilik kaba inşaatını yaptığımız diyelim inşaat tabiriyle, kütüphanemizin içini iç dizaynını düzenlemek ve kitap yönünden zenginleştirmek birinci hedeflerimizden biri. İkincisi bir bahçe kütüphanesi adı altında ya da bahçe sınıfı adı altında okul bahçemizde yeşil alana bir kamelya ya da pergola tarzında bir yer yaptırıp, müsait olan havalarda öğrencilerimiz kitaplarıyla sınıf sınıf oraya gidip kitaplarını açık alanda okuyacaklar. (...) İşte yeşil, ağacın altında belki mevsimine göre kuş sesleri eşliğinde daha doğrusu sınıfa tıkanmadan güzel bir ortamda daha rahat, daha güzel kitap okuyacaklar diye düşünüyorum. Onu da inşallah bu sene içinde sene sonuna kadar o planımızı da devreye sokmaya düşünüyoruz. Girişimlerimiz devam ediyor. (...) Onun etrafına biz yayılcı böyle sarmaşık türü bitkiler dikeceğiz. Onlar onun üstünü de kapatacak. Hem velilerimizin bekleme yeri olacak sabah öğlen aralarında hem öğrencilerimiz ders saatlerinde çizelge çıkaracağız, bahçe sınıfını şu sınıf kullanacak diye. (...) O saatte öğretmenlerimizin kontrolünde çocuklarımız dışarıya çıkacaklar ve orada kitaplarını okuyacaklar. (...) Orada ellerinde kitapları belki daha keyif alarak okuyacaklar. Ve daha kalıcı olacak orada okuduğu bilgiler.” ifadeleriyle açıklamıştır. Diğer taraftan araştırmacı, okulda gerçekleştirdiği araştırma süresi boyunca okul müdürünün hedeflediği okul kütüphanesinin kitap yönünden zenginleştirme fikrinin okul bütçesinden ya da

başka bir kanalla gerçekleştirilemediğini saptamıştır. Bahçe sınıfı projesinin ise sadece temeli atılabilmektedir.

Okul müdürü okulda okumayı kısıtlayan en önemli unsuru, okulun fiziki imkânları olarak göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığının projesi olan z-kütüphanenin de bu nedenle kurulamadığını belirtmektedir. Okumayı destekleyen en önemli unsur olarak ise bu bölgenin veli profilini göstermiştir. Bu durumu bu bölgedeki velilerin öğretmenlerin kitap talebini fazlasıyla karşılamaları ve bu konuda bilinçli olmalarıyla açıklamıştır. Okul müdürü okulda okumayı kısıtlayan ve destekleyen unsurları; “... kısıtlayan fiziki imkân diyorum. Tam teşekküllü büyük okullardaki, bakanlığımızın projesi olan z-kütüphanemiz yok. Daha önceden kendi okulun geçmiş yıllarda kendi imkânlarıyla kurduğu bir kütüphane de yok. (...) Bu sene bu fiziki ortam doğdu. (...) Başka şekilde değerlendirilebilirdi ama biz direk hemen kütüphane olarak orayı değerlendirdik. Fazla hani fiziki imkân dışında çocukları engelleyen fazla bir durum yok bizde. Başka çalıştığım bölgelerde işte veli ekonomiyi bahane ediyordu. Ailenin, anne-babanın eğitim seviyesi düşüktü. Okumanın önemini çok üst düzeyde kavrayamayabiliyorlardı. Ama burada veli profili biraz daha ilgili yeter ki çocuğuna faydası olsun. Bu yönden kitap tavsiyelerimizi ikiletmiyorlar kendileri. Biz bir istiyorsak onlar iki, üç alıyorlar. Bu yönden eğitimin önemini kavrayan veli profilinin olması bizim için avantaj. ...” şeklinde ifade etmiştir.

Okul müdürü (8/11/2019) çocukların kitap okumada problemleri olmadığını ama teşvik amaçlı küçük yarışmalar düzenlenerek en çok kitap okuyanların dönem sonunda ödüllendirebileceğini belirtmiştir. Araştırmacı daha önce benzer düşünceleri müdür yardımcısının da okul çıkış saatinden sonra (11/9/2019) müdür odasında yapılan sohbet esnasında dile getirdiğine şahit olmuştur. Bu konuşmada müdür yardımcısı kitap okuma ile ilgili projesi olduğunu ve bu projenin her ay okulda en çok kitap okuyan çocuğun “ayın kitap kurdu” seçilerek törende isminin açıklanması şeklinde olabileceğini belirtmiştir. Okumaya teşvik amaçlı

bu uygulamanın çocuklara yararlı olabileceğini de eklemiştir. Müdür bey de bu projeyi desteklemiş ve her ay en çok kitap okuyan çocuğa rozet takılabileceği ya da farklı şekilde ödüllendirebileceği konuşulmuştur. Müdür yardımcısı, ilerleyen süreçte yapılan görüşmede (12/11/2019) yine bu düşüncesine; “... *Ha bizde de eksik taraf demin de bahsettim; okul yönetimi olarak tüm sınıfları kapsayan ödüllendirme mekanizması veya işte onore etme, törende ismini geçirme veya panoya asma gibi bunları yapmak gerekiyor. Bu biraz bizim ele almamız gereken meseleler. ...*” ifadeleriyle açıklık getirmiştir. Müdür yardımcısı aynı görüşmede okulun okumaya katkısını artırmak adına teşvik edici yarışmaların düzenlenmesi veya okula yazar getirilmesi gibi düşüncelerini dile getirmiştir. Araştırmacı yapmış olduğu gözlemlerde ise araştırma süreci boyunca tüm okulu kapsayan kitap okumaya teşvik amaçlı bu uygulamaların gerçekleştirilemediğini saptamıştır.

Müdür yardımcısı öğrencilerin kitap okuma imkânı olarak sınıflarına bağımlı olduklarını bu konuda bazı iyileştirmelerin yapılması gerektiğini düşünmektedir. Bu düşüncesini; “... *Tabi yani sınıflara bağlı, yani sınıfa bağımlılar biraz. O anlamda eksikliklerimiz var. Ama iyileştirme yapmamız lazım. Mevcutta koridordaki kitaplığı kaldırdık. Ancak şu an öğrencilerimize hizmetini sunduğumuz bir alan yok. Bu bir eksiklik bence...*” ifadeleriyle açıklamıştır.

Müdür yardımcısı şu an görev yapmakta olduğu okuldan önce yöneticilik yaptığı okulda kütüphanenin işlevsel olmasının önünde bazı engellerin olması nedeniyle okul kütüphanesini kapattıklarını ve bunun yerine alternatif bir proje geliştirdiklerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra kütüphane açılacaksa hakkının verilerek açılması gerektiği üzerinde durmuştur. Bu durumu; “... *bir yönetici olarak geçmişte de eski okulumuzda bir kütüphaneyi kapatmış bir insanız. Kütüphane kapatmak doğru değil belki ancak ben hatırlıyorum o okula gittiğimde, göreve başladığımda kütüphane vardı ama öyle içerisinde değişik hiçbir işe yaramayacak ansiklopedilerle dolu bir kütüphaneydi. Kimsenin de yüzünü açtığı şeyler değildi. Çağın gerisinde kalmış artık kütüphane*

kolay bir uygulama değil. Kütüphaneyi eğer açarsanız hakkını vermeniz lazım. Nedir hakkını vermek; fiziki anlamda verecekseniz, kitap anlamında verecekseniz artı orada bir sistem kurmanız lazım. Sistemi de yürütecek insan gerekiyor, öğrencisiyle, görevlisiyle. Bunu büyük okullarda işte maddi gücü olan okullarda görevliyle sağlayan okullar oluyor zaman zaman ama şimdi ilkokul öğrencisine de nöbet görevi veremediğimiz için nöbet de yok. (...) Öğretmene görev versen, öğretmen zaten o işi söylemeye gerek yok. İstekli olmaz. Doğaldır. (...) Çünkü teneffüste onla mı uğraşacak. Zaten nöbet görevi var öğretmenin kendisinin. Bir de akabinde kütüphane nöbeti mi vereceğiz yani. (...) Hani demek istediğim, toparlayayım; kütüphane meselesine karşı değiliz ama bence eğitimde artık yıl 2019 kütüphaneden ziyade okuma salonları, okuma alanları olmak zorunda. ...” şeklinde ifade etmiştir. Kütüphane yerine uyguladıkları projeyi ise; “... İşte bu kütüphaneyi kapattık ama ne yapalım dedik hani bir şey yapalım en azından. Eee açık alanlara koridorlara raflar yaptık. Oraya da sponsor aracılığıyla kitaplar temin ettik. Asıl amaç öğrencinin nabzını ölçmekti. Yani işte kitap aldığıında ne yapar, geri getirir mi acaba ya da elini o rafa uzatır mı uzatmaz mı? Hatta “kitap sever noktası” ismi de vardı. Bunu birkaç kere törende de söyledik öğrencilere. Tabi ilk gün açtığımızda bir açılış gibi oldu. Herkes bir saldırdı kitaplara. Güzel ama çocuk seviyesindeki kitabı bilmiyor. Birinci sınıf öğrencisi de elini uzatıyor, öteki de uzatıyor. O alıyor, beğenmiyor, onu bırakıyor. Bir baktık aynı gün raflarda kitap kalmadı. İşte 3-5 tane “mahalleden seçmeler” falan onun haricindeki bütün kitapları almışlar. Ya biz gerçi alsınlar diye koyduk ama şöyle bir sorun var. Onun takibi nasıl olacak. Ee takip edeceksek açık rafa niye koyduk. Bir de öyle bir şey var. Çünkü bu projenin hedefi şeydi, projeydi aslında, sorumluluk sahibi olması öğrencinin. (...) Velhasıl öğretmen arkadaşlarımıza söyledik, ya takip edin, en azından siz. (...) Yapan arkadaşlarımız oldu, yapmayan oldu. Velhasıl öyle bir şey de denedik. Ya bin lira maliyeti oldu. (...) Raflar ücretsiz, sponsordu hiç para harcamadık. Kitaplara da bin lira harcadık. Dedik bin liramız da çöpe gitsin yani. Koskoca (okulun adı)

okulu yani yıllık 250 bin lira parayı toplayan ve harcayan bir okul yani. Bin lirası eğitime harcarsın ne olur ki dedik ama ben tabi projenin ikinci yılını göremedim. Geçen sene oradaydım. Hani bunu niye anlatıyorum. Burada da böyle bir şey yapılabilir mi? Ki burada da varmış koridorda açık kitaplık varmış. Burada da hani şey yapmak lazım mutlaka yani şu anda öğrencilere sınıf kitaplığı haricinde bir alternatif sunamıyoruz. ...” ifadeleriyle açıklamıştır.

Müdür yardımcısı, öğretmenlerin sınıf kitaplığı oluşturma sürecinde kendilerinden herhangi bir taleplerinin olmadığını, öğretmenlerin işin mutfağında olmaları nedeniyle de ihtiyaçlarının olmadığını ve bunun yanı sıra herhangi bir talepleri olursa da her an öğretmenlerinin yanlarında olduklarını belirtmiştir. Bu durumu; “... Yok, talepte bulunmuyorlar. Ben geçmiş dönemdeki yine tecrübelerimi söyleyeceğim. Eskiye anlatmamım sebebi, bu okulda yeni olmam aslında, çok fazla çalışma fırsatım olmadı. (...) Ama geçmiş dönemde de öyleydi yani arkadaşların çok kitap talebi olmuyor ama onlar kendi çözebiliyorlar yani problemlerini. Bizler hem Nilüfer hem Osmangazi maddi durumu iyi olan ilçeleriz. Velilerimiz olsun, öğretmenlerimiz de temin edebiliyor. Kitaba ulaşabiliyor. Dolayısıyla idarecilerden bir destek istenmiyor. Hatta tam tersi yardım kampanyası başlatanlar oluyor, başka okullara kitap yardımı yapabiliriz şeklinde. Yani o fikir anlamında da sormuyorlar. Çünkü sınıf öğretmenleri yani çok sormaz demeyeyim de zaten sınıf öğretmenlerinin buna da ihtiyacı yok yani. Onlar mutfağında işin, biz soruyoruz. (...) Biz burada işin diğer taraflarında tedarik, malzeme tedariği yapan işin fiziki ortamlarını sağlamaya çalışan insanlarız yani nihayetinde. Ama bir yardım, destek isterlerse de her zaman yanlarındayız tabii ki o anlamda. ...” ifadeleriyle açıklamıştır. Müdür yardımcısı, yönetici olarak okuldaki konumlarının daha çok fiziki ortamların sağlanması noktasında ön plana çıktığı üzerinde durmuştur. Bu durum araştırmacının öğretmenler kurulu (2/9/2019) ve okul aile birliği (18/10/2019) toplantılarında yaptığı gözlemlerle de teyit edilmiştir.

4.4. Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Bir Başka Faktör: Okulun Rehber  ğretmeni

Çalışmanın yürütüldüğü ilkokulda görev yapan okulun rehber öğretmeninin okuma kültürünün edindirilmesinde önemli bir rol  stlendiğ  gözlemlenmiştir. Bu  stlendiğ  roller; sınıf  ğretmenlerinin sınıflarında okuma konusunda yaptığı uygulamalardan haberdar olması,  ocuk edebiyat  konusunda bilgi ve deneyimin olması, okumaya yönelik pozitif yönde bir anlayışı benimsemesi ve bu benimsediğ  anlayışı kendi odasında fiziksel bir okuma ve çalışma ortam  oluşturarak öğrencilerin yararlanabileceğ  bir mek na dönüştürmesi şeklinde sıralanabilir. Bu rollerin varlığını destekleyen ve kanıtlayan unsurlar aşağıda sunulmaktadır:

Yapılan görüşme ve gözlemlerde okul rehber öğretmeninin sınıf  ğretmenlerinin okuma konusunda yaptığı uygulamalar hakkında bilgi sahibi olduğ  tespit edilmiştir. Bu bilgiler; sınıf  ğretmenlerinin okuma kitaplarını nasıl seçtiklerine ve kitap okuma uygulamasını nasıl gerçekleştirdiklerine dairdir. Okulun rehber  ğretmeni öğrencileriyle kitap seçen  ğretmenleri; *“... Ama bizim okulumuzda işte öğrencileriyle birlikte kitapları seçen, kitapların seçimi sırasında tartışan ya da kendileri kitap seçerken nelere dikkat edeceklerini anlatmak yerine birlikte uygulayıp, birlikte seçen öğretmenlerimiz var. ...”* ifadeleriyle açıklamıştır. Bunun yanı sıra kitap okumada klasik yöntemleri tercih eden öğretmenlerin de olduğ nu; *“... Sonrasında kitap okunduktan sonra gene birçok okulda klasik olan nedir? Benim  ocuğ mun okulu da dahil olmak üzere kitapla ilgili bir sınav yapılır. Hani kitap okunmuş mu? Anlaşılmış mı, anlaşılmamış mı? Bu bile sınava bağlanır. Ama bizim okulumuzda yine bu tarz sınavları yapan arkadaşlarımız var. ...”* ifadeleriyle belirtmiştir. Ayrıca araştırmacının gözlemci olarak katıldığı 3-A sınıfında gerçekleşen velilerle kitap okuma uygulamasına (31/12/2019) okulun rehber  ğretmeni de bizzat katılmıştır. Bu durum, okul rehber öğretmeninin sınıflarda yapılan kitap okuma uygulamalarını yakından takip ettiğ ni ve bu konudaki bilgisinin kanıta dayalı olduğ nu göstermektedir.

Okulun rehber öğretmeninin, öğretmenlerin öğrencilerle gerçekleştirdikleri kitap okuma uygulamaları ve okunacak kitapları nasıl seçtikleri konusuna hâkim olduğu anlaşılmakta ancak kitap seçimi hakkında öğretmenlerin okul rehber öğretmeninden herhangi bir destek talebinde bulunmadıkları tespit edilmiştir. Rehber öğretmen bu durumu; “... Şöyle genellikle işte ya dedim ya her öğretmen farklı şekilde çalışıyor bu noktada. Öğrencisiyle birlikte kitabı seçen; hani bunu mu alalım, şunu mu alalım, şunu mu okuyalım diyen öğrenciyle birlikte seferber olan, birkaç ders saatini buna ayırıp, kütüphaneye ya da okunmaya seçilecek kitapları seçen öğretmen de var. Ya da hani o yıl popüler olan kitaplar hangileri deyip, internetten şöyle bir tarama yapıp, ondan sonra işte kitapçıyla görüşüp direk kitabı sınıfına alan öğretmen arkadaşımız da var. Ama hani bunla ilgili benimle hiç görüştüler mi, hayır görüşmediler. ...” ifadeleriyle açıklamıştır.

Okulun rehber öğretmeninin çocuk edebiyatı konusunda bilgi sahibi olduğu ve bu bilginin kaynağını özellikle kendi kızıyla yaşadığı okuma deneyimlerinin oluşturduğu belirlenmiştir. Okulun rehber öğretmeni çocukların daha çok hikâye kitaplarıyla tanıştırıldığına, şiir kitaplarının ise ihmal edildiği sonucuna kızıyla yaşadığı deneyim sonucunda ulaştığını belirtmiştir. Bu deneyimini; “...Mesela ben de kendi çocuğum olduğu için hani o safhadan geçerken çocuk kitabı inceledim, baktım, beraber okuduk vesaire ama. Çocukların mesela çocuk kitaplarının çoğunda, %90’ında hikâyeler var, resimlendirilmiş, işte puntosu büyük, birçok şeye dikkat eden artık kanıksanmış, kalıplaşmış bize öğretilen şeyler var. Çocuk kitaplarında olması gereken standart şeyler. Bu mesela çocuk kitaplarıyla ilgili mesela şiir kitapları var mı bilmiyorum. Çok az değil mi? Çocuklara özel yazılmış şiirler var. Pek çok şairin yazdığı, çocuklar için yazdığı şiirler var. (...) Çocuklar şiirle çok geç tanışıyorlar mesela. Hani hep düz yazı okuyorlar. Metin okuyorlar. Ama şiir okumuyorlar. Bunu ben kendi çocuğumda ben bile çok geç fark ettim. Ne zaman fark ettim. Bazı kitaplarda çocuklarla ilgili derlenmiş şiir kitaplarını çocuğuma bir şekilde farklı

noktalardan ulaştırıldığında, aaa bak buraya atlamışım dedim kendime mesela. Ve çocuğumun şiirden çok hoşlandığını çok geç fark ettim. ...” şeklinde ifade etmiştir.

Okul rehber şretmeninin okumaya yönelik pozitif yönde bir anlayışı benimsediği ve bu anlayışla paralel olarak kendi odasında bunun yansımalarının olduğu araştırmacının gerçekleştirdiği görüşme ve gözlemlerle ortaya konmuştur. Okul rehber şretmeninin odası, öğrencilerin teneffüslerde, öğle aralarında zaman geçirebilmeleri için sürekli açık bulunmakta isteyen öğrencilerin kitap okudukları, resim yaptıkları farklı sınıflardan öğrencilerin bir araya geldiği bir mekân olarak hizmet vermektedir. Bu anlamda bu ortam, okuma mekânı olarak okul kütüphanesinden daha işlevsel olarak hizmet verdiği tespit edilmiştir. Okul rehber şretmen odasının bu işlevine “Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Okulun Fiziki şartlarının Rolü” başlığı altında ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Okul rehber şretmeni okulların açıldığı ilk hafta 1. sınıf velileriyle gerçekleştirdiği veli toplantısında (6/9/2019) çocukların okuma-yazma öğrenme süreci hakkında bilgilendirme yapmıştır. Bu toplantıda “... *Zihinsel problemi olmamasına rağmen bazı öğrenciler okuma yazmaya geçemiyor. Okuma yazma yöntemi değiştiği için çocuğunuza kendi ynteminizle okuma-yazmayı öğretmeye çalışmayınız. Okuma-yazma bir bulmaca çözme işidir. Okuma-yazma süreci için Haziran ayına kadar süre vardır. Daha önce öğrenen çocukların sınıfta olması sizi kaygılandırmaz. Onların en büyük ihtiyaı anne babadır. ...*” ifadeleriyle bu süreçte velilerin rolüne değinmiştir. Okuma-yazma ğretim sürecinin başarıyla gerçekleştirilmesi öğrencilerin sonraki okuma süreçlerini de doğrudan olumlu olarak etkileyeceği için rehber şretmenin velilerle olan ilk toplantısında onları bu süreç hakkında bilgilendirmesinin okuma kültürüne katkı açısından önemli olduğu söylenebilir.

5. Bölüm

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı ilkököl döneminde okuma kültürünün edindirilmesinde okul bileşenlerinin nasıl bir rolü olduğunu belirlenmesidir. Araştırmada okuma kültürünün edindirilmesinde okulun bileşenleri olarak ele alınan okulun fiziki şartları, öğretmenleri ve yöneticilerin katkısının nasıl olduğunu bir ilkököl ortamında yapılan gözlem, görüşme ve dokümanların incelenmesi yoluyla ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar ve bu sonucun literatürle tartışılması başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1.1. Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Okulun Fiziki Şartlarının Rolü. Okul kütüphaneleri, okuma kültürünün edindirilmesinde okulun fiziki şartları açısından önemli bir rol üstlenmektedir (Adkins & Brendler, 2015). Araştırmanın yürütüldüğü okulda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre fiziki yetersizlikler nedeniyle okulun sürekli faaliyet gösteren bir okul kütüphanesi bulunmamaktadır. Araştırmanın sürdürüldüğü eğitim-öğretim yılında bir şubenin azalmasıyla boşta kalan derslik hem kütüphane hem de destek eğitim odası olarak düzenlenmiştir. Bu bağlamda okulda kütüphanenin olup olmamasındaki en önemli belirleyici faktörün herhangi bir dersliğin açığa çıkıp çıkmamasıyla bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun en önemli nedenlerinden birisi okulun inşa edilme sürecinde (1989) okul kütüphanesi olarak bir mekânın tasarlanmamış olmasıdır. Nitekim bu okulun kurulmasından 65 yıl önce John Dewey, 1924 tarihli raporunda, her okulda aktif bir kütüphanenin bulunması gerektiğini ve Türkiye’de okullar inşa edilmeden önce inşa edilecek okul içerisinde okul kütüphanesinin de mutlaka tasarlanması gerektiğini belirtmiştir (Yılmaz, 2015). Yaklaşık 30 yıllık geçmişi olan bu okulda, planlama aşamasında okul kütüphanesine yer verilmemesinin mekânsal açıdan kütüphane probleminin devam etmesine neden olduğu anlaşılmaktadır.

Uluslararası ya da ulusal değerlendirme raporlarının yer verildiği çalışmalar (Büyüköztürk, Çakan, Tan, & Atar, 2014; Çelebi, Güner, Taşçı-Kaya, & Korumaz, 2014; İleri, 2017; Yılmaz, 1998) incelendiğinde okul kütüphanesi sorununun Türkiye’de var olan genel bir problem olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin TIMSS 2011 raporuna göre Türkiye’de çalışmaya katılan öğrencilerin %24’ünün okulunda okul kütüphanesi bulunmazken bu oran Güney Kore’de %1, tüm ülkelerin ortalama oranı ise %13’tür (Büyüköztürk ve diğerleri 2014). Bir başka çalışmada MEB’e bağlı okulların sadece %30’unda okul kütüphanesi olduğu belirtilmektedir (İleri, 2017). Bu oranlar Türkiye’de okul kütüphanelerinin sayısal anlamda yetersiz kaldığını göstermektedir.

Araştırmanın yürütüldüğü okulun kütüphanesi, fiziki yetersizliklerden dolayı araştırmanın yürütüldüğü yıl kurulabilmiştir. Okul kütüphanesinin fiziksel olarak kurulmasına rağmen işlevsel olarak hizmet veremediği saptanmıştır. Özellikle araştırma süreci boyunca kütüphanenin kapısının kilitli olması, araştırmacının kütüphanede bulunduğu zamanlarda bazı öğrencilerin kütüphaneyi kullanma isteklerinin olması ve kütüphane görevlisinin olmaması gibi durumların öğrencilerin diğer zamanlarda kütüphaneden yararlanma imkânlarının mümkün olmadığını göstermektedir. Akman ve Akman (2017) eğitim ile doğrudan bağlantılı olan okul kütüphanelerinin sayısal durumu göz önünde bulundurulurken niteliksel durumunun göz ardı edilmemesi gerektiğini savunmaktadır. Araştırmacılar, çocuğun ailesinden sonra en çok vakit geçirdiği mekân olan okulunda donanımlı bir kütüphanenin olmaması, olsa bile kapısının kilitli olması gibi durumları, okuma için büyük bir dezavantaj olarak görmektedirler. Bu problemlerin devlet okullarında yaygın olarak görülmesi nedeniyle okuma kültürünün oluşması için Türkiye’nin eğitim politikalarında okul kütüphanelerinin ele alınması gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Mevcut araştırmanın yürütüldüğü okul kütüphanesinin, kapısının genellikle kilitli olmasıyla işlevsel olarak hizmet veremediği yerde okulun rehber öğretmenin, kendi odasını öğrencilere sürekli olarak açması ve odasındaki mobilyaların öğrencilerin yararlanabileceği

boyutta olması ile öğrencilere kütüphaneden daha işlevsel bir okuma mekânı sağladığı görülmüştür. Ancak okul rehber öğretmeninin oluşturduğu bu alternatif okuma mekânı kişisel çabayla gerçekleştirilmiştir. Bu kişisel çabanın her okulda olması zordur. Bu nedenle kurumsal bir çabayla işlevsel okul kütüphanelerinin kurulmasının daha önemli olduğu söylenebilir. İşlevini tam olarak yerine getiren nitelikli bir okul kütüphanesi, alternatif okuma mekânı ihtiyacını kendiliğinden azaltacak veya ortadan kaldıracaktır.

Araştırmanın yürütüldüğü okulun kütüphanesinde bulunan kitaplar incelendiğinde; bunların hem sayısal olarak hem de nitelik yönünden sorunlarının olduğu anlaşılmıştır. İlk olarak kütüphanede bulunan kitapların listesi bulunmamaktadır. Araştırmacı okulun kütüphanesinde bulunan kitapları saydığında 914 eserin olduğunu saptamıştır. Bu sonuç, yaklaşık 400 öğrencinin eğitim gördüğü bu okulda, öğrenci başına üçten daha az kitap düştüğünü göstermektedir. Bu açıdan kitap sayısının yetersiz olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra kütüphanedeki mevcut kitapların bir kısmının ilkökul öğrencilerinin düzeyine uygun olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca kütüphanedeki kitapların tasnifinin yapılmamasının da öğrencilerin kitap seçimini zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Mitchell (2011)'e göre okul kütüphanelerinin rolü, öğretmen ve öğrencilerle birlikte çalışmaya odaklanarak; müfredatı destekleyecek kaynakları seçme, bunları organize etme ve okul düzeyinde müfredatı destekleyen bu kaynaklara erişimi kolaylaştırmaktır. Avusturalya'da bu rol, kütüphanede çalışan kütüphane öğretmenleri aracılığıyla gerçekleşmektedir. Adkins ve Brendler (2015) ise okul kütüphanesinin rolünü; öğrencilerin okuma materyallerine erişimini artırmak, okunacak ilginç konuları özgürce seçmesine izin vermek ve okumaya yönelik sosyal destek sağlamak olarak belirtmişlerdir. Mevcut çalışmanın yürütüldüğü ilkökul, Türkiye'nin dördüncü büyük şehri olan Bursa'nın merkezinde bulunmasına rağmen kütüphanesinin işlevsel olarak hizmet vermesine engel olacak niteliksel sorunlarının olduğunu göz önüne aldığımızda,

merkezden uzak olan yerleşim yerlerindeki okullarda bu sorunların daha fazla olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın yürütüldüğü okulda her ne kadar okul kütüphanesinin niteliksel sorunları ortaya konulmuş olsa da 4-C sınıfında okumaya ilgi duyan öğrencilerin sınıf içerisinde okuma uygulamalarının gerçekleştirilmediği süreçte kütüphaneyi kullanma isteklerinin olması, sınıfında okuma konusunda yeterli desteği görmeyen öğrenciler için okul kütüphanesinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Loh ve diğerleri (2017) bir okulda okuma kültürünün inşa edilme sürecinde öğrencilerin okumayı istemeleri için stratejiler geliştirilmesi gerektiğine inanarak okul kütüphanesinin bu konudaki rolü üzerinde çalışmışlardır. Yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin sahip olduğu kitap sayısı ile halk kütüphanesine yaptıkları ziyaretler arasında anlamlı bir ilişki varken, sahip olunan kitap sayısı ile okul kütüphanesine ziyaretleri arasında ise bir ilişki olmadığını bulmuşlardır. Bunun yanı sıra okul kütüphanelerinin, alt sosyoekonomik ailelerden gelen düşük akademik performans gösteren öğrencilerin okumalarının geliştirilmesinde önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle, okullarda okuma kültürünün geliştirilmesi için okul kütüphanesinin gücünden yararlanılması gerekliliği üzerinde durmuşlar ve bu amaçla kütüphanede okumayı teşvik edecek mekânlar tasarlanmasının, mobilyaların buna göre düzenlenmesinin önemini ortaya koymuşlardır. Bu iki araştırma birlikte düşünüldüğünde okuma açısından okul içi ya da okul dışı dezavantajlı ortamlarda bulunan ancak okumaya istekli öğrencilerin motive olmaları ve yetkin okuyucu olmalarını destekleyebilecek en önemli fiziksel ortamın okul kütüphanesi olduğu görülmektedir.

5.1.2. Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Sınıf Öğretmenlerin Rolü. Bu araştırmada öğretmenlerin okumaya yönelik inançları öğrenci merkezli ve içerik merkezli okuma inancı olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (16 öğretmenden 11'i) içerik merkezli okuma inancında olduğu tespit edilmiştir. Üç öğretmenin

öğrenci merkezli okuma inancında olduğu belirlenmiş, iki öğretmenin ise okuma inancının yönü tespit edilememiştir. Aynı okuma inancında olsa da öğretmenlerin okuma uygulamaları arasında farklılıkların olduğu görülmüştür. Örneğin araştırmanın yürütüldüğü okulda öğrenci merkezli okuma inancında olan öğretmenler arasında bu inancı en fazla 3-A sınıf öğretmeninin taşıdığı ve bunu okuma uygulamalarına da aynı şekilde yansıttığı görülmüştür. Bu öğretmenin taşıdığı inanç ve uygulamalarıyla, okuma uygulamalarında diğer öğretmenlere göre olumlu anlamda ön plana çıkmasını sağladığı, öğrenciler üzerinde de önemli ve olumlu etkiler bıraktığı gözlemlenmiştir. Rupley ve diğerleri (2008) okuma öğretiminde etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikleri; her geçen gün artan farklı okuma öğretimi yaklaşımlarını nasıl planlayacağını, uygulayacağını ve değerlendireceğini bilmesi olarak sıralamıştır. Bu anlamda mevcut araştırmada öğrencilerin okuma kültürünün edindirilmesinde sınıf öğretmenleri önemli bir faktör olsa da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun -özellikle içerik merkezli okuma inancında olanlar- kendisini geliştirmeyerek öğrencinin kitabı okuması, okuduğu kitabın anlattırılması şeklinde “geleneksel okuma eğitimi” olarak tabir edilebilecek okuma uygulamalarıyla süreci yürütmektedir. Okuma kültürünün edindirilmesinde okul içerisinde en etkili bileşenlerden birinin gerçekleştirdikleri okuma uygulamalarıyla sınıf öğretmenlerinin olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci merkezli okuma inancında olan öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirdikleri okuma uygulamalarında daha esnek oldukları gözlenmiş ve uygulamalarını gerekirse öğrencilerin okuma uygulamalarındaki performansları ve ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleme yoluna gittikleri görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin okuma uygulamalarında daha aktif oldukları ve okumaya istekli oldukları tespit edilmiştir. Wigfield, Guthrie, Tonks ve Perencevich (2004) öğrencilerin okula zorunlu olarak gitmek zorunda olmaları ve belirlenen dersleri çalışmalarını gerektiği için öğrencilerin özerkliğinin sınırlı olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca çocukların her gün farklı konu alanlarında gerçekleştirecekleri etkinliklerin çoğuna öğretmen ve yöneticilerin

karar vermesinin bu sınırlılığı daha da artırdığını savunmaktadırlar. Tam bu noktada öğrencilerin seçim yapmalarına olanak sağlanarak özerkliklerinin artırılacağı böylelikle öğrencilerin içsel motivasyonunun sağlanacağı üzerinde durmuşlardır. Aynı şekilde Swartz ve Hendricks'e (2000) göre öğrencilere verilen seçim hakkı; onların öğrenme süreçlerini sahiplenmelerini ve sorumluluk almalarını sağlayan motive edici güçlü bir faktördür. Ayrıca bu araştırmacıların ulaştıkları bir başka sonuç; öğrencilerin okumayı öğrenmeleri ve yaşam boyu okuyucu olmaları söz konusu olduğunda, kendi kendine seçim yoluyla öğrenmeyi teşvik eden ortamların desteklenmesinin önemli olmasıdır. Mevcut araştırmada özellikle öğrenci merkezli okuma inancında olan 3-A sınıf öğretmeninin okuma uygulamasında okunacak eserlerin seçiminde öğrencilerini aktif olarak sürece dahil etmesi, okuma uygulamasında öğrencilerin motive olmalarını ve uygulamanın değerlendirme basamağında da tüm öğrencilerin sürece aynı şekilde dahil olmalarını sağlamıştır. Sınıfında gerçekleştirdiği bu uygulamayı öğretmen, *okuma grubu uygulaması* olarak ifade etmektedir.

3-A sınıfında gerçekleştirilen *okuma grubu uygulamasının* değerlendirme basamağında öğrencilerin olumlu veya olumsuz tüm yönleriyle eserin değerlendirmesini yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu yönüyle bu sınıfta gerçekleştirilen okuma uygulamalarıyla öğrencilerin eleştirel okuryazarlık becerilerinin geliştirildiği buna bağlı olarak öğrencilerin daha sonra yapacakları kitap seçimlerinde de bu becerilerinin etkili olduğu saptanmıştır. Okuma öğretimiyle eleştirel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin okumaya devam etme isteğini güçlendirmektedir (Kelly, Laminack, & Gould, 2020). Yakın geçmişte yapılan araştırmalarda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi için *edebiyat halkası* olarak ifade edilen okuma uygulaması modeli üzerine çalışılmıştır (Daniels, 2002; Karatay, 2015). Bu model farklı okuma becerisi ve başarı düzeyindeki öğrencilerin, her defasında sadece bir okuma görevi için kendi istekleri ile bir araya gelmesi, hepsinin aynı kitabı okuması,

daha sonra onunla ilgili düşüncelerini birbirleriyle paylaşması şeklinde işlemektedir. Sanacore (2013) *edebiyat halkası* uygulamasında, öğrencilerin kişisel fikirlerinin grup içerisinde saygı duyulduğunu hissetmeleriyle mevcut düşüncelerinde direnmek/ısrar etmek yerine bu düşüncelerinin ötesine geçtiklerini ve eleştirel bakış açılarından yararlanma konusunda güvenlerinin anlam oluşturma sürecinde geliştiğini ortaya koymuştur. Bu yönüyle *edebiyat halkası* uygulamasının, mevcut çalışmada 3-A sınıfında uygulanan *okuma grubu uygulaması*yla benzeştiği söylenebilir. Yansıtıcı düşünme ve eleştirel okuryazarlığı geliştiren bu uygulamalar ile daha sonra gerçekleştirilecek okumalar ve okunanlar üzerine yapılacak tartışmalarda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin daha da geliştiği fark edilecektir (Sanacore, 2013). Bu çalışmaları destekler nitelikte Gambrell, Hughes, Calvert, Malloy ve Igo (2011) yapmış oldukları araştırmada, kitaplar hakkında yapılan grup tartışmalarında öğrencilerin akranları tarafından yapılan yorumlara karşı sorumlu ve duyarlı hissettikleri, kitabın içeriği hakkında bilgi sahibi olmalarının yanı sıra içerik hakkında eleştirel bakış açısı geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Kitap okuma uygulamalarında eser hakkında grup olarak konuşulması, tartışılması sürecinde grupta yapılan yorumların bireysel olarak öğrencilerin yorumlarını derinleştirmeleri ve geliştirmelerine olanak sağladığı söylenebilir. Tüm bunlar birlikte düşünüldüğünde, okunan eserlerin sınıfta değerlendirilmesinin öğrencilerin eleştirel okuryazarlık becerilerinin gelişmesi ve buna bağlı olarak okuma isteklerinin artarak devam etmesini sağlaması nedeniyle 3-A sınıfında gerçekleştirilen bu uygulamanın okuma kültürünün edindirilmesindeki yaşamsal önemini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada, okuma kültürünün edindirilmesinde öğretmenin okumaya yönelik inancının etkili olduğunu kanıtlayan en önemli göstergelerden birisi, bir eğitim-öğretim yılı içinde 4-C sınıfının derslerine giren üç farklı öğretmenin, okuma konusunda üç farklı yaklaşım sergilemeleridir. İlk iki öğretmenin bu sınıfa eğitim verdiği süreçte öğrencilerin sınıf

kitaplığından hiç kitap almamalarının yanı sıra öğretmenler de sınıfta öğrenciler için herhangi bir kitap okuma uygulaması gerçekleştirmemişlerdir. İkinci dönemin başında başka bir okuldan bu sınıfa gelen 4-C sınıfının üçüncü öğretmeni ise içerik merkezli okuma inancını bu okulda en yoğun şekilde yansıtan öğretmen olduğunu yapılan görüşme ve yaptığı uygulamalarla göstermiştir. Okumayı her şeyin önünde tutan bu öğretmen, öncelikle sınıf kitaplığını gelir gelmez zenginleştirmiş, ilk günden öğrencilere zorunlu okuma ödevleri vermeye başlamış ve bunun takibini evde velilere, okulda da kendisi öğrencilere okudukları kitapları anlattırarak yapmıştır. Birinci dönem hiç kitap okumayan çocukların olduğu bu sınıfta, öğretmen değişikliğiyle birlikte zorunlu günlük okuma ödevlerinin verilmeye başlanması, okulda öğretmen faktörünün okuma kültürünün edindirilmesinde ne derece farklılıklara sebep olabileceğini net olarak göstermektedir. Şayet bu sınıfa öğrenci merkezli okuma inancında olan bir öğretmen gelmiş olsaydı, öğretmenden zorunlu okuma ödevleri yerine öğrencilerin okumayı sevmelerini ve istekle okumalarını sağlayacak yol ya da yöntemler düşünerek uygulamalarını planlaması beklenirdi. Daha önce yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin etkili okuma öğretimlerindeki önemi ortaya konulmuştur (Ateş & Yıldırım, 2014; Blair, Rupley, & Nichols, 2007; Santa ve diğerleri, 2000; Taylor, Peterson, Pearson, & Rodriguez, 2002). Uluslararası Okuma Derneği (International Reading Association) tarafından ortaya konan etkili okuma öğretmenlerinde bulunması gereken özelliklerden bazıları; (1) sürekli olarak çocukların bireysel gelişimini değerlendirmeleri ve okuma eğitimini çocukların önceki deneyimleriyle ilişkilendirmeleri, (2) okumayı öğretmenin çeşitli yollarını, her yöntemi ne zaman kullanacaklarını ve yöntemleri etkili bir öğretim programıyla nasıl birleştireceklerini bilmeleri, (3) iyi okuma koçları olmalarıdır (yani stratejik olarak yardım sağlama) (Santa ve diğerleri, 2000). Blair ve diğerleri (2007) okuma öğretiminde tek bir yöntemin tüm okuyucular için etkili olmaması nedeniyle öğretmenlerin çeşitli stratejileri uygulamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ateş ve Yıldırım (2014) ise sınıf

öğretmenlerinin sınıf içi okuma uygulamalarında, öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerine yönelik strateji öğretimi uygulamalarının yeterli olmadığını ve buna yönelik öğretmen yeterliliklerinin artırılması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Mevcut araştırmada, öğretmenlerden sadece birkaçının çeşitli stratejilerden yararlanmasının yanı sıra öğretmenlerin okuma uygulamalarında birbirlerinden farklı yaklaşımlar sergilemesi, bu konuda belli standartların olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencinin merkeze alındığı, gerektiğinde esnetilebilen okuma uygulamalarının, öğrencilerin okumaya motive olmalarını ve okumayı sevmelerini sağlayabilecek en önemli araç olduğu da söylenebilir.

İlkokulda, öğrencilerin nitelikli çocuk edebiyatı eserleriyle buluşturulmasının, okuma kültürünün edindirilmesinde katkısının olması kaçınılmazdır ancak mevcut araştırmada sınıfta okuma uygulamalarına hiç yer vermeyen öğretmenlerin olması, okuma kültürünün edindirilmesinde özellikle kitaba ulaşma imkânının olmadığı ya da ebeveynlerin kitap okuma bilincini taşımadığı dezavantajlı ortamlardan okula gelen çocuklar için bu durumun büyük bir kayıp olacağı açıktır. Hiebert ve Colt (1989) okuma eğitiminde edebiyatın etkin bir şekilde yararlanılması adına edebiyat temelli etkili okuryazarlık eğitimi programı tasarlamışlardır. Araştırmacılara göre edebi metinler, yalnızca öğretmen tarafından seçilenlerden oluşuyorsa, öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun materyali seçmekte yetersiz kalmaları kaçınılmazdır. Bu nedenle edebiyat temelli etkili okuryazarlık eğitimi programını, nihai amacına uygun olarak öğrencilerin okuyacağı kitabı kendilerinin seçebilme yeterliliğine ulaştıracak şekilde tasarlamışlardır. Bu noktada mevcut araştırmaya dönersek çocuk edebiyatı konusunda bilgisi olmayan ya da bu konuda kendisini geliştirmeyen öğretmenlerin olması, öncelikle öğrencilerinin nitelikli çocuk edebiyatı eserleriyle tanışmasına engel olduğu gibi öğrencilerin okuyacakları eserleri seçme şansı olduğunda da doğru karar vermelerini zorlaştırması kaçınılmazdır. Çocuk edebiyatının hem bireysel olarak öğrencinin kendisine hem de topluma

sayısız faydasının olduğu söylenebilir. Çocuk edebiyatı, çocukları demokratik bir toplumun üretken, katılımcı vatandaşları olarak eğitmesiyle; onların ufuklarını genişletir, insan davranışına dair içgörü kazandırır ve toplumda iyi bir insan olmanın ne anlama geldiğini bilmelerini sağlar. Çocuklarla buluşturulan edebiyat ürünleri ne kadar çeşitli ve kapsayıcı olursa, aynı oranda onlara problemlerin nasıl çözüleceğine dair çoklu perspektifler sunar, eleştirel düşünmeye davet eder ve onların diğer tüm insanlarla olan bağlarını bulmalarına yardımcı olur (Bishop, 2014, s. 140).

Mevcut araştırmada birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin okumaya geçiş sürecinden sonra birinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin uzun olması nedeniyle kısa metinlerin olduğu ek kaynak ya da set kitapları tercih etmeleri ve daha çok okuduğunu hızlandırma çalışmalarına yer vermeleriyle içerik merkezli okuma inancında oldukları tespit edilmiştir. Bawden ve Duffy (1979) yapmış oldukları çalışmada da aynı şekilde birinci sınıf öğretmenlerinin daha çok içerik merkezli okuma inancında olduklarını saptamışlardır. Araştırmacılar bu durumu, okumanın öğrenilmesi sürecinde birinci sınıf öğrencilerinin bağımsız okuma beceri düzeyine ulaşana kadar düşük okuma düzeyinde olmaları ve onların bu süreçte daha çok yapı ve içeriğe ihtiyaç duymaları nedeniyle öğretmenlerin öğrenci merkezli okuma inancında olsalar bile bu dönemde içerik merkezli okuma inancını yansıtmak durumunda kalmalarıyla açıklamışlardır. Bu anlamda çıkan sonuçlar mevcut araştırmayla benzerlik göstermektedir. Bu iki araştırma sonucu birlikte düşünüldüğünde, birinci sınıfın doğası gereği okuma öğretiminin öncelikli hedef olması nedeniyle öğretmenlerin içerik merkezli okuma inancını daha çok yansıttıklarını ve bu durumun birinci sınıfla sınırlı olabileceği söylenebilir.

5.1.3. Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Okul Yöneticilerin Rolü.

araştırmada, okul yöneticilerinin okuma kültürünün edindirilmesinde dolaylı olarak etkilerinin bulunduğu saptanmıştır. Okul müdürü, okulda kitap okuma imkânlarını kısıtlayan en önemli hususun okulun fiziki şartlarından kaynaklandığını ve bu nedenle geçmiş yıllarda sürekli faaliyet

gösteren bir kütüphanenin kurulamadığı üzerinde durmuştur. *Okuma kültürünün edindirilmesinde okulun fiziki şartlarının rolü* başlığı altında değinildiği gibi okul müdürü, bir şubenin azalmasıyla açığa çıkan dersliği okul kütüphanesine dönüştürmüştür ancak açılan okul kütüphanesi işlevsel olarak hizmet verememiştir. Bunun yanı sıra kütüphanedeki kitap çeşidi ve sayısının artırılmasına yönelik araştırma süreci boyunca ne yazık ki kütüphaneye herhangi bir kitap alımı olmamıştır. Diğer taraftan yapılan araştırmalar, okulda okuma kültürünün yerleşmesinde okul yöneticilerinin öncülük ettiği okuma çevresinin önemini ortaya koymaktadır (Daniels & Steres, 2011; Francois, 2015; Merga & Mason, 2019; Paine, 2007). Kültürün, bireysel olarak bir öğretmenin etkili bir uygulamasından daha fazlası olduğu düşüncesiyle Paine (2007), bir okulda güçlü bir okuma kültürü oluşturma ve sürdürme sorumluluğunun, bunu gerçekleştirme yetkisine sahip olan ve tüm okulu belli bir amaç için harekete geçirebilecek olan okul müdürüne düştüğünü belirtmektedir. Merga ve Mason (2019) ise okul yöneticilerinin okulun okuma kültürünün merkezinde olmalarına rağmen bazı nedenlerle kütüphane finansmanına öncelik vermediklerini saptamışlardır. Bu durumun, (a) okulun bütçe kısıtlılığı ya da (b) okul müdürlerinin okumaya verdikleri değerin eksikliğinden kaynaklanabildiğini öne sürmüşlerdir.

Francois (2015) bir okulda yıl boyunca sürdürdüğü çalışmada, öğrencilerin okuma motivasyonunu belirleyen unsurların içsel olduğu kadar bağlamsal olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca ulaşmasında okulun; öğrencilerin okuma kimlikleri, okuma etkinlikleri ve iyi okuma becerileri üzerinde olumlu etkileri olacak şekilde öğrencilerin sınıfta okuma motivasyonlarını şekillendirebildiğini görmesi etkili olmuştur. Burada araştırmacının bağlamsaldan kastettiği okuldur. Araştırmacı bu okulu, okulun okuryazarlık eğitimindeki başarıları ve bu konuda daha önceki çabaları nedeniyle seçmiştir. Bu başarının arkasında okul müdürünün, kendi ofisini öğrencilerin gün boyunca erişebilecekleri yaklaşık 800 kitaplık bir kütüphaneye dönüştürmesi ve öğretmenlere öğrencilerinin okuryazarlık gelişimleri için liderlik yapmasıyla öncü rol oynadığını

tespit etmiştir. Mevcut araştırmada ise okul yöneticilerinin tüm okulun dahil olacağı en çok kitap okuyan çocukların ödüllendirilmesine yönelik düşüncelerinin olmasına rağmen bu düşüncenin hayata geçirilemediği saptanmıştır. Bunun dışında okul müdürü, çocukların kitap okuyabileceği mekân olarak da tasarladığı bahçe sınıfı projesi için kaynak arayışına girdiği ancak yeterli kaynak bulamadığı için araştırma süreci boyunca bu projenin sadece temeli atılabilmiştir. Tüm bunlar mevcut araştırmada okuma kültürünün edindirilmesinde okul yöneticilerinin okulun tamamının dahil olacağı ortak bir “okuma kültürü” ortamını sağlayamadıklarını ve ayrıca okulda alternatif okuma ortamı için bütçe sağlamada zorluk yaşadıklarını göstermektedir.

5.1.4. Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Rehber Öğretmenin Rolü. Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinde, rehber öğretmen (psikolojik danışman); *“Eğitim-Öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren, üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitimde psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimi almış personeli”* olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2001). Rehber öğretmenin çalıştığı kurumdaki öğrencilere *rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti* verme görevini yerine getirebilmesi için öğrencileri tanıması gerekmektedir. Öğrencileri tanıma yollarından birinin de diğer öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarından haberdar olmasıyla gerçekleşebileceği söylenebilir. Araştırmanın yürütüldüğü okulda okulun rehber öğretmenin çalıştığı kurumdaki sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirdiği okuma uygulamaları konusunda bilgisinin olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra rehber öğretmen çocuk edebiyatı konusunda da bilgi sahibidir. Ancak sınıf öğretmenlerinin kitap seçimi konusunda rehber öğretmenden destek talepleri bulunmamaktadır. Forgan (2002) öğretmenlerin, öğrencilerinin sorunlarını çözmelerine ve sorunlarına alternatif yanıtlar üretmelerine yardımcı olmak için çocuk edebiyatından yararlanabileceğini belirtmektedir. İnsanların problemlerini çözmelerine yardımcı

olmak için kitaplardan yararlanılması, bibliyoterapi olarak ifade edilmektedir (Aiex, 1993).

Eğitim ortamlarında yararlanılan bibliyoterapi yönteminde ise çocuk edebiyatı yoluyla öğrencilerin sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Iaquinta & Hipsky, 2006; Sridhar & Vaughn, 2000). Bulut (2010) sınıf öğretmenleri için çocuklara uygun sosyal davranış, arkadaşlık ilişkileri, sıkı çalışma ve iyilik yapma gibi değerlerin öğretiminde bu yöntemin bir araç olabileceğini belirtmektedir. Smith (1989) ise öğretmenlerin bibliyoterapi yöntemini uygulamayı düşündüklerinde okul kütüphanecisi, rehber öğretmen ya da okul psikoloğu ile iş birliği yapılmasını önermektedir. Mevcut araştırmada rehber öğretmen, 3-A sınıf öğretmenin daveti üzerine velilerle kitap okuma uygulamasına (31/12/2019) katılmıştır. Bu uygulama sürecinde kitabın değerlendirilme aşamasında öğrencilerin kahramanlarla kendilerini özdeşleştirerek çıkarımlarda bulunmalarının bibliyoterapi uygulamasına örnek teşkil ettiği söylenebilir. Bu uygulamanın okuduğunu anlamayı geliştiren yaratıcı bir yaklaşım olması (Sridhar & Vaughn, 2000) nedeniyle okuma kültürünün edindirilmesinde sınıf öğretmenlerinin yaratıcı ve farklı yaklaşımlara yer vermelerinin önemini de aynı zamanda göstermektedir. Rehber öğretmenin gelişimsel ve önleyici hizmetler kapsamında, bu gibi örnek okuma uygulamalarının yaygınlaşması konusunda diğer şubelerdeki sınıf öğretmenlerine de rehberlik yapmasının önemli olduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmada rehber öğretmen odasını teneffüslerde kitap okumak, resim yapmak isteyen öğrenciler için sürekli açık tutmaktadır. Daha önce de değinildiği gibi bu anlamda rehber öğretmenin odasının kütüphaneden daha işlevsel olarak hizmet ettiği düşünülmektedir. Rehber öğretmenin bu yaklaşımı öğrencilerle arasında mesafenin oluşmamasına, onlara *rehberlik ve psikolojik danışma* hizmeti verebilmesi için onları yakından tanımasına olanak sağlamaktadır. Aynı zamanda odasını öğrenciler için alternatif bir okuma mekânı haline getirmesiyle rehber öğretmenin, okuma kültürünün edindirilmesinde önemli bir rol üstlendiğini göstermektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçları doğrultusunda getirilen öneriler sunulmaktadır.

Araştırma sonuçları ve literatür birlikte değerlendirildiğinde öncelikle politika yapıcıların çözmesi gereken bazı durumların olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmaktadır:

- Araştırma kapsamında incelenen ilkokulda düzenli olarak faaliyet gösteren bir okul kütüphanesinin olmadığı ortaya konmuştur. Ulusal alanyazın ise bu okulda var olan problemin genel bir problem olduğunu göstermektedir. Bu nedenle her okulda mutlaka nitelikli bir okul kütüphanesi oluşturulmasının öncelikli millî eğitim politikalarından biri olarak ele alınması gerekmektedir. Çünkü okullarda etkin okuma ortamları ancak nitelikli okul kütüphaneleri aracılığıyla sağlanabilir. Buna yönelik olarak, öğrencilerin okul kütüphanesinden yararlanma sürecinde destek alabilecekleri profesyonel kütüphane öğretmenleri ya da kütüphane uzmanı/görevlilerin sağlanmasına yönelik planlamalar yapılmalıdır. Ayrıca her yıl merkezi bütçeden kaynak aktarımıyla okul kütüphanelerinin ihtiyaçlarının karşılanması ve geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır.
- Bu araştırmada, okul müdürü, okul kütüphanesinin kurulmasına öncülük etmiş ancak kütüphanenin işlevsel olarak hizmet vermesi için gerekli iyileştirmeleri gerçekleştirememiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde okul kütüphanelerinin işlevsellik sorununun da eğitim sisteminin genel bir problemi olduğu görülmektedir. Okul kütüphanesinin bu sorunları için okul yöneticilerinin yapabileceği iyileştirmelerin hayati önemi bulunmaktadır. Öncelikle okul yöneticilerinin, kütüphanenin öğrencilere sürekli açık bulundurulmasını sağlamaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra yine işlevsellik adına kütüphanede bulunan eserlerin ilgili öğretim kademesindeki öğrencilerin seviyesine uygun olmasına dikkat edilmesi, uygun

olmayanların ise ayıklanması için gerekli çalışmaların yürütülmesine öncülük edebilirler.

Ayrıca okul kütüphanesindeki kitap çeşidi ve sayısının artırılması için her yıl okul bütçesinden kaynak ayrılarak kütüphanenin iyileştirilmesi ve bu yolla güncelliğinin korunması sağlanabilir. Nitelikli eserlerin kütüphaneye kazandırılması için sınıf öğretmenleri, okulun rehber öğretmeni ve okul yöneticilerinden oluşan *kütüphane kitabı seçim komisyonu* kurulabilir. Böylece bütçe kaynaklarının yerinde ve doğru değerlendirilmesi sağlanabilir.

- Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin -özellikle okumaya yönelik inançlarına bağlı olarak- gerçekleştirdikleri okuma uygulamaları arasında büyük farklılıkların olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin okumaya yönelik inançlarına göre okuma uygulamalarının şekillenmesi, öğrencilerin nitelikli bir okuma uygulamasıyla karşılaşmasını -özellikle ilkokulda- tamamen şansa bırakmaktadır. Oysaki eğitim ortamlarında gerçekleştirilen okuma uygulamalarının şansa yer bırakmayacak kadar bilinçli yapılan bir faaliyet olması gerekmektedir. Okuma kültürünün edindirilmesinde öğretmen katkısının artırılabilmesi için öğretmenlerin, güncel çocuk edebiyatını takip etmeleri ve gerçekleştirdikleri okuma uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini değerlendirerek buna göre uygulamalarını esnetebilme becerisinin önemli olduğu söylenebilir. Buna yönelik olarak MEB'in sene başı mesleki eğitim çalışmaları kapsamında uygulanan seminer programında sınıf öğretmenleri için *çocuk edebiyatı*, *okuma kültürü*, *okuma uygulamaları* gibi başlıklarda eğitimler düzenlenebilir. Yine bu başlıklar altında öğretmenlerin istedikleri zaman faydalanabilecekleri hizmet içi eğitim fırsatları sağlanabilir.
- Bu araştırmada öğretmenlerden sadece biri gerçekleştirdiği okuma uygulamalarıyla öğrencilerinin eleştirel okuryazarlık düzeyinde okumalar yapmalarını sağlamıştır. Bu okulda olduğu gibi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini okuma yoluyla destekleyen

öğretmenlerin uygulamalarını yaygınlaştırılmasına fırsat tanınmasının okuma kültürünün edindirilmesi adına önemli olduğu söylenebilir. Eğitim sistemimizde yer alan bu tarz yaratıcı uygulamaları gerçekleştiren öğretmenler öncelikle rehber öğretmen ya da okul yöneticileri kanalıyla belirlenebilir. Sonrasında okul yöneticileri, okuma uygulamalarıyla pozitif anlamda öne çıkan öğretmenlerin uygulamalarını diğer sınıflarda yaygınlaşmasını sağlayabilecek iş birliği ve iletişim ortamını sağlayabilir.

- YÖK'ün 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere eğitim fakültelerine sunduğu sınıf öğretmenliği lisans programı ders planında Çocuk Edebiyatı dersi seçmeli ders grubunda yer almaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının bir kısmı bu dersi almadan mezun olabilmektedir. Sınıf öğretmenliği lisans programının ders planlarında bu dersin tekrar zorunlu ders kategorisine alınması, tüm öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı konusunda bilgilenmelerini ve öğretmenlik yaşamlarında öğrencilerinin nitelikli çocuk edebiyatı eserleriyle buluşmalarını sağlayabilir.
- Rehber öğretmenlerin eğitim ortamlarında gelişimsel ve önleyici hizmetler kapsamında bibliyoterapiden yararlanmaları ya da öğretmenlere bu konuda rehberlik yapabilmeleri için edebiyat bilgilerinin olması gerekmektedir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programının ders planlarında ise Çocuk Edebiyatı dersi bulunmamaktadır. Ders planlarında bu dersin yer alması sonraki süreçte rehber öğretmenlerin eğitim ortamlarında bibliyoterapiden etkin olarak faydalanmalarını sağlayabilir.
- Farklı çalışmalarda okul bileşenlerinin okuma kültürünün edindirilmesindeki rollerinin nasıl olduğunun ayrı ayrı ele alınmasıyla daha detaylı sonuçlara ulaşılabilir.

Kaynakça

- Adkins, D., & Brendler, B. M. (2015). Libraries and reading motivation: A review of the Programme for International Student Assessment reading results. *IFLA journal*, 41(2), 129-139. <https://doi.org/10.1177/0340035215578868>
- Aiex, N. K. (1993). *Bibliotherapy. ERIC Digest*. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills (ERIC Document Reproduction Service No. ED357333).
- Ak-Başoğlu, D. (2018). *Türkçe öğretmenlerinin ve önerdikleri kitapların söylemleri bağlamında okuma kültürü anlayışı: Bir durum çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akman, E., & Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-16.
- Akman, İ., & Akman, N. (2017). Çocuk ve gençlerde okuma alışkanlığı sorunu: Okul kütüphanelerinin işlevselliğine bir bakış. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(2), 281-285.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Ateş, S., & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257.
- Aydoğdu, H. (2020). Okuma alışkanlığı ve okul kütüphanelerinin bireysel gelişime etkisi üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(225), 201-226. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/52526/690672>
- Bawden, R., & Duffy, G. (1979). Teacher conceptions of reading and the impact on instructional behavior. *Paper presented at the meeting of the International Reading Association, Atlanta, GA.* (ERIC Document Reproduction No. ED169482)

- Bishop, R.S. (2014). Diversity in children's literature: What does it matter in today's educational climate? In K.S. Goodman, R.C. Calfee, & Y.M. Goodman (Eds.), *Whose knowledge counts in government literacy policies? Why expertise matters* (pp. 139-143). New York, NY: Routledge.
- Blair, T. R., Rupley, W. H., & Nichols, W. D. (2007). The effective teacher of reading: Considering the "what" and "how" of instruction. *The Reading Teacher*, 60(5), 432-438. <https://doi.org/10.1598/RT.60.5.3>
- Bulut, S. (2010). Bibloterapi yönteminin okullarda psikolojik danışmanlar ve öğretmenler tarafından kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 17-31.
- Bulut, S. (2018). *Okulöncesi eğitim ortamlarında çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen uygulamaların okuma kültürü edindirme bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş. ve Atar, H. Y. (2014). *TIMSS 2011 Ulusal matematik ve fen raporu 8. sınıflar*. Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü yayınları. <http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/timss/TIMSS-2011-8-Sinif%20Raporu.pdf>'den alınmıştır.
- Chamberlain, L., Lacina, J., Bintz, W. P., Jimerson, J. B., Payne, K., & Zingale, R. (2020). Literacy in lockdown: Learning and teaching during COVID-19 Sschool closures. *The Reading Teacher*, 74(3), 243-253. <https://doi.org/10.1002/trtr.1961>
- Chettri, K., & Rout, S. K. (2013). Reading habits-an overview. *Journal of Humanities and Social Science*, 14(6), 13-17.
- Commeyras, M., & Mazile, B. M. (2011). Exploring the culture of reading among primary school teachers in Botswana. *The Reading Teacher*, 64(6), 418-428. <https://doi.org/10.1598/RT.64.6.3>

- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap. (Eserin orijinali 2013'de yayımlanmıştır).
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (3. baskı). (M. Bütün and SB Demir, Çev. Eds.). Siyasal Kitapevi. (Eserin orijinali 2013'de yayımlanmıştır).
- Çakmak, T., & Eroğlu, Ş. (2020). Zenginleştirilmiş kütüphanelerdeki mevcut durum ve uygulamaların analizi: Ankara'nın Çankaya ilçesindeki 12 okulda gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları. *Türk Kütüphaneciliği*, 34(1), 3-28.
<https://doi.org/10.24146/tk.635256>
- Çelebi, N., Güner, H., Taşçı-Kaya, G. ve Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 3(3), 33-75.
<https://doi.org/10.7596/taksad.v3i3.329>
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse Publishers.
- Daniels, E., & Steres, M. (2011). Examining the effects of a school-wide reading culture on the engagement of middle school students. *RMLE Online*, 35(2), 1-13.
<https://doi.org/10.1080/19404476.2011.11462085>
- Davis, L. (2010). Toward a lifetime of literacy: The effect of student-centered and skills-based reading instruction on the experiences of children. *Literacy Teaching and Learning*, 15, 53-79.
- Duran, E., & Ertan-Özen, N. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Z-Kütüphane ile ilgili görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(69), 65-77.
<http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.13665>

- Erduran (2016). *Yaşam boyu öğrenme kapsamında Bartın ilinde okuma kültürü: Bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Ertürk, H., & Karakurt-Tosun, E. (2009). Küreselleşme sürecinde kentlerde mekânsal, sosyal ve kültürel değişim: Bursa örneği. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(16), 37-53.
- Francois, C. (2015). An urban school shapes young adolescents' motivation to read. *Voices from the Middle*, 23(1), 68-72.
- Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 75-82. <https://doi.org/10.1177/10534512020380020201>
- Gambrell, L. B., Hughes, E. M., Calvert, L., Malloy, J. A., & Igo, B. (2011). Authentic reading, writing, and discussion: An exploratory study of a pen pal project. *The Elementary School Journal*, 112(2), 234-258. <https://doi.org/10.1086/661523>
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (5. baskı). (Çev. A. Ersoy & P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2011'de yayımlanmıştır).
- Girolami, A. (2006). Standards of professional excellence for teacher-librarians. *Incite*, 27(10), 25. <https://www.proquest.com/docview/871966404/fulltextPDF/EE1C7D7BEBDE4ED7PQ/13?accountid=17219>'dan alınmıştır.
- Gurria, A. (2018). PISA 2015 results in focus. *PISA in Focus*, (67), 1-32. <http://dx.doi.org/10.1787/22260919>
- Haese, A., Costandius, E., & Oostendorp, M. (2018). Fostering a culture of reading with wordless picturebooks in a South African context. *International Journal of Art & Design Education*, 37(4), 587-598. <https://doi.org/10.1111/jade.12202>

- Harris, A. J., & Malmquist, E. J. (1973). Research in reading. In Ralph C. Staiger (Ed.), *The teaching of reading* (pp.189-207). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Herring, J. (2007). Teacher librarians and the school library. In S. Ferguson (Ed.), *Libraries in the twenty-first century: charting new directions in information*, (pp. 27-42). Wagga Wagga, NSW: Centre for Information Studies.
- Hiebert, E. H., & Colt, J. (1989). Patterns of literature-based reading instruction. *The Reading Teacher*, 43(1), 14-20.
- Iaquinta, A., & Hipsky, S. (2006). Practical bibliotherapy strategies for the inclusive elementary classroom. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 209-213.
- İleri, A. (2017). Okuma kültürü ve okul kütüphaneleri raporu 2017/okul kütüphanecileri derneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(2), 259-262. <https://doi.org/10.24146/tkd.2017.14>
- İnce-Samur, A. Ö. (2014). "*Bireye*" okuma kültürü edindirme izlencesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kachak, T., Budnyk, O., & Blyznyuk, T. (2021). Development of reading culture of school children: Results of theoretical and empirical research. *Revista Inclusiones*, 62-76.
- Karatay, H. (2015). Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı becerilerinin geliştirilmesi için edebiyat halkası: Kitap eleştirisi modeli. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(208), 6-17.
- Kelly, K., Laminack, L., & Gould, E. (2020). Confronting bias with children's literature: A preservice teacher's journey to developing a critical lens for reading the word and the world. *The Reading Teacher*, 74(3), 297-304. <https://doi.org/10.1002/trtr.1949>
- Körkuyu, S. A. (2014). *Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222. <https://doi.org/10.5014/ajot.45.3.214>
- Kumar, K. (2004). *What is worth teaching?* (3th ed.). Hyderabad: Orient Blackswan.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publication.
- Loh, C. E. (2015). Building a reading culture in a Singapore school: Identifying spaces for change through a socio-spatial approach. *Changing English*, 22(2), 209-221. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2015.1022509>
- Loh, C. E., Ellis, M., Paculdar, A. A., & Wan, Z. H. (2017). Building a successful reading culture through the school library: A case study of a Singapore secondary school. *IFLA Journal*, 43(4), 335-347. <https://doi.org/10.1177/0340035217732069>
- Joubert, I., Ebersöhn, L., Ferreira, R., Du Plessis, L., & Moen, M. (2014). Establishing a reading culture in a rural secondary school: A literacy intervention with teachers. *Journal of Asian and African studies*, 49(4), 399-412. <https://doi.org/10.1177/0021909613487676>
- Lear, B. A. (2015). Libraries and reading culture at the Carlisle Indian Industrial School, 1879-1918. *Book History*, 18(1), 166-196.
- Majid, S., & Tan, V. (2007). Understanding the reading habits of children in Singapore. *Journal of Education Media & Library Sciences*, 45(2), 187-198.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483-488. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(01\)05627-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(01)05627-6)
- MEB (2001). *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmî Gazete, Sayı: 24376. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2001/04/20010417.htm>

MEB (2005a). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme

Dairesi (EARGED). <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003->

[Ulusal-Nihai-Rapor.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf)’den alınmıştır.

MEB (2005b). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara:

Devlet Kitapları Müdürlüğü). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara:

Devlet Kitapları Müdürlüğü. [https://alonot.com/wp-content/uploads/2018/12/2006-](https://alonot.com/wp-content/uploads/2018/12/2006-T%C3%BCrk%C3%A7e-%C3%96%C4%9Fretim-Program%C4%B1.pdf)

[T%C3%BCrk%C3%A7e-%C3%96%C4%9Fretim-Program%C4%B1.pdf](https://alonot.com/wp-content/uploads/2018/12/2006-T%C3%BCrk%C3%A7e-%C3%96%C4%9Fretim-Program%C4%B1.pdf)’den alınmıştır.

MEB (2007). *Öğrencilerin okuma düzeyi*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi

(EARGED). http://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma_duzey.pdf’den alınmıştır.

MEB (2010a). *PISA 2006 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme

Dairesi (EARGED). <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA2006->

[Ulusal-Nihai-Rapor.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA2006-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf)’den alınmıştır.

MEB (2010b). *PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi

(EARGED). <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On->

[Rapor.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf)’den alınmıştır.

MEB (2015a). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: Ölçme Değerlendirme ve

Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

http://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/23172540_pisa2012-ulusal-nihai-

[raporu.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/23172540_pisa2012-ulusal-nihai-raporu.pdf)’den alınmıştır.

MEB (2015b). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları

Müdürlüğü. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2015.pdf>’den alınmıştır.

MEB (2015c). Okuma kültürü ve z-kütüphane çalıştay sonuç raporu. *Millî Eğitim*, 208, 287-327.

<https://dergipark.org.tr/en/download/issue-file/11234>’den alınmıştır.

- MEB (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf 'den alınmıştır.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3,4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2017.pdf> 'den alınmıştır.
- MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No: 10. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf 'den alınmıştır.
- Merga, M. K., & Mason, S. (2019). Building a school reading culture: Teacher librarians' perceptions of enabling and constraining factors. *Australian Journal of Education*, 63(2), 173-189. <https://doi.org/10.1177/0004944119844544>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mitchell, P. (2006). Australia's professional excellence policy: Empowering school libraries. *School Libraries Worldwide*, 12(1), 39.
- Mitchell, P. (2011). Resourcing 21st century online Australian Curriculum: The role of school libraries. *FYI: The Journal for the School Information Professional*, 15(2), 10-15.
- Morrow, L. M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 250-275.

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Gonzalez, E. J. (2004). International achievement in the processes of reading comprehension: Results from PIRLS 2001 in 35 countries. *Chestnut Hill, MA: Boston College*.
- OKUYAY, (2019). *Okuma kültürü haritalama çalışması*. İstanbul: Türkiye Yayıncılar Birliği.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası, 11*(1), 101-121.
- Önal, İ., & Alaca, E. (2015). Okul kütüphanesi kullanımında öğretmenlerin rolü ve sorumlulukları. *Bilgi Dünyası, 16*(1), 105-126.
- Öztürk, H., & Tağa, T. (2018). Ortaokul öğrencilerinin bir yıllık z-kütüphane deneyimleri: bir durum çalışması. *Türk Kütüphaneciliği, 32*(1), 7-18. <https://doi.org/10.24146/tkd.2018.27>
- Paine, S. (2007). Building a strong reading culture: What you can do. *Sustaining Reading First, Sustainability Series, Number 1*, 1-12.
- Pappu, R., & Sawhney, S. (2019). Building effective school libraries: Lessons from the study of a Library Program in India. *International Information & Library Review, 51*(3), 217-230. <https://doi.org/10.1080/10572317.2018.1526617>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi. (Eserin orijinali 2002'de yayımlanmıştır).
- Polat, A. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusundaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi (hizmetiçi eğitim programı önerisi)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Portin, B. S., Alejano, C. R., Knapp, M. S., & Marzolf, E. (2006, October). *Redefining roles, responsibilities, and authority of schools leaders* [Report prepared under a grant from The Wallace Foundation]. Seattle: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy. ERIC veritabanından alınmıştır (ED494202).

- Rupley, W. H., & Logan, J. W. (1985). Elementary teachers' beliefs about reading and knowledge of reading content: Relationships to decision about reading outcomes. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 6(3-4), 145-156.
- Rupley, W. H., Nichols, W. D., & Blair, T. R. (2008). Language and culture in literacy instruction: Where have they gone?. *The Teacher Educator*, 43(3), 238-248.
<https://doi.org/10.1080/08878730802055180>
- Sanacore, J. (2013). “Slow down, you move too fast”: Literature circles as reflective practice. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(3), 116-120.
<https://doi.org/10.1080/00098655.2013.773270>
- Santa, C. M., Williams, C. K., Ogle, D., Farstrup, A. E., Au, K. H., Baker, B. M., ... & Shanahan, T. (2000). Excellent reading teachers: A position statement of the International Reading Association. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(2), 193-199.
- Serafini, F., Moses, L., Kachorsky, D., & Rylak, D. (2020). Incorporating multimodal Literacies Into classroom-based reading assessment. *The Reading Teacher*, 74(3), 285-296.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1948>
- Sevim, O., & Söylemez, Y. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Smith, A. (1989). Will the real bibliotherapist please stand up? *Journal of Youth Services in Libraries*, 2, 241-249.
- Soysal, Ö. (1971). Kütüphaneciliğimizin ana sorunları ve okul kütüphanesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 20(3), 131-135.
- Sridhar, D., & Vaughn, S. (2000). Enhancing reading comprehension, self-concept, and behavior. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 74-82.
- Swartz, M. K., & Hendricks, C. G. (2000). Factors that influence the book selection process of students with special needs. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(7), 608-618.

- Taylor, B. M., Peterson, D. S., Pearson, P. D., & Rodriguez, M. C. (2002). Looking inside classrooms: Reflecting on the "how" as well as the "what" in effective reading instruction. *The reading teacher*, 56(3), 270-279.
- TDK (2020). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 05.11.20 tarihinde alınmıştır.
- Trudell, B. (2019). Reading in the classroom and society: An examination of "reading culture" in African contexts. *International Review of Education*, 1-16.
<https://doi.org/10.1007/s11159-019-09780-7>
- Türkel, A., Özdemir, E. E., & Akbulut, S. (2017). Okuma kültürü ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 465-490.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11620>
- Ünlü, S. (2019). "Okuma kültürü" edindirme sürecine Türkçe öğretmenlerinin etkisi (Muğla ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-310. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.299-310>
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (1998). Halk kütüphaneleri-okul kütüphaneleri arasında işbirliği ve Türkiye'de durum. *Türk Kütüphaneciliği*, 12(2), 110-130.
- Yılmaz, B. (2009) "Çocuklarda Okuma kültürünü geliştirmede ebeveyn ve öğretmenin rolü". *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu*. Ankara: Eğitim Sen Yayını, 133-140.
- Yılmaz, E. (2015). Eğitimde okul kütüphaneleri: Türkiye'de durum. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(208), 259-286.

Ekler

Ek 1. Çalışmanın Valilik İzni



**T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 86896125-605.01-E.15086440
Konu : Mehmet SOYUÇOK'un Araştırma İzni

21.08.2019

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Millî Eğitim Bakanlığının Araştırma, Yaratma ve Sosyal Etkinlik İzni konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Mehmet SOYUÇOK'un "Okuma Kültürünün Edinilmesinde Okulun Rolü" konulu tez çalışması, Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü, Genel Sekreterliğinin 08/08/2019 tarihli ve 28544 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Mehmet SOYUÇOK'un "Okuma Kültürünün Edinilmesinde Okulun Rolü" konulu araştırmasını Osmangazi İlköğretim Okulunda uygulama yapma isteği ilminde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu", tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görüldükçe ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa BİLİCİ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
21.08.2019

Uygar UMUT
İl Millî Eğitim Müdür V.

Adres : Hocaosman Mh. Ethemler Cad. No 38
1. Yeni Halkın Karneği A Blok 16250/Osmangazi/BURSA
Telefon No (0224) 445 16 08 Fax 445 38 10
E-posta: egi16@bse.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

İlgi İçin : Figen SÖYMEN
AR-GE YÜKÜ
0224 215 25 38

Bu belge gizli olarak veya de kullanılabilir. https://evetbongoruz.gov.tr adresinden: d096-f674-37db-bd82-0f8b kodu ile üye olarak

Ek 2. 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı Doktora Çalışma Takvimi (Koyu Yazılar Çalışma Günlerini göstermektedir)

	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
Eylül	2	3	4	5	6	7	8
	9	10	11	12	13	14	15
	16	17	18	19	20	21	22
	23	24	25	26	27	28	29
	30						
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
Ekim		1	2	3	4	5	6
	7	8	9	10	11	12	13
	14	15	16	17	18	19	20
	21	22	23	24	25	26	27
	28	29	30	31			
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
Kasım					1	2	3
	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17
	18	19	20	21	22	23	24
	25	26	27	28	29	30	
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
Aralık							1
	2	3	4	5	6	7	8
	9	10	11	12	13	14	15
	16	17	18	19	20	21	22
	23	24	25	26	27	28	29
30	31						
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
Ocak			1	2	3	4	5
	6	7	8	9	10	11	12
	13	14	15	16	17	18	19
	20	21	22	23	24	25	26
	27	28	29	30	31		
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
Şubat						1	2
	3	4	5	6	7	8	9
	10	11	12	13	14	15	16
	17	18	19	20	21	22	23
	24	25	26	27	28	29	
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
Mart							1
	2	3	4	5	6	7	8
	9	10	11	12	13	14	15
	16	17	18	19	20	21	22
	23	24	25	26	27	28	29
30	31						
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
Nisan			1	2	3	4	5
	6	7	8	9	10	11	12
	13	14	15	16	17	18	19
	20	21	22	23	24	25	26
	27	28	29	30			
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
Mayıs					1	2	3
	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17
	18	19	20	21	22	23	24
	25	26	27	28	29	30	31
	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
Haziran	1	2	3	4	5	6	7
	8	9	10	11	12	13	14
	15	16	17	18	19	20	21
	22	23	24	25	26	27	28
	29	30					

Ek 3. “Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Okulun Rolü” adlı Doktora Tez Çalışması

Görüşme Soruları

Görüşme Soruları-1. Sınıf Öğretmenleri

1. Mesleğe kaç yılında başladınız?
2. Bu okulda kaçınıcı yılınız?
3. Birinci sınıfları kaçınıcı defa okutuyorsunuz?
4. Cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi gerçekleştirdiniz mi?
5. Şu an ilkokuma yazma öğretiminde nasıl bir yol izliyorsunuz?
6. Şu an hangi aşamadasınız?
7. Öğrencilerinizin tam olarak okuma-yazmayı ne zaman öğreneceklerini düşünüyorsunuz?

Görüşme Soruları-2. Sınıf Öğretmenleri

1. Mesleğe kaç yılında başladınız?
2. Bu okulda kaçınıcı yılınız?
3. Öğrencilerinizin yaz tatili dönüşünde okuma durumları nasıl?
4. Sınıfta kitap okumaya yönelik ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz?
5. Öğrencilerinizin okul dışında okuma durumları nasıldır?
6. Sınıf içi okumaları hariç daha çok nerelerde okurlar?
7. Sınıf kitaplığınız için kitap seçimini ne şekilde yapıyorsunuz?
8. Kitap teminini nasıl yapıyorsunuz?

Görüşme Soruları- 3. Sınıf Öğretmenleri

1. Mesleğe kaç yılında başladınız?
2. Bu okulda kaçınıcı yılınız?
3. Yaz tatiline girerken kitap okumaya yönelik öğrencilerinize ne gibi önerileriniz oldu?
4. Sınıfta okumaya yönelik ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz?
5. Öğrencilerinizin okul dışında okuma durumları nasıldır?
6. Sınıf içi okumaları hariç daha çok nerelerde okurlar?
7. Sınıf kitaplığınız için kitap seçimini ne şekilde yapıyorsunuz?
8. Kitap teminini nasıl yapıyorsunuz?

Görüşme Soruları-4. Sınıf Öğretmenleri

1. Mesleğe kaç yılında başladınız?
2. Bu okulda kaçınıcı yılınız?
3. Okuttuğunuz sınıfı kaçınıcı sınıftan itibaren okutmaya başladınız?
4. Sınıfta kitap okumaya yönelik ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz?
5. Sınıf kitaplığınız için kitap seçimini ne şekilde yapıyorsunuz?
6. Kitap teminini nasıl yapıyorsunuz?
7. Okul içinde öğrencilerinizin okuyabilecekleri mekânlar var mı? Nerelerde okuyorlar?
8. Öğrencilerinizin okul dışında okuma durumları nasıldır?
9. Öğrencileriniz bu sene mezun oluyorlar. Mezun olduktan sonra öğrencilerinizin okuma yönünden durumlarının nasıl olmasını beklemektesiniz?

Görüşme Soruları-Rehber Öğretmen ve İdareciler için

1. Okulunuzda öğrencilerinizin kitap okuma imkânlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Öğretmenleriniz sınıf kitaplıklarını oluşturma konusunda sizden herhangi bir talepte bulunuyorlar mı?
3. Kitap okuma ortamlarının oluşturulması ya da düzenlenmesi konusunda sizden herhangi bir talepleri oluyor mu?
4. Okulun okumaya katkısını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Okulda kitap okumayı destekleyen ya da kısıtlayan unsurlar nelerdir?

Ek 4. Sınıf İçi Gözlem Formu

Sınıf:

Öğretmen:

Tarih/Saat:

1. Ders işleme süreci

2. Okuma uygulamasının işleyişi

3. Gözlem sürecinde karşılaşılan özel durumlar ile ilgili ek notlar

Ek 5. Toplantı Gözlem Formu

Toplantının adı:

Toplantı Yeri:

Tarih/Saat:

1. Toplantının işleyişi

2. Gündeme gelen konular

3. Araştırma konusuyla ilgili ayrıntılar

Ek 6. Görüşmelerden Elde Edilen Tematik Kodların Tabloda Gösterilişinin Örneği

Tematik Kodlar	Öğretmen kodları	İfadeler
1)Okuma uygulamaları		
1a)-Okuma rutininin olmaması	2-A 2-C 4-C1	...boş kaldıkları zaman okumak istiyorlar... ...hikâye kitaplarını Cuma günü veriyorum... ...Benim daha durumum net değil...
1b)-İlk derste kitap okunması	2-B 2-D 3-C 4-A 4-B 4-C2	...derse girerken 5 dakika okuma yaptırıyoruz... ... her gün 10 dakika okutmaya çalışıyorum... ...her gün 20 dakika bir okuma saati yapıyoruz... ...her sabah birlikte 15 dakika okuyoruz... ...20-25 dakika onlarla beraber okuyorum... ...ilk 20 dakika kitap okuma olabilir mi?...
1c)-Evde kitap okunması	2-A 2-B 2-C 2-D 4-A 4-B 4-C1 4-C2 4-C3	...evde bir saat kitap okusa yeterli... ...belli bir okuma saati oluşturun(velilere öneri)... ...ailesiyle beraber... ...aksam yarım saat uyumadan önce size okusun... ...en az 15-20 dakika kitap okumaya zaman ayırma... ...evdeki faaliyetlerden önce mutlaka yarım saat... ...ilk hedef model olmaktır (velilere öneri)... ...20 dakika falan evlerinde okutuyorlarmış... ...20 sayfa kitap okuma zorunluluğu getiriyorum...
1d)-Grupla okuma uygulaması	2-B 2-D 3-A 3-B	...herkese bir kitap alacağız...kitapla ilgili konuşma... ... birinci kitapları okuyacağız sonra konuşacağız... ...kitabı okuyoruz, anlatıyoruz, değerlendiriyoruz... ...o kitabı bütün herkes okuyor...
1e)-Sınıfta set kitabı okutma	3-B 3-C 4-A 4-B	... aynı setten kitaplar alıp... ...her öğrenciye iki set... ...hepimiz aynı serileri almıştık... ...kendi belirlediğimiz setleri alıp...
1f)-İstedikleri kitabı okuyabilme	2-D 3-C 4-A	...öğrencilerimiz kitapları özgür biçimde alıyor... ...istediğiniz zaman, istediğiniz kitabı alın... ...şimdi herkes kendi istediği kitabı alıp...
1g)-Sınavla değerlendirme	4-C1	...test uygulamak istiyorum (okuduklarına yönelik)...
1h)-Açık alanda kitap okuma	4-C1	...açık alanda ada yapmak istiyoruz (okumayı)...
1ı)-Türkçe kitabı okuma	2-A	...okuma parçasını açtırıyorum, okutuyorum onlara...
1j)-Şiir okutma düşüncesi	2-A 2-C	...onların da şiiri sevmesini istiyorum... ...şiir ve tekerlemeyi çok önem veriyorum
1k)-Kendilerine ait bir kitap mutlaka yanlarında	4-A	...herkesin kendilerine ait bireysel olarak kitapları oluyor...
2)Kitap seçimi		
2a) Öğretmenin seçtiği/seçeceği	2-A 2-B 2-C 2-D 3-B 3-C 4-A	...interneti açtığımda yaş seviyesine göre, 2. sınıf çocuğunun okuyabileceği... ...tek bir kitap alacağız... Şimdi onun belirlemesini yapmadım... ... ben seçiyorum, toplu olarak alıyoruz... ...okumaya biraz daha ilgi çekmek için setler alacağız... ...kendi seçtiğimiz ve internetten zümre olarak seçim yapıyoruz... ...onlara geçen yıl -daha bu sene başlamadım- iki tane set aldırardım... ...kitapçılardan temin etmeyi düşünüyorum...kendim yaparım diye düşünüyorum...

	4-B	...yaz tatili için 4-5 kitap tavsiyesinde bulundum...
	4-C1	...kitapların içeriklerini ben kontrol ediyorum...
	4-C3	...ödül almış öykü yazarları, çağdaş yazarları tercih ediyorum...
2b) Öğrencilerin seçtiği/seçeceği	3-A	...öncelikle kitapları çocuklarla birlikte seçiyorum...
	3-C	...Yeni kitap alacağım. Beraber seçeceğiz. Fiyatına da bakmayacağım...
	4-B	...genelde birlikte semeye çalışıyoruz çocuklarla...
2c) Velilere öneri; öğrenci seçmeli	2-C	...kırtasiyeye annesi veyahut babasıyla gidip orada beğendiği kitapları alıp okusun dedik...
	3-A	...gidin bir kitapçıya ya da kitap aldığınız yere birlikte, çocuk seçsin, kendisi seçsin...
	3-B	...kendisinin seçmesi gibi tavsiyelerde bulunduk
	4-A	...onların istedikleri değil de çocukların istedikleri kitapları seçmelerini rica etmiştim...
2d) Üst sınıftan devredilen kitaplar	2-D	...geçen yıldan arkadaşlardan baya kitap kaldı...
	3-B	...tabi alttakilere biz, üsttekiler de bize devrediyor...
	4-A	...henüz oluşturmadım. Var ama geçen yıldan, arkadaşlardan...
2e) Velilerden kitap ricası	4-A	... sene başında velilerden rica etmiştim. 4. sınıfa uygun bize üçer beşer kitap göndermişlerdi.
	4-C3	... duyurdum toplantımda, okumadıkları kitapları hediye etsinler dedim...
2f) Velilerin kitap önerisini dikkate alma	4-B	...onlara (kitaplara) ilgili velilerim var. Onlar da öneride bulunuyorlar...

Öz Geçmiş

Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl)

- **Lise** : Tavas Zeybekler Anadolu Lisesi (2003-2007)
 - **Lisans** : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği (2007-2009), Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği(Yatay geçişle, 2009-2011)
 - **Yüksek Lisans** : Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (2013-2016)
 - **Doktora** : Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (2017-2021)
-

İş Deneyimi

- (2011-2013) Sınıf Öğretmenliği, MEB, Bolu
 - (2013-) Araştırma görevlisi, Uludağ üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bursa
-

- **Bildiği Yabancı Diller- Düzeyi:** İngilizce-İyi
-

Tezler (YL): Okuma Yazma Ders Kitaplarının Çok Yönlü Olarak Değerlendirilmesi
