

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA KÜLTÜRÜ
KONUSUNDAKİ HİZMETİÇİ EĞİTİM
İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ
(HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMI ÖNERİSİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AHMET POLAT

ANKARA
HAZİRAN, 2019



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA KÜLTÜRÜ
KONUSUNDAKİ HİZMETİÇİ EĞİTİM
İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ
(HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMI ÖNERİSİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AHMET POLAT

DANIŞMAN: PROF. DR. SEDAT SEVER

ANKARA
HAZİRAN, 2019

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Ahmet POLAT'ın hazırladığı “Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürü Konusundaki Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi (Hizmetiçi Eğitim Programı Önerisi)” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı/Türkçe Eğitimi Programı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Sedat SEVER

Üye: Prof. Dr. Canan ASLAN

Üye: Doç. Dr. Tuğba ÇELİK KORAT



ONAY

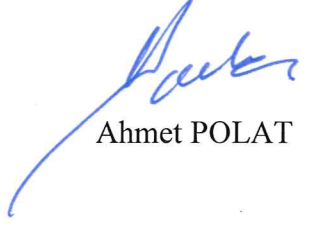
Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından .../.../2019 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../2019 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Ahmet POLAT

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA KÜLTÜRÜ KONUSUNDAKİ HİZMETİÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ (HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMI ÖNERİSİ)

Polat, Ahmet

Yüksek Lisans, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sedat Sever

Haziran, 2019, xiv + 171 sayfa

Araştırma, Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusundaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve belirlenen ihtiyaçlar çerçevesinde bir hizmetiçi eğitim programı tasarlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma türlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesindeki ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 50 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak 11 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler tümevarımsal yol izlenerek betimsel kodlama yoluyla çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi sonucunda Türkçe Öğretmenleri ve Okuma Kültürü, Türkçe Öğretmenleri ve Çocuk Edebiyatı ve Hizmetiçi Eğitim temalarına ve bu temalar altında yer alan 11 kategoriye ve 30 alt kategoriye ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin genel olarak okumaya karşı olumlu bir yaklaşımı benimsedikleri bununla birlikte okuma kültürünün kavramsal çerçevesini belirleme noktasında zorlandıkları görülmüştür. Öğretmenlere göre Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin nitelik bakımından bazı eksikleri bulunmaktadır. Türkçe öğretmenleri öğretim sürecinde ders kitapları dışındaki metinlerden çok az yararlanmaktadır. Öğretmenler kitap belirleme sürecinde zaman zaman zorlanmakta ve desteğe gereksinim duymaktadır. Kitap seçiminde öğretmenler en çok içerik, yaş ve düzeye uygunluk ile dil ve anlatım ile ilgili ölçütlere önem vermektedir. Tasarıma ilişkin ölçütlere ise yeterince dikkat edilmemektedir.

Öğretmenler belirli koşulları sağlamak koşuluyla hizmetiçi eğitimlerin yararlı olduğunu düşünmektedir. Hizmetiçi eğitimlerin haziran ve eylül aylarındaki seminer dönemleri başta olmak üzere ders dışı zamanlarda, uygulama ağırlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesi beklenmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusundaki hizmetiçi eğitim gereksinimlerini karşılamaya dönük “Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Okuma Kültürü Hizmetiçi Eğitim Programı” tasarlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma kültürü, hizmetiçi eğitim, Türkçe öğretmeni, çocuk edebiyatı



ABSTRACT

DETERMINATION OF IN-SERVICE TRAINING NEEDS OF TURKISH TEACHERS ON READING CULTURE (RECOMMENDATION OF IN-SERVICE TRAINING PROGRAM)

Polat, Ahmet

Master of Arts, Department of Cultural Foundations of Education

Supervisor: Prof. Dr. Sedat Sever

June, 2019, xiv + 171 pages

This research was conducted to determine the in-service training needs of Turkish teachers on reading culture and to design an in-service training program within the framework of identified needs. In the study, case study pattern was used. The study group consists of 50 Turkish teachers who were determined by the purposive sampling method from the teachers working in the secondary schools in Çankaya district of Ankara in 2018-2019 school year. A semi-structured interview form, consisting of 11 questions, was used as data collection tool. The data obtained from the interviews were analyzed by descriptive coding through an inductive approach. As a result of the analysis of the data, Turkish Teachers and Reading Culture, Turkish Teachers and Children's Literature and In-Service Training themes and 11 categories and 30 sub-categories under these themes have been reached.

According to the study results, Turkish teachers generally adopt a positive approach to reading, but they also find it difficult to determine the conceptual framework of reading culture. According to the teachers, there are some deficiencies of the texts in Turkish language schoolbooks in terms of quality. Turkish teachers have very little benefited from texts other than schoolbooks in the teaching process. Teachers sometimes having difficulty and need support during the book-selection process. In book selection, teachers mostly attach importance to the content, eligibility of target age level and the

criteria related to language and expression but criteria for design and style are not sufficiently taken into account.

Teachers think that in-service trainings will be more beneficial provided that certain conditions are met. They expect that in-service trainings be carried out with application oriented manner, mainly out of school times, especially in the seminar periods in June and September.

“In-Service Training Program on The Reading Culture for Turkish Teachers” was designed to meet the in-service training requirements of Turkish teachers on reading culture in accordance with the data obtained from the research.

Key Words: Reading culture, in-service training, Turkish teacher, children's literature

ÖNSÖZ

“Benim bir hocam vardı, derdi ki: Türkçe öğretmeni toplumun insanlığını inşa eder.” Bu sözü araştırma kapsamında görüşme fırsatı bulduğum, meslek hayatında kırk seneyi geride bırakmış bir Türkçe öğretmeninden işittim. Bu söz günlerce zihnimde dönüp durdu. Bu sözün üzerine düşündükçe gerçekten de bir dilin ve o dili öğretme sorumluluğunu yüklenen Türkçe öğretmenlerinin bir toplumun yaşamında ne denli önemli bir yeri olduğunu derinden hissettim.

Bir dilin en güzel örnekleri o dilde yapıtlar ortaya koyan sanatçılar tarafından üretilmektedir. Bu yapıtlarla çocuklarımızı erken yaşlardan başlayarak buluşturmanın okuyan, düşünen ve duyarlı bir toplum oluşturmada yaşamsal bir önemi olduğu açıktır. Bu süreçte en büyük sorumluluk sahibi gruplardan biri de şüphesiz Türkçe öğretmenleridir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü ile ilgili hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını belirleyip bu ihtiyaçlara dönük bir hizmetiçi eğitim programı hazırlayarak öğretmenlerimize az da olsa bir katkı sağlamayı amaçladım.

Bu süreçte beni öğrencisi olarak kabul eden, çalışmanın her aşamasında katkılarını sunan, ümitsizliğe düşüğüm zamanlarda beni elimden tutup kaldıran saygıdeğer hocam Prof. Dr. Sedat SEVER’e çok teşekkür ederim.

Ayrıca Türkçe öğretimi ve çocuk edebiyatı konularında bana yeni ufuklar açan sayın hocalarım Prof. Dr. Cahit KAVCAR ve Prof. Dr. Canan ASLAN’a, tez yazım sürecinde desteklerini esirgemeyen dostlarım Dr. Şefika MUTLU, Cihan UĞUR, Abdullah CEVİZCİ ve Çetin ÖZTÜRK’e teşekkür ederim.

Araştırmaya sağladıkları katkıları için görüş aldığım tüm alan uzmanlarına, çalışmaya katılan tüm Türkçe öğretmenlerine, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne ve üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime teşekkür ederim.

Bu süreçte aramızda kilometrelerce mesafeler olsa da hep yakınımnda olduklarını hissettiğim saygıdeğer anneme ve babama, çalışmamı bitirmemi sabırla ve hoşgörüsü bekleyen sevgili eşime ve çocuklarıma tüm kalbimle teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM 1.....	1
1.1. Giriş	1
1.1.1. Tezin Adı.....	1
1.1.2. Problem Durumu	1
1.1.3. Amaç	4
1.1.4. Önem	5
1.1.5. Sayıtlılar	7
1.1.6. Sınırlılıklar	7
1.1.7. Tanımlar	7
BÖLÜM 2.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Hizmetiçi Eğitim.....	9
2.1.1. Hizmetiçi Eğitimin Tanımı, Amacı ve Yararları.....	9
2.1.2. Hizmetiçi Eğitim Türleri	11
2.1.3. Hizmetiçi Eğitimin Planlanması ve Uygulanması	12
2.1.3.1. İhtiyaç Analizi	14
2.1.3.2. Amaç ve Hedeflerin Belirlenmesi	15
2.1.3.3. Zaman-Yer-Süre	16
2.1.3.4. Eğitici Personel.....	16
2.1.3.5. Yöntem-Teknikler İle Araç-Gereçler	17
2.1.3.6. Katılımcılar	18
2.1.4. Hizmetiçi Eğitimin Değerlendirilmesi	18
2.2. Türkiye’de Öğretmenlerin Yetiştirilmesi ve Mesleki Gelişimi	19

2.2.1. Öğretmen Yetiştirme	19
2.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi.....	21
2.3. Okuma Kültürü	23
2.3.1. Okuma	24
2.3.1.1. Okumanın Birey ve Toplum Yaşamındaki Önemi.....	25
2.3.1.2. Anadili Bilinci	27
2.3.2. Okuma Kültürü Nedir?.....	29
2.3.2.1. Okuma Kültürü Edinme Süreci	30
2.3.2.2. Okuma Kültürü Edinmenin Önündeki Engeller	39
2.3.2.3. Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Yapılabilecek Çalışmalar	41
2.3.2.4. Türkiye’de Okuma Kültürü İle İlgili Araştırmalar	43
2.3.2.5. Okuma Kültürü, Okul ve Öğretmen	46
2.3.2.6. Türkçe Öğretimi ve Okuma Kültürü	48
BÖLÜM 3.....	57
3.1. Yöntem.....	57
3.1.1. Araştırma Modeli	57
3.1.2. Çalışma Grubu	57
3.1.3. Veriler ve Toplanması.....	59
3.1.3.1. Veri Toplama Araçları.....	60
3.1.4. Verilerin Analizi.....	61
3.1.5. Geçerlik-Güvenirlik	62
BÖLÜM 4.....	63
BULGULAR VE YORUMLAR	63
4.1. Türkçe Öğretmenleri ve Okuma Kültürü.....	63
4.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Değerlendirmeleri Çerçevesinde Okuma Kültürü.....	64
4.1.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Okumaya Yaklaşımları	65
4.1.1.2. Okumanın Bireysel ve Toplumsal Etkileri	66
4.1.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürü Tanımlamaları.....	70
4.1.2. Okuma Kültürü Edinme Sürecindeki Engeller.....	74
4.1.2.1. Toplumsal Yaklaşımdan Kaynaklanan Engeller	74
4.1.2.2. Aile Temeli Engeller	76
4.1.2.3. Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Engeller.....	78
4.1.2.4. Teknoloji Temelli Engeller.....	81

4.1.2.5. Yaşam Koşulları ve Maddi Durumlarla İlgili Engeller	82
4.1.2.6. Birey Temelli Engeller	84
4.1.3. Okuma Kültürü Edindirmeye Dönük Öneriler.....	84
4.1.3.1. Aile ile İlgili Öneriler	84
4.1.3.2. Millî Eğitim Bakanlığı ile İlgili Öneriler.....	86
4.1.3.3. Okulla İlgili Öneriler	88
4.1.3.2. Toplum ve Kurumlarla İlgili Öneriler	90
4.1.4. Okuma Kültürü ve Türkçe Dersi.....	92
4.1.4.1. Türkçe Dersi ve Okuma Kültürü Arasındaki İlişki	92
4.1.4.2. Ders Kitapları ve Diğer Metinlerin Kullanımı	95
4.1.4.3. Okuma Kültürü Edindirmeye Dönük Çalışmalar	98
4.2. Türkçe Öğretmenleri ve Çocuk Edebiyatı	104
4.2.1. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatına İlişkin Eğitim ve İlgili Durumları.....	105
4.2.2. Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü Edinme Süreci	108
4.2.3. Öğretmenlerin Kitap Belirleme Süreci.....	109
4.2.3.1. Kitap Belirleme Sürecinde Kitapların Okunma Durumu	109
4.2.3.2. Öğretmenlerin Kitap Seçimi Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Değerlendirmeleri.....	110
4.2.3.3. Kitap Belirleme Sürecinde Öneri ve Destek Alma.....	111
4.2.3.4. Kitap Belirleme Sürecinde Öğrenci Seçim ve Dönütleri.....	111
4.2.4. Öğretmenlerinin Kitap Seçme Ölçütleri.....	113
4.2.4.1. İçerik.....	113
4.2.4.2. Dil ve Anlatım	115
4.2.4.3. Tasarım Özellikleri ve Resim	118
4.2.4.4. Yaş ve Düzeye Uygunluk.....	121
4.2.4.5. Velilerin Etkisi ve Kitap Bedeli.....	122
4.3. Hizmetiçi Eğitim.....	123
4.3.1. Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitime Yaklaşımları	124
4.3.2. Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmetiçi Eğitimler ve Hizmetiçi Eğitime İhtiyaç Duydukları Konular	125
4.3.3. Hizmetiçi Eğitimin Öğelerine İlişkin Öğretmenlerin Değerlendirme ve Beklentileri.....	126
4.3.3.1. Eğiticiler	127
4.3.3.2. İçerik.....	128
4.3.3.3. Katılımcılar.....	130

4.3.3.4. Eğitim Ortamı, Tarih ve Süre	132
4.3.4.5. Strateji, Yöntem ve Teknik.....	133
BÖLÜM 5.....	135
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	135
5.1. Sonuçlar.....	135
5.2. Öneriler	140
KAYNAKLAR.....	143
EKLER	155
EK 1 Türkçe Öğretmenleri Okuma Kültürü Hizmetiçi Eğitim Programı	156
EK 2 Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	164
EK 3 Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onay Belgesi.....	165
EK 4 Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Onam Formu	166
EK 5 Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu.....	167
ÖZGEÇMİŞ	169

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017	54
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler.....	58
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okullar.....	60
Tablo 4. Türkçe Öğretmenleri ve Okuma Kültürü Teması Kategori ve Alt Kategorileri ...	64
Tablo 5. Türkçe Öğretmenleri ve Çocuk Edebiyatı Teması Kategori ve Alt Kategorileri	105
Tablo 6. Hizmetiçi Eğitim Teması Kategori ve Alt Kategorileri	123
Tablo 7. Okuma Kültürü Hizmetiçi Eğitim Programı Konular ve Süreleri.....	159
Tablo 8. Okuma Kültürü Hizmetiçi Eğitim Programı Uygulama Çizelgesi.....	161
Tablo 9. Hizmetiçi Eğitim Programı Değerlendirme Dizelesi	162
Tablo 10. Eğitim Görevlisi Değerlendirme Dizelesi	163

KISALTMALAR

ABİDE: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

ÇOGEM: Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

KTB: Kültür ve Turizm Bakanlığı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: The Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)

PIAAC: The Programme for the International Assessment of Adult Competencies (Yetişkin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı)

PISA: The Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

TDK: Türk Dil Kurumu

TED: Türk Eğitim Derneği

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM 1

1.1. Giriş

Bu bölümde tezin adı, problem durumu, amaç, önem, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara verilmiştir.

1.1.1. Tezin Adı

Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürü Konusundaki Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi (Hizmetiçi Eğitim Programı Önerisi)

1.1.2. Problem Durumu

Günümüz dünyasında insan hakları, demokrasi, eğitim, bilim ve teknoloji gibi konularda bir taraftan olumlu gelişmeler yaşanırken diğer taraftan önemli insan hakları ihlallerine, ayrımcılığa, yabancı düşmanlığına, şiddetin ve duyarsızlığın artmasına da tanık olunmaktadır. Duygu ve düşüncelerin kısırlaştığı; kaba gücün, bencilliğin, önyargının, duyarsızlığın ve tahammülsüzlüğün arttığı günümüzde, çocukların duygu ve düşünce bakımından gelişmesine ve insanca duyarlıklar kazanmasına daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda yapılabilecek en sağlıklı ve kalıcı çalışmaların ise eğitim odaklı çalışmalar olduğu söylenebilir (Sever, 2013a).

On sekiz yaşına kadar tüm bireyler çocuktur (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 2004). Çocukluk dönemi, bireylerin büyüme, gelişme ve olgunlaşma gereksinimlerinin olduğu ve bu gereksinimlerinin karşılanmasının yaşamsal önem taşıdığı bir dönemdir. Çocukların bu dönemde sağlıklı bir çevrede bulunmaları, gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına olanak sağlayacak nitelikli uyaranlarla buluşmaları, buluşturulmaları gerekir. Çocukların demokratik ve çağdaş bir toplumun etkin üyeleri olabilmesi için erken

dönemden başlayarak birtakım beceriler edinmesi de gerekmektedir (Sever, 2013a). Okuma kültürü de bu beceriler arasındaki en önemli becerilerden biridir.

Sever (2018, s. 137), okuma kültürünü şöyle tanımlamaktadır:

Yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kültürdür okuma kültürü. Yazılı kültürle dost olmuş bireyler de diyebiliriz okuma kültürü edinmiş kişilere. Demokratik toplumların gereksinim duyduğu düşünen-duyurlu bireylerin kazanması gereken en temel becerilerden de biridir okuma kültürü.

Okuma kültürü aslında bir beceriler bütünüdür. Bu bütünün, birbirleriyle sıkı ilişkili ve birbirini tamamlayan ardışık süreçleri içeren bir yapıda olduğu söylenebilir. Bu yapının oluşması ve gelişmesi kapsamlı bir süreci gerektirir. Çocukların okuma kültürü edinebilmesi için, çocukluk çağının ilk yıllarından başlamak üzere, dizgesel (sistemli) bir anlayışla başta eğitsel olmak üzere kültürel, siyasal, sosyal ve ekonomik alanda çalışmaların planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Bu çalışmalar yürütülebildiği oranda bireylerin temel okuma-yazma becerileri önce okuma alışkanlığına sonra da okuma kültürüne dönüşebilecektir (Sever, 2013a).

Çocukların okuma kültürü edinebilmeleri için her bir evredeki ihtiyaçlarının gereğince karşılanması gerekir. Öncelikle okulöncesi dönemde çocukların, bilme, öğrenme, sorma, merak etme isteği uyarılmalı ve bunların yanıtlanarak geliştirilmesi sağlanmalıdır. Çocukların duygu, düş ve düşünce devinimini sağlayacak, sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış nitelikli dilsel ve görsel uyaranlarla buluşmasına özen gösterilmeli, özellikle henüz okuma-yazma becerisinin edinilmediği okulöncesi dönemde çocukların görsel okuma yapması, çizgi ve renklerin dünyasına girerek doğal bir öğrenme sürecine dâhil olması sağlanmalıdır. Kitap-oyuncaklar çocuğa sunularak çocuğun olabildiğince erken dönemde kitapla tanışması için fırsatlar oluşturulmalıdır (Sever, 2013a).

Okulöncesi dönemde görsel okuma yapan çocuk, ilkokula geçtikten sonra okuma-yazma becerisi edinir ve bu becerinin sağladığı olanaklarla yeni öğrenme fırsatları yakalar. Başta nitelikli çocuk kitapları olmak üzere diğer yazılı kültür ürünlerinin bu dönemde çocuklarla buluşturulması gerekir (Sever, 2013b).

İlköğretim döneminde özellikle Türkçe dersleri, anadili sevgisi edindirmede ve temel okuma-yazma becerisinin gelişerek okuma alışkanlığına dönüşmesinde önemli

sorumluluklar üstlenmektedir. Nitelikli bir anadili öğretimi gerçekleştirilmesi ve devamında ortaöğretim döneminde öğrencilerin Türk ve dünya edebiyatının nitelikli yapıtlarıyla buluşturulması, okuma kültürü edinme sürecinin verimli bir şekilde yapılandırılmasını sağlayacaktır (Okur, 2013). Bu sürecin herhangi bir basamağında yaşanacak sorunlar, sürecin uzamasına veya yarım kalmasına yol açabilecektir.

Çocuklara duyma ve düşünme sorumluluğu vererek onların duyarlılığını işletme, beğeni düzeylerini yükseltme, düşünce yetilerini geliştirme amacını güden, sanatçı duyarlılığıyla hazırlanmış, çocuğa görelilik ilkesine uygun yapıtlara genel olarak çocuk edebiyatı yapıtı denilebilir (Sever, 2013a). Çocuk edebiyatı yapıtları, okulöncesi dönemden başlayarak çocukların temel okuma-yazma becerileri edinmeleri, okuma alışkanlığı kazanmaları, eleştirel okuma becerilerine sahip, okuma kültürü edinmiş bireyler olarak yetişmeleri sürecinde temel araçlar olarak öne çıkmaktadır. Çocuk gerçekliğini yadsımayan ve her yönüyle nitelikli olan çocuk kitaplarının, çocuklara dil bilinci ve duyarlılığı kazandırdığı, okuma isteği ve alışkanlığı edindirdiği de bilinmektedir (Sever, 2013b).

Nitelikli çocuk kitapları, çocukların okuma alışkanlığı edinmesini ve bu süreçte zevk almasını sağlar. Çocukların düş, duygu ve düşünce gelişimlerini sağlayarak iç dünyalarının zenginleşmesine katkıda bulunur. Çocukların yaşadıkları dünyaya ilişkin duyarlılıklarını artırır, yeni ve farklı yaşam deneyimleriyle karşılaşmalarına olanak sağlar. Ayrıca çocukların dil becerilerinin gelişmesine de büyük katkılar sunar (Şirin, 2007).

Yapılan araştırmalarda da görüldüğü üzere çocuk edebiyatı yapıtı olduğu ifade edilen ve çocuklara yönelik satışa sunulan her ürün çocuğa göre değildir. Temel amacı kâr etmek, belirli bir anlayışı veya inancı dikte etmek olan niteliksiz kitapların çocuklara yarar sağlamaktan çok “çocukların okuma kültürü edinmelerinde, demokratik toplumun etkin bir üyesi olmalarında önemli sorunlar yaratacağı gerçeği sürekli göz önünde bulundurulmalıdır.” (Sever, 2013a, s. 37).

Çocukların okuma kültürü edinmeleri ve okumayı yaşam biçimi haline getirmiş bireyler olarak yetişmeleri için ailelerin, öğretmenlerin ve diğer ilgililerin bu konuda ilgili ve bilgili olmaları sağlanmalıdır. Özellikle okumayı sevdirmek ve okuma alışkanlığı kazandırma konusunda çocuk edebiyatının sağladığı olanakların bilinmesi ve bu olanakların çocuklarla sunulması büyük önem taşımaktadır. Bu noktada temel sorumluluğun anne-babalar ve eğitimcilerde olduğu söylenebilir. Çocukların nitelikli kitapla buluşturulması, öncelikle okuma alışkanlığı ve kültürü edinmiş, çocuk edebiyatı ve

okuma kültürü konusunda gerekli bilgi, beceri ve tutum sahibi anne-baba ve öğretmenler sayesinde gerçekleşebilir (Şirin, 2007). Bu kapsamda çocuğun eğitiminden sorumlu olan kişilerin çocuk, kitap, çocuk-kitap etkileşimi, çocuk edebiyatı ve okuma kültürü gibi alanlarda bilimsel bir yaklaşımla eğitilmeleri de gerekir (Sever, 2013a).

Öğretmenin, aileyle birlikte çocukların okuma kültürü edinmeleri üzerindeki en önemli öğelerden biri olduğu söylenebilir (Güneş, 2010). Öğretmenlerin, öğrencileri yaş ve gelişim özelliklerine uygun ve çocuk gerçekliğini gözeterek kitaplarla buluşturması beklenmektedir. Ancak Şirin'e (2007) göre ülkemizde gerçekleştirilen çocuk edebiyatı öğretimi, öğretmenlerin çocuk edebiyatı ve okuma kültürü konusunda yeterli bilgi ve becerileri kazanmalarına olanak vermekten uzaktır. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin okuma kültürü ve çocuk edebiyatı ile ilgili bazı bilgi, beceri ve tutum eksikliklerinin olduğunu ve hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını gösteren sonuçlara ulaşılmıştır (Aktaş, Stebler ve Uzuner Yurt, 2014; Ertürk, Gönen ve Özen Altınkaynak, 2010; Kan, 2011, Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008b).

Söz konusu sorunların aşılması için öğretmen adaylarının hizmet öncesinde, öğretmenlerin ise hizmet içerisinde okuma kültürü ve çocuk edebiyatı konusunda bilimsel bir anlayışla eğitilmeleri gerektiği söylenebilir. Bunun için çocuk edebiyatı öğretiminin yeniden ele alınması ve öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimlerin planlanması bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Bu nedenle araştırmada “Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusundaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçları nedir ve bu ihtiyaçların karşılanması için nasıl bir hizmetiçi eğitim programı tasarlanmalıdır?” sorusu problem cümlesi olarak belirlenmiştir.

1.1.3. Amaç

Bu çalışmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusundaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda Türkçe öğretmenlerine yönelik bir hizmetiçi eğitim programı tasarlamaktır.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin okumaya yaklaşımı nasıldır?

2. Türkçe öğretmenlerinin okumanın bireysel ve toplumsal etkileri ile ilgili düşünceleri nedir?
3. Türkçe öğretmenlerinin “okuma kültürü” kavramı ile ilgili düşünceleri nedir?
4. Türkçe öğretmenlerine göre okuma kültürü edindirme sürecindeki engeller nedir?
5. Türkçe öğretmenlerine göre okuma kültürünün edindirilebilmesi için yapılması gerekenler nedir?
6. Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe dersi ile okuma kültürü arasındaki ilişki nasıldır?
7. Türkçe öğretmenleri okuma kültürü bağlamında ne tür çalışmalar gerçekleştirmektedir?
8. Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin eğitim ve ilgi durumları nedir?
9. Türkçe öğretmenlerine göre çocuk edebiyatının okuma kültürü edindirme sürecindeki yeri nedir?
10. Türkçe öğretmenleri okuma kültürü edindirme bağlamında kitap belirlerken nasıl bir süreç işletmektedir?
11. Türkçe öğretmenlerinin kitapları seçme ölçütleri nedir?
12. Türkçe öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimle ilgili düşünceleri nedir?
13. Türkçe öğretmenlerinin katıldıkları hizmetiçi eğitimler ve hizmetiçi eğitime ihtiyaç duydukları konular nedir?
14. Türkçe öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimin öğelerine ilişkin düşünce ve beklentileri nedir?

1.1.4. Önem

Çağımızda ihtiyaç duyulan, demokratik yaşama kültürüne sahip, düşünen, sorgulayan, duyarlı ve özerk benlik duygusu gelişmiş bireylerin yetişmesi konusunda okuma kültürü yaşamsal öneme sahiptir. Ancak dünyada olduğu gibi ülkemizde de özellikle son yıllarda yazılı kültürün görsel kültürün gölgesinde kalmaya başladığı ve Sever’in (2006, s. 42) belirlemesiyle “çocuk ve gençlerimizin büyük bölümünün yazılı

kültürden uzaklaşarak görsel kültürün bağımlısı olduğu” söylenebilir. Çocukların okuma kültürü edinilebilmesi ve bu kültürün bireysel ve toplumsal düzeyde kökleşip gelişebilmesi için nitelikli uyaranların bulunduğu zengin bir dil çevresine ihtiyaç duyulmaktadır.

Okulöncesi dönemden başlayarak yükseköğretim dönemine kadar devam eden eğitim süreci, öğrencilerin okuma kültürü edinmelerine olanak sağlayabilir. Ancak bu sürecin sonunda bireyin okuma kültürü edinebilmesi için kitapla tanışma, kitapla arkadaşlık kurma, kitap sevgisi kazanma, temel okuma-yazma becerisi ve okuma alışkanlığı edinme, eleştirel okuma becerisine ulaşma gibi ardışık ve birbiri ile iç içe aşamaları olan bir sürecin dizgesel bir yaklaşımla planlanması gerekmektedir.

Çocukların okuryazar kılınmasının ötesinde okuma kültürü edinmiş bireyler olarak yetişmelerinde aile ile birlikte en önemli ve belirleyici grubun öğretmenler olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2002). Öğretmenin kişiliği, eğitimi, davranışları, yeterlikleri ve tutumu öğrencilerin okuma kültürü edinmesinde ve bu kültürü geliştirmesinde son derece önemlidir (Bamberger, 1990).

Ancak ne yazık ki ülkemizde öğretmenlerin bu konuda yetişmeleri için gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde yeterli çalışmaların yapıldığı söylenemez. Ailelerin ve öğretmenlerin çocuklara okumayı, kitapları ve edebiyatı nasıl sevdireceği; hangi yaş grubuna hangi kitapların uygun olduğu, nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin taşınması gereken özellikler, okulda ve okul dışında yapılabilecek çalışmalar konusunda çeşitli eksiklerinin olduğu söylenebilir (Pulat, 1999).

Öğretmenlerin öğrencilerin okuma kültürü edinmeleri sürecine olumlu katkılar sunabilmesi için Sever’e göre (2006, 41) öncelikle “çocuk-kitap etkileşimi konusunda bilimsel bir yaklaşımla eğitilmeleri gerekir.” Bir öğretmenin hangi kitapların çocuklara uygun olduğunu ve çocuğun gelişimine sağlayacağı katkıları belirleyebilmesi (Açık, 2010; Temizkan, 2009), çocuk edebiyatı ürünlerinden nasıl yararlanacağını bilmesi (Türkyılmaz, 2011), gerçek bir çocuk edebiyatı yapıtı ile sözde bir edebiyat ürününü ayırabilmesi (Sever, 2006), çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinden haberdar olması gerekmektedir (Aktaş, Stebler ve Uzuner Yurt, 2014; İpşiroğlu, 1996). Ancak Gültekin’in (2009) belirlemesine göre okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin bir kısmı çocuk ve gençlik edebiyatı konusunda herhangi bir eğitim almamıştır. Bir kısmının aldığı eğitimin ise yetersiz olduğu ve kuramsal düzeyde kaldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin görevlerini istenilen biçimde yerine getirebilmeleri için meslekleriyle ilgili yeterliliklere sahip olacak şekilde yetişmeleri ve kendilerini sürekli yenilemeleri büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının okuma kültürü ve çocuk edebiyatı konularında yeterli birikime ve duyarlılığa sahip olabilmeleri için lisans düzeyinde, bilimsel bir anlayışla kurgulanan eğitim sürecinden geçirilmesi gerekmektedir (Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi [ÇOGEM], 2011). Okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin ise yüksek lisans eğitimi veya hizmetiçi eğitim gibi yollar kullanılarak gerekli yeterlilikleri edinmeleri sağlanmalıdır (MEB, 2015b).

Bu çalışma, okuma kültürü edindirme ve dil becerileri kazandırma konusunda önemli etkisi ve büyük sorumluluğu olan Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusundaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi; bilgi, beceri ve tutum eksikliklerinin giderilmesine katkı sunacak bir hizmetiçi eğitim programının hazırlanması ve okuma kültürü bağlamında öğretmen eğitimine yönelik sınırlı sayıdaki çalışmalardan biri olması bakımından önemli görülmektedir.

1.1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşme sorularına içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Ankara ili Çankaya ilçesindeki resmi ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.1.7. Tanımlar

Okuma kültürü: Yazılı ve görsel kültür ürünleri ile tanışmayı ve onlardan etkilice yararlanmayı; temel okuryazarlık becerisini okuma alışkanlığına, devamında eleştirel

okuma becerisine taşımayı içeren, bireysel ve toplumsal düzlemde yaşam biçimine dönüşmüş davranışlar bütünüdür.

Hizmetiçi eğitim: Okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin meslekleri ile ilgili gelişme ve değişmelere uyumlarını sağlamak, gereksinim duydukları bilgi, beceri ve tutumları edinmelerine olanak sunmak için gerçekleştirilen planlı eğitim çalışmalarıdır.

Çocuk edebiyatı: Çocukların gelişim özelliklerine ve anlama düzeyine uygun, sanatsal niteliği olan, yazılı ve sözlü edebiyat ürünlerinin genel adıdır.



BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde “Hizmetiçi Eğitim”, “Türkiye’de Öğretmenlerin Yetiştirilmesi ve Mesleki Gelişimi” ve “Okuma Kültürü” başlıklarıyla ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Hizmetiçi Eğitim

Bu başlık altında hizmetiçi eğitimin tanımı, amacı, yararları; hizmetiçi eğitim türleri; hizmetiçi eğitimin planlanması ve uygulanması ile hizmetiçi eğitimin değerlendirilmesi konularına yer verilmiştir.

2.1.1. Hizmetiçi Eğitimin Tanımı, Amacı ve Yararları

Çağımız; sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel, bilimsel ve teknolojik alanlarda hızlı bir değişime tanık olmaktadır. Bu değişim süreci beraberinde bireyler ve toplumlar için çeşitli fırsatlar sunmakta, aynı zamanda bazı riskler barındırmaktadır. Çağın getirdiği değişme ve gelişmelere uyum sağlamak her geçen gün zorlaşmakta, bireylerin ve toplumların yeni beceriler edinmelerini zorunlu kılmaktadır (Aydın, 2014).

Bireylerin eğitim yaşamında edindikleri bilgiler kısa sürede güncelliğini yitirebilmekte ve becerileri mesleki yaşamda yetersiz duruma gelebilmektedir. Bu durum bireylerin nitelikleri ve yeterlikleri ile işin gerekleri arasında uyumsuzlukların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bunun bir sonucu olarak bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlayabilmek, mesleklerini beklenildiği gibi yapabilmek ve başarılı olabilmek için yeni bilgi, beceri, tutum ve teknikleri kazanmaları gerekmektedir. Bunun içinse öğretim kurumlarında alınan eğitimin ötesinde sürekli bir eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Ertürkmen, Kaplan ve Ünsal, 2012; Taymaz, 1997).

Bir kurumda işe başlayan bireyin mesleği ile ilgili gelişmeleri izlemesi, bilmesi ve bu gelişmelere uyum sağlayabilmesi gerekir. Taymaz’a göre (1997) işin gereklerini yerine getiremeyen çalışan, kurumun amaçlarını gerçekleştirebilmesi önünde engel oluşturmaktadır. Bu durum bireylerin işe girdikten sonra da sürekli bir mesleki gelişim etkinliği içerisinde olmasını gerekli kılmaktadır (Aydın, 2014). Hatta yaşam boyu eğitim ve sürekli mesleki gelişimin günümüzde zorunluluk haline aldığı söylenebilir (Miser, Yayla ve Sayın, 2006; Taymaz, 1997).

Günümüzde hem kamu kurumları hem özel kesim, amaçlarını gerçekleştirebilmek, nitelikli ürün ve hizmetler sunabilmek için yetkin çalışanlara ihtiyaç duymaktadır. Kurumların bunu sağlaması ve sürdürebilmesi çalışanlar için sürekli ve nitelikli bir eğitimin verilmesini zorunlu kılmaktadır (Ertürkmen ve diğerleri, 2012). Sözlük anlamı “Çalışanlara mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için çalıştıkları süre içinde verilen eğitim, işbaşında eğitim.” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019) olan ve yaşam boyu eğitimin içinde alt bir süreci ifade eden hizmetiçi eğitim, kurumların personel eğitiminde kullandıkları yaygın yollardan biridir (Ertürkmen ve diğerleri, 2012).

Yaşam boyu eğitimi gerçekleştirmenin en kurumsallaşmış biçimi (Miser ve diğerleri, 2006) olarak ifade edilebilecek hizmetiçi eğitim, Ertürkmen ve diğerlerinin (2012, s. 5) belirlemesine göre,

Her seviyedeki personelin ister kamu da ister özel bir işe başladıkları andan emekli oluncaya kadar geçen süre içerisinde mesleğe uyum ve verimliliklerini artırmak, bilgi ve görgülerini tazelemek, yeni gelişmelere uyumlarını sağlamak ve ileri görevlere hazırlamak amacıyla yapılan planlı eğitim faaliyetleri

olarak tanımlanmaktadır. Taymaz ise (1997, s. 4) hizmet içi eğitimi “Özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir.” biçiminde tanımlamaktadır.

Hizmet öncesinde alınan eğitimin yetersiz olması, ortaya çıkan gelişme ve değişimler, yönetim sistemlerinde yaşanan değişiklikler, bireylerin öğrenme ve gelişme talepleri gibi etkenler hizmetiçi eğitim ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Ertürkmen ve diğerleri, 2012). Taymaz (1997, s. 6) hizmetiçi eğitimin genel olarak,

Kurumlarda üretilen mal veya hizmetin nitelik ve niceliğini artırmak, gelişmelere ve yeniliklere uyumu sağlamak, personelin güven duygusunu geliştirmek, güdülemek ve moralini yükseltmek, personele gerekli yeterlikleri kazandırmak, memnuniyet ve

doyumunu sağlamak, yenilikleri yakından izlemek, personelin ortama uyumunu kolaylaştırmak, personelin işinde başarısını, değerini ve saygınlığını artırmak

amacıyla gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. Aydın (2014) ise kamu sektöründe düzenlenen hizmetiçi eğitim çalışmalarının yönetsel reformların ve yeniliklerin desteklenmesi ve kamu hizmetlerinin etkililiğinin artırılması için gerçekleştirildiğini belirtmektedir.

Gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim çalışmalarının kurumsal ve bireysel çeşitli yararlar sağladığı söylenebilir. Hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılan bireyler, mesleklerindeki gelişmelere uyum sağlayabilme, görevlerini verimli bir şekilde yapabilme; yeni bilgi, beceri ve tutumlar kazanma; kişisel, mesleki ve entelektüel düzeylerini genişletme; mesleki doyum ve olumlu iş tutumu kazanma gibi olanaklara erişebilirler (Aydın, 2014; Hacettepe Üniversitesi, 2017; Kayabaş, 2008). Kurumlar ise yetkin personel kazanma, olumlu bir kurum kültürü oluşturma, ürün ve hizmetlerin nicelik ve nitelik olarak iyileşmesi, reformların başarıya ulaşması, maliyetlerin düşmesi, iş kazalarına benzer olumsuzlukların azalması gibi birtakım yararlar edinebilirler (Aydın, 2014). Ancak Kayabaş (2008), çalışanların eğitim ihtiyacını karşılamak ve kurumsal amaçlara ulaşmak için gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin, geliştirme çalışmalarından sadece biri olduğunu vurgulamış, Taymaz (1997) ise hizmetiçi eğitimin kurumun tüm sorunlarını çözebilecek bir yöntem olarak düşünülmesinin gerçekçi olmadığını belirtmiştir.

2.1.2. Hizmetiçi Eğitim Türleri

Hizmetiçi eğitimler, uygulama amaçlarına ve yapıldığı yere göre sınıflandırılmaktadır.

Uygulama amaçlarına göre hizmetiçi eğitim türleri:

Uyum (oryantasyon) eğitimi: Yeni çalışanın hızlı bir biçimde kurumun amacını, politikasını ve işleyişini tanımasını, işe uyum sağlamasını ve işini etkili bir şekilde yapabilecek duruma gelmesini sağlamak üzere gerçekleştirilen eğitimidir (Aydın, 2014; Taymaz, 1997).

Temel eğitim: Genellikle uyum eğitimi ile birlikte uygulanan, işe başlayacak çalışanın işin gerektirdiği temel bilgi, beceri ve tutumları kazanmasını sağlamak üzere gerçekleştirilen, adaylık, stajyerlik gibi adlarla da nitelendirilen eğitimidir (Taymaz, 1997).

Geliştirme eğitimi: Kurumda çalışmakta olan personelin alanıyla ilgili güncel gelişmeler konusunda yetiştirilmesi veya personelin kuruma bağlılığını artırmak, gönüllüğünü (moralini) yükseltmek gibi amaçlarla gerçekleştirilen eğitimidir (Taymaz, 1997).

Tamamlama eğitimi: Görev değiştiren ve yeni bir göreve başlayan personelin ihtiyaç duyduğu yeterlikleri kazanmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilen eğitimlerdir (Taymaz, 1997).

Yükseltme ve yönetici eğitimi: Kurumun ihtiyaç duyduğu kadroları yetiştirmek ve personelin yükselme ihtiyacını karşılamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz, 1997).

Özel alan eğitimi: Özel hizmetler veya görevler için personele uzmanlık kazandırmak amacıyla planlanan eğitimlerdir (Taymaz, 1997).

Yapıldığı yere göre eğitim türleri:

İş başında eğitim: Çalışanın, iş arkadaşı veya eğiticinin doğrudan gözetimi altında, yeni bir iş öğrenmesini sağlamak üzere yapılan eğitimidir. Bu eğitimde çalışan, eğitimini gerçek iş ortamında öğrenir ve bunları işe hızlıca yansıtabilme olanağı bulur (Aydın, 2014).

İş dışında eğitim: “Çalışanların iş yerinin dışında düzenlenen her türlü eğitim etkinliğidir.” (Aydın, 2014, s. 39).

2.1.3. Hizmetiçi Eğitimin Planlanması ve Uygulanması

Kurumlarda hizmetiçi eğitim çalışmaları gerçekleştirilmese bile personel kendi kendine, arkadaşları ya da üstlerinin yardımı veya yönlendirmesi ile iş ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanabilmektedir (Taymaz, 1997). Hizmetiçi eğitim çalışmaları, bu süreci dizgesel (sistematik) bir biçimde gerçekleştirmeye olanak sağlamaktadır. Ancak hizmetiçi eğitimden beklenen yararın sağlanabilmesi için çalışmaların dizgesel bir anlayışla ele alınması ve belli bazı ilkelere göre yürütülmesi gerekir (Aksoy, 1984; Ertürkmen ve diğerleri, 2012). Ancak Aydın’a (2014) göre ülkemizde, kamu kesiminde gerçekleştirilen

hizmetiçi eğitimlerin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri istenen nitelik ve nicelikte değildir.

Hizmetiçi eğitim kurumsal ve bireysel düzeyde önemli yararlar sağlayan bir süreçtir. Hizmetiçi eğitim çalışmaları Aydın'ın (2014, s. 22) vurguladığı gibi "... kesin sonuçlar veren sihirli bir değnek olmamakla birlikte, kapsamlı, sistemli ve sürekli uygulandığı takdirde sorunların çözümünde oldukça etkili sonuçlar doğurabilmektedir." Bununla birlikte hizmetiçi eğitimlerin gerçekleştirilebilmesi için belirli bir mali kaynağın da ayrılması gerekmektedir. Eğitim programının beklenen sonuçları ortaya çıkarabilmesi ve umulan yararların edinilebilmesi için sürecin şansa bırakılmaması, çalışmaların titizlikle planlanması gerekir (Aydın, 2014).

Genel olarak bir hizmetiçi eğitim etkinliği; planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç temel aşamadan oluşur (Miser ve diğerleri, 2006). "Bu aşamalar, birbirini takip eden, ardışık aşamalardır ve her bir aşama bir sonraki aşama için gerekli verileri sağlar ve temel oluşturur (Ertürkmen ve diğerleri, 2012, s. 21)."

Hizmetiçi eğitimin planlama süreciyle ilgili farklı yaklaşımlar olmakla birlikte hizmetiçi eğitim çalışmalarında, ihtiyaçların saptanması, hizmetiçi eğitimin planlanması, hizmetiçi eğitim programının hazırlanması ve geliştirilmesi, hizmetiçi eğitim programının uygulanması ve hizmetçi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi olmak üzere beş temel aşamadan söz edilebilir (Aydın, 2014; Ertürkmen ve diğerleri, 2012; Miser ve diğerleri, 2006; Taymaz, 1997).

İhtiyaçların belirlenmesinden sonra gözlenebilir ve ölçülebilir hedeflerin, hedeflerle uyumlu içeriğin, eğitsel yaşantıların, değerlendirme süreçlerinin bir bütün olarak tasarlanması önemlidir (Ertürkmen ve diğerleri, 2012; Miser ve diğerleri, 2006).

Eğitim uygulamalarının başarıya ulaşması için şu hususlara dikkat edilmelidir:

- Eğitimin içeriği katılımcıların ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmalıdır.
- Eğitim konularının özelliğine göre uygun yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.
- Öğretici kadrosu seçimi özenle yapılmalı ve ölçütleri belirlenmelidir.
- Kalıcı bir öğrenme için yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinden yola çıkılmalıdır.
- Eğitim ortamı rahat, havadar ve öğrenmeye uygun olmalıdır.
- Eğitimin amacını gerçekleştirmek ve davranış değişikliği sağlamak için katılımcılar güdülenmelidir.
- Kurumun yerleşmiş bir eğitim kültürü ve anlayışı olmalı ve geliştirmelidir.

- Eğitim uygulamalarında verilen bilgilerin gerekli, önemli, meslekte uygulanabilir ve başka ortamlarda kullanılabilir olması sağlanmalıdır.
- Eğitim uygulamaları katılımcıların bireysel gelişimine odaklanmalı ve öğrenme isteği uyandırmalıdır.
- Eğitim uygulamaları etkin katılımı mutlaka sağlamalı ve öğrenen merkezli olmalıdır.
- Eğitim uygulamaları belli süreleri (günlük, haftalık vb.) kapsayan planlar dâhilinde programlanmalıdır.
- Eğitim uygulamaları katılımcılara ne öğretilbileceğinden çok, nasıl öğrenebileceğini aktarmalıdır.
- Eğitim etkinlikleri katılımcıların araştırma, inceleme, analiz ve yaratıcılık yetilerini harekete geçirmelidir (Ertürkmen ve diğerleri, 2012, s. 30).

Yukarıda belirtilen ilkeler çerçevesinden planlanan ve uygulanan eğitimlerin büyük oranda başarıya ulaşacağı ve çalışanlarda beklenen davranış değişikliklerinin oluşacağı söylenebilir.

2.1.3.1. İhtiyaç Analizi

Eğitim programları temel olarak belirli amaçları gerçekleştirmek, bireylerde davranış değişiklikleri oluşturmak üzere düzenlenir. Söz konusu amaçlara hızla ulaşılabilmesi ve nitelikli bir eğitim sürecinin ortaya koyulabilmesi için programların doğru belirlenmiş ihtiyaçlar üzerine yapılandırılması gerekmektedir (Adıgüzel, 2016). Gerçekçi ihtiyaçlara dayanan programların etkili olma ve başarıya ulaşma olasılığının ihtiyaç analizine dayanmayan programlardan çok daha yüksek olduğu söylenebilir (Adıgüzel, 2016). “Gerçekçi ve kapsamlı ihtiyaçlara dayalı olarak tasarlanan veya geliştirilen eğitim programları bireylerin performanslarını yükseltmekte, zaman ve bütçe açısından tasarruf yapma imkânı vermektedir (Adıgüzel, 2016, s. 4).”

Hizmetiçi eğitimde ihtiyaç saptama, planlı eğitim çalışmalarının ilk aşamasını oluşturur. Eğitim ihtiyacının saptanması, olanla olması gereken arasındaki farkın bireysel ve kurumsal açıdan belirlenmesini kapsayan bir süreci ifade eder (Adıgüzel, 2016; Aydın, 2014; Ertürkmen ve diğerleri, 2012). Aydın’ın (2014, s. 86) belirlemesiyle “Eğitim ihtiyacı, bir veya birden çok yöntem kullanılarak çalışanların bilgi, beceri ve tutumlarındaki yetersizliklerin belirlenmesi ve bu yeterliklerden öncelikli olanların saptanması sürecidir.” Bu süreçte bireyin ihtiyaç ve beklentileri ile kurumun ihtiyaç ve

beklentilerinin doğru şekilde tespit edilmesi ve dengeli bir biçimde karşılanması gerekir. Bireyin veya kurumun ihtiyaçlarının göz ardı edildiği eğitimlerin beklenen düzeyde olumlu sonuçlar vermeyeceği söylenebilir (Taymaz, 1997).

Aydın'a (2014) göre ihtiyaç analizinin yapılmasının birinci nedeni ihtiyaç ve sorunların gerçekçi bir şekilde saptanması, ikinci nedeni ise eğitimin içerik ve yapısını doğru bir biçimde belirleyebilme çabasıdır. İhtiyaç analizi genellikle yeni bir eğitim programının tasarlanması sürecinde, ihtiyaçları saptamak, istenen durum ile var olan durum arasındaki farkları ortaya koymak amacıyla yapılır. İhtiyaç analizi ile sorun alanları, beklentiler ve çözüm önerilerine ilişkin bilgilere ulaşmak da mümkündür (Adıgüzel, 2016).

Hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının gerçekçi bir şekilde belirlenebilmesi, yalnızca yöneticilerin istekleriyle sınırlı olmaması veya birtakım varsayımlara dayanmaması için ihtiyaç analizinin bilimsel bir araştırma süreci olarak yapılandırılması gerekmektedir (Aydın, 2014). Süreçte doğru bilgi kaynaklarından geçerli ve güvenilir araçlarla bilgi toplanması ve toplanan bilgilerin bilimsel analizlerinin yapılması önemlidir (Adıgüzel, 2016).

İhtiyaç analizinde hedef kitleye ulaşılarak nitel ve/veya nicel veriler toplanarak hedef kitlenin konuyla ilgili görüş ve düşünceleri derinlemesine incelenir (Adıgüzel, 2016). Bu süreçte Adıgüzel'e (2016) göre derinlemesine bilgi toplamaya olanak tanınması nedeniyle genellikle gözlem, görüşme, çalıştay, odak grup görüşmesi gibi nitel veri toplama araçları kullanılır. Bununla birlikte anket, delphi tekniği, iş tanımları, performans formları, kayıt ve raporları inceleme, test uygulama gibi tekniklerden de ihtiyaç analizinde yararlanılabilir (Aydın, 2014; Miser ve diğerleri, 2006; Taymaz, 1997).

2.1.3.2. Amaç ve Hedeflerin Belirlenmesi

Planlı yapılacak eğitim etkinliklerinde amaçların önceden belirlenmesi gerekmektedir. Amacı olmayan veya belirlenmeyen bir eğitim etkinliğinin yarar sağlaması beklenemez (Taymaz, 1997). Eğitimde temel amaç, bireyin davranışlarında istendik yönde değişiklikler meydana getirebilmektir (Ertürkmen ve diğerleri, 2012). Aydın'ın (2014, s. 105) belirlemesiyle "İyi bir eğitim programının düzenlenmesi ve etkililiğinin ölçülmesi açısından amaç ve hedeflerin iyi belirlenmesi en önemli aşamadır." Amaç belirlenmeden

programın içerik, eğitim durumları, yöntem-teknikleri ve değerlendirme süreçlerini içeren sonraki aşamalar belirlenemez (Ertürkmen ve diğerleri, 2012; Taymaz, 1997).

Amaçlar genel ifadelerden oluşur. Hedefler ise daha özel, belirgin ve kesin ifadelerden oluşur. Eğitim hedefleri, eğitim sonunda bireyin sergilemesi beklenen davranışları ifade eder (Aydın, 2014). Hizmetiçi eğitimde belirlenen amaçların kurumun amaç, politika ve ihtiyaçları ile tutarlı, bireyin ihtiyaç ve yetenekleriyle uyumlu, ulaşılabilir, ölçülebilir ve geliştirilebilir olmasına dikkat edilmelidir (Aydın, 2014; Ertürkmen ve diğerleri, 2012; Taymaz, 1997).

2.1.3.3. Zaman-Yer-Süre

Hizmetiçi eğitimin amaç ve hedefleri belirlendikten sonra bu amaç ve hedeflere uygun olarak içerik, zaman, süre, kullanılacak strateji, yöntem ve teknikler ile değerlendirme sürecine ilişkin ayrıntılar belirlenebilir. Hizmetiçi eğitimin zaman ve süresi; iş yoğunluğu, personelin durumu gibi hususlar dikkate alınarak amaçlara en etkili ve kısa sürede ulaşmayı sağlayacak ve kurumun çalışmalarını aksatmayacak biçimde belirlenmelidir (Ertürkmen ve diğerleri, 2012; Taymaz, 1997).

Eğitim için uygun ortamlar belirlenmesi ve hazırlanmasının, amaçlara ulaşma derecesi üzerinde belirleyici olduğu bilinmelidir (Taymaz, 1997). Hizmetiçi eğitimin amaçları doğrultusunda, eğitim alacakların yetişkin bireyler olması ve farklı öğrenme biçimlerine sahip oldukları göz önünde bulundurularak öğrenme ortamları belirlenmeli ve hazırlanmalıdır. Eğitim ortamının esnek kullanıma uygun olmasına; büyüklük, yalıtım, akustik, aydınlatma, havalandırma bakımından eğitimi desteklemesine; bilgisayar ve diğer araç-gereçler bakımından yeterli altyapıya sahip olmasına, temel ihtiyaçları karşılayabilir ve katılımcılar tarafından kolay ulaşılabilir olmasına dikkat edilmelidir (Aydın, 2014).

2.1.3.4. Eğitici Personel

Hizmetiçi eğitim programlarının başarıya ulaşabilmesi, birbiri ile sıkı ilişkisi olan tüm aşamaların bir bütün olarak planlamasını gerektirmektedir. Planlama ile birlikte

programın işe koşulduğu ortam, eğitim görevlileri, katılımcılar gibi etkenlerin de doğru seçilmesi önemlidir (Aydın, 2014). Bu etkenlerin en önemlilerinden biri de eğitim görevlileridir. Eğitim görevlilerin, görevin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumu kazanmış kişilerden seçilmesi, öğretim başarısında belirleyici bir rol oynamaktadır. Çünkü Taymaz'ın (1997) belirlemesi ile eğitim görevlisi, programın diğer öğelerine anlam kazandıran ve eğitimden beklenen yararların oluşmasını sağlayan temel bir öğedir.

Hizmetiçi eğitimde eğitim görevlileri kurum içinden veya dışından seçilebilir. Personele beceri kazandırmayı önceleyen ve iş başında yapılması planlanan eğitimlerde kurum içinden, personele bilgi ve tutum kazandırmayı önceleyen eğitimler de ise kurum dışından eğitim görevlisi belirlenmesi daha etkili olabilmektedir (Ertürkmen ve diğerleri, 2012). Eğitim görevlisinin eğitim yapılacak alanda, programın öngördüğü düzeyin üzerinde bilgi ve beceri sahibi olması, eğitim alan personelle olumlu ilişkiler kurabilmesi, liderlik özellikleri taşıması, sorumluluk sahibi ve saygı duyulan bir kişi olması, yetişkin eğitimi uygulamaları ile ilgili birikimli olması gibi niteliklere sahip olması gerekir (Taymaz, 1997).

2.1.3.5. Yöntem-Teknikler İle Araç-Gereçler

Hizmetiçi eğitim programının hazırlanmasından sonra uygulanacak strateji, yöntem ve teknikler belirlenir. Alanyazın incelendiğinde hizmetiçi eğitimlerde kullanılabilecek çok sayıda yöntemin geliştirildiği görülmektedir. Yöntemin belirlenmesinde personelde geliştirilmek istenilen nitelikler yani programın hedefleri öncelikle dikkate alınmalıdır. Bununla birlikte eğitim görevlisinin bilgi, beceri ve yönetime yatkınlığı, eğitim alacak personelin sayısı ve özellikleri, konu, süre ve eğitim ortamının olanakları gibi öğeler yöntemin belirlenmesinde göz önünde bulundurulmalıdır (Aksoy, 1984; Aydın, 2014; Taymaz, 1997).

2.1.3.6. Katılımcılar

Hizmetiçi eğitimler çalışmakta olan, yetişkin bireylere yönelik gerçekleştirilen eğitimlerdir. Eğitimlerin planlanmasında, eğitim alacak kişilerin sayısı, yaşları, öğrenim durumları, ilgileri ve beklentilerinin yanında yetişkin eğitiminin ilkeleri de dikkate alınmalıdır (Miser ve diğerleri, 2006; Taymaz, 1997). Eğitime katılacak kişilerin eğitim sonunda az da olsa kendisine yarar sağlayacak bilgi, beceri ve tutumları edinebileceğini düşünmesi ve eğitime katılma konusunda istekli olması gerekir (Adıgüzel, 2016; Taymaz, 1997). Bireyin temel bilgi ve beceri düzeyine uygun olmayan eğitimler başarı sağlayamayacağı gibi, personelin gerekliliğine inanmadığı ve benimsemediği eğitimlerin de başarılı olmayacağı söylenebilir (Aydın, 2014; Taymaz, 1997). Ancak Miser ve diğerleri'nin (2006) belirttiğine göre ülkemizde uygulanan hizmetiçi eğitim programlarına katılanlar genel olarak o programa en çok ihtiyaç duyan kişiler değildir. Aydın (2014), hizmetiçi eğitimlerin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için mümkün olduğunca benzer özelliklere ve gereksinimlere sahip kişilerden oluşan grupların oluşturulmasının önemli olduğunu belirtmektedir.

2.1.4. Hizmetiçi Eğitimin Değerlendirilmesi

Aydın'a (2014, s. 177) göre "Bütün eğitsel etkinlikler, belli amaçlara ulaşmak için planlanır ve uygulanır." Ancak hazırlanan ve uygulanan eğitim programlarının hiçbir zaman eksiksiz olmayacağı göz önünde bulundurulmalı ve her zaman daha iyi bir program geliştirilebileceği ilkesi benimsenmelidir (Ertürkmen ve diğerleri, 2012).

Hizmetiçi eğitim programlarının temel aşamalarından biri de değerlendirme aşamasıdır. Değerlendirme, programın amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığı saptamak, öğrenme çıktılarını ortaya koymak ve programın etkililiğini düzenli ve sürekli bir biçimde değerlendirerek tarafsız ve sağlam bir yargıya ulaşmak üzere gerçekleştirilir (Aydın, 2014; Taymaz, 1997). Değerlendirme sürecinde "Programın tüm aşama ve sonuçları değerlendirilerek güçlü ve zayıf yönleri tespit edilir ve bir sonraki uygulama için gerekli revize yapılır." (Ertürkmen ve diğerleri, 2012, s. 29). Aksoy'a (1984) göre sonuçları değerlendirilmeyen bir eğitim programının eksik olduğu söylenebilir. Değerlendirmesi

yapılmayan programın eksiklikleri, uygulamada ortaya çıkan aksaklıklar tespit edilemez ve programın daha etkili hale getirilebilmesi için gerekli veriler elde edilemez (Aydın, 2014; Miser ve diğerleri, 2006).

Aydın'a (2014, s. 179) göre "Hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi yapılış amacına göre 'program değerlendirilmesi' ve 'başarının değerlendirilmesi' olmak üzere iki temel boyutta ele alınabilir." Birincisi programın amaç, kapsam, yöntem ve değerlendirme süreçlerine ilişkin katılımcıların, eğitim görevlilerinin ve diğer ilgililerin görüşlerinin alınarak programın bütün yönleri ile değerlendirmesi içermektedir. İkincisi ise programa katılanların belirlenen bilgi, beceri ve tutumları ne düzeyde edindiğinin değerlendirilmesini yani amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi için yapılmaktadır (Ertürkmen ve diğerleri, 2012; Taymaz, 1997). Değerlendirme sürecinin beklenen yararları sağlayabilmesi için geçerli ve güvenilir olması, uygun araçlar kullanılarak yapılması önemlidir (Miser ve diğerleri, 2006; Taymaz, 1997).

2.2. Türkiye’de Öğretmenlerin Yetiştirilmesi ve Mesleki Gelişimi

Bu başlık altında Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.2.1. Öğretmen Yetiştirme

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda öğretmenlik mesleği ile ilgili hükümler yer almakta olup kanunda öğretmenlik, "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmıştır. 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile tüm yükseköğrenim kurumları üniversitelere dönüştürülmüştür. Bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı öğretmen yetiştiren kurumlardan iki yıllık eğitim enstitüleri eğitim yüksekokullarına, dört yıllık yükseköğretim okulları ise eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür (Aras ve Sözen, 2012). Bununla birlikte 12 Eylül 1982 sonrasında yapılan anayasa değişikliği ile eğitim ve öğretime personel yetiştirme MEB ve Yükseköğretim Kurumu (YÖK) işbirliğine

bırakılmıştır. Günümüzde öğretmen yetiştirme, YÖK'e bağlı fakülte/yükseköğretim programlarında gerçekleştirilmektedir (Abazaoğlu, 2014).

Aslında öğretmen eğitiminin üniversitelere aktarılması, niteliğin bilimsel araştırmalar ve yeni yaklaşımlar çerçevesinde artırılması için önemli bir fırsattı, ancak bu süreçte kuramı ön plana çıkaran ve uygulamadan giderek uzaklaşan yaklaşım yanında pedagojik formasyon gibi kestirme çözümler öğretmen eğitimi niteliğinin düşmesine neden oldu (TEDMEM, 2018, s. 2).

Ülkemizde öğretmenlik programlarına öğrenci seçimi, öğretmenlerin yetiştirilmesi, mezuniyet sonrasında atanma zorluğu gibi durumların yanında izlenen yanlış politikalar, üniversiteler üzerindeki politik etkiler, MEB ile üniversiteler arasındaki yetersiz işbirliği, bilimsel araştırma ve değerlendirme çalışmalarına dayanmayan program uygulamaları gibi çeşitli sorunlar olduğu farklı araştırma ve raporlarda belirtilmektedir (İlğan, 2017; TEDMEM, 2018). Türkiye’de öğretmen yetiştiren fakülte/yükseköğretim programlarına öğrenci seçiminde, müzik, görsel sanatlar ve beden eğitimi gibi bazı bölümler için yapılan özel alan yetenek sınavları ayrı tutulduğunda tek ölçüt olarak YÖK’e bağlı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından gerçekleştirilen merkezi sınav puanları kullanılmaktadır (Abazaoğlu, 2014). Bu durumun, öğrencilerin büyük oranda bilişsel yeterliklerine göre seçilmesi, öğretmenlik mesleği için önemli olan sosyal, psikolojik ve fiziksel özelliklerin ise yeterince dikkate alınmaması durumunu ortaya çıkardığı söylenebilir.

Öğretmen yetiştiren programlardaki dersler ve içerikleri incelendiğinde derslerin çoğunlukla 2 saat ile sınırlandırıldığı ve kuramsal olduğu görülmektedir. Bu durumun, öğrencilerin derslerde derinlemesine bilgi sahibi olmasını ve derslerin uygulamalı bir biçimde işlenebilmesini engellediği söylenebilir (TEDMEM, 2018). Öğrencilerin son yıla kadar kuramsal olarak öğrendiği dersleri, son yıl öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulaması ve öğretmenlik tecrübesi edinmesini beklemenin çağdaş bir yaklaşım olduğu söylenemez. Bunun yerine öğrencilerin derslerde etkin olmasını sağlayacak araştırma, tartışma, proje, grup çalışmaları gibi etkinliklerin ön planda olduğu eğitim süreçlerinin oluşturulması ve öğrencilerin uygulama yaparak yetiştirme sürecinde öğretmenlik tecrübesi kazanması sağlanmalıdır (TEDMEM, 2018). Ancak program güncellemelerinde genel olarak ders ekleme çıkarma, ders saati azaltıp yükseltme gibi yüzeysel değişikliklerle yetinildiği, öğretmen yetiştirmeyle ilgili çağdaş yaklaşımların ise uygulanmadığı görülmektedir (TEDMEM, 2018).

Öğretmen yetiştiren lisans programlarını bitirenlerin atanmasında ön şart olan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), genel yetenek, genel kültür, eğitim bilimleri ve alan eğitimi sınavlarından oluşmaktadır. Ancak genel kültür ve genel yetenek sınavlarının öğretmen eğitimi programlarında yer alan derslerle ve öğretmen yeterlikleri ile ilişkisinin zayıf olduğu söylenebilir. Bununla birlikte söz konusu sınavın öğrencilerin öğretmenlik için gerekli olan becerilere yoğunlaşmalarını engellediği ve onları sınavda başarılı olmaya yönelik bilgi ezberlemeye ittiği de görülmektedir (TEDMEM, 2018).

2.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Günümüzdeki gelişmeler ve değişimler göz önüne alındığında, öğretmenlik eğitimi sürecinde edinilen bilgi ve becerilerin meslek yaşamı için tek başına yeterli olmaktan uzak olduğu söylenebilir (İlğan, 2017; Kayabaş, 2008). Bu durum, öğretmenlerin eğitim öğretim hizmetlerini günümüz koşullarına uygun bir biçimde yerine getirebilmesi için kendilerini yenileme ve geliştirmelerini, mesleki gelişim etkinlikleriyle sürekli desteklenmelerini zorunlu hale getirmiştir (Hacettepe Üniversitesi, 2017; İlğan, 2017).

Hizmetiçi eğitimi de içeren mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlerin hizmet öncesinde kazanamadıkları veya daha sonra ortaya çıkan gereksinimleri giderebilmek amacıyla gerçekleştirilir (Alagöz Hamzaj, Baldan ve Güven, 2016). İlğan'a göre (2017) bir öğretmen hizmet öncesinde çok nitelikli bir eğitim almış olsa da mesleğinde ustalaşması ve yetkinliğe ulaşması zaman ve ciddi bir destek mekanizmasını gerekli kılmaktadır. 2006 yılında Miser ve diğerleri tarafından gerçekleştirilen araştırmada da hizmetiçi eğitim yoluyla mesleki gelişim sağlanmanın öğretmenler tarafından bir zorunluluk olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

İlğan'a (2017) göre öğretmenin eğitimi, birikimi, yeteneği ve deneyimi öğrenci başarısı üzerinde önemli düzeyde belirleyici olabilmektedir. Sürekli ve etkili mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenin mesleki bilgi ve beceriler bakımından derinleşmesine, yetkinleşmesine, kendine güven duymasına ve mesleğini etkili bir şekilde yerine getirebilmesine de olanak sağlar.

Türkiye'de öğretmenler büyük oranda kamu sektöründe istihdam edilmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili sorumluluğun devlet tarafından

üstlenilmesi sonucunu ortaya çıkarmıştır (Aydın, 2014). Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesiyle doğrudan ilgili kurum MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüdür. Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkındaki Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'nde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün görev ve yetkileri şu şekilde belirtilmiştir:

MADDE 312 – (1) Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün görev ve yetkileri şunlardır:

- a) Öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmak, bu amaçla ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak,
 - b) Bakanlık öğretmenleri ile talepleri hâlinde özel öğretim kurumları eğitim personeline yönelik olarak; meslek öncesi ve meslek içi eğitimi vermek veya verdirmek, gelişmeleri için kurslar açmak veya açtırmak, uzmanlık programları, seminer, sempozyum, konferans ve benzeri etkinlikler düzenlemek,
 - c) Öğretmenlere yönelik olarak verilecek eğitime ilişkin konularda inceleme ve araştırmalar yapmak,
 - d) Görev alanına giren konularda kamu kurum ve kuruluşları, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapmak; bunlarla ortak çalışma, araştırma, eğitim programları düzenlemek, danışma kurulları ve komisyonlar oluşturmak,
 - e) Bakan tarafından verilen diğer görevleri yapmak.
- (2) Öğretmenlere verilecek meslek öncesi, meslek içi ve diğer eğitimlere ilişkin usûl ve esaslar yönetmelikle belirlenir.

MEB tarafından hazırlanan Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği ile merkez ve taşra teşkilatında görevli personelin her türlü hizmet içi eğitimlerini sağlamak maksadıyla yapılacak eğitim faaliyetlerinin hedefleri, ilkeleri, plânlaması, uygulanması, değerlendirilmesi ve yönetimi ile ilgili esaslar belirlenmiştir (MEB, 1994). Yönetmelik çerçevesinde merkezi ve mahalli yıllık meslek içi eğitim planları hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Bakanlık'ın hizmetiçi eğitim etkinliklerini

bilim ve teknolojideki gelişmeleri, yönetici raporlarını, denetim raporlarını, personelin taleplerini, araştırma sonuçlarını, kurul önerilerini, anketleri, ilgili mevzuatı, birim veya kurumların ihtiyaçlarını, kalkınma planlarını, hükümet programlarını, şûra kararlarını, eylem planlarını ve diğer üst belgeleri dikkate alarak (Ertürkmen ve diğerleri, 2012, s. 33)

tespit ettiği, ihtiyaçlar doğrultusunda gerçekleştirdiği belirtilmektedir.

Ancak kamunun diğer kesimlerinde gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim çalışmalarında olduğu gibi öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim çalışmalarında da bazı eksiklik ve aksaklıkların olduğu çeşitli araştırmalarda belirtilmektedir. Misir ve diğerleri tarafından hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla 2006

yılında yapılan araştırmada, çalışanların eğitim ihtiyaçlarını fark etmelerine yönelik yeterli çalışmanın yapılmadığı, öğretim görevlilerinin yeterince uzman olmadığı, eğitimlerde yetişkin eğitimi ilkelerinin dikkate alınmadığı, daha çok kuramsal eğitimlerin yapıldığı ve uygulamalı eğitimlerin az olduğu, program değerlendirme çalışmalarının etkili bir biçimde yapılmadığı, eğitim ortamlarının uygun olmadığı, hizmetiçi eğitime katılmanın öğretmenlerin terfi ve kariyerinde yeterince dikkate alınmamasının katılımı olumsuz etkilediği gibi sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlğan'a (2017) göre Türkiye'de öğretmenler işlerini genelde izole bir biçimde icra etmekte, meslektaşları ile yeterince işbirliği ve paylaşımda bulunmamakta ve sınıflarını mahrem bir alan görmektedirler. Bu durumun öğretmenlerin mesleki gelişimleri bakımından olumsuz bir durum olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğretmen sayısının çok yüksek olmasından, etkinliklerin süre ve uygulanma biçiminden kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşandığı, hizmetiçi eğitim etkinliklerinin ve diğer mesleki gelişim çalışmalarının planlanmasında öğretmenlerin etkin bir şekilde yer almadığı, en özlü biçimiyle öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen hizmetiçi eğitimlerin nitelik ve nicelik açısından yetersiz kaldığı söylenebilir (Alagöz Hamzaj, Baldan ve Güven, 2016; Hacettepe Üniversitesi, 2017; İlğan, 2017; Kayabaş, 2008).

2.3. Okuma Kültürü

İnsanların yaşam düzenleri, alışkanlıkları, davranışları, değer yargıları, duygu durumları ve düşünme biçimleri zaman içinde değişmektedir. Bu durum yetişkinler kadar çocuklar için de geçerlidir. Örneğin önceki yıllarda çocuklar zamanlarını daha çok okuyarak, oynayarak veya spor yaparak geçirmekte iken günümüzde televizyon çocukların en fazla zaman ayırdıkları alan halini almış bulunmaktadır (Bamberger, 1990). Bu nedenle özellikle gelişimin çok hızlı olduğu ve büyük oranda tamamlandığı çocukluk evresinde bireylerin tüm yönleriyle gelişimlerini destekleyecek nitelikte zengin bir çevrenin oluşturulması ve gerekli koşulların sağlanması yaşamsal bir gerekliliktir (Nas, 2014).

Bireyin gelişiminde, duygu ve düşünce bakımından olgunlaşmasında tarih boyunca önemini koruyan okuma, günümüzde televizyon ve internet gibi güçlü rakiplerle karşı karşıyadır. Bugün yazılı kültürden ya da okuma kültüründen daha çok görmek, bakmak ön

plana çıkmakta; okuma ise ne yazık ki görsel medya kültürünün gerisine itilmektedir (İnal, 2009, Şirin, 2006).

2.3.1. Okuma

İnsan, dünyayı paylaştığı öbür varlıklardan ve canlılardan farklı olarak geçmiş, anı ve geleceği düşünebilen bir varlıktır. İnsanın düşünebilme yetisi ona yaşam deneyimlerini, bilgi ve üretimlerini biriktirme, saklama ve aktarma olanakları sağlamıştır. Bu olanakların en önemlilerinden biri de yazıdır. Yazı yoluyla insan; birikimlerini koruma, kalıcı hale getirme ve aktarma olanağına kavuşmuştur (Özdemir, 1983). Yazı ile insanlığın ortak belleği oluşmuş ve insanın dilsel yaratıları kalıcı hale getirilmiştir. Böylece insanlığın geçmişten bu yana yarattığı değerler ve ürünler günümüze ve günümüzden de geleceğe taşınma olanağına kavuşmuştur (Özdemir, 1983; Sarıyüce, 2012).

Yazıyla birlikte okuma eylemi insanın en önemli bilgi edinme yollarından biri olmuştur. Okuma, izleme ve dinleme ile birlikte insanlığın en etkili ve en eski öğrenme biçimidir (Temizkan, 2009). Okuma, işlevsel olarak insanın yeni şeyler öğrenmesini sağlayan bir etkinlik olarak da tanımlanabilir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2006).

Okuma, yalnızca okul yıllarında öğrenilen ve gerçekleştirilen bir eylem ya da bilgi ve kural ezberleme etkinliği değildir. Okuma, bireyin bir yazıyı meydana getiren birtakım harf ve işaretlere bakıp bunları birbirine çatarak seslendirmesinden yani okuryazarlıktan öte bir eylemdir (Alpay, 1998; Özdemir, 1983). Okuma genel olarak, bireyin basılı ve yazılı simgeleri duyu organları ile algılaması, tanınması, anlamlandırması, kavraması ve yorumlanmasına dayanan çok yönlü ve karmaşık zihinsel bir etkinlik, beceri olarak tanımlanabilir (Sever, 1990; Özdemir, 2013).

Okuma becerisinin gerçek anlamda kazanılması uzun uğraşlar gerektiren bir iştir (Gündüz ve Şimşek, 2013; Temizkan, 2009). Bu beceri, yaşamımızın yalnızca belirli bir döneminde edinip daha sonra unuttuğumuz değil çocukluktan başlayarak yaşamımızın sonuna kadar kullandığımız bir beceridir (Özdemir, 2013).

Okuma, yazarın ürettiği ve iletmek istediklerinin okur tarafından alınması olarak ele alındığında bir tarafta yazarın diğer tarafta okurun olduğu bir iletişim türü olarak da kabul edilebilir (Dökmen, 1994). Okuma sürecinde okurun metin üzerinden yazarla

düşünsel veya duygusal yönü olan bir etkileşime girdiğini söylemek de mümkündür (Sara Kuzu, 2006). Bu etkileşim süreci ise bireyin duygu, düşünce ve davranış örüntüleri üzerinde az veya çok etkili olmaktadır (Özdemir, 1983).

Okur, okuma eylemini gerçekleştirirken yazarın oluşturduğu metindeki sözcüklerin, tümceler ve paragrafların arkasındaki anlama ulaşma çabası içine girer (Alpay, 1998; Ülper, 2011). Yazarın metne işlemiş olduğu duygu, düşünce, kanı ve yorumları belirlemek için uğraşır. Metnin düşünsel örüntüsünü çözmek, yorumlamak, değerlendirmelerde bulunmak ve kendi içinde bir düzene koymak için birtakım üst düzey bilişsel süreçler işletir (Dökmen, 1994; Eyüp, 2016; Özdemir, 1983).

Okuma, birey için bilgiye erişmenin ve öğrenmenin en önemli yollarından biridir (Özdemir, 1983; Temizkan, 2009). Okuma becerisini tam olarak kazanamamış bireyin doğru ve tam öğrenmeler gerçekleştirmekte zorlanacağı, yazılı kaynaklardan gereğince yararlanamayacağı, kendisini doğru ve etkili bir biçimde anlatmakta güçlük yaşayacağı da söylenebilir (Nas, 2014). Bu bakımdan okuma gerek birey gerekse toplum açısından temel bir beceri olarak önemini sürdürmektedir.

2.3.1.1. Okumanın Birey ve Toplum Yaşamındaki Önemi

İnsanın yazı ile tanışmasından bu yana okuma, insan yaşamında önemli bir yere sahip olmuştur. Ancak uzun yıllar boyunca okuma (okuryazarlık) sınırlı sayıda insanın yer aldığı dar bir kitlenin ayrıcalığı olmuştur. Daha çok dini içerikte metinlerin ve az sayıda kitabın tekrar tekrar okunması biçiminde bir okuma etkinliği sürdürülmüştür. Ancak süreç içerisinde hem kitap sayısı ve kitaba erişim olanakları artmış hem de okuryazar sayısı yükselmiştir. Günümüzde özellikle örgün-kitlesel eğitim sistemi içerisinde bireylerin kısa sürede okuryazar olduğu görülmektedir (Özdemir, 1983; Şahin, 2011).

Okuma bilgi edinme, yakın ve uzak çevrede olup bitenlerden haberdar olma, bir konuda derinlemesine bilgi sahibi olma, meslek edinme, estetik gereksinimleri karşılama, eğlenme, sosyal bir çevre edinme gibi pek çok amaca dönük olarak gerçekleştirilmektedir. Ancak okuma, sadece bireysel olarak gerçekleştirilen ve etkileri bireysel düzlemle sınırlı olan bir etkinlik değildir. Okumanın toplumsal değişim ve dönüşüm sürecinde de etkisi olduğu bilinmektedir (Aktaş, 2010; Arıcı, 2016; Bamberger, 1990; Şahin, 2011).

Okuma kültürü edinmiş, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, demokratik bir anlayışa sahip bireylerin toplumsal gelişme için önemli bir kaynak ve gösterge olduğu söylenebilir. Okumak; bireyin bilişsel, duygusal, sanatsal ve ruhsal gelişimine katkı sunduğu gibi toplumun da akıl ve ruh sağlığını korumasında, geliştirip zenginleştirmesinde de önemli bir yere sahiptir (Aslan, 2017). Ancak günümüzde okumanın bireysel ve toplumsal yararları yeterince önemsenmemekte, okuma sıradan “boş zaman etkinliği/hobi” olarak algılanmaktadır. Ülkemizde gün geçtikçe çocuk ve gençlerimiz görsel kültüre daha fazla bağımlı hale gelmekte, yazılı kültürden uzaklaşmakta, aileler ve hatta öğretmenler ise okumanın önemi ve gerekliliği konusunda duyarsızlaşmaktadır (Sever, 2013a; Yılmaz, 2009).

Artık okul öğrenimini tamamlamak yeterli olmamakta, bireyin yaşam boyu devam eden bir öğrenme sürecine girmesi gerekmektedir. Okuma bu süreçte bireyin yaşamındaki en önemli araçlardan biridir (Bamberger, 1990). Aslında okuma başlı başına bir okuldur. Birey kendi ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda okuyarak öğrenir, eğlenir ve dünyasını genişletir (Özdemir, 1983). Okuma sayesinde düşünen duyarlı bireyler yetiştirmek, bilişsel ve ruhsal ihtiyaçları karşılayarak duygu ve düşünce bakımından yetkinleşmeyi sağlamak olanaklıdır (Aktaş, 2010; Sever, 2013b).

Beyin, okuma sürecinde okuduklarını anlamak ve işleyebilmek için hücrelerini devindirmektedir. Böylece nöronlar arasındaki bağlar sayıca artmakta, güçlenmekte ve biçimlenmektedir. Özellikle yaşamın ilk yıllarında kitapla kurulan yakın ilişkinin beynin gelişmesinde önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Okuma eylemi sırasında bireyin yaratıcılığı, hayal gücü, dil ve düşünme becerileri gelişmekte; kavrama, analiz, sentez, yorumlama ve değerlendirme yeteneğini de artmaktadır (Aslan, 2013a; Beyazova, 2006; Sever, 2013b; Temizkan, 2009; Tosunoğlu, 2002; Aksaçoğlu ve Yılmaz, 2006).

Okuma, bireyin sosyal gelişimi üzerinde de büyük ölçüde etkili olmaktadır. Bireyin doğduğu andan itibaren duyduğu sesler, konuşmalar, masallar, ninniler, şiirler, tekerleme ve bilmece gibi uyaranlar onun dil ve düşünce gelişimine katkı sunmaktadır. Bu tür nitelikli uyaranların bulunmadığı bir çevrede büyüyen çocuğun fiziksel olarak olmasa bile dil ve düşünce becerileri bakımından yaşlılarının gerisinde kalma olasılığının olduğu söylenebilir (Alpay, 1998). Düşsel ve düşünsel ihtiyaçların tam olarak doyurulmaması, çocuğun toplum içinde bazı uyum sorunları yaşamasına yol açabilir (Gürel, Şahbaz ve Temizyürek, 2016). Yazınsal eserlerle etkileşime giren birey, olay ve durumlara ilişkin

sanatçı duyarlılığına tanık olma fırsatını yakalar ve bu süreç bireyin duygu ve düşüncelerinin eğitilmesine ve insani duyarlılıkları edinmesine olanak sağlar (Aslan, 2017). Okuma yoluyla iç dünyası zenginleşmiş, geniş bir bakış açısına sahip, diğer insanlarla duygudaşlık kurabilen, önyargılardan kurtulmuş ve hoşgörülü bir birey sağlıklı bir sosyal gelişim sergiler (Aslan, 2013b; Karatay, 2010; Sever, 2013a).

Toplumun kültürel olarak varlığını sürdürebilmesi, toplum üyeleri arasındaki bağların korunması ve geliştirilebilmesi noktasında da okumanın önemli bir işlevi yerine getirdiği söylenebilir. Toplumun ürettiği değer yargılarının tanınmasında ve tanıtılmasında, sonraki kuşaklara ulaştırılmasında ve toplum içerisinde yaygınlaştırılmasında okuma önemli bir araç görevi görmektedir (Özdemir, 1983). Okuma yoluyla toplumu oluşturan bireylerin bilgi, düşünce ve duyarlılık bakımından gelişmesi sağlanmakta ve sağlıklı bir toplumsal yapının gelişmesi için ortam oluşturulmaktadır. Aynı zamanda toplumun çağdaş dünya ile etkili bir iletişim sürdürebilmesi, bu dünyanın etkin bir üyesi olabilmesi, sosyal ve ekonomik olarak gelişebilmesinin de okumayla ilişkili olduğu söylenebilir (Aşılıoğlu, 2006; Arıcı, 2016; Sever, 1990; Veryeri Alaca, 2013).

Aşılıoğlu'nun (2006, s. 59) belirlemesiyle,

İnsanın yaşamını ve başarısını en çok etkileyen anadili becerilerinden birisi okumadır. Okuma, eğitim programının omurgasını oluşturur. Hangi ders olursa olsun öğretim sürecinde okumaya gereksinim duyulur. Böylece okuma sadece anadili derslerinde kazandırılan bir beceri alanı olarak kalmaz öğrenmenin, güzellik duygusu kazanmanın ve duyularımızı eğitmenin de en önemli anahtarlarından birisi haline gelir.

2.3.1.2. Anadili Bilinci

İnsanlardaki dil gelişim sürecinin evrensel olduğu ve bu süreçteki aşamaların toplumdan topluma veya kültürden kültüre değişiklik göstermediği bilinmektedir. Ancak bireyin doğduğu ve içinde yetiştiği çevrenin olanakları, modellerin özellikleri, ortamdaki uyaranların zenginlik ve çeşitliliği gibi etkenler dil gelişiminde belirleyici olmaktadır (Sever, 2013b).

“Çocukların dil gelişiminde öykünmenin başat bir işlevi vardır.” (Sever, 2013b, s. 46). Çocukların öykünebilecekleri ilk modeller anne ve babalardır. Daha sonra yakınlığına ve çocukla kurulan iletişimin yoğunluğuna göre diğer aile bireyleri, toplumsal çevre,

arkadaş grupları ve okul ortamı gibi etkenler dil gelişimi üzerinde etkili olmaktadır. Özellikle 3-6 yaş dönemi çocuğun dil gelişiminin en hızlı olduğu dönem olarak öne çıkmaktadır. Bu dönemde çocuğun dili anlama ve anlatma aracı olarak kullanabileceği ve dilini geliştirebileceği ortamlar oluşturulmalıdır (Sever, 2013a).

Doğumdan başlayarak çevresinden birtakım sesler duymaya başlayan; ninni, masal, şiir, türkü, öykü, bilmece ve tekerleme dinleyen çocuğun dili de gelişmeyi sürdürür. Daha sonra çocuğun dünyasına giren, görsel ve dilsel uyaranlar bakımında zengin, nitelikli çocuk kitapları çocuğun dil gelişimi için çok önemli katkılar sunar (Aslan, 2013b; Sever, 2013a). Çocuk öncelikle kitaplardaki resimleri inceler, duyduğu sözcüklerin resimlerini görür, daha önce hiç duymadığı sözcükleri de kitaplar aracılığıyla duyma olanağına kavuşur. Ayrıca kitapların söyleyiş ilkelerine uyum olarak seslendirilmesi çocuğun ses ve sözcükleri doğru boğumlandırmasına da katkı sağlar. Böylece çocuğun anadiline karşı bir farkındalık edinmesi; dil bilinci, duyarlılığı ve sevgisi kazanmasına katkı sunulmuş olur (Sever, 2013a). Bu sürecin ilerleyen dönemlerde de çocuğun dil becerilerini geliştirecek ve okuma kültürü kazanmasını sağlayacak şekilde, dizgesel bir yaklaşımla sürdürülmesi gerekmektedir (Sever, 2013a).

Dil gelişimi sağlıklı bir biçimde ilerleyen ve dili doğru öğrenen çocuk; anlama, kavrama, yorumlama ve anlatma becerilerini de etkili bir şekilde kullanmaya başlar. Böylece dili kurallarına uygun, sözcükleri yerinde ve uygun anlamlarıyla kullanabilen çocuk, çevresiyle güçlü bir iletişim kurmaya, toplum içerisinde etkin bir özne olarak varlığını sürdürmeye de devam edebilir (Keskin, 2006; Özkan ve Yılmaz, 2006; Sever, 2013a).

Çocukların anadilini edinmesi, dil gelişimlerinin sağlıklı bir biçimde sürmesi, anadili bilinci, duyarlılığı ve sevgisi oluşmasında nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin çok önemli bir yeri vardır (Aslan, 2013b). Çünkü edebiyat dille oluşturulan bir sanattır ve edebi ürünler bir dilin en güzel ve yetkin olarak kullanıldığı alandır. Nitelikli, özgün bir çocuk edebiyatı ürünü de yazıldığı dilin anlatım gücü ve inceliğini, güzelliğini, sözvarlığının zenginliğini, olanaklarını çocuğun doğasına uygun bir şekilde sergiler (Özkan ve Yılmaz, 2006; Sever, 2013a).

Çocuk edebiyatı ürünleri ile erken dönemden itibaren tanışan çocuk, anadili becerilerini edinme ve geliştirme konusunda önemli bir araç sağlamış olur. Çocuk, sanatçı duyarlılığı ile yazılmış ve edebi değer taşıyan eserlerle kurduğu etkileşimde Türkçenin

güzelliklerini fark eder. Türkçe sözcükleri öğrenerek bunlarla düşünme ve bunları kullanma alışkanlığı kazanır. Ayrıca bu kitaplar aracılığıyla dilin işleyişi ve kuralları da doğru bir şekilde çocuğa sezdirilebilir (Açık, 2010; Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2006; Enginün ve diğerleri; Ertürk ve diğerleri, 2010; Sever, 2013a, 2013b).

2.3.2. Okuma Kültürü Nedir?

Okuma kültürü, Sever'in (2018, s. 137) belirlemesi ile "... demokratik toplumların gereksinim duyduğu düşünen-duyarlı bireylerin kazanması gereken en temel becerilerden biridir." Bu becerinin kazandırılması, kendi içinde birbiriyle bağımlı/bağılantılı ve birbirini bütünleyen çeşitli evrelerin sağlıklı bir şekilde tamamlanmasıyla mümkündür (Sever, 2013a). Bu becerinin temelleri erken çocukluk döneminde atılmalı ve kökleşmesi sağlanmalıdır. Daha sonraki dönemlerde ise bu becerinin geliştirilmesi, yapılandırılması ve kalıcı davranışa dönüştürülmesi gerekir (Güler, 2011).

Okuma kültürünün farklı araştırmacı ve bilim adamları tarafından yapılmış tanımları bulunmaktadır. Sever (2018, s. 137) okuma kültürü şöyle tanımlamaktadır:

Yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kültürdür okuma kültürü. Yazılı kültürle dost olmuş bireyler de diyebiliriz okuma kültürü edinmiş kişilere.

Okuma kültürünü bireysel ve toplumsal düzlemde iki farklı açıdan ele almak olasıdır. Bireysel anlamda okuma kültürü "bireyin yaşam biçiminin 'okuma' alanına yansıyan bölümüdür" (Doğan Güldenoğlu, Karagül ve Sever, 2017, s. 48). Birey bakımından okuma kültürü, "yazılı kültür ürünleriyle iletişimi alışkanlığa dönüştürmüş, bu kültürün sunduklarını sınama, eleştirme yeterliği kazanmış; bilişim teknolojilerinden amaca uygun yararlanabilen bireylerin edindiği beceriler bütünü" olarak da tanımlanabilir (Kültür ve Turizm Bakanlığı [KTB], 2017, s. 36). Toplum açısından ise okuma kültürü, okuma eylemiyle ilgili becerilerin toplumsal düzlemde yaşam biçimine dönüşmesi olarak tanımlanabilir. Okuma kültürünün toplumun uygarlık düzeyiyle koşut olduğu söylemek de mümkündür (Güler, 2011; Sever, 2013a).

Günümüzde okuryazarlık ve okur olma yanlış bir biçimde birbirlerinin yerine kullanılabilir. Okuryazarlık, günümüz insanı için temel bir beceridir, ancak bu beceri okuma kültürü edinme sürecindeki evrelerden yalnızca biridir ve tek başına birey için yeterli değildir (Nas, 2014). Günümüzde çocukların örgün eğitim sürecinde hatta örgün eğitime başlamadan önce kısa sürede okuryazarlık becerisini kazanabildiği görülmektedir. Ancak birçok gelişmiş ülkede bile okuryazarlık becerisi edinen kişilerin önemli bir bölümünün bu beceriyi alışkanlığa dönüştürmediği, hatta kullanmayarak körleştirdiği ve “gizli okumaz yazmaz” (Nas, 2014, s.117) haline geldiğini söylemek mümkündür (Bamberger, 1990).

Temel okuryazarlık becerisine sahip kişinin okurluğa geçebilmesi için birçok koşulun yerine getirilmesi gerekmektedir. Öncelikle bireyin bu becerisini sürekli olarak kullanması, işletmesi ve okumayı bir alışkanlığa dönüştürmesi önemlidir. Bunun yanı sıra okunan metinlerin art alanına inmek, eleştirel bir bakış açısıyla metinleri ele almak ve değerlendirmek de nitelikli bir okurun edinmesi gereken donanımlardandır (Özdemir, 2013; Temizkan, 2009).

2.3.2.1. Okuma Kültürü Edinme Süreci

Okuma kültürünün bireysel ve toplumsal düzeyde oluşması, gelişmesi ve kökleşmesi kısa sürede olabilecek bir durum değildir. Okuma kültürünün tam anlamıyla edinilebilmesi için birçok koşulun yerine getirilmesi gerekmektedir. Bunun için başta aile olmak üzere öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, sanatçıların, yayınevlerinin ve diğer ilgili kişi ve kurumların duyarlı çabalarına ihtiyaç duyulmaktadır (İnce Samur, 2011; Bulut ve Kuşdemir, 2015; Temizkan, 2009).

Okuma kültürü edinme rastlantısal bir süreç olmayıp tam aksine ardışık ve birbiriyle iç içe geçmiş bir dizi aşamayı içeren karmaşık bir süreçtir.

Aşamalı bir sıra izleyen bu sürecin ilk basamağı (becerisi), “dinleme alışkanlığı” edinmedir. Bu alışkanlığın ardından, “okuma-yazma becerisi” edinilir. Bu beceriyi de “okuma alışkanlığı becerisi”, “eleştirel okuma becerisi” ve “evrensel okuryazarlık becerisi” izler (Sever, 2013b, s. 24).

“Bilişim teknolojilerinden etkilice yararlanma, günümüzde okuma kültürünün uygulama alanı bulduğu bir beceridir.” (Sever, 2013a, s. 10).

Okuma kültürü edinme, çok güçlü bir bilinç düzeyi, yoğunlaşma ve sabır gerektiren bir süreçtir. Bu sürecin rastlantılara bırakılması özellikle günümüzde televizyon ve internet gibi güçlü rakipler karşısında okuma kültürünün edinilmesini daha da zorlaştıracaktır. Okuma kültürü kazandırabilmek için evde başlayan, okulda dizgesel çabalarla geliştirilen ve toplumsal yaşamda destekleyici bir ortamda sürdürülen çabalara gereksinim duyulmaktadır (Bamberger, 1990; Güler, 2011; Sarar Kuzu, 2006). “Çocuğun kitapla, edebiyat yapıtlarıyla kurduğu etkileşimin niteliği; çevresindeki yetişkinlerin, çocuğun yaşlara göre değişen ve çeşitlenen ilgi ve gereksinmelerine göstereceği duyarlılık ile koşutluk göstermektedir.” (Sever, 2006, s. 45).

Erken yaşlardan itibaren kitapla tanışan, kitapla arkadaşlık kuran ve kitap sevgisi kazanan çocuklar, okuma becerisi kazandıktan sonra yaş, ilgi, gereksinim ve gelişim özelliklerine uygun nitelikli kitaplarla buluşturulduğunda okuma alışkanlığı kazanmaya başlar (Enginün ve diğerleri, 2000). Okuyarak merakını giderme, öğrenme, bilme, keşfetme, heyecan duyma, mutlu olma, sevinme, paylaşma gibi ihtiyaçlarını karşılayan çocuk zamanla okumayı doğal bir gereksinme olarak görmeye başlar (İnce Samur, 2011). Ancak bu süreçte okuma alışkanlığı, bir ödev olarak, yönergelerle ve zorlamayla değil özendirme, sevdirmeye ve merak duygusunu harekete geçirerek kazandırılmaya çalışılmalıdır (Eyüp, 2016).

Kültürler kısa sürede oluşturulamaz. Bireylerde ve toplumda da okuma kültürünün oluşması, gelişmesi ve yerleşmesi için uzun deneyimlere; emek, sabır ve sistemli çabaya ihtiyaç vardır (Güler, 2011). Okuma kültürü edinme sürecinin evleri şöyledir:

2.3.2.1.1. Kitapla Tanışma (0-2 Yaş)

Yaşamın ilk dönemlerindeki yaşantılar, bireyin kişiliğinde olumlu veya olumsuz yönde kalıcı etkiler bırakabilmektedir (Sarıyüce, 2012). Bu dönemde kitapla kurulan etkileşimin yoğunluğu ve niteliği de ileriki yıllarda ortaya çıkacak birey-kitap etkileşimi üzerinde etkili olacaktır (Sever, 2013a). Çocuğun kitaba olan ilgisinin bir yaşından başlayarak ortaya çıktığı, yavaş yavaş kitap sayfalarını çevirmeye, kitabı incelemeye, onunla oynamaya başladığı gözlenebilmektedir (Enginün ve diğerleri, 2000).

Bu süreç aileler tarafından özenle planlanması ve dikkatle yürütülmesi gereken bir süreçtir. Aileler ilk yaşlarından itibaren çocuğun kitapla tanışıklık kurması yönünde bilinçli çabalar sergilemelidir (Aslan ve Doğu, 2016; Enginün ve diğerleri, 2000; Eyüp, 2016). “Aileler çocuğa göre olan kitapları, duygu ve düşünce evrenini besleyen birer araç olarak 'çocuğun temel gereksinimleri' listesine almalıdır.” (Sever, 2013a, s. 16). Çocukların olabildiğince erken dönemde, kitapla olumlu yaşantılar geçirmeleri ileriki dönemde onların iyi bir okur olarak yetişmeleri için çok önemlidir (Arıcı, 2016; Yılmaz, 2004).

Erken dönemde çocukların gelişim dönemi özellikleri, bedensel ve ruhsal ihtiyaçları gözetenilerek kitapla ilişki kurmasının sağlanması okuma kültürünün de başlama noktası kabul edilebilir. Erken dönemde kitapla tanışan çocuk, okuma kültürünün diğer aşamalarına ulaşabilmek için de hazırbulunuşluk kazanmaktadır (İnce Samur, 2011; Gürel ve diğerleri, 2016).

Bu süreçte ilk olarak kitabın çocuğun yaşam alanında bir “oyun ve eğlence aracı” (Sever, 2013b, s. 22) olarak yer alması sağlanmalıdır. Çocuk bu dönemde bir oyuncak gibi algıladığı kitabı çevresinde görmeli, ona dokunmalı ve onunla oynamalıdır (Aktaş, 2010; Eyüp, 2016; Veryeri Alaca, 2013). Tasarım bakımından albenisi yüksek, çocuğun ilgisini çekebilecek, özel kesimli, el yapısına uygun, canlı renklerin kullanıldığı ve bol resimli, sesli, müzikli, özel dokulu ve aksesuarlı kitaplarla çocuk buluşturulmalıdır (Sever, 2013a).

İçerik olarak çocuğun yakın çevresinde bulunan kuş, kedi, köpek, masa, tabak, bardak, anne, baba, kaşık gibi nesne ve kavramları tanıtan ve yeni kavramlarla çocuğun kavram gelişimini destekleyen kitaplar tercih edilmelidir (Sever, 2013a, 2013b).

... çocuğun merak duygusunu devindiren, giriş tekerlemeleri de olan kısa masalların yetişkinlerce, söyleyiş ilkelerine uygun olarak, anlatılması, okunması; sayısmacaların çocuklarla birlikte söylenmesi, resimli kitapların bir oyuncak gibi yaşam alanına katılarak çocuklarla birlikte incelenmesi, temel ilke olarak benimsenmelidir (Sever, 2013a, s.16).

Böylece kitapla tanışan, onun zengin dünyasını keşfeden ve merak, bilme, eğlenme ve oynama gibi temel gereksinimlerini karşılayan çocuğun yaşamında kitabın vazgeçilmez bir öğe olarak yer almasının da ilk adımları atılmış olacaktır (Enginün ve diğerleri, 2000).

2.3.2.1.2. Kitapla Arkadaşlık Kurma (2-4 Yaş)

Bu evre okuma kültürü edinme sürecindeki ikinci evredir. Önceki evrede kitap denen nesne ile tanışan ve onu yaşamında, oyunlarında gören çocuğun bu evrede kitapla olan ilişkisini biraz daha geliştirmesi beklenmektedir. Bu evrede çocuk artık kitabı sıradan bir nesne olarak değil, birlikte olmaktan mutlu olduğu, eğlendiği ve hoş vakit geçirdiği bir arkadaş olarak görmeye başlamalıdır. Okuma kültürü sürecinin istenilen biçimde ilerleyebilmesi ve başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi için bu dönem çok önemlidir. Aksi takdirde kitap, çocuğun yaşamının belirli bir döneminde oynadığı ve daha sonraki yıllarda ilgilenmediği sıradan bir nesne olarak kalacaktır (Aktaş, 2010).

Bu aşamada çocuğun kitaba karşı duygusal bir yakınlık duyması ve kitapla arkadaşlık kurabilmesi için öncelikle ailenin bilinçli çabalarla çocuğa destek olması gerekmektedir (Sever, 2013b). Bu dönemde çocukların duygu ve düşünce dünyasını uyan, onların rahatlıkla taşıyabileceği hacim, ağırlık ve biçimde olan, sıkılmadan ve kolayca inceleyip kavrayabileceği yalınlıkta resimleri bulunan, ilgi, beğeni ve gelişim özelliklerine uygun kitaplar çocuklarla buluşturulmalıdır. Yetişkinler tarafından kitapların söyleyiş özelliklerine uygun biçimde seslendirilmesi, kitapla ilgili çocuklarla konuşulması, canlandırmalar yapılması, boyama vb. etkinlikler düzenlenmesi çocukların kitaplarla yakınlaşmasına ve onların okuma kültürü edinmiş bireyler olarak yetişmelerine kalıcı katkılar sunacaktır (Kıbrıs, 2016; Sever, 2013a).

2.3.2.1.3. Kitap Sevgisinin Oluşması (4-6 Yaş)

Kitapla tanışma ve arkadaşlık kurma basamaklarından sonra okuma kültürü edinme sürecinin üçüncü basamağı olarak kitap sevgisinin oluşması gelmektedir. Önceki iki evrenin istenen bir biçimde geçirilmesi çocuğun kitap sevgisi kazanmasını kolaylaştıracaktır. Ancak önceki evrelerin çocuk-kitap ilişkisi bakımından istenen nitelikte olmaması çocukta kitap sevgisinin gelişmemesine neden olabilir (Gökçe, 2011).

Bazı ailelerin ve eğitimcilerin başka konularda olduğu gibi okuma kültürü edinme süreciyle ilgili de birtakım eksik ve yanlış kanıya sahip oldukları söylenebilir. Bu yanlış kanılardan biri çocuklara okumanın önemi ve kitapların değeri konusunda yoğun bir

şekilde bilgi aktarıldığında veya telkinde bulunulduğunda çocukların okuma alışkanlığı edineceğinin sanılmasıdır. Bu yaklaşımın çocukların okuma ile ilgili bilişsel bir farkındalık edinmelerine katkı sağlayabileceği düşünülse de okuma alışkanlığı oluşturmak için yeterli olmadığı bilinmelidir (Aşılıoğlu, 2006).

Okulöncesi dönemde kitapla tanışma, arkadaşlık kurma ve kitap sevgisi kazanma konusunda ortaya konana bilinçli çabalar çocuğun okuma kültürü edinme sürecinin sağlam bir zemin üzerinde inşa edilmesini sağlayacaktır. Kitabı seven ve onunla yakın ilişkide olan çocuğun sonraki evrelerde temel okuryazarlık becerisi kazanması ve eleştirel okuma evresine ulaşması da kolaylaşacaktır (Dökmen 1994; Nas, 2014; Sever, 2013a).

Küçük yaşlardan başlayarak sanatçı duyarlılığı ile oluşturulmuş, nitelikli kitaplarla buluşan ve kitabın önemli yer tuttuğu olumlu deneyimler yaşayan çocuğun kitaba olan ilgi ve bağlılığı artacak ve bu ilgi ve bağlılık güçlü bir sevgiye dönüşecektir. Çocuk sevdiği kitaplarla zaman geçirmekten zevk duyacak ve okuma eylemi böylelikle alışkanlığa dönüşecektir. Bu süreçte temel sorumluluk ailelere, okulöncesi eğitim kurumlarına ve öğretmenlere düşmektedir (Alpay, 1998; Enginün ve diğerleri, 2000; MEB, 2013; Sever, 2013a, 2013b). Bu süreçte çocuğun ilgi ve gereksinimlerine uygun olmayan, zorlama ve dayatmalarla çocuğun eğlenme, merak, güven ve sevgi ihtiyaçlarına yanıt vermeyen çabaların da çocuğun kitapla arasında engeller oluşturacağı unutulmamalıdır (Sever, 2009).

“Çocuklar okul öncesi dönemde, harflerin dilinden önce resimlerin diliyle karşılaşır.” (Bamberger, 1990, s. 29). “Çocuğun dünyasında okumak, kitaptaki resimleri konuşturmadır.” (Eyüp, 2016, s. 52). Çocuklar temel okuryazarlık becerisi edininceye değin kitaplardaki yazılı metinleri okuyamazlar. Ancak bu durum çocuğun kitap ile etkileşim kurmasında engel oluşturmaz. Çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak sanatçı duyarlılığı ile ortaya konan resimli kitaplar aslında çocuklar için görsel birer metindir. Bu dönemdeki çocuklar görsel okuma yaparak çizgi ve renklerin oluşturduğu anlam evreniyle iletişim kurarlar (Sever, 2013a). “Bu iletişim, çocuğun renk ve çizginin kılavuzluğunda öğrenme gereksinimlerini yanıtlaması için doğal bir öğrenme ortamı yaratır.” (Sever, 2013a, s. 13).

Kitaplardaki görsellerle çocuk, duyarak öğrendiği kavramları görerek tanıma, belleğinde kavramların imgelerini oluşturma ve saklama olanağı edinir. Daha önce duymadığı ya da görmediği kavramlarla tanışabilir. Ayrıca kendisine okunan kitabı dinlemeye ve dinlerken görsellerinden hareketle yazarın aktardıklarına ilişkin düş gücünü

de kullanarak yeni anlamlar oluşturmaya girişir. Bu süreçte çocuğun “yazar ve çizerle birlikte anlamın oluşmasına katkı sağlayan; bunun için de düş, düşünce ve imgeleme yetisini devindirmesi gereken bir özne konumunda” (Sever, 2013b, s. 24) olmasına özen gösterilmelidir (Alpay, 1998; Konar, 2006; MEB, 2013).

2.3.2.1.4. Temel Okuryazarlık (6-8 Yaş)

Temel okuryazarlık genel anlamıyla “Bireyin, kâğıt üzerindeki birtakım imleri birbirine çatarak sesbirimler, sözcükler, sözcük dizilerinden anlamlar çıkarabilme; kendi demek istediklerini de o imler aracılığıyla kâğıt üstüne dökebilme becerisi” (Sever, 1990, s. 722) olarak tanımlanabilir. Çocuklar okuma yazma becerisi edininceye değin kitaplardaki renk ve çizgilerden oluşan görsellerle iletişim kurabilmekte ve kendilerine okunan metinleri dinlemekte ve anlamlandırabilmektedir. Günümüz örgün eğitim sistemi içerisinde çocuklar genel olarak ilkokul birinci sınıfın ilk aylarında okuma yazma becerisi edinirler. Temel okuma yazma becerisinin edinilmesiyle çocuk, kitaptaki yazılı metninle kendisi doğrudan iletişim kurar ve yazılı metni anlamlandırıp yorumlamaya başlar. Bu sayede çocuk görsel okumanın yanında yeni bir öğrenme aracına kavuşmuş olur (Baş, 2012; Sever, 2013a). Bu araç ile çocuk, kitapla ve diğer yazılı kültür ürünleriyle iletişim kurma “hem öğretici metinlerin bilgilendirici kaynağından hem de yazınsal metinlerin çok yönlü anlamsal dünyasından yararlanma olanağına kavuşur.” (Sever, 2013b, s. 25).

Dökmen’in (1994) vurguladığı üzere bir çocuk temel okuma yazma becerisini hiç kazanmamışsa veya bu becerisi çok zayıfsa bu çocuk doğal olarak kitapla beklenen düzeyde bir iletişim kuramayacaktır. Bu durumda olan çocuğun kitapların dünyasına giremeyeceği ve bu nedenle kitapla olan ilişkisinin de zamanla sonlanacağı söylenebilir. Bununla birlikte genel olarak temel okuma yazma becerileri gelişmiş çocuğun da daha çok kitap okuduğu, okumayı sevdiği ve okuryazarlık becerisi ile okuma alışkanlığının birbirlerini destekleyerek geliştiği söylenebilir (Bamberger, 1990).

Bireyin temel okuryazarlık becerisini edinmesi aslında okuma eğitiminin son amacı değildir. Temel okuryazarlık becerisi çocuğun okuma kültürü edinme sürecindeki önemli evrelerden biridir (Baş, 2012). Temel okuma yazma becerisi edinen çocuğun bu beceriyi sürekli kullanması, işletmesi ve geliştirmesi beklenir (Nas, 2014). Bu hem çocuğun okuma

kültürü edinmesi için hem de okuma yazma becerisi üzerine oturtulan eğitim yaşamının başarıya ulaşması için yaşamsal bir gerekliliktir.

Ülkemizde temel okuryazarlık becerisinin kazanıldığı 6-8 yaş dönemi, dikkat süresinin hala kısa olduğu bir dönemdir (Enginün ve diğerleri, 2000). Bu dönemde de çocuğa sunulacak öğretici ve yazınsal metinlerin seçiminde dikkatli olunması gerekmektedir. Çocuklara düzeylerine uygun hem okuma-yazma becerilerinin gelişmesine katkı sunacak hem de eğlenme, öğrenme ve merak etme gereksinimlerine yanıt verecek kitaplar sunulmalıdır (Bamberger, 1990; Sever, 2013a, 2013b).

2.3.2.1.5. Okuma Alışkanlığı (8-10 Yaş)

Okuma kültürü edinme sürecinin temel okuryazarlık becerilerinin kazanılmasından sonraki evresi okuma alışkanlığının kazanılmasıdır. Okuma alışkanlığı; okumanın öneminin farkında olmayı, kitap okumaya karşı istek duymayı, okumaya özel olarak zaman ayırmayı ve diğer günlük uğraşlar karşısında okumayı tercih etmeyi ve onu içselleştirerek yaşamının ayrılmaz bir parçası olarak görmeyi içeren bir süreçtir (Aşılıoğlu, 2006). Okuma alışkanlığı okul çağında, temel okuma-yazma becerisi üzerine yapılandırılır. Okuma alışkanlığının yaşamın ilerleyen dönemlerine ertelenmesi bu alışkanlığın kazanılmasını daha da güçleştirmektedir (Bamberger, 1990; Kurt, 2009; Temizkan, 2009).

Okulda, örgün eğitimin ilk yılında genel olarak temel okuma-yazma becerileri edinen çocuğun bu becerilerini sürekli geliştirmesi beklenmektedir. Ancak okulda temel okuma-yazma becerilerini edinmek okuma alışkanlığı edinmek için önkoşul olmakla birlikte tek başına yeterli değildir. Bunun için bilinçli, duyarlı ve yoğun çabalara ihtiyaç duyulmaktadır (Aşılıoğlu, 2006). Aile çocuğun okumayı öğrenmesinden sonra okuma alışkanlığı edinme sürecinde de ona destek olmaya devam etmelidir. Öğrencilerin bireysel olarak okuma ilgileri incelenmeli ve onların okuma alışkanlığı kazanmalarını destekleyecek bireysel çalışmalar ve yöntemler uygulanmalıdır (Bamberger, 1990). Öğretmen kitap okumaktan hoşlanmayan öğrencileri daha kısa sürelerde, görsel oranı daha çok, ilgi çekici kitaplarla buluştururken okuma alışkanlığı edinen öğrencilerini ise edebi değer taşıyan eserleri okumaya yönlendirmelidir (Gündüz ve Şimşek, 2013). Çocuk okumanın kişisel, sosyal, kültürel ve akademik yararını gördükçe, ilgi, ihtiyaç ve

beklentilerine yanıt veren kitaplara ulaştıkça ve okuryazarlığın yaşamında ortaya koyduğu olumlu değişikliklere tanık oldukça okumayı düzenli bir alışkanlığa dönüştürecektir (Bamberger, 1990; Yılmaz, 1989).

Bazı aileler ve öğrenciler tarafından temel okuma-yazma becerisi, okuma eğitiminin temel amacı olarak değerlendirilmekte ve bu becerilerin etkili bir şekilde kullanımı ve alışkanlığa dönüştürülmesi göz ardı edilebilmektedir. Bu durumda Sever'in (1990) belirlemesiyle temel okuma-yazma becerisi edinen ancak bu beceriyi kullanma ve geliştirme adına herhangi bir çabası olmayan bireyler ile okuma-yazma becerisini kazanmamış bireylerin arasında pek bir fark olduğu söylenemez. "Kullanılmayan bu becerilerin zamanla köreleceğini söylemek mümkündür." (Sever, 1990, s. 722). Temel okuma-yazma becerisinin okuma alışkanlığına evrilebilmesi için de "sağlam bir anadili öğrenimi" (Özdemir, 2013, s. 15) gereklidir. Bu öğrenimden geçmeyen bir kimsenin okuma kültürü edinmesi ve gerçek bir okur olması pek mümkün değildir (Özdemir, 2013).

2.3.2.1.6. Eleştirel Okuma (10-12 Yaş)

Günümüz dünyasında başarı kazanabilmenin koşullarından biri de bilişsel mekanizmayı sürekli işler kılacak ve onu tembelliğe itmeyecek bilinçli bir okuma eyleminin gerçekleştirilmesidir (Aktaş, 2010; Sever, 1990). Okuma kültürü edinme sürecinin bu evresinde okuma eylemini yoğun olarak gerçekleştiren yani okuma alışkanlığı edinen bireyin eleştirel okuma becerisini kazanarak okuma kültürünü yapılandırması beklenir.

Eleştirel okuma becerisi, demokratik toplumların gereksinim duyduğu, düşünen-duyarlı kişilerin edinmesi gereken bir beceridir. Eleştirel okuma becerisi, temeli çocukluk yıllarında kitaplarla atılan, "okuma kültürünün" yapılanmış biçimi olarak da adlandırılabilir (Sever, 2013b, s. 27).

Sever'e (2013b) göre eleştirel düşünme ile eleştirel okuma birbiriyle koşutluk içindedir. Gülgöz, Gürkaynak ve Üstel'e (2008, s. 2) göre eleştirel düşünme,

... bireylerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınandığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açılımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimidir.

Eleştirel okuma becerisi edinen kimse metinde kendisine sunulanları olduğu gibi alıp doğru kabul etmez. Eleştirel okuma sürecinde birey metni “koşullanmalardan arınmış olarak” (Sever, 1990, s. 722) irdeler, metin aracılığıyla kendisine sunulanları denetler ve onlarla adeta hesaplaşır. Geçerliğini, doğruluğunu, yanlışlığını değerlendirerek kendi düşünce ve kanısını oluşturur (Aslan, 2013a; İnal, 2009; Özdemir, 2013).

Eleştirel okuma becerisine sahip olmaksızın yapılan okumalarda birey bir bakıma edilgendir. Bir alışkanlığın yansıması olarak gerçekleştirilen okumalardan beklenen verimin alınabilmesi ve gerçek anlamda okuma eyleminin gerçekleştirilmiş olabilmesi için eleştirel okuma becerisine sahip olunması gerekmektedir. Ancak bu sayede okunanlar gerçek anlamda anlaşılabilir, sorgulanabilir, yorumlanabilir ve hayat dair çıkarımlar yapılabilir (Özdemir, 2013; Yalçın, 2015).

Eleştirel bir okuma yapılamadığı durumda okumanın; zihinsel fakirleşme, hayata tek yönlü bakma, edilgen olma, “bilgili ama bilge olamama” (Yalçın, 2015, s. 76) gibi birtakım olumsuz sonuçlarıyla karşılaşmak da olasıdır (Bamberger, 1990). Bamberger’in (1990, s. 63) ifadesiyle

Okuma, bir kaçış aracı, bir tür uyuşturucu olarak kullanıldığında eleştirici düşünceyi engelleyebilir; eleştirici olmayan okuma, görüşlerin ve durumların kolaylıkla, mekanik olarak kabul edilmesine yol açabilir. Bu nedenle okuma yetenekleri ile birlikte eleştiri yeteneklerinin de geliştirilmesi çok önem taşır. Okuma mekanik bir alışkanlık olursa düşünsel ve duygusal bir dürtü olarak işlevini kaybeder ve hayal ile düşüncenin donuklaşmasına yol açabilir.

2.3.2.1.7. Evrensel Okuryazarlık (Okuma Kültürü, 12-14 Yaş)

Evrensel okuryazarlık, eleştirel okuma becerisi üzerine yapılan bir beceridir. Günümüz dünyasında teknolojideki gelişmeleri takip edebilmek, evrensel bilgiye ulaşabilmek ve ondan etkili biçimde yararlanabilmek için bireyin yeni beceriler edinmesi gerekmektedir. Bu becerilerin başında teknoloji okuru olmak, bilgisayar kullanmak ve internet olanaklarından faydalanabilmek gelmektedir. Bunun sağlanabilmesi için temel okuryazarlık becerisi gerekmele birlikte yeterli değildir (Keskin, 2013). Sever’e (2013b) göre günümüz bilgi evreninde amaca uygun, doğru bilgilere kısa sürede ulaşabilme ve bunlardan yararlanma ancak düzenli ve bilinçli bir okurun gerçekleştirebileceği eylemlerdir.

Keskin'in (2013, s. 230) belirlemesiyle evrensel okuryazarlık, "temel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, internet okuryazarlığı gibi pek çok okuryazarlık türünü içine alan dünyayı takip edebilmek için gerekli olan bir okuryazarlık türüdür." Evrensel okuryazarlık, günümüz dünyasında yaşayan bir bireyin edinmesi gereken temel becerilerden biri olarak gittikçe önem kazanmaktadır (Keskin, 2013; Ververi Alaca, 2013). Evrensel okuryazarlık becerisi, yazılı ve görsel araçların yanı sıra teknolojiden de yararlanmayı gerektiren bir beceridir (Sever, 2013b).

2.3.2.2. Okuma Kültürü Edinmenin Önündeki Engeller

Okuma kültürü edinme sürecinin başarılı bir biçimde sürdürülebilmesi ve okuma kültürü edinmiş bireylerin yetişebilmesi için yapılması gerekenlerin bilincinde olmanın yanında okuma kültürü edinmenin önündeki engellerin de farkında olunması bu engellerin aşılması adına büyük önem taşımaktadır. Çocuklara okuma kültürü edindirmek için harcanan çabalarla birlikte okuma kültürü önündeki engelleri aşmak üzere de çalışmalar gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Gültekin, 2011). Yılmaz'a (2004) göre bir çocuğun okuma kültürü edinip bunu geliştirmesinde birçok bireysel ve toplumsal etken rol oynamaktadır. Bunlar arasında ülkenin kültür yapısı, eğitim sistemi, düşünce özgürlüğü, medya gibi toplumsal etkenler ile aile, öğretmen, kütüphane, arkadaş grubu gibi öğeler başta gelmektedir.

Dökmen'e (1994) göre genel olarak birtakım engellerden söz edilebilse de bireysel düzlemde kişiye özgü engellerin olduğu da söylenebilir. Okuma kültürü önündeki engellerin aşılabilmesi için öncelikle toplumsal ve bireysel ölçekte araştırmalar yapılarak engellerin belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca okuma kültürü kazanmanın önündeki engellerin aşılması konusunda aileler, ilgili devlet kurumları, sivil toplum örgütleri ile diğer kişi ve kurumlara da önemli görevler düştüğü bilinmelidir (Dökmen, 1994; Gültekin, 2011).

Şirin'e (2006) göre okuma kültürü önündeki engellerin başında okuma, okuyan bir toplum ve ülke olma ile ilgili yaklaşımımızı belirleyen zihinsel yapı yer almaktadır. Kitapla tanışma evresinden başlayıp eleştirel okuma becerisi ile yapılanan, çok yönlü ve özen isteyen bir süreç ne yazık ki yalnızca temel okuryazarlık becerisi edinmeye

indirgenebilmektedir. Bu bakış açısının bir sonucu olarak çocuğun okuma kültürü edinmesi için ihtiyaç duyulan bilinçli çabaların yerini rastlantılar, bilinçsiz dayatmalar veya duyarsız yaklaşımlar alabilmektedir (Sever, 2013a). Okulöncesi dönemde gelişigüzel seçilen oyuncak ve kitapların çocuklara sunulması, öğretmenlerin ve ailelerin okuma kültürü ve çocuk edebiyatının önemi konusunda yeterince bilinçli ve duyarlı olmamaları da okuma kültürü önündeki engeller arasında sıralanabilir (Celkan, 2006; Sever, 2013a).

Günümüzde çocuklar zamanlarının büyük bir bölümünü televizyon karşısında, bilgisayar oyunları oynayarak veya internet ortamında geçirmektedir. Doğru kullanılamayan televizyon, bilgisayar, internet ve diğer teknolojik araç gereçler de çocukların kitap okuması önünde engelleyici bir etken olabilmekte, bununla birlikte arkadaşlarıyla verimli zaman geçirme veya sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak başka eylemlere de yeterince zaman ayırmasını engelleyebilmektedir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2006; Gültekin, 2011; Güneş, 2010; Nas, 2014).

Okuma kültürü önündeki bir diğer engelin de çocuk gerçekliğini göz ardı eden, birtakım ekonomik kaygılarla gelişigüzel üretilen ve herhangi bir sanatsal ve yazınsal değeri olmayan ürünlerin çocuklara sunulması olduğu söylenebilir (Gültekin, 2011). Bu tür kitaplarda yetişkinler tarafından çocuklara sunulan ve dayatılan hazır yaşam biçimleri, geleneksel eğiticilik yaklaşımı, çocuğu yöneltme ve birtakım değer yargılarını benimsetme çabası gibi öğeler, çocukların kitaplardan uzaklaşmasına ve onların okuma dışındaki alanlara yönelmelerine neden olmaktadır (Erdoğan, 1993; Gültekin, 2011).

Bunun yanında ailelerin ve öğretmenlerin nitelikli çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinden habersiz olmaları, çeşitli maddi yoksunluklar, evde, okulda veya kütüphanelerde yeterli kitabın bulunmayışı gibi nedenlerle çocukların nitelikli kitaplara erişememesinin de okuma kültürü edinme sürecine olumsuz etki ettiği söylenebilir (Celkan, 2006; Gültekin, 2009).

Mevcut eğitim sisteminin sınav odaklı yapısının öğrencilerle birlikte aileler ve öğretmenler üzerindeki baskısı, örgün eğitim sürecinin okuma kültürü edindirme konusundaki eksiklikleri de birincil önceliğin kitap okumaktan çok sınava hazırlanmak olarak ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bununla birlikte okumayı yeterince destekleyici olmayan aile, arkadaş ve okul çevresi de öğrencinin okuma isteğinin zayıflamasına, okumaya değer vermemesine ve zaman ayırmamasına neden olduğu söylenebilir (Açık, 2010; Bamberger, 1990; İpşiroğlu, 1996; Temizkan, 2009).

2.3.2.3. Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Yapılabilecek Çalışmalar

Okuma kültürünü edindirme sürecinde ev, okul ve kütüphaneler başta olmak üzere çocuğun etkileşim içerisinde olduğu yakın ve uzak çevresinde çeşitli çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Halk kütüphaneleri ve okul kütüphanelerinin çekici hale getirilmesi, işlevsel kılınması, güncel yayınlarla ve diğer gerekli kaynak ve araç gereçlerle donatılması öğrencilerin kitaba erişim konusunda yaşadıkları bazı engellerin aşılabilmesi için önemli görülmektedir (KTB, 2018). Bununla birlikte halk kütüphaneleri bünyesinde veya bağımsız çocuk kütüphaneleri kurulması, halk kütüphanelerinde “çocuk dostu” alanlar oluşturulması, evlerde kitaplık kurulması, “yaşayan kütüphane” yaklaşımı ile sergi, gösteri, özel programlar ve yarışmalar gibi etkinlikler gerçekleştirilerek ailelerin ve çocukların bu ortamlara gelmeleri ve buralarda kitaplarla yakın ilişki içerisinde zaman geçirmeleri sağlanabilir. Ayrıca köy okulları, yoksul semtler için gezici kütüphaneler gibi farklı seçenekler oluşturularak ve sınıf kütüphaneleri kurularak da çocukların kitaba erişimine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir (Baş, 2012; Celkan, 2006; Ertürk ve diğerleri, 2010; Sarıyüce, 2012; KTB, 2018). Kütüphanelerin etkin işleyişini sağlayabilmek için uzman kütüphanecilerin görevlendirilmesi, kütüphanelere alınacak kitapların seçiminde titizlik gösterilmesi de okuma kültürü edindirme sürecine katkı sunabilecek hususlardır (KTB, 2018).

Ailede ya da okulda ödev, sınav, not konusu edilmeksizin çocukların kitap okumalarına olanak sağlayacak ve onlara okuma zevki kazandıracak çalışmalar yapılabilir. Bu amaçla okullarda okuma kulüplerinin kurulması, farklı sınıflardan öğrencilerin birlikte kitap okuyup okudukları kitap üzerine tartışma, konuşma ve değerlendirme yapabilecekleri ortamlar oluşturulabilir, atölye çalışmaları düzenlenebilir (Karatay, 2010; Şahin, 2011). Bunun yanında çocukların okudukları kitapla ilgili tanıtım ve değerlendirme yazılarını paylaşmaları, kitabın yazarı hakkında bilgi sahibi olmaları, yazara mektup yazmaları veya yazarla buluşmaları, imza veya sohbet günleri düzenlenmesi gibi çalışmalar da öğrencilerin okuma kültürü edinmelerine katkı sağlayabilir (Aktaş, 2010; Karatay, 2010).

Öğretim programları, ders araç-gereçleri, okulun derslik ve koridorları ve diğer eklentileri okuma kültürünü destekleyecek biçimde düzenlenebilir. Ailelerin ve öğretmenlerin okul içerisinde veya okul dışında kitap veya okuma teması çerçevesinde gerçekleştirilen etkinliklere katılmaları, evde ve okulda gazete, dergi, kitap gibi yazılı

kültür ürünleri okuyarak ve bulundurarak çocuklara örnek oluşturmalarının da çocukların okuma kültürü edinme süreçlerine katkı sunacağı söylenebilir (Açık, 2010; Aktaş, 2010; Arıcı, 2016; Ertürk ve diğerleri, 2010; Nas, 2014; Ülper, 2011).

Okuma kültürünü destekleyecek “örnek etkinlikler kitabı” hazırlanıp öğretmenlerle paylaşılabilir. Okullarda kitap tanıtım panolarının oluşturulması, evde ve okulda öğrencilerin kitap okuyabilecekleri sakin ve rahat ortamların hazırlanması, özel günlerde kitap hediye edilmesi gibi çalışmalar da kitabın çocukların yaşam alanına katılmasına katkı sağlayabilecek çalışmalar arasında sayılabilir (Aktaş, 2010; Sever, 2013a; Yıldız, 2010).

“Çocuk ve gençlik kitabı yayımlayan yayınevlerinin, yayın kurulundan editörlere, grafik tasarımdan satış-pazarlamaya kadar, çocuk ve gençlik kitapları yayıncılığına odaklanması ve uzmanlaşması önemlidir.” (KTB, 2018, s. 11) . Kitap okuma konusunda öğrencilere örnek olabilecek olumlu televizyon figürlerine yer verilmesi, okuma ve kitap konulu televizyon programlarının yayımlanması, internet ve sosyal medya gibi özellikle genç kuşağın yoğun olarak kullandığı alanlarda kitap tanıtımlarına yer verilmesi de öğrencilerin okuma kültürü edinme sürecine olumlu katkılar sunabilir (Açık, 2010; Aktaş, 2010; Dinseven, 2006).

Okuma kültürü edindirme sürecinde doğrudan çocuğa yönelik ve onun öznesi olduğu çalışmalar yapılabileceği gibi nitelikli kitapların hazırlanması, hazırlanan kitaplara erişimin kolaylaştırılması ve öğrencilerle buluşturulması ile ilgili de yapılabilecek çalışmalar bulunmaktadır. Bu kapsamda yazar ve sanatçıları nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri üretmeye teşvik etmek için ödüllü yarışmalar düzenlenebilir ve doyurucu telif ücretleri ödenmesini sağlamak üzere çalışmalar gerçekleştirilebilir (Sarıyüce, 2012). Nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrencilerle buluşturulması konusunda öğretmenler, kütüphaneciler, aileler ve yayıncılar başta olmak üzere ihtiyaç duyan kişilere yönelik MEB, KTB, ilgili üniversiteler ve yayıncı meslek örgütleri iş birliği ile çocuk edebiyatı ve okuma kültürü konusunda eğitimler verilebilir. Kamuoyunun okuma kültürü ve çocuk edebiyatı konusundaki farkındalığını artırmaya dönük bilimsel, sanatsal, kültürel içerikli projeler ve kampanyalar gerçekleştirilebilir (Bulut ve Kuşdemir, 2015; KTB, 2018; Verryeri Alaca, 2013).

Özellikle okulöncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmeni yetiştiren programlar ile iletişim fakültesi programlarının okuma kültürü ve çocuk edebiyatı konusunda öğrencilere yetkinlik kazandıracak şekilde yeniden yapılandırılması da okuma

kültürünün bireysel ve toplumsal paydada gelişmesi için yapılabilecek temel çalışmalar arasında sayılabilir (Arıcı, 2016; KTB, 2018).

2.3.2.4. Türkiye’de Okuma Kültürü İle İlgili Araştırmalar

Günümüzde bireylere temel okuryazarlık becerisi kazandırmak, onları düzenli okur haline getirmek ve toplumsal yaşamda etkin birer özne olarak yer almalarını sağlamak hemen her ülkenin temel amaçları arasında yer almaktadır (Arıcı, 2016). Ülkeler bu amaçlara ulaşabilmek adına çeşitli çalışmalar gerçekleştirmekte ve erken dönemden başlayarak çocukların kitap sevgisi ve okuma kültürü edinmelerine yönelik projeleri hayata geçirmektedir (Arıcı, 2016).

Ülkemizde okuma-anlama becerisi, kitap okuma alışkanlığı veya okuma kültürü çerçevesinde çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Çocuk Vakfı tarafından 2006 yılında gerçekleştirilen Türkiye’nin Okuma Alışkanlığı Karnesi çalışmasında nüfusun %88’inin temel okuryazarlık becerisine sahip olduğu, bununla birlikte gazete ve çocuk dergisi okuma alışkanlığının olmadığı, nüfusun yüzde 40’ının hayatı boyunca hiç kütüphaneye gitmediği, gençlerin yüzde 70’inin hiç okumadığı, Türkiye’de düzenli kitap okuma alışkanlığı oranının binde 1 olduğu, öğretmenlerin sadece %33,4’ünün düzenli kitap okuduğu, ihtiyaç maddeleri sıralamasında kitabın 235’inci sırada yer aldığı gibi olumsuz sonuçlara ulaşılmıştır (Çocuk Vakfı, 2006).

MEB tarafından 2016 yılında gerçekleştirilen Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) çalışmasında öğrencilerin % 26’sının Türkçe yeterlilikler bakımından temel ve temelaltı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin metinde açık bir şekilde ifade edilen konu, ana fikir ve amacı belirlemekte zorlandıklarını göstermektedir (MEB, 2017c).

Ülkemizin katıldığı 2015 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) araştırmasının “okuma becerileri”ne ilişkin sonuçları incelendiğinde Türkiye’nin 428 puan ortalaması ile genel ortalama (460 puan) altında kaldığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerimizin sadece % 0,06’sının üst yeterlilikler düzeyine ulaşabildiği buna karşın alt yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranının %30 olduğu da araştırmanın dikkat çeken bulgularındandır (MEB, 2016).

Türk Eğitim Derneği (TED) tarafından 2009 yılında gerçekleştirilen “Öğretmen Yeterlikleri” araştırmasında öğretmenlerin % 6,7’si son bir yılda mesleki gerekler dışında hiç kitap okumadığı, % 40,5’i 1-4 kitap, % 28,9’u 5-10 kitap ve % 22,8’i ise 10’dan fazla kitap okuduğu bulgularına ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar öğretmenlerin yaklaşık %80’inin ayda bir veya birden daha az kitap okuduğunu göstermektedir (TED, 2009).

MEB tarafından 2007 yılında gerçekleştirilen “Öğrencilerin Okuma Düzeyleri” başlıklı araştırmada ailede kitap için yeterli bütçe ayrılmadığı, kitap okumanın öncelikli bir ihtiyaç olarak görülmediği, boş zamanlarını okuyarak değerlendiren öğrenci oranlarını düşük olduğu; aileden, çevreden ve okuldan okuma konusunda yeterli yönlendirme ve teşvikin yapılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (MEB, 2007).

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü’nün (OECD) Yetişkin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı (PIAAC) kapsamında, 16-65 yaş aralığındaki yetişkinlerin sözel becerileri (literacy), sayısal becerileri (numeracy) ve teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerilerinin genel durumunun ortaya konulması hedeflenmektedir. “Bireyin bilgi ve potansiyelini geliştirmesi, yaşam amaçlarına ulaşması ve topluma katılım sağlaması için gereken; yazılı metinleri anlama, değerlendirme ve kullanma becerileri ile dijital metinleri okuma becerisi” (TEDMEM, 2016, s. 1) sözel beceriler (literacy) kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırmada Türkiye’deki yetişkinlerin sayısal beceriler ve teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerilerinde olduğu gibi sözel beceriler alanında da OECD ülkeleri ortalamasının oldukça altında bir performans sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Sözel becerilerde 1. düzey yeterlik düzeyi, yetişkinlerin yazılı sözcükleri tanıyabilmesi, bir cümleyi anlayabilmesi ve kısa bir metni anlayabilmesi becerilerini içermektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde Türkiye’de yetişkinlerin % 45,7’si sözel becerilerde yalnızca 1. düzey ve altında performans göstermiştir. Üniversite mezunu yetişkin nüfusun sözel becerilerde % 18,3’ünün 1. düzey ve altında, % 2,7’sinin ise 4 veya 5. düzeyde yeterlik gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçların temel okuryazarlık becerileri, eğitim sisteminin beceri kazandırmadaki etkililiği ve genel olarak okuma kültürü ile ilgili derin sorunlar yaşandığına dair ipuçları barındırdığı söylenebilir (TEDMEM, 2016).

2011 yılında KTB tarafından gerçekleştirilen “Türkiye Okuma Kültürü Haritası Projesi” çalışmasında Türkiye’de her dört kişiden birinin kitap okuduğu, genellikle halk

kütüphanelerinden yararlanma ihtiyacı duyulmadığı ve yılda ortalama 7,2 kitap okunduğu bulgularına ulaşılmıştır (KTB, 2011).

MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan 2018 izleme ve değerlendirme raporunda katılımcıların %72'sinin okul kütüphanelerinde bulunan kitapların öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu düşündüğü ve % 67'sinin okul kütüphanelerinin fiziki koşullarının öğrencileri okumaya teşvik ettiğini düşündüğü sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin %90'ının öğretim programında yer alan kazanımlara uygun olarak öğrencilere kitaplar ve süreli yayınlar üzerinden bilgi paylaşımı yaptıkları ve %76'sının ise öğrencilerin ilgi duydukları kitap türlerini bildikleri bulgularına ulaşılmıştır (MEB, 2018a).

Yapılan araştırmalar, Şirin'in (2006) Türkiye'de okuma alışkanlığından çok okumama alışkanlığı olduğu ve okumama ile ilgili zihniyete dayalı kök sorunlar olduğu belirlemesini destekler niteliktedir. Bu alanda yaşanan köklü sorunların giderilebilmesi için ilgili ve sorumlu tüm kurum kuruluşların yakın işbirliği içerisinde sürece katılması, dizgesel bir yaklaşımla ve bilimsel bir anlayışla konunun ele alınması ve okuma kültürüne sahip bir toplum oluşturulabilmesi için devlet politikalarının hayata geçirilmesi gerekmektedir (İnce Samur, 2011; Seven Turan, 2011; Sever, 2013a).

Yukarıda sunulan araştırma sonuçlarının yanında ülke genelinde okuma kültürü alanında gerçekleştirilen bazı olumlu çalışmalardan da bahsetmek mümkündür. 10. Kalkınma Planının 308. maddesinde okuma kültürüne değinilmiş ve “Okuma kültürü yaygınlaştırılacak, çocukların erken yaşlarda kültür ve sanat eğitimi almaları sağlanacaktır.” (Kalkınma Bakanlığı, 2013, s. 50) politikasına yer verilmiştir. MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda Bakanlığın mevcut durumunun analizi yapılmış, güçlü ve zayıf taraflar ile fırsat ve tehditler belirlenmiştir. Tehditler başlığında “toplumda kitap okuma, spor yapma, sanatsal ve kültürel faaliyetlerde bulunma alışkanlığının yetersiz olması” (MEB, 2015a, s. 23) saptamasına yer verilmiştir. Bu doğrultuda stratejik planda “Okuma kültürünün erken yaşlardan başlayarak yaygınlaştırılması amacıyla yayınlar çıkarılacak, okullara gönderilen kitap sayısı artırılacak, yayın arşivi elektronik ortama aktarılacak ve izleme çalışmaları yapılacaktır.” (MEB, 2015a, s. 43) stratejisine yer verilmiştir.

KTB tarafından 2017 yılında düzenlenen 3. Milli Kültür Şurasında Çocuk ve Kültür Komisyonuna, 2018 yılında düzenlenen 6. Ulusal Yayın Kongresinde Okuma Kültürü Komisyonu ile Çocuk ve Gençlik Yayıncılığı Komisyonu'na yer verilmesi, çocuk

edebiyatı ve okuma kültürü konusunda son yıllarda gerçekleştirilen önemli çalışmalar arasında yer almaktadır.

2.3.2.5. Okuma Kültürü, Okul ve Öğretmen

Günümüz dünyasında aileden sonra çocuğun tanıştığı ve katıldığı ikinci önemli sosyal kurumun okul olduğu söylenebilir. Özellikle kent yaşamının ve çalışma hayatının koşulları içerisinde çocuklar 2-4 yaş aralığına kadar inen yaşlarda okulla tanışmaktadır. Erken yaşlardan başlayan bu tanışıklık günümüzde zorunlu örgün eğitim süresi dikkate alındığında en az 12 yıl devam etmektedir. Bu nedenle okulun ve dolayısıyla öğretmenin çocukla ilgili birçok konuda önemli etkileri olduğu gibi okuma kültürü edinme veya okumaktan uzaklaşma konusunda da önemli etkileri ortaya çıkmaktadır (Bamberger, 1990).

Okul; fiziksel yapısı, olanakları, öğretmeni, yöneticisi, diğer çalışanları ve oluşturduğu kurum kültürü ile çocuğa çok boyutlu bir yaşam alanı sunmaktadır. Bu yaşam alanında özellikle öğretmenlerin ve arkadaş gruplarının etki gücü bakımından öne çıktığı söylenebilir (Temizkan, 2009). Okulun okuma kültürünü destekleyici bir kurum kültürüne sahip olması, kütüphanesi ve diğer olanakları ile elverişli bir ortam sağlaması çocukların okuma kültürü edinmelerini olumlu yönde etkileyecektir (Temizkan, 2009).

Öğretmenler, Yılmaz'ın (2002) belirttiği üzere sahip oldukları ve olmadıkları özellikler ile çocukları ve gençleri dolayısıyla toplumların geleceğini belirleyen kişilerdir. Çocuk ve gençlerin okuma kültürü edinme sürecinde aileden sonra en fazla sorumluluk sahibi grubun öğretmenler olduğu söylenebilir (Gültekin, 2009). Öğretmenlerin, ailede başlayan çocuk-kitap etkileşimini sürdürme, geliştirme ve kalıcı kılma; edebiyat eserlerinin dünyasına girme, eleştirel okuma becerileri kazanma kısacası okuma kültürü edinme sürecinde en önemli öğelerden biri olduğu söylenebilir (Gültekin, 2011).

Öğretmenlerin bu konudaki yeri ve öneminin, ailenin yeterli bilinç ve duyarlılığa sahip olmadığı, okuma alışkanlığı bulunmayan ailelerin yaygın olduğu toplumlarda çok daha yaşamsal olduğu söylenebilir. Böylesi koşullarda öğretmenler aile tarafından ihmal edilen veya yerine getirilemeyen sorumlulukları da üstlenmek zorunda kalmakta,

İpşiroğlu'nun (1996, s. 130) belirlemesiyle okuma kültürü edinme sürecinde “çocukların tek şansı” konumuna gelmektedir.

Tosunoğlu (2002) ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin %70,7'lik bir oranla çocuklara kitap okuma düşüncesini aşılama en büyük etkiye sahip grup olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı araştırmada öğrencilerin kitap seçiminde öğretmen önerilerinin %17,8'lik bir oranda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir model olarak öğretmen, kitap sevgisinin oluşması, okumaya karşı ilgi ve istek uyanması, kitap okumanın önem ve gerekliliğine inanma gibi duygu ve tutumların oluşmasında özellikle eğitim yaşamının ilk yıllarında öğrenciler üzerinde etkili olabilmektedir (Enginün ve diğerleri, 2000; Temizkan, 2009). Ancak öğrencilerin okuma kültürü edinmelerinde yalnızca sınıf, Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin sorumlu olduğu gibi bir yaklaşımla karşılaşılabilmektedir. Bu yaklaşımın yerine aileler, okul idarecileri, tüm öğretmenler ve diğer toplumsal yapıların bir bütün olarak toplumda ve bireylerde okuma kültürünü yerleştirme ve yaygınlaştırma sürecine katılmaları sağlanmalıdır (Arkılıç Songören, 2006). Sever'e (2013a) göre anne-babalarla birlikte eğitimciler de çocukları onların ilgi ve gereksinimlerini kuşatan, sanatçı duyarlılığıyla hazırlanmış kitaplarla buluşturmalıdırlar.

Öğretmenlerin çocuğun okuma kültürüne olumlu katkılar sunabilmesi için konu ile ilgili bilgi ve yeterlik sahibi olmaları önemlidir (Tosunoğlu, 2002). Öğretmenin okuma konusunda duyarlı ve bilinçli olması, okuma kültüründen uzak bir ortamda yetişen, kitapla tanışıklığı bulunmayan çocukların da okuma kültürü edinmelerine katkı sunacağı söylenebilir (İpşiroğlu, 1996). Ancak öğretmenin buradaki rolü, sadece kitap okumanın önemine ilişkin çocukları bilgilendirmek veya onları inandırmakla sınırlı değildir. Öğretmenlerin çocuk edebiyatıyla ilgili birikim sahibi olması, yeterli sayıda çocuk kitabı okuması, çocuk edebiyatı ürünlerinden nasıl yararlanabileceğini bilmesi, öğrencilerin ilgi ve beklentilerine uygun kitapları belirleyip önerebilmesi, okul ve sınıf kitaplığının verimli kullanılması, velilerle işbirliği içerisinde çocukların okuma kültürünü geliştirmeye yönelik çalışmalar yapması da gerekir (Alamdard ve Arslan, 2011; Aslan ve Doğu, 2016; Baş, 2012; Bulut ve Kuşdemir, 2015; İpşiroğlu, 1996; Nas, 2014; Temizkan, 2009).

Öğrencilerin okuma kültürü edinmeleri ve okuma kültürüne sahip bir toplumun oluşabilmesi için öğretmenlerin belli bir hazırlığının ve birikiminin olması gerekmektedir

(İpşiroğlu, 1996). Öğretmenin öğrencinin okuma konusundaki durumunu yakından takip etmesi, bu konudaki çabalarını ve başarılarını takdir etmesi, iyimser ve destekleyici bir yaklaşım sergilemesi çocuğun okuma konusundaki cesaretini ve dirençliliğini artıracaktır (Bamberger, 1990; Seven Turan, 2011).

Öğrenciler kendilerine okumayla ilgili yalnızca öğüt veren, bunun dışında derinlemesine ve yoğun çabalar sergilemeyen öğretmenlerin önerilerini zamanla dikkate almamaya ve bu önerilere uymamaya yönelebilirler (Arıcı, 2016; Bamberger, 1990). Bununla birlikte öğretmenin önerilerinde ve okumaya dönük çalışmalarında çocuklarla dikkatli bir iletişim süreci yürütmesi, dayatmacı ve buyurgan bir dilden sakınması gerekmektedir. Yoksa istenenin tersi durumlarla karşılaşılması, çocukların kitaba ve okumaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmesi gibi sonuçlarla karşılaşılacağı unutulmamalıdır (İpşiroğlu, 1996).

2.3.2.6. Türkçe Öğretimi ve Okuma Kültürü

Hayran'ın (2006) belirlemesiyle bütün ülkeler, bireyin hem eğitim alanındaki hem de yaşamın diğer alanlarındaki başarıları üzerinde etkili olan anadili eğitimine büyük önem vermektedir. Ülkemizde ise Türkçe öğretimi ile öncelikle öğrencinin bütün derslerdeki başarısını etkileyen anlama (okuma-dinleme) ve anlatma (konuşma-yazma) becerilerinin geliştirilmesi amaçlamaktadır (Aslan, 2017; Sever, 2013a).

Ülkemizde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde okutulan derslerin öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanması MEB tarafından sağlanmaktadır. Bakanlık, hazırlanan programları zaman zaman güncellemektedir. En son 2017 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan ve 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında pilot uygulaması yapılan öğretim programlarının güncelleme çalışmaları tamamlanmış ve programlar 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2018b).

2018 yılında güncellenen Türkçe dersi öğretim programının,

... öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırıldığı (MEB, 2018b, s. 8)

belirtilmektedir. Ayrıca kazanımların yapısı ve hiyerarşisinin tüm sınıf düzeylerinde, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak biçimde düzenlendiği de vurgulanmaktadır (MEB, 2018b).

Programın özel amaçları ise,

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması (MEB, 2018b, s. 8),

biçiminde belirtilmiştir. Programın özel amaçları arasında öğrencilerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarının sağlanmasına yer verildiği görülmektedir. Ancak bunun dışında programda okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaya dönük belirgin bir vurgulamanın olmadığı, okuma sevgisi ve alışkanlığından daha çok okumanın yöntem kısmına vurgu yapıldığı söylenebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması sürecinde her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesi öngörülmekte; bu temalardan; “Erdemler”, “Millî Kültürümüz”, “Millî Mücadele ve Atatürk” temalarının her sınıf düzeyinde işlenmesinin zorunlu olduğu belirtilmektedir. Zorunlu temalar dışında verilen diğer temaların seçmeli olduğu ve kitap yazarlarınca seçileceği belirtilmektedir. Programda “Okuma Kültürü” teması zorunlu olmayan temalar arasında yer almaktadır (MEB, 2018b).

Okuma kültürü temasında,

bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinlerarasılık, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği,

sözlük kültürü, süreli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane

konuları ele alınabilecek konular olarak önerilmiştir (MEB, 2018b, s.16).

Programda, tüm sınıf düzeylerinde ders kitaplarında 24 okuma, 8 dinleme ve 8 serbest okuma metni olmak üzere toplam 40 metnin olması gerektiği vurgulanmaktadır. Ders kitaplarına seçilecek metinlerin belirlenmesinde göz önünde bulundurulmak üzere on dört maddelik açıklamaya yer verilmiştir. Bunlar içerisinde, yaygın olarak kabul gören yazar ve eserlerden edebî ve kültürel değer taşıyanların seçilmesi, dünya edebiyatından seçilen metinlerin doğru ve nitelikli çevirilerinin alınması, edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmesi, eğitsel yönden uygun olmayan ifadelerin çıkarılabileceğine ilişkin maddeler bulunmaktadır (MEB, 2018b).

Arıcı'ya (2008) göre ilköğretimde öncelikli amaç öğrenciye iyi bir okuma becerisi kazandırmaktır. İkinci önemli amaç ise bu becerilerin alışkanlığa dönüştürülüp kalıcılığının sağlanmasıdır. Özdemir'e (2013) göre temel okuma yazma becerisi ancak sürekli işletildiği, geliştirildiği zaman bir değer taşımaktadır. Bunun sağlanabilmesi için okuma yazma becerisinin üzerine okuma alışkanlığının yapılandırılması gerekir. Bunun içinse temeli sağlam bir anadili öğretimi gerekmektedir. Nitelikli bir anadili öğretiminden geçmeyen kişinin gerçek bir okur olabilmesi zordur.

Sever (2013a) ilköğretim sürecinde okuma kültürü kazandırma sorumluluğunun Türkçe öğretiminde olduğunu vurgulamakta ve okuma kültürü edinmiş, düşünen-duyarlı birey yetiştirmenin Türkçe öğretmenlerinin temel amacı olduğunu belirtmektedir. Nitelikli kitapların öğrencilerle buluşturulmasında, çocuk edebiyatı ürünlerinin Türkçe öğretiminde kullanılmasında ve çocukların okuma zevki ve alışkanlığı kazanmalarında da Türkçe öğretmenlerinin önemli bir rolü olduğu söylenebilir (Arıcı, 2015; Aslan, 2017; Baş, 2012; Gürel ve diğerleri, 2016). Sever (2013a, s. 26) ayrıca “öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmelerinin, Türkçe dersinin başarısını belirleyen temel etken olarak” kabul edilmesi gerektiğini de belirtmektedir.

Sarar Kuzu'nun (2006) belirlemesine göre ülkemizde eğitim sistemi ve aileler çocukların zihinsel gelişimlerine ve akademik başarılarına odaklanmış durumdadır. Bu nedenle ders kitapları dışında okunan kitapların ders zamanından çaldığı ve gereksiz olduğu yönünde yaygın bir algı bulunmaktadır. Bunun bir yansıması olarak da öğretmenler

okuma kültürü edinme sürecine olumlu katkı sunacak etkinliklere yeterince önem vermemekte veya zaman ayırmamaktadır (Aşılıoğlu, 2006).

Sever'e (2013a) göre Türkçe dersi bir bilgi ve ezberleme dersi değil, bir beceri dersidir. Bu nedenle dersler, öğrenci düzeyine uygun sanatsal nitelikli metinlerin tanıklığında öğrencilerin Türkçenin yapısını, kurallarını sezebilecekleri biçimde etkinlik temelli olarak yapılandırılmalıdır. Derslerde öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerini geliştirmelerine ve insana, yaşama, doğaya özgü duyarlıklar kazanmalarına olanak sağlanmalıdır. Dersin bilgi dersi gibi algılanması, dil bilgisi öğretimine öncelik ve ağırlık verilmesi ve öğretmen odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi önemli sorunlara neden olmaktadır (Aslan, 2017).

Türkçe öğretiminde geleneksel öğretim yaklaşımı terk edilmeli; öğretim Türkçenin anlatım olanaklarını ve zenginliğini yansıtan, sınıf düzeyine uygun çeşitli türden metinler kullanılarak ve resim, müzik, karikatür gibi uyaranların desteğiyle sürdürülmelidir (Sever, 2013a). Bununla birlikte etkili ve verimli bir Türkçe öğretimi gerçekleştirilebilmesi için amaca uygun kitapların ve resim, fotoğraf, karikatür, gazete, dergi, afiş gibi diğer görsel-işitsel araç-gereçlerin bulunduğu çok uyaranlı dil derslikleri oluşturulmalı ve öğretim bu dersliklerde yürütülmelidir (Sever, 2013a). Anadili öğretiminde öğrencilerde okuma isteği uyandıracak, onların gelişim düzeylerine, ilgi ve gereksinimlerine uygun nitelikli metinlerin, çocuk edebiyatının seçkin örneklerinin kullanılması önemlidir (Aslan, 2006; Kan, 2011). Bunun yanında Türkçe öğretimi, "... yalnızca dilsel metinlerle yürütülen bir süreç olmaktan çıkarılıp görsel, işitsel metinlerle de desteklenerek yürütülmelidir" (Sever, 2013a, s. 24). Çeşitli görsel ve dilsel uyaranlar çocukların etkin katılımıyla incelenmeli, tartışılmalı, yorumlanmalı, canlandırılmalı, resimlendirilmeli, boyanmalı ve bu süreçte çocukların Türkçenin anlatım olanaklarını sezmesi, dil becerilerinin geliştirilmesi ve sanatsal metinlerle iletişim kurarak beğeni düzeylerinin yükseltilmesi sağlanmalıdır (Dökmen, 1994; Sever, 2013a).

2.3.2.6.1. Türkçe Öğretmeni ve Yeterlikleri

Sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel, bilimsel ve teknolojik alanlarda yaşanan gelişmelerle birlikte zaman içerisinde eğitimden ve öğretmenden beklentilerde de bazı değişiklikler olduğu söylenebilir. Eğitimden ve öğretmenden beklentilerin değişmesi ise

eğitimin ve öğretmenliğin de değişmesini zorunlu kılmakta ve bu alanda yeni politikaların geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin beklentiler çerçevesinde ve nitelikli bir şekilde eğitim hizmeti sunabilmeleri için öncelikle sahip olunması gereken yeterliklerin belirlenmesi, daha sonra bu yeterliklerin öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması gerekmektedir (MEB, 2017a; Miser, Yayla ve Sayın, 2006).

Öğretmenin ve öğretmen niteliklerinin eğitimin kalitesi ve öğrenci üzerindeki etkisini gösteren araştırmalar doğrultusunda birçok ülkede 1980'lerin başından itibaren öğretmen yeterliklerini odaklanan çalışmalar gerçekleştirilmiştir (TED, 2009). Türkiye, OECD ülkeleri içerisinde en genç öğretmen nüfusuna sahip ülkedir ve öğretmen sayısı bir milyona yaklaşmıştır. MEB tarafından 2006 yılında Temel Eğitime Destek Programı kapsamında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi olmak üzere altı ana yeterlik alanında 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi belirlenmiştir (MEB, 2006).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin bir devamı niteliğinde, her dersin gereklerinin, içeriklerinin ve ihtiyaçlarının farklı olması göz önünde bulundurularak “Özel Alan Yeterlikleri” belirlenmiştir. Bu kapsamda Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri de hazırlanmış ve Türkçe öğretmenlerinin taşıması gereken bilgi, beceri ve tutumlar belirlenmiştir. Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri 5 yeterlik alanı, 25 alt yeterlik ve 165 performans göstergesinden oluşmaktadır (Aytan, Gün ve Güney 2010).

Türkçe öğretmeni yeterlik alanları ve alt yeterlikler şunlardır:

1. Öğretimini Planlama ve Düzenleme

- 1.1. Türkçe öğretimine uygun planlar yapabilme
- 1.2. Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme
- 1.3. Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme
- 1.4. Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullana-bilme

2. Dil Becerilerini Geliştirme

- 2.1. Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme
- 2.2. Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme
- 2.3. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme
- 2.4. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme
- 2.5. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme
- 2.6. Anlama ve anlatım güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilme
- 2.7. Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme
- 2.8. Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme

2.9. Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerin öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme

3. Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme

3.1. Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme

3.2. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme

3.3. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim yapabilme

3.4. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamaya yansıtabilme

4. Okul-Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma

4.1. Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilme

4.2. Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme

4.3. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme

4.4. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme

4.5. Toplumsal liderlik yapabilme

5. Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama

5.1. Mesleki yeterliklerini belirleyebilme

5.2. Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme

5.3. Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme (MEB, 2008a).

2017 yılında MEB tarafından yayımlanan Öğretmen Strateji Belgesi'nde yer alan "15. Eylem: Öğretmen Yeterlikleri'nin ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesi" (MEB, 2017b) eylemi çerçevesinde Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'ni güncellenmiştir.

"Yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak, öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek, öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek" amaçlarını gerçekleştirmek üzere yapıldığı ifade edilen güncelleme sonucunda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" olmak üzere üç yeterlik alanında belirlenen 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017a). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin güncellenmesi ile birlikte özel alan yeterliklerine ihtiyaç kalmadığı gerekçesi ile özel alan yeterliklerinin kaldırıldığı belirtilmiştir.

Bakanlık tarafından Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin; öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmen yetiştirmeye yönelik yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretim programlarının düzenlenmesinde, öğretmen istihdamı, adaylık ve yetiştirme süreçlerinde, öğretmenlerin öz değerlendirme yapmasında,

öğretmenlerin performans değerlendirme, kariyer gelişimi ve ödüllendirilmesinde, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim programlarında ve mesleki gelişim faaliyetlerinde, kullanılması ve yol gösterici olmasının beklendiğini belirtmektedir (MEB, 2017a).

Tablo 1

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler

A MESLEKİ BİLGİ	B MESLEKİ BECERİ	C TUTUM VE DEĞERLER
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir biçimde planlar.	Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri sağlar.	Öğrencilerin gelişimi destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretmen ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İşbirliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. MEB, 2017a, s. 8

Öğretmenlerin belirlenen yeterliklere sahip olabilmeleri için hizmet öncesinde söz konusu yeterlikleri temel alan bir eğitim görmeleri, hizmet sürecinde ise yine bu yeterlikler çerçevesinde yürütülen sürekli mesleki gelişim etkinliklerine, hizmetiçi eğitimlere katılmaları gerekmektedir. Ancak yapılan araştırmalar ülkemizde öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda gerek yükseköğretim düzeyinde gerekse hizmetiçi eğitim süreçlerinde öğretim elemanı, fiziksel ve teknolojik altyapı, kaynaklar, yöntem, strateji ve uygulamalar bakımından çeşitli

sorunlar olduğunu göstermektedir (TEDMEM, 2018). Söz konusu sorunların aşılabilmesi için öğretmen eğitiminin MEB, YÖK, üniversiteler, okullar, sivil toplum kuruluşları ve diğer paydaşların işbirliğinde yürütülmesi önem arz etmektedir (TED, 2009).

Ülkemizde öğretmenlerin yetiştirilmesi görevini YÖK yerine getirmektedir. Öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere devredilmesinden itibaren öğretme yetiştirmeye dönük lisans programlarında 1997, 2006, 2009 ve 2018 yıllarında yeniden düzenleme çalışmaları yapılmıştır (YÖK, 2018a). 2018 yılında yapılan düzenleme çalışmalarının, “eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanındaki çağcıl gelişmeler yanında Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen yapısal değişiklikler, toplumsal ihtiyaç ve talepler” (YÖK, 2018a, s. 9) doğrultusunda gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Güncellenen öğretmenlik lisans programlarının tanıtımı amacıyla YÖK tarafından gerçekleştirilen toplantıda, YÖK Başkanı tarafından nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda sorunların devam ettiği bir özeleştirisi olarak ifade edilmiştir (YÖK, 2018b).

Güncellenen öğretmenlik lisans programlarındaki dersler; öğretmenlik meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür dersleri olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Programlarda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin %30-35; genel kültür derslerinin %15-20 ve alan eğitimi derslerinin de %45-50 oranında yer aldığı belirtilmiştir (YÖK, 2018a). Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde meslek bilgisi derslerinin %33, genel kültür derslerinin %18, alan eğitimi derslerinin ise % 49 oranında olduğu görülmektedir (YÖK, 2018a).

Ateş (2015) Türkçe öğretmenliği özel alan yeterlikleri ile eğitim fakültesi Türkçe bölümlerinin lisans programlarında okutulan derslerin içeriklerini karşılaştırmak üzere bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, Türkçe öğretmenliği lisans programlarında okutulan derslerin, Türkçe öğretmenliği özel alan yeterlikleri arasında yer alan Türkçe öğretime uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme, anlama ve anlatım güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilme, Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme, öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme, öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme, okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline gelmesinde toplumla iş birliği yapabilme, toplumsal liderlik yapabilme, mesleki yeterliklerini belirleyebilme, Türkçe öğretime ilişkin kişisel ve mesleki

gelişimini sağlayabilme, yeterliklerini kazandırma konusunda yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kurudayıoğlu ve Tüzel (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 2006 yılında uygulamaya konulan Türkçe eğitimi lisans programlarındaki dersler ile Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada özel alan yeterliklerinden %48'inin Türkçe öğretmenliği lisans programlarındaki derslerle kazandırılmayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okul, aile ve toplumla işbirliği yapma ve Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama, yeterlik alanlarıyla ilgili lisans programlarında hiçbir ders olmadığı vurgulanmıştır.

Maltepe (2011) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerine sahip olma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada ise katılımcıların yarıdan fazlasının Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlik alanlarının tümünde kendisini “yeterli” gördüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM 3

3.1. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci, verilerin analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1.1. Araştırma Modeli

Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusundaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve öğretmenlerin okuma kültürü konusundaki ihtiyaçlarına yönelik bir hizmetiçi eğitim programı tasarlamayı amaçlayan bu araştırma nitel bir araştırma olup sosyal olguları, bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı esas alan durum çalışması olarak desenlenmiştir. “Durum çalışması; (1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı, ve (3) birden fazla kanıt ve veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir.” (Yin, 1984, s. 23, Akt. Şimşek ve Yıldırım, 2018, s. 289). Nitel durum çalışmasının en belirgin özelliği, zaman ve eylem bakımından sınırlı bir ya da birkaç durumun çeşitli veri toplama teknikleri kullanılarak derinlemesine analiz edilmesidir (Şimşek ve Yıldırım, 2018).

3.1.2. Çalışma Grubu

Örneklem konusu nitel ve nicel araştırmalarda farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Örneklemenin en temel iki türü olasılıklı ve olasılıksız örneklemedir. Nicel araştırmalarda genellikle araştırma sonuçlarının genellenmesi amaçlanmakta ve bu nedenle olasılıklı örnekleme türleri kullanılmaktadır. Nitel araştırmaların amacı ise istatistiksel olarak

genelleme olmadığı için çoğu nitel araştırmada olasılıksız örnekleme türleri kullanılmaktadır (Merriam, 2015). Olasılık temelli örnekleme temsiliyeti sağlayarak evrene geçerli genellemeler yapabilme konusunda olanak sağlarken amaçlı örnekleme ise durumların derinlemesine araştırılmasına olanak tanımaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2018). Bu araştırmada çalışma grubu amaçlı örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. “Amaçlı örnekleme, araştırmacının belli özelliklere sahip kişileri, araştırmasına katmak istediği rastgele olmayan bir örneklemedir.” (Johnson ve Christensen, 2014, s. 231). Amaçlı örneklemede öncelikle örnekleme dahil edilme için gerekli özellikler belirlenir. Sonra bu özellikleri taşıyan gönüllü bireylerin örnekleme alınması sağlanır.

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü toplanacak verinin derinliğine ve genişliğine bağlı olarak belirlenmektedir. Araştırma, araştırma sorusuna yanıt olabilecek kavram ve süreçler doyum noktasına ulaşıncaya dek sürdürülür (Merriam, 2015). Örneklem birimlerinden yeni hiçbir bilgi gelmediğinde ve veriler birbirini tekrar etmeye başladığında süreç sonlandırılır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alacak kişi sayısının belirlenmesinde verilerin doyum noktasına (aşırılık) ulaşması temel alınmıştır. Araştırmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesindeki 2’si imam-hatip ortaokulu, 15’i ortaokul olmak üzere toplam 17 okuldan Türkçe öğretmenleri katılmıştır. Çalışma grubunda 6 erkek, 44 kadın olmak üzere toplam 50 öğretmen yer almaktadır. Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerine ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur. Öğretmenlerin 22’si Türkçe Öğretmenliği 28’i ise Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları, Halk Bilimi-Folklor bölümlerinden ve Eğitim Enstitüsünden mezundur.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	6	12
	Kadın	44	88
Toplam		50	100
Kıdem	0-10 yıl	5	10
	11-20 yıl	22	44
	21 yıl ve üzeri	23	46
Toplam		50	100

(Devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

		<i>f</i>	<i>%</i>
Eğitim Durumu	Lisans	43	86
	Yüksek Lisans	7	14
Toplam		50	100
Mezun Olduğu	Türkçe Öğretmenliği	22	44
Yükseköğretim Programı	Diğer	28	56
Toplam		50	100

3.1.3. Veriler ve Toplanması

Türkçe öğretmenlerinin, okuma kültürü ile ilgili sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumları saptamak, okuma kültürü ile ilgili hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilecek araştırma için Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden (EK 2) ve Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan (EK 3) gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra Çankaya ilçesindeki resmi ortaokul ve imam hatip ortaokulları belirlenmiştir. Seçilen okullar gidilmiş, okullarda öncelikle okul müdürü ile okul müdürünün bulunmadığı durumlarda ise müdür yardımcısı ile görüşülmüştür. Araştırmanın kapsamı ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünün araştırmaya ilişkin izin yazısı sunulmuştur. Daha sonra teneffüs aralarında Türkçe öğretmenleri ile yüz yüze görüşülmüş, araştırmanın amacı ve süreci ile ilgili kısaca bilgilendirme yapılmıştır. Gönüllük esasına göre görüşmeyi kabul eden öğretmenlerden haftalık ders programları ve nöbet günleri de dikkate alınarak randevu alınmış, görüşme tarihi ve saati belirlenmiştir.

Görüşmelerin tamamı öğretmenlerin çalıştığı okullarda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Etik ilkeler gereği, her bir öğretmen araştırmaya katılmadan önce araştırma hakkında bilgilendirilmiş, kayıtların ve tutulan notların araştırma dışında kullanılmayacağı ve araştırmacı dışında kimse ile paylaşılmayacağı ifade edilerek gizlilik konusunda öğretmenlere teminat verilmiştir. Öğretmenlerin gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmaları sağlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin isimleri kullanılmamış, öğretmenler K1'den K50'ye kadar rumuzla belirtilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcıların yarı yapılandırılmış bireysel görüşme onam formunu (EK 4) okuması ve imzalaması sağlanmıştır. Araştırmacının imzaladığı onam formu örneği de katılımcıya

verilmiştir. 35 görüşme katılımcılardan alınan izin doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmış, 15 görüşme ise katılımcıların isteği doğrultusunda ses kaydına alınmamış ve araştırmacı tarafından not tutularak kaydedilmiştir. En uzun görüşme 50 dakika, en kısa görüşme ise 14 dakika olmak üzere görüşmeler ortalama 27 dakika sürmüştür. Toplam görüşme süresi ise 1386 dakikadır.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okullar

1. Ahmet Vefik Paşa Ortaokulu	10. Pakize Erdoğan Ortaokulu
2. Ertuğrulgazi Ortaokulu	11. Salih Alptekin Ortaokulu
3. Gülen Muharrem Pakoğlu Ortaokulu	12. Tevfik İleri Ortaokulu
4. İMKB Alpaslan İmam Hatip Ortaokulu	13. Metin Oktay Ortaokulu
5. Maltepe Ortaokulu	14. Anıttepe Ortaokulu
6. Mimar Kemal Ortaokulu	15. Namık Kemal Ortaokulu
7. Mimar Sinan Ortaokulu	16. İzzet Latif Aras Ortaokulu
8. Talatpaşa Ortaokulu	17. Şehit Feyza Acısu İmam Hatip Ortaokulu
9. Ahmet Yesevi Ortaokulu	

3.1.3.1. Veri Toplama Araçları

Görüşme nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracıdır (Şimşek ve Yıldırım, 2018). Görüşme (mülakat), kaynak kişinin konuyla ilgili bilgi, görüş, tutum ve davranışlarını ortaya çıkarmak için araştırmacı ve kaynak kişi arasında gerçekleştirilen, araştırmacıya derinlemesine veri toplama imkânı sağlayan veri toplama yöntemidir. Görüşmeler yapılandırılışlarına göre tam yapılandırılmış (standartlaştırılmış), yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış (informel) görüşme olmak üzere üç gruba ayrılabilir (Merriam, 2015). Araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin toplanması amacıyla görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde esnek, az yapılandırılmış, açık uçlu sorular kullanılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı görüşmenin seyrine göre sorularını kısmen

değiştirebilir veya farklı sorular sorabilir (Merriam, 2015). Bu kapsamda veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK 5) hazırlanmıştır.

Form oluşturulurken öncelikle ayrıntılı alanyazın taraması yapılmış ve ilgili kitap, makale, rapor gibi dokümanlar incelenmiştir. Alanyazın incelemesi sonucunda okuma kültürü, çocuk edebiyatı ve hizmetiçi eğitim olmak üzere üç ana başlıkta sorular hazırlanmıştır. Okuma kültürü başlığında 8, çocuk edebiyatı başlığında 5 ve hizmetiçi eğitim başlığında 2 olmak üzere toplam 15 açık uçlu soru hazırlanmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu taslağı oluşturulmuştur. Taslak olarak hazırlanan görüşme formu uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme formunda uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltmeler sonrasında okuma kültürü temasında 6, çocuk edebiyatı temasında 3 ve hizmetiçi eğitim temasında 2 olmak üzere toplam 11 açık uçlu sorudan oluşan form elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların niteliği ve yeterliliği hakkında bilgi edinmek amacıyla üç öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların uygulanmasında bir sorun olmadığı tespit edilmiştir.

3.1.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında öğretmenlerle gerçekleştirilen ve toplam 23,1 saat süren görüşme verileri bilgisayar ortamında metne dönüştürülmüştür. Ses kayıt dökümleri ses kayıtları dinlenerek incelenmiş, yanlış dökümler düzeltilmiştir. Elle tutulan görüşme kayıtları da bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Toplamda 205 sayfaya yakın ham veri elde edilmiştir.

Verilerin analizinde tümevarımsal çözümleme süreci benimsenmiştir. Tümevarımsal analizde araştırmada elde edilen verilerin içindeki temaların ve kategorilerin belirlenmesini içermektedir. Bu noktada araştırmacının elde ettiği malzemeyi iyi tanınması ve bu malzemeyle yoğun bir şekilde ilgilenmesi gerekmektedir (Gökçe, 2019). Araştırmacı görüşmelerin gerçekleştirilmesi, verilerin bilgisayar ortamına aktarılması ve analiz için düzenlenmesi süreçlerinde tüm verilerle yoğun bir etkileşim içinde bulunmuştur.

Verilerin analizinde NVivo 9 bilgisayar programı kullanılmıştır. Programa aktarılan veriler öncelikle veri setinde yer alan kelime ve kavramlar kullanılarak kodlar

oluşturulmuştur. Bazı durumlarda ise araştırmacı tarafından içeriği daha iyi ifade edebileceği düşünülen kodlar kullanılmıştır. İkinci aşamada ise aralarında ilişki olduğu düşünülen kodlar kategoriler altında toplanmıştır. Son olarak kategorilerin altında toplandığı temalara ulaşılmıştır. Türkçe Öğretmenleri ve Okuma Kültürü, Türkçe Öğretmenleri ve Çocuk Edebiyatı ile Hizmetiçi Eğitim olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Temalar altında toplanan kategoriler ilgili alanyazın çerçevesinde yorumlanmış ve yorumlar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

3.1.5. Geçerlik-Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenliğini sağlamak amacıyla uzman incelemesi, pilot uygulama, denetleme kayıtları ve ayrıntılı betimleme yöntemlerine başvurulmuştur.

Uzman incelemesi: Araştırmada kullanılan veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir, araştırma konusunda bilgi sahibi iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın veri toplama, verilerin analizi, bulgu ve sonuçların raporlanması aşamalarında ise sürekli bir biçimde nitel araştırma yöntemleri konusunda yetkin iki uzmanın görüşlerine başvurulmuştur.

Pilot uygulama: Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun çalışıp çalışmadığını belirlemek ve eksikleri gidermek amacıyla üç Türkçe öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Denetleme kayıtları: Araştırmanın veri toplama ve verilerin analiz süreçlerinde yürütülen çalışmalar ilgili bölümlerde sırası ile ve ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Ayrıntılı betimleme: Araştırma kapsamında elde edilen veriler, tema ve kategorilere göre düzenlenerek ve yansız bir biçimde sunulmuştur. Ayrıca araştırma bulgularının sunumunda doğrudan alıntılar sıklıkla kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve bu bulgular temelinde yapılan yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Türkçe Öğretmenleri ve Okuma Kültürü

Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusundaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara yanıt verecek bir hizmetiçi eğitim programının tasarlanması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında, Türkçe öğretmenlerine okuma kültürü bağlamında çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu sorularla Türkçe öğretmenlerinin okumanın önemi ve işlevi ile ilgili yaklaşımları, “okuma kültürü” kavramı ile ilgili değerlendirmeleri, okuma kültürü edindirme sürecindeki engellere ilişkin düşünceleri ve okuma kültürü edindirmeye dönük önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca Türkçe dersi ile okuma kültürü arasındaki ilişkiye ilişkin görüşleri ve öğretmenlerin okuma kültürü bağlamında yaptıkları çalışmaların da belirlenmesi amaçlanmıştır.

Türkçe Öğretmenleri ve Okuma Kültürü teması altında 1. Türkçe Öğretmenlerinin Değerlendirmeleri Çerçevesinde Okuma Kültürü, 2. Okuma Kültürü Edinme Sürecindeki Engeller, 3. Okuma Kültürü Edindirmeye Dönük Öneriler ve 4. Okuma Kültürü ve Türkçe Dersi olmak üzere dört kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler ve bu kategorilere ait alt kategoriler Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4

Türkçe Öğretmenleri ve Okuma Kültürü Teması Kategori ve Alt Kategorileri

Tema	Kategori	Alt Kategoriler
1. Türkçe Öğretmenleri ve Okuma Kültürü	1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Değerlendirmeleri Çerçevesinde Okuma Kültürü	1.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Okumaya Yaklaşımları
		1.1.2. Okumanın Bireysel ve Toplumsal Etkileri
		1.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürü Tanımlamaları
	1.2. Okuma Kültürü Edinme Sürecindeki Engeller	1.2.1. Toplumsal Yaklaşımdan Kaynaklanan Engeller
		1.2.2. Aile Temeli Engeller
		1.2.3. Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Engeller
		1.2.4. Teknoloji Temelli Engeller
		1.2.5. Yaşam Koşulları ve Maddi Durumlarla İlgili Engeller
		1.2.6. Birey Temelli Engeller
	1.3. Okuma Kültürü Edindirmeye Dönük Öneriler	1.3.1. Aile İle İlgili Öneriler
		1.3.2. Millî Eğitim Bakanlığı İle İlgili Öneriler
		1.3.3. Okulla İlgili Öneriler
		1.3.4. Toplum ve Kurumlarla İlgili Öneriler
	1.4. Okuma Kültürü ve Türkçe Dersi	1.4.1. Türkçe Dersi ve Okuma Kültürü Arasındaki İlişki
		1.4.2. Ders Kitapları ve Diğer Metinler Kullanımı
		1.4.3. Okuma Kültürü Edindirmeye Dönük Çalışmalar

4.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Değerlendirmeleri Çerçevesinde Okuma Kültürü

Türkçe öğretmenlerinin değerlendirmeleri çerçevesinde okuma kültürü kategorisi altında beş alt kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategorilerde öğretmenlerin “okuma”ya ilişkin yaklaşımları, okumanın bireysel ve toplumsal düzeydeki etkilerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca “okuma kültürü” kavramıyla ilgili öğretmenlerin değerlendirmeleri, tanımlamaları ve bu kavramla ilgili vurguladıkları noktalar ortaya konmaya çalışılmıştır.

4.1.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Okumaya Yaklaşımları

Öğretmenlerin okumaya ilişkin değerlendirmelerini içeren veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin tamamının okumanın önemli ve gerekli olduğu doğrultusunda bir yaklaşıma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bazı öğretmenler okumayı birey ve toplum açısından önemli kazançlar sağlayan temel bir etkinlik olarak görmektedir. Bu nedenle okumanın boş zamanları değerlendirmek üzere gerçekleştirilen sıradan bir etkinlik olarak değil, ciddiyle yapılması gereken yaşamsal bir uğraşı olarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bazı öğretmenlerin ise “önemlidir”, “temeldir”, “Çok önemli olduğunu düşünüyorum.” gibi genel geçer ifadelerle okumanın önemli olduğunu belirtmekle yetindikleri görülmektedir. Örnek olarak aşağıdaki katılımcı görüşleri sunulabilir:

K25: Ruhu besleyen bir gıda, dost bir gıda, sıkıldığın bunaldığın zaman gerçekten seni tedavi edecek en güzel terapist. Bundan ötesi yok, internette belli bir süre belki keyif alırsın ama kitap her zaman başucunda, o kitabın kokusunu çekmek bile bana olağanüstü bir keyif verir.

K29: Aydın bir Türkiye istiyorsak başarılı çocuklar istiyorsak, temel okuma. Okumadan hiçbir şey olmaz. Bütün derslerin temeli diyorum, yani kendi branşım olduğu için söylemiyorum.

K34: Şöyle ki, bizim sonuçta tek bir yaşamımız var ve kendi yaşamımızda edinmiş olduğunuz tecrübeler, kendimizle sınırlı. Dolayısıyla farklı bir bakış açısı oluşturabilmemiz için hem kendi çevremizdeki insanları anlayabilmemiz, hem ülkemizi anlayabilmemiz, hem dünyadaki insanları anlayabilmemiz için okumak, yemek içmek kadar zorunlu bir ihtiyaçtır diye düşünüyorum.

K50: Aslında okuma insan olmanın gereğidir. Günümüzde daha çok işiterek ve görerek öğreniyoruz. Okumak bir süreçtir ve okuyucunun bu süreçte emek harcaması gerekir. Okuma ciddi olarak yapılması gereken bir iştir.

Sever’e (2013a) göre Türkçe öğretmenlerinin temel amacı okuma kültürü edinmiş, düşünen duyarlı bireyler yetiştirmektir. Öğretmenlerin kendilerinden beklenen bu sorumluluğu yerine getirebilmeleri için öncelikle bu sorumluluğun farkında ve okumaya karşı olumlu bir yaklaşıma sahip olmaları gerekmektedir. Ancak Kağıtçıbaşı’na (1996) göre tutum ile davranış arasında basit nedensel bir ilişki yoktur. Ortamsal etkenler, başka alışkanlık ve beklentiler de tutumla birlikte bireyin davranışlarını etkileyebilecek etkenlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin okumaya ilişkin olumlu bir yaklaşıma sahip olduklarını ifade etmeleri, onların bu doğrultuda davranışlar göstereceklerinin tek başına kesin kanıtı sayılamaz. Öğretmenlerin içinde bulundukları koşulların, alışkanlık ve

beklentilerinin de okuma konusunda sergileyecekleri davranışlar üzerinde etkili olacağı söylenebilir.

4.1.1.2. Okumanın Bireysel ve Toplumsal Etkileri

Okumanın bireysel ve toplumsal etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde okumanın bireyin bilişsel gelişimine, kişilik gelişimine, toplumsal gelişimine ve dil gelişimine sunduğu çeşitli katkıların vurgulandığı görülmektedir.

Öğretmenler okuma sayesinde öğrencilerin yeni bilgiler edindiklerini, algılama, kavrama, anlama ve yorumlama yetilerinin geliştiğini belirtmiştir. Ayrıca okumanın beyin gelişimini olumlu etkilediği (K16, K6), hafızayı güçlendirdiği (K20) öğrencinin okuma sürecinde düşündüğü, eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı edindiği de dile getirilmiştir.

Konuyla ilgili aşağıdaki öğretmen anlatıları örnek olarak sunulabilir:

K14: Düşünmeye zorluyor insanları, sorgulamaya zorluyor, şüpheli bir bakış açısı ortaya çıkıyor.

K23: Araştıran, sorgulayan, yorumlayan insanlar yetiştirmek için okumak önemlidir. Okumayan insan inandırılmaya, kandırılmaya daha müsaittir.

K5: Okumanın en büyük işlevi bence yorum gücünü artırması, sorgulama, eleştirel düşünme gibi becerileri kazandırmasıdır.

K6: Okuyan öğrencinin algıları açık oluyor. Söylediğiniz anda anlıyor, yorum yapabiliyor, farklı örnekler sunabiliyor. Çabuk anlıyor. Okuyan çocuk hızlı düşünür, pratik zekâlı oluyor. Okuyan insan sorgular, okuyan toplumlar sorgular. Adil olur, önüne sunulan her şeye inanmaz, kendi araştırır, kendi bilgilerine ihtiyaç duyar. Ya da işte mutlaka güvenilir kaynaklara ihtiyaç duyar, okumayan toplum önüne sunulanı sorgulamaz, verileni olduğu gibi alır alır.

Öğretmenlerin okumanın bireysel etkileri ile ilgili üzerinde durdukları bir başka nokta ise okumanın hayata bakış açısını değiştirdiği, öğrencilerin hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirdiğidir.

K14: Ben bir kere çocukların hayata bakış açısını çok değiştirdiğini düşünüyorum, hayal gücünü geliştiriyor.

K28: Aslında okumak insanları daha yaratıcı kılıyor. Çünkü sürekli beyniniz çalışıyor, canlandırıyorsunuz gözünüzün önünde, çağrışımlar oluşuyor okurken.

Sever'e (2018) göre bireyin bilim ve sanat üretebilmesi için yaratıcı, çok boyutlu, özgür ve bağımsız düşünebilmesi gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesinde okuma kültürünün önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Okul türü öğrenimde başarının en temel belirleyicisinin anadili öğretimi olduğu söylenebilir. Anadili öğretimi, öğrencinin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesini sağlayarak öğrencilerin başta Türkçe dersi olmak üzere tüm derslerde başarılı olmasına olanak sağlayabilecek güce sahiptir. Öğretmenler de okumanın okul başarısının temeli olduğunu vurgulamış, yalnızca Türkçe dersi için değil tüm dersler için okumanın büyük önem taşıdığını ve okuma kültürü edinen öğrencilerin daha başarılı olduğunu gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

K29: Okuyan bir çocuk çünkü matematiği de anlıyor. Okuyan bir çocuk İngilizceyi de anlıyor. Bütün derslerde başarılı oluyor ben bunu gözlemedim okulda.

K35: Zaten o okuyan çocukların akademik başarısı da yüksek. Ya ben kitap okuyup da akademik başarısı düşük bir çocukla karşılaşmadım Türkçe açısından. Daha iyi analiz ediyorlar, daha farklı düşünebiliyorlar. Tek tip düşünmek yerine daha farklı açıdan düşünebiliyorlar.

Öğretmenlerin okumanın bireysel etkileri konusunda vurguladıkları bir başka nokta okumanın kişilik gelişimine olumlu katkı sağladığıdır. Konuyla ilgili öğretmen anlatıları incelendiğinde öğretmenlerin, farklı yaşam durumlarını tanıma, insanların birbirlerinden farklı duygu ve düşüncelere sahip olabileceğini anlama ve eşduyumu yeteneğini kazanma konusunda okumanın olumlu katkıları olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca bireyin kitaptaki kahramanların yaşadığı çatışmaları ve bu çatışmaların çözüm yollarını görme olanağını yakaladığı ve bu sayede sorun çözme becerilerinin de gelişeceği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Örnek olarak aşağıdaki katılımcı görüşleri sunulabilir:

K26: Belki annesiyle, babasıyla ya da öğretmeni ile paylaşmadığı birçok konuyu o kitapta sorun olarak görüyor, çözümünü de görüyor. Dolayısıyla kendi de o yöntemi uyguluyor, bir örnektir bize.

K4: Okumak, bireyin ufkunu genişletir, hayatı tanıtır, farklı dünyaları, meslekleri, coğrafyaları, yaşamları tanımayı sağlar. Bu sayede ufku gelişen insanın kültürü de gelişir. İnsan dar kalıplarından kurtulur.

K48: Kitap okuma, kendini tanıma, fark etme, kendini değerlendirebilmeyi sağlar.

Çocuğun erken dönemde çevresindeki olayları, ilişkileri adlandırabilmesi, tanıyabilmesi ve bunlara ilişkin bireysel bir yaklaşım geliştirebilmesi için farklı yaşam

durumlarını deneyimlemesi ve bunlar üzerine düşünmesi gerekir. Çocuk kitapları bu noktada çocuklar için önemli bir kaynak oluşturmaktadır (Sever, 2013b).

Okumanın kişilik gelişimine etkisi konusunda öğretmenler tarafından vurgulanan başka bir nokta ise okumanın insanca duyarlıklar geliştirmeye ve öğrencilerin kendilerini tanımalarına katkı sağladığıdır.

K19: Doyumsuz, bencil bir nesil yetişiyor, duyarsız. Yani bunu çok bariz görebiliyoruz. Yani sınıfta çocuklar geçimsiz, kavga edip barışma şeyi yok, hep birisi haklı. Bizim bunları düzeltmemiz gerekiyor bu çocuklarda. İlk önce tabii ki bu kitaplar en başta önemli oluyor. Okudukça olgunlaştığı için daha az sıkıntı çıkarıyor çocuklar.

K37: Şöyle insanın sanatla olan ilişkisi, aslında bir lüks değildir, bir ihtiyaçtan kaynaklanmalıdır. Nasıl bedenimizin suya, havaya, besine ihtiyacı varsa bu bedenin içindeki ruhun da ihtiyaçları var. Bu ruhun ihtiyaçları, sevgi, inanç, güzelliklerle karşı karşıya kalma gibi temel ihtiyaçları var. Sanat, taa ilk çağlardan beri insan hayatında var olan bir şey. Adam gözünü kör etme pahasına taşı yuvarlaklaştırarak ocağın başına koymuş, gözüme güzel görünsün diye. Mesela güzel ses duymak, güzel renkleri görmek ve güzelliklerine karşı karşıya, güzel söz duymak bunlar ruhun ihtiyaçları ruhun sağlıklı olabilmesi için. Buradan bakınca edebiyatla karşı karşıya kalmak çok önemli.

Öğretmenlere göre okuma öğrencilerin toplumsal gelişimi üzerinde çeşitli etkiler oluşturmaktadır. Bilişsel gelişim ve kişilik gelişimine etkisi kadar olmasa da öğretmenler okumanın öğrencilerin toplumsal gelişimine de katkı sağladığını düşünmektedir. Öğretmenler okumanın sosyal hayatın işleyişini ve temel kurallarını anlamayı sağladığını (K12), iletişim becerilerinin gelişmesine, şiddetten uzak ve sosyal bakımdan yapıcı bireylerin yetişmesine katkı sunduğunu düşünmektedir.

K2: Başkalarının haklarına saygı duymak, çevre bilinci geliştirmek, aile ilişkilerini sağlam yapıda tutmak, insanlara güven ya da güvensizlik konusunda nasıl davranacağını ya da nerde durman gerektiği, samimiyetle saygısızlık arasındaki o ince çizgi vesaire, bir sürü kavram işleniyor zaten.

K28: Okuyan öğrenci olaylara çok yönlü bakar. Çok yönlü baktığı için daha hoşgörülü olur, daha sevgi dolu olur, daha anlayışlı olur, fikirlere açık olur, fikirlerin çatışmasına açık olur, bunlar onu insan yapar. İnsan hoşgörülüyse, sevecense, insancılsa olaylara çok yönlü bakabiliyorsa kavgacı, şiddet yanlısı değilse insandır.

K7: Genelde topluma baktığımız zaman ya tek çocuk en fazla iki çocuk artık. Tek çocuk da bence hep bana hep bana aşıyor çocuğa. Dünya onun etrafında dönüyor, her şeyi ona aktarıyoruz ama kitaplarda kardeşliği görüyor, kitaplar da o paylaşımı görüyor, o kitaplar sayesinde biz ona öğretiyoruz. Ne kadar söylesek de aman işte arkadaşınla paylaş, şunu yap, bunu yap olmuyor. Çocuk ona bir kere tutulmuş. Ama

kitaplarla onların duygu dünyasına inebiliyoruz. Empati yapabiliyor. Ben kızımda bunu gerçekleştirmeye çalıştım, kardeşi ile çok sıkıntılar yaşıyor, paylaşamıyor, vermiyor ama kitaplarla onu aşmaya çalışıyorum şahsen.

Öğretmenler okumanın öğrencilerin dil gelişimi üzerinde de farklı etkileri olduğunu düşünmektedir. Okumanın özellikle anlama becerileri üzerindeki olumlu etkileri olduğu öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır. Öğretmenlere göre okumak öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmekte, dili kullanma becerilerini geliştirerek bireyin kendini doğru ve etkili bir biçimde ifade edebilmesine ve ifade edilenleri de doğru bir biçimde anlayabilmesine katkı sağlamaktadır.

K38: Okuma kültürü edinmiş bir birey, emin olun bunu karşıdan gördüğünüzde anlarsınız. Açık söyleyeyim duruşu, konuşması, konuşurken kullandığı kelimeler, kelimeler dağarcığı, kendini ifade etme yeteneği, şimdi okuyan birinin İstanbul şivesini kullanmama ihtimali var mı?

K43: Okuyan çocuk kendini çok güzel ifade eder. Okuyan çocuğun kelime hazinesi çok daha geniştir. Sizinle iletişim kurmakta zorlanmaz. Üç beş kelimeyle konuşmaz, farklı kelimeleri de kullanır. Her konu hakkında bir yorumu vardır. Yani ama isabetli yorumlar tabii ki. Kendini çok daha güzel ifade eder.

Sever'e göre (2013b) dil gelişiminin basamakları evrenseldir ve sağlıklı her çocuk için geçerlidir. Ancak bu süreçte çocuğa sunulan dil çevresi ve bu çevrenin nitelikleri dil gelişimi üzerinde etkili olmaktadır. Çocuk okuduğu kitaplarda anadilinin yapı ve işleyişini görmekte bununla birlikte dilin güzellik ve zenginliği fark etmektedir. Böylece çocukta anadili bilinci ve sevgisi de oluşmaktadır. Ancak okumanın dil gelişimine etkileri ile ilgili öğretmen anlatılarında öğretmenlerin bu noktalara değinmediği görülmektedir. Anadili öğretiminin sorumluluğunu üstlenen Türkçe öğretmenlerinin okuma ile anadili bilinci ve sevgisi arasındaki ilişkiye değinmemeleri öğretmenlerde konuya ilişkin farkındalık eksikliği olabileceğini düşündürmektedir.

Okumanın toplumsal düzeydeki etkilerine ilişkin görüş belirten 29 öğretmenden elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin tamamının okumanın toplumsal düzeyde olumlu etkileri olduğunu düşündüğü görülmektedir. Öğretmenler, toplumsal gelişmişlik düzeyi ile okuma arasında doğrudan bir ilişki olduğunu, okuma kültürünün yaygın olduğu toplumların her alanda geliştiğini ve ileri olduğunu belirtmektedir. Örneğin K1 “Dünyaya baktığımızda okuma oranıyla gelişmişlik düzeyi arasında bir paralellik olduğu görülüyor, okuma bunun için çok önemli.” diyerek konuya ilişkin yaklaşımını ifade ederken K20 de benzer biçimde “Geri kalmış ülkelere baktığımızda okuma oranının çok düşük olduğunu

görüyoruz. Okuma gelişmişliğin göstergesi. Çünkü bütün gelişmiş ülkelere baktığımızda okuma oranı, üniversite bitirme oranı çok yüksek, eğitim düzeyi çok yüksek.” görüşünü dile getirmektedir. K7 ise konuyla ilgili olarak “Şimdi Ali Şeriatî'nin bir sözü geliyor aklıma: ‘Mürekkebin akmadığı yerde kan akar.’ durum bu yani. Savaşın olduğu, kaosu olduğu ülkelerde hep okuma kültürünün ne kadar az olduğunu görüyoruz, eğitimin ne kadar yerlerde olduğu bir gerçek. Okuma kültürü bir milleti özellikle toplumsal anlamda yükseltiyor.” görüşünü dile getirmiştir.

Bazı öğretmenler ise toplumsal düzeyde sorunların azaltılması, birlik ve beraberliğin sağlanması, toplumsal barış ve huzurun gelişebilmesinde okumanın önemli olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca okumanın toplumun ortak değerlerinin ve kültürünün geleceğe aktarılabilmesi için de önemli olduğu öğretmenler tarafından vurgulanan bir başka noktadır.

K13: Okuyan toplum açıktır, her şeye açıktır, farklı düşüncelere açıktır. Okumayan toplum at gözlüğü ile bakar, dar düşüncelidir.

K34: Onun için de tabii ki okumuş insanların çoğunlukta olduğu toplumlarda sorunlar mutlaka her toplumda sorun vardır ama daha kolay çözülecektir diye düşünüyorum. Daha anlayışlı, daha insancıl boyutlarda.

K41. Onlara Anne Babadan sonra biz belki, önemli olan merhameti, işte vicdanı veya toplumsal olaylar karşısında nasıl davranması gerektiğini, bir etiği, ahlakı ve toplumsal değerlerimizi biz kitap aracılığıyla kazandırabiliriz. Bu açıdan toplum hayatında da kitap çok önemli.

4.1.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürü Tanımlamaları

Araştırma kapsamında öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri konuların başında “okuma kültürü” kavramı gelmektedir. Anlatılar incelendiğinde öğretmenlerin okuma kültürünün tanımı, kapsamı ve edinme sürecine ilişkin farklı görüşler belirttiği görülmektedir.

Okuma kültürü ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin alanyazındaki okuma kültürü tanımlarında yer verilen öğelere yer yer değindikleri görülmektedir. Ancak öğretmenlerin okuma kültürüne ilişkin yeterli ve kapsayıcı tanımlar getirmekte zorlandıkları söylenebilir. Örneğin bazı katılımcılar okuma kültürü kavramının

rastgele bir okumadan farklı olarak seçici, belirgin amaçlara yönelik ve “kaliteli” (K12) bir okuma sürecini ifade ettiğini belirtmektedir.

K11: Okuma kültürü, insanların “okumak” üzerine düşünmesidir. İnsanların seçerek, eleyerek okuması; yayın, yayınevi takip etmesidir. Zamanla beğeni kazanıp belli türleri diğer türlere tercih etmesidir.

K5: Okumak, okuma alışkanlığı kazanmak öncelikle. Ondan sonra okudukları üzerine düşünmek, bunları paylaşmak, yakınlarıyla okudukları üzerinde tartışmak, bunlar üzerinde görüş alışverişinde bulunmak, beyin fırtınası yapmak, belki eleştiriler getirmek, bunları yaparak yorum gücünün gelişmesi, belli bir bilinç düzeyine erişmek, yani kazanım elde etmek demek bence. Okuma kültürü de bu yani, bu süreci yaşam biçimi haline getirmek demek.

K45: Okuma kültürü edinmiş bir birey deyince okuma prensibi olan, ilgi alanları olan, seçerek okuyan bir birey anlarım. Bir okuma bilinci olacak. Seçerek okuyacak, tercih ederek okuyacak, okuduğunu anlayacak, kavrayacak. Sadece zaman geçirmek için okumanın ötesine geçmiş olacak.

K38 ise temel okuryazarlık becerisi ile okuma kültürünün karıştırıldığını vurgulamakta ve bu durumu şu sözlerle açıklamaktadır: “Türkiye’de bence okuma işi çok yanlış anlaşılan bir iş. İyi okuduğunu zannedenlerin çoğu, sadece seslendirme işi yapıyor. Okuma aslında seslendirmeden ibaret değil, okuma bizim nasıl düşündüğümüzü, nasıl anladığımızı, nasıl ifade ettiğimizi karşılayan özel bir terim aslında. Biz çocuklarımız alfabedeki sesleri, hatasız okuduklarında bunun okuma olduğunu zannediyoruz. Hâlbuki bu sadece seslendirme. Bir alfabe, bir dile ait sesleri ağzınızdan çıkarıyorsunuz, fonetik bir yapısı var sadece. Hâlbuki okumak, okuduğunu anlamak, okuduğundan ders çıkarmak ve bunu sentez etmek, analiz etmek, bunla ilgili fikir geliştirmek çok daha farklı bir basamak.”

Bazı katılımcılar ise okuma kültürünü, okuma eyleminin birey ve toplum yaşamında temel bir ihtiyaç olarak görülmesi olarak değerlendirmekte, bir yaşam biçimi olarak sevilen, değer verilen ve sürekli olarak gerçekleştirilen okuma eyleminin okuma kültürü olduğunu belirtmektedir.

K15: Bence alışkanlıktan bir farkı yok ama okuma alışkanlığını kültürel zenginliğe dönüştürürsek herhalde okuma kültürü adını alacak, böyle düşündüm. Herkes okuyabilir, vaktin boştur hani boş vakitlerimde kitap okuyorum, bu değil de bunu bir ihtiyaç olarak hissederseniz, yaşam tarzımıza yansıtabilirsek bir kültüre dönüşür diye düşünüyorum.

K28: Okuma kültürü aslında okuma alışkanlığı olan bir kişinin düzenli okuyarak oluşturduğu kültür. Öyle değil mi, yani altında alışkanlık yatıyor. Ben

mesela okuyamadığım zaman ödevini yapmamış bir öğrenci gibi hissediyorum kendimi. Bir de geride kalıyorsunuz. Bu çok acı.

K29: Okuma kültürü derken bana ilk çağrıştıran şey alışkanlığa yakın biraz gibi geliyor. Yani onun artık o topluma yerleşmiş olması. Bu kültürün o topluma yerleşmesi diye düşünüyorum. Yaşam tarzı haline gelmesi.

K33: Bireyin okumayı bir ihtiyaç olarak algılayıp kendi isteğine, zevkine göre okuma ihtiyacını belirleyebilmesidir. Okuma ile ilgili etkinliklere hevesli bir şekilde katılmasıdır. Okumanın kendisine faydasını fark edip okumayla ilgili çevresini de teşvik etmesidir.

K7: Her yerde okuma olmalı. Gerek metroda, gerek otobüste, gerek evde, parkta her yerde insanların elinde kitap gördüğümüz zaman benim kafamda okuma kültürü şekilleniyor. Ben yaşam biçimi olarak görüyorum okuma kültürünü.

Bazı katılımcıların, okuma kültürünü (K1) “bilgi aktarma tarzı”, (K48) “hayatın bir parçası”, (K46) “okumayı sevmek, okumaya zaman ayırmak” gibi genel geçer ifadelerle tanımlamaya çalıştıkları görülmektedir. Ayrıca okuma kültürü kavramı ile okuma alışkanlığı kavramının aynı anlam çerçevesini karşıladığını düşünen ve bu iki kavramı birbirinin yerine kullanan öğretmenler olduğu anlaşılmaktadır.

K29: Okuma kültürü derken bana ilk çağrıştıran şey alışkanlığa yakın biraz gibi geliyor.

Alanyazın incelendiğinde okuma kültürü kavramının; kitapla tanışma, kitapla arkadaşlık kurma, kitap sevgisinin oluşması, temel okuryazarlık becerisinin edinilmesi, eleştirel okuma ve evrensel okuryazarlıkla birlikte okuma alışkanlığını da içeren çok daha geniş bir kavram olduğu görülmektedir. Okuma alışkanlığı ise okuma kültürü edinme sürecindeki evrelerden biridir ve okuma kültürünün bir parçasıdır. Öğretmenlerin okuma kültürü kavramını açıklamaya çalışırken okuma alışkanlığına sıklıkla başvurmaları ve okuma kültürü edinme sürecinin aşamalarına değinmemeleri, okuma kültürü konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını düşündürmektedir.

Bazı katılımcılar ise okuma kültürünün okuma alışkanlığından farklı bir düzeyi ifade ettiğini belirtmektedir. Bu katılımcılara göre okuma kültürü, okuma alışkanlığından daha derin, daha kapsayıcı ve daha kalıcı bir davranış biçimini karşılamaktadır.

K25: Alışkanlık belli bir süreden sonra edinilir ve bir süre sonra vazgeçilebilir. Ama kültür daha temeldir, daha aristokrattır, daha gerçekçidir. Kültür bence çok daha etkin bir ifade.

K42: Okuma alışkanlığı dediğinizde okuduğunuzu anlarsınız ama kendi içinizde öğütemezsiniz. Okursunuz ve geçerseniz. Sizi etkilemez. Hani etkilemez

demeyeyim mutlaka etkiler ama kendi yorumlarınızı katarak aktarmayabilirsiniz. Okuma kültürü bir adım ileri. Kendinizle birleştirebildiğiniz bir yapıdır okuma kültürü.

K23: Okuma kültürü, çocuklarda kazandırmayı amaçladığımız şeydir. Okuma kültürü okuma alışkanlığından daha da öte okumayla ilgili birikimin tümünü ifade ediyor.

Okuma kültürünün sadece kitapla veya belirli kitaplarla sınırlı olmadığını, gazete ve dergi gibi diğer yazılı kültür ürünlerini okumanın ve okuma ile ilişkilendirilebilecek etkinliklere katılmanın da bu kapsamda değerlendirilmesi gerektiğini belirten öğretmenler de vardır.

K16: Nedir, sosyal içerikli bir şeyler okumak da bu kültürün içerisine girer, bir dergi okumak da bu kültürün içerisine girer. Ne bileyim, bilimsel içerikli bir yazıyı okumak sırf ilgi alanınız doğrultusunda kendinizi geliştirmek istemeniz de bu kültürün içerisine girer.

K43: Kitapla ilgili okumayla ilgili etkinlikler... Sosyal medyada okuma üzerine pek çok etkinlik var. İşte okuma ağacı var mesela, etkinlikler, Facebook'ta gruplar. Daha çok Facebook'ta bu gruplar. Onlara üye olmak, onları takip etmek, onların etkinliklerine katılmak, yazarlarla buluşmak, kitap fuarına gitmek bütün bunların hepsi bir bütün aslında.

Öğretmenlerin okuma kültürü konusunda üzerinde durdukları noktalardan biri de bu kültürün edinilme sürecidir. Bu konudaki öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin okuma kültürünün edinilebilmesi için bu sürecin erken dönemde, ailede başlatılması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Öğretmenler sürecin erken başlamaması durumunda okuma kültürü edinmenin zorlaşacağını düşünmektedir.

Öğretmenlerin bu belirlemelerinin İnce Samur'un (2014) Türkiye'deki ve Dünya'daki Çalışmaların Tanıklığında "Okuma Kültürü" başlıklı çalışmasındaki belirlemelerle örtüştüğü görülmektedir. Bu araştırmaya göre okuma kültürünün temellerinin okulöncesinde atılması ve kitapların çocuğun yaşam alanına erken dönemde sokulması gerektiği hem Türkiye'deki hem de dünyadaki çalışmalarda vurgulanan önemli bir noktadır.

K32: Küçük yaşlarda kitapla tanıştırılan çocuklarda okumanın bir kültür haline gelmesi, bir kültüre dönüşmesi daha kolaydır.

K35: Küçük yaşta kazanılması gereken bir kazanım. Küçük yaşta kazanılmadığı için şu an bize gelen öğrenci, ortaokul öğrencisi, ilkokulda ilkokul öğretmenin önderliğinde ya da ailenin önderliğinde kazanmamışsa biz burada çok uğraşsak da o temeli bizim kazandırmanız gittikçe güçleşiyor.

K44: Okuma kültürü edinmiş bir birey deyince bunu taa ana sınıfından almak lazım aslında. Yani okuma kültürünü çocuklarda oluşturmak için çocuk edebiyatı üzerine de çok kaynaklar var, ana sınıfından, aileden, ana sınıfına gitmeden önce aslında aileden itibaren bir okuma kültürü oluşturmak lazım. Yani aile çevresinde çocuk gördüğünü yapıyor önce. Yani anne babadan okumayı görecektir ki çocuk okumaya heveslenecek. Sonra ana sınıfında devam edecek bu aynı şekilde ve okula geldiğinde ilkokula başladığında da zaten artık o kültürü almış olarak başlayacak. Okuma kültürü bu şekilde devam edecek.

K13 okuma kültürü kavramıyla daha önce karşılaşmadığını ifade ederken K3 ise kavramı çok fazla yorumlayamadığını belirtmiştir.

4.1.2. Okuma Kültürü Edinme Sürecindeki Engeller

Araştırma kapsamında öğretmenlere bireylerin okuma kültürü edinmelerinin ve toplumda okuma kültürünün gelişip yaygınlaşmasının önündeki engellere ilişkin gözlemleri ve düşünceleri de sorulmuştur. Öğretmenler tarafından en çok görüş bildirilen konulardan biri de okuma kültürü edinme sürecindeki engeller olmuştur. 38 öğretmen aile, 28 öğretmen teknoloji, 23 öğretmen eğitim sistemi, 21 öğretmen toplumsal yaklaşım, 20 öğretmen yaşam koşulları ve maddi durumlarla ilgili engellere değinirken 14 öğretmen ise birey temelli engellere vurgu yapmıştır.

4.1.2.1. Toplumsal Yaklaşımdan Kaynaklanan Engeller

Öğretmenler okuma kültürü edinme sürecinde toplumsal yaklaşımdan kaynaklanan çeşitli engeller olduğunu belirtmektedir. Bazı öğretmenlere göre toplumda okuma temel bir ihtiyaç olarak değil, gereksiz ve zaman kaybına yol açan bir eylem olarak görülmektedir. Toplumda okumaya gerekli değer verilmemekte ve okuma sadece belli bir kitlenin yapması gereken bir eylem olarak görülmektedir. Öğretmenlerin bu belirlemelerinin Çocuk Vakfı tarafından 2006 yılında gerçekleştirilen “Türkiye’nin okuma alışkanlığı karnesi” araştırmasındaki bulgularla örtüştüğü görülmektedir. İlgili çalışmada ihtiyaç maddeleri sıralamasında kitabın 235. sırada yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

K13: Eskiden boş zamanlarda kitap okunurdu. Günün belirli saatleri kitap okuma saatleri olarak değerlendirilirdi. Yatarken, kalktıktan sonra kitap okunurdu. Şimdi

kimse kitap okumuyor. Anne babalar da çocuklara hiçbir işin yoksa, bir şey yapmıyorsan aç kitabını oku, diyor çocuklara. Bu aslında okumanın en son yapılacak, hiç olmazsa bari yapılacak bir şey olarak görüldüğünü gösteriyor. Bu okumanın değerini bilmemeyi gösteriyor.

K38: Okumanın, okuyan birinin ülkemizde alıcısı yok. Çok acı mı oldu. Paylaşmak istedim sadece.

K45: Bunu angarya olarak gören de çok kişi var. Sadece zaman bulamıyorum kaytarmalarını bir tarafa bırakıyorum, hani okusa da olur, okumasa da olur, bundan ne öğreniyor? Özellikle kurmaca metinlere karşı daha soğuklar.

K49: Eskiden evlerde kitaplıklar, ansiklopediler, çeşitli kitaplar vardı. Şu anda birçok evde kitaplık hatta hiç kitap bulunmuyor.

K7: Aslında biz bunu kültür edinebilmiş bir toplum değiliz. Yani okumayı sadece okula gidenlerden bekliyoruz.

Öğretmenlerin vurguladığı bir başka nokta ise insanların okumayı meslek edinmek veya maddi gelir sağlamak için belli bir süre gerçekleştirilmesi zorunlu bir eylem, bir araç olarak gördüğüdür. Bir öğretmene göre ise okumanın yararları konusunda toplum yeterince bilinçli olmadığı için okuma kültürü toplumda yaygınlaşmamaktadır.

K14: Bizde üniversiteyi bitirdi, mesleğe başladı, artık okuma ihtiyacı yokmuş gibi düşünüyor insanlar. Okudum ne kazanabilirim ki diyor. Okudum, mesleğimi edindim, işte paramı kazanıyorum nasılsa bundan sonra okumanın bana ne faydası var? O işler bitti, evet ben eşimde de görüyorum bazen, ben de artık okudum diyor, mesleğimi edindim, belli bir yere geldim.

K34: Çocuk her şeyi parayla karşılığını bulacak şekilde değerlendirdiği için okumanın ona ekonomik olarak bir katkısı olmayacağını baştan peşin peşin bildiği için onun hiç hayatında bir yeri olsun istemiyor, düşünmüyor bile.

K45: Yani çokta fazla bütün yararlarını toplumun bildiğini düşünmüyorum. Aktarabildiğimizi de düşünmüyorum.

Bazı öğretmenler ise bizim toplumumuzda, geleneğimizde sözlü kültürün yazılı kültürden daha yaygın olduğunu, bu nedenle okuma kültürünün bizim toplumumuzda yaygınlaşmadığını belirtmektedir.

K1: Toplumun genel yargılarını, yaptıklarını yazılı olarak anlatma gibi bir anlayışı çok yok. Bizde daha çok sözlü kültür hâkimdir.

K12: Biz toplum olarak konuşmayı daha çok seviyoruz.

K6: Ben bu bir gelenek gibi görüyorum yani yurtdışında da işte çok okunan yerlerde de bir gelenek gibi. Hani nasıl misafirperverlik bizim geleneklerimizden birisi, öyle bir şey bence, bizim de okumak üzerine kurulu bir geleneğimiz var.

Öğretmenlerin değindikleri bir başka konu ise zaman içerisinde toplumun okumaya ve okuyan insanlara bakışında değişiklikler meydana geldiği ve okuyan insanlara yönelik bazı önyargıların oluştuğudur.

K18: İnsanların bakışı bile değışti, kitap okuduğum için yadırganıyorum, bunun farkındayım. Önceden en azından okuyor ve okuduğunu bize aktarıyor diye insanlar okuyan insanları takdir eder, saygı duyardı. Ben o saygının da azaldığını düşünüyorum yalan yok yani. Yani okuyan insana karşı saygı artacağı yerde maalesef azaldı.

K1: Öğrencilik yıllarımda bizim öğretmenlerimizin koltuğunun altında gazeteyle, kitapla sınıfa gelirlerdi. Ancak zamanla insanlar damgalanmak, okuduğu kitaplardan veya gazetelerden ötürü sınıflandırılmak gibi bir durumla karşı karşıya kaldıklarından dolayı, bu örnekler azalmaya başladı.

4.1.2.2. Aile Temeli Engeller

Okuma kültürü edinme sürecindeki engeller konusunda öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu ve görüş bildirdiği konunun aile olduğu görülmektedir. Öğretmenler özellikle okuma kültürü edinme sürecinde ailelerin duyarsız olduğunu, öğrencilere örnek olmadığını, okullarda kendilerinin ortaya koyduğu çabaların aileler tarafından yeterince desteklenmediğini düşünmektedir. Öğretmenlere göre ailede okuma kültürü olmayınca çocuk da bu kültürü edinmekte doğal olarak güçlük yaşamaktadır.

K12: Anne babada bunu görmüyor çocuk, yeterince görmüyor, göreni de var tabii ama çoğunluk göremiyor.

K18: Çocuk eve gidiyor, öğretmenim diyor okumaya diye başlıyorum ama annemin elinde bir telefon babam sürekli televizyon izliyor ve ben onları böyle gördükçe okuma isteğim yok. Bende de yok diyor yani.

K22: Veli eğer okumuyorsa, aile okumuyorsa çocuk da okumuyor. Ailede başlayacak. Ben burada istediğim kadar baskı yapayım, istediğim kadar notla korkutayım imkânsız, olmuyor.

K30: Şimdi Türkçe öğretmeniyim ben, çoğu velim geliyor işte öğretmenim benim çocuğum kitap okumuyor, diyorum ki çocuğunuz küçüklükten bu yana sizi kitap okurken gördü mü? Ya da siz akşamları yatmadan önce ya da uygun saatlerinizde çocuğunuza hiç kitap okudunuz mu, onunla ilgili konuştunuz mu ya da bir kitaplık oluşturdunuz mu? Böyle ilk adımlar attınız mı, onlar ilk adımları atacak ki biz yol göstereceğiz.

K33: Kişinin yakın ve uzak çevresinde okumayı teşvik edecek, örnek olacak kişilerin olmaması okuma kültürü edinme sürecini olumsuz etkilemektedir. Ailesinde okuyanların olduğu çocuklar okuma kültürünü otomatik olarak edinirler.

K37: Valla aileler, suç ailelerde. Ben şimdi ailelere bakıyorum, babanın elinde bir cam, telefon, annenin elinde bir cam, bir cam da çocuk alıyor eline 10-12 yaşında bir çocuk bir ailenin hayatı ve saatlerce bu böyle geçiyor. Sonra çocuğun uykusu geliyor, uyuyor. Anne ile baba, çocuk oturup konuşmuyorlar, sohbet etmiyorlar. Şimdi öyle olunca da kitabın önemi, insanlığın önemi, eğitimin önemi, kültürün önemi, vatana millete bağlılığın önemli nerde kalıyor.

K38: Anne baba, şimdi şöyle söyleyelim, çocukla sohbet ettiğiniz zaman çocuğunun arabalar konusunda çok fikri olduğunu görüyorsunuz. Ya da sportif faaliyetlerle ilgili çok fikri olduğunu görüyorsunuz. Çünkü çocuk ailede bununla besleniyor, babası ve babasının bulunduğu ortamda araba muhabbetinde levyeden tutun lastiğe, a markasından b markasına kadar her şeyi biliyor. Ailedeki sohbet bu değil de kitap olsaydı çocuk o zaman onu tanıyacaktı, onu konuşacaktı, onu okuyacaktı.

K4: Aileler çocuklarını televizyonun karşısına oturtuyor, çocukla nitelikli zaman geçirme zahmetine girmiyor, çocuğun eline telefonu, tableti tutuşturuyor, çocuğunu onlarla oyalamayı seçiyor. Çocuk bunlardan zevk alıyor, bu durum devamında çocuğun kitaplardan uzaklaşmasına, sıkılmasına, zevk almamasına neden oluyor. Çocuk okumaktan sıkılıyor.

K44: Yani anne babanın çok okuduğu ortamlarda akşamları kitap okunan ortam kalktı, dizi kültürü yerleşti bunun yerine. O dizi kültürü ile birlikte sosyal medya, dizi kültürü, insanlar elinde kitap varken artık biliyorsunuz zaten bunları söylememe gerek yok, cep telefonu var. Ve o ortam çocuğu zaten aileyi uzaklaştırmış oluyor ve aile uzaklaşınca kitap okumaktan çocuk da o uzaklaşıyor doğal olarak.

Sever'e (2013a) göre okuma kültürünün temellerinin çocukluk yıllarında atılabilmesi için nitelikli uyaranların, duyarlı çabalarla çocuğun yaşam alanına katılması gerekmektedir. Bu süreçte ailelere ve okul türü öğrenmeye önemli sorumluluklar düşmektedir. Okuma kültürünün özellikle kitapla tanışma, kitapla arkadaşlık kurma ve kitap sevgisi edinme süreçlerinde ailenin belirleyici bir etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin aile konusunda vurguladıkları bir diğer nokta ise ailelerin okuma kültürü, çocuk edebiyatı, kitap seçimi gibi konularda yeterli bilgi ve bilince sahip olmadığıdır. Bu nedenle aileler iyi niyetli çabalar ortaya koymaya çalışsa da yeterince etkili olamamaktadır.

Öğretmenlerin bu ifadeleri Arıcı'nın (2008) okumayı sevmediğini söyleyen öğrencilerle gerçekleştirdiği görüşmelerde ulaştığı bulguları destekler özelliktedir. Bu

araştırmaya katılan öğrenciler, evlerinde çoğunlukla okunacak yeterli malzeme olmadığını ve kitaplar üzerine aileleri ya da arkadaşlarıyla sohbet etmediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara dayanarak bazı ailelerde okuma kültürü ile ilgili yeterli bilinç ve duyarlılığın bulunmadığı söylenebilir.

K2: Mesela özellikle aileler, çocuklarının seviyesine uygun kitap seçimi konusunda sıkıntı yaşıyor.

K5: Bir de bilinç yok. Bu, bebeklikten başlar, farkındalığı yok insanların. Bunu kazandıramadık biz insanlara, ailelere. Zannediyorlar ki okula başladığı zaman bir anda sihirli bir değnek degecek ve o çocuk okumayı öğrendikten sonra öğretmen ona okuma alışkanlığını zaten kazandıracak. Hayır, böyle değil. Bize gelmeden çok önce başlaması gereken bir süreç bu, biz bunun bir parçasıyız ama sadece biz değiliz, bizle başlayıp bizde bitmiyor. Bunun farkında olmamız lazım.

K36 aile içinde yaşanan boşanma gibi sorunların da okuma kültürü edinme sürecini olumsuz etkileyebildiğini belirtmektedir.

4.1.2.3. Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Engeller

Öğretmenler, okuma kültürü edinme sürecinde eğitim sisteminden kaynaklanan bazı engellerin de olduğunu belirtmektedir. Konuyla ilgili 24 öğretmenden elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin daha çok eğitim sisteminin sınav odaklı oluşunun engellere temel oluşturduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır.

K19: Eğitim sistemi mutlaka var. Çünkü eğitim sisteminde sınav odaklı olduğu için genelde çocuk kitap okuyacağına test çözüyor. Yani boş bulduğunda test çözmeye çalışıyor. Biz kitap okuma yaptırdığımız zaman hocam test çözebilir miyiz diyor.

K20: Ama ilkokulda maalesef hep test üzerine çalışılıyor. Sürekli dağıtıyor, alıyor, öğretmene de kolaylık oluyor. Hazır testler geliyor, cevap anahtarı orada dağıtıyor, inceliyor ondan sonra eline veriyor çocuğun. Zaten okuma yazma yok, cümle kurma yok.

K22: A, B, C, D şıkları arasına sıkıştırılmış bir nesil yetişiyor. Şunu söyleyeceğim; yorumlamıyor, bu sınav sistemi ile bu çocuk başka bir şey olamaz ki. Niye ben kitap okumaya zaman ayırayım diyor, onun yerine 30 tane test çözerim diyor. Durum gerçekten vahim.

K22: Çocuklar dediğim gibi bu sınav sisteminde tek şeyleri Anadolu lisesine girmek, fen lisesine girmek. Okuma onlar için bir angarya.

K34: Şu anda daha çok sınav sistemi, sınav. Evet bizim ortaokul 5-6'da bile velinin en büyük kaygısı benim çocuğum işte biraz da bizim okul gibi diyelim ki ismi olan okullardan birine gönderiyorsa çocuğunu, zaten gönderme nedeni buradan Anadolu lisesine çok fazla öğrenci gidiyormuş öyle öğrendim, iyi bir okulmuş vesaire. Yani burada iyi kitap okutuyorlarmış diye gelmiyor kimse. Dolayısıyla da kaygı hep sınav olduğu için sınava yönelik. Ne kadar çok fotokopi çekip dağıtıyorsan o kadar iyi öğretmensin.

Bazı öğretmenler eğitim sisteminin okuma kültürü konusunda kapsamlı, nitelikli ve sürekli bir politikasının bulunmadığını söylemektedir. Bunun yanında bazı öğretmenlerin yeterli duyarlılığa ve bilincine sahip olmadığı ve bu durumun okuma kültürü edinme sürecine olumsuz etkilerinin olduğu da öğretmenlerin dikkat çektiği başka bir konudur. Ayrıca öğretmenler arasında uygulama birlikteliğinin olmayışının da sorunlara neden olduğu belirtilmektedir.

K8: Ayaklı, gezici kütüphane gibi çalışmalar yapılıyor ancak ben okuma konusunun yüzeysel ele alındığını düşünüyorum. Öğrencileri önce okumaktan ve kitaplardan uzaklaştırıyoruz sonra yaklaştırmaya çalışıyoruz. Okumak şu anda sıradan, doğal bir durum olmaktan çıkarılmış. Bilinçli ve kapsamlı bir okuma projemiz de yok.

K9: Ankara'da "okullar okuyor" diye Valilik bir çalışma başlatmıştı. 20 dakika boyunca okuldaki herkes, müdüründen hizmetlisine kadar herkes okuyordu. Ama bu tür çalışmalarda çok düzenli bir şekilde uygulanıp devam ettirilemiyor.

K14: Hadi okuma saati yapıyoruz, okuyalım, öğretmende kitap yok. Çocuk diyor ki ben niye okuyorum o zaman.

K18: A kişisi böyle b kişisi böyle yaparsa ister istemez olmuyor. Yani aynı okulda bile şu an ben de Türkçe öğretmeniyim sen de Türkçe öğretmenisin. Ama sen dersi de farklı işliyorsun, konuya yaklaşımın da farklı. Seneye o öğrenci bana geliyor. Bu sefer gene şey oluyor, öbürü öyle yapıyordu sen böyle yapıyorsun. Gene sıkıntı çekiyoruz biz.

K3: Belki öğretmen olarak bizim de bunda eksiklerimiz var, çocuk okumayı çoğu zaman ceza olarak görüyor. Kendisine verilen bir cezanın sonucunda sen işte kitap okumakla yükümlüsün gibi bir algı oluşuyor hâlbuki okumayı bir alışkanlık ya da bir boş zamanı değerlendirme, boş zaman da demeyelim de ona fırsatı değerlendirme diyelim, fırsatı değerlendirme olarak görmüyor, göremiyor.

K45: Yerleştirmek adına şimdi bir dönem Türkiye genelinde işte Türkiye okuyor kampanyası, Ankara okuyor kampanyası böyle bir şey vardı. O doğrultuda 20 dakika günlük bir okuma saati kullanıyoruz ama onu bile bütün öğretmenler o 20 dakikayı bu şekilde değerlendirmeyebiliyor. Haftada benim iki saat dersim var 20 dakikası buna gitmesin.

Bazı öğretmenler de okulöncesi ve ilkokul döneminde okuma kültürü konusunda bazı eksiklikler olduğunu, temel okuma yazama becerileri konusunda eksikleri olan öğrencilerin üst sınıflara geçmesinin bu çocukların okuma kültürü edinme sürecini zorlaştırdığını düşünmektedir.

Sever'e (2013a) göre okuma kültürü birbirleri ile bağımlı, bağlantılı evrelerden oluşan bir yapıdır. Her evredeki gereksinimlerin karşılanma düzeyi, bir sonraki evrenin niteliği üzerinde de etkili olmaktadır. Dolayısıyla bir evrede yaşanan aksaklıkların sonraki evreleri de olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin okulöncesi ve ilkokul döneminde yaşanan aksaklıkları dile getirmeleri bu bağlamda anlaşılır görülebilir.

K5: Bence, okumayı sevdiremiyoruz. Sevdiremememizin nedeni, az önce söz ettiğimiz gibi, erken yaşlarda karşılaştırmıyoruz çocukları kitaplarla. İlkokula geldiğinde o çocuk artık bir ölçüde şekillenmiş oluyor. 0-6 yaş dönemi çok önemli gelişimde, belli bir birikimi olmuş olmalı çocuğun, en azından görsel olarak.

K18: Şimdi bizim bir problemimiz de işin doğrusu okuma yazma konusunda temel becerimiz yok. Zayıf, yani ilkokulda normalde hani ben şuna yürekten inanıyorum ki bir çocuk tam anlamıyla yani okumayı öğrenmeli, yeri geldiği zaman, okurken işte sesinin tonuna vurgusuna dikkat etmeyi öğrenmeli, nerede duracağını bilmeli, yani noktalama işaretlerine dikkat ederek okumayı bilmeli, bunlar öğretilmeli aslında. Bunları temelde almalı ama maalesef bizde ortaokul seviyesine gelmiş bir çocuğa siz okuma öğretmeye çalışıyorsunuz ve emin olun hataları ile öğrenilen bir şeyi düzeltmek de çok zor.

K45: Benim ilkokul öğretmenim bizim hepimizin bu alışkanlığı verdi mesela. Cuma günleri öğleden sonraları buna ayırırdı, kitapların hepsini sınıfa yayardık, içlerinden seçerdik, işte gelince anlattırdı, çok iyi anlatanları överdi. Ben doğru hatırlıyorsam, topluca sınıfa çok iyi okuyan bir sınıf olarak büyüdüğümüzü, mezun olduğumuzu düşünüyorum. Şimdi ilkokulda bu alışkanlığın verilmediğini düşünüyorum. Pek çok öğretmen de vermiyor, çok fazla belki matematiğe yükleniyoruz, o sınavlarda ayraç (belirleyici) olduğu için.

Öğretmenlerin eğitim sistemin ile ilgili vurguladıkları bir başka konu ise sınıflardaki öğrenci sayısıdır. Öğretmenler kalabalık sınıflarda okumaya dönük çeşitli etkinlikler gerçekleştirmenin çok olanaklı olmadığını belirtmekte ve gerçekleştirdikleri etkinliklerin de yeterince verimli olmadığını dile getirmektedir.

K29 ise müfredatta okumaya yeterli ağırlığın verilmediğini belirterek, tüm öğrencilerin mühendis, doktor olacakmış gibi ağır derslerle yüklenmeye çalışıldığı ifade etmektedir.

4.1.2.4. Teknoloji Temelli Engeller

Araştırmaya katılan 28 öğretmen cep telefonu, tablet, bilgisayar, internet, sosyal medya gibi teknoloji temelli uyarıların okuma kültürü edinme sürecinde engel oluşturduğunu düşünmektedir. Öğretmenler bu teknolojik uyarıların çocukları etkileme gücüne sahip olduğunu ve öğrencilerin zamanlarını büyük oranda kitap okumak yerine bu uyarılara ayırdığını belirtmektedir. Arıcı (2008) okumayı sevmediğini söyleyen öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin televizyon ve film izleme ile internette zaman geçirmeyi kitap okumaktan daha zevkli buldukları sonucuna ulaşmıştır.

K33: Günümüzde teknoloji bağımlılığı, çocukların okumaya ihtiyaç duymasını engelliyor, çağımızın sıkıntısı bu bence.

K40: Şimdiki diziler bence televizyon birinci etken, bilgisayar oyunları hep savaşlı, vurdulu kırdılı. Çocuklar da bi yönden haklı, onları cezbeden şey çok fazla. Bizim zamanımızda tek kanallı siyah beyaz televizyon... Ne yapacak çocuk sıkılıyor? Kitap okurduk biz. Şimdi çocuk kitap okuyana kadar bilgisayar var, televizyon var, işte bunlar çocukları cezbediyor. Bence okumamamızın, okuma kültürünün zayıf olmasının nedenini çocukları cezbeden olumsuz şeylerin fazla olması.

K44: Bilgisayarların, internetin hayatımıza girmesiyle ben çocukların okuma oranının azaldığını düşünüyorum. Çünkü eskiden bizim çocukluğumuzda biz çok okurduk yani ve 23 yıllık öğretmenlik hayatımda son 10 yıldır bu şekilde gözlemliyorum. Daha önceden böyle değildi.

K48: Çocuğun etrafındaki uyarıcıların yoğunluğu kitabın etkisini, önemini azaltıyor.

K8: Günümüzde ise zor bir çalışma. Çok renkli bir dünya var çocuklara sunulan. Bu dünya karşısında okuma çocuklara bir külfet gibi geliyor.

Öğretmenlerin teknoloji temelli uyarıların okuma kültürü edinme sürecinde önemli bir engel oluşturduğuna ilişkin belirlemeleri İnce Samur'un (2014) araştırma bulgularını desteklemektedir. İnce Samur araştırmasında kitle iletişim araçlarının okumanın önündeki engellerin en başında geldiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu araştırmada ekran izlemenin bireyi "edilgen" kılan bir davranış olduğu da vurgulanmıştır. Dilidüzgün (2018) de yüksek televizyon izleme oranlarının günümüzde okumayı baltalayan bir konumda olduğunu belirtmektedir.

Bazı öğretmenler ise teknolojik uyarıların yalnızca öğrenciler için değil yetişkinler ve aileler için de sorun oluşturduğunu belirtmekte ve bu uyarıların bilinçli kullanılmadığını dile getirmektedir.

K20: Çocuk zaten girdi mi internete, bilgiyi alıyor oradan, ondan sonra oyuna başlıyor, bırakamıyor zaten hastalık. Nasıl kumar hastalığı varsa bu da öyle bir şey yani. Yani aileler de bi bakıyorum hepsi veriyor çocukların eline. Tamam işte kendi de rahat oturuyor, televizyon izliyor. Cep telefonuyla oynuyor.

K22: Şimdiki çocuklar internette var, ben niye okuyayım diyor.

K29: Yani anne babalar bir internet kullanıcılığıdır almış yürümüş zaten. Çocuk bizzat kendisi söylüyor, öğretmenim babama bir şey soruyorum cevap alamıyorum, başını kaldırmıyor oyundan.

K7: En büyük sebebi, teknolojiyi biz çok yanlış kullanıyoruz. Özellikle internet ve akıllı telefonlar hayatımıza girdiğinden beri insanlar iyice uzaklaşmış durumda okumadan. Okumayı önceleri boş vaktini değerlendirme anlamında kullanırlardı. Boş vaktini o şekilde değerlendirirdi, en azından okurlardı. Ama şimdi boş vakitlerinde eline telefonu alıyor sosyal medyada geziniyor. Daha cazip geliyor internet ortamı, sanal alem, böyle düşünüyorum.

4.1.2.5. Yaşam Koşulları ve Maddi Durumlarla İlgili Engeller

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler okuma kültürü edinme sürecinde yaşam koşullarının ve maddi olanaksızların da engel oluşturabileceğini ifade etmektedir. Konuyla ilgili görüş bildiren 21 öğretmenin anlatıları incelendiğinde kitap bedellerinin bazı öğretmenler tarafından kitaba erişim ve okuma kültürü edinme sürecini zorlaştıran bir öğe olarak algılandığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenler kitaba erişimi kolaylaştırması beklenen kütüphanelerin de çeşitli eksikleri bulunduğunu ve kitaba erişim konusunda yetersiz kaldığını düşünmektedir.

K2: Maddiyat da var mesela, çünkü orijinal kitapların fiyatları yüksek. Ailenin alım gücü düşük, mesela benim önereceğim kitap sayısı yüz tane ise bunu alabilecek aile yok.

K24: Ben kütüphaneleri çok önemsiyorum ancak istenilen düzeyde değil.

K26: Ayrıca kitapların da hani çok ucuz değil yani kitaplar, hele hele son dönemlerde çocuk kitapları çok pahalı. Yani çocuğa ben isterim ki ekmek alır gibi rahat kitap almalıyım. Su alır gibi kitap almalıyım ama öyle değil.

K35: Ekonomik de olabilir. Gerçekten ciddi yayınları olan kitaplar birazcık daha pahalı yani. Hani kaliteli kitaplar pahalı ama öyle sabun köpüğü romanlar olarak geçiyordu böyle popüler kitaplar daha ucuz. Şimdi insan kitap okumaya gelince birazcık maddiyatı da düşünüyor.

K5: Ama yine de erken çocukluk dönemi için olan yayınlarda fiyatlar gerçekten çok yüksek. Ben bunu kendim de bir anneyim, gözlemledim, ulaşılabilir derken her anlamda söyledim. Maddi açıdan veya ulaşım olarak gerçekten sıkıntılı çevreler de var. Çocukların bu yayınlarla karşılaşma imkânı bile olmuyor. Çok sıkıntılı bölgeler var.

Ayrıca bazı öğretmenler sağlık, beslenme, barınma gibi temel ihtiyaçları gidermekte zorlanan ailelerin okuma kültürü edinme sürecinde çocuklara yeterli olanakları sağlayamadığını da vurgulamaktadır.

K25: Günümüzde de velilerin, anne baba her ikisi de çalışıyor, akşama kadar çocuk evde ne yapıyor bilmiyorum ki akşam da zaten yorgun geliyorum, işim oluyor vesaire diyor. O da o konuda etkili olamıyor.

K26: Üç kitap aldım 30 lira. Şimdi bunu ailelere indirgeyelim, 30 lira kitaba vereceğime der, giderim ona sebze alırım, et alırım. Ekonomi ile çok alakalı.

K49: Ben her yerde, farklı koşullara sahip okullarda çalıştım. Okumak sosyo-kültürel, ekonomik düzeyle çok alakalı bir şey.

Konu ile ilgili görüş bildiren 11 öğretmen ise kitap bedellerinin öne sürüldüğü gibi okuma kültürü edinme sürecinde bir engel olmadığını belirtmektedir. Bu öğretmenlere göre bireyler maddi olanakların yetersizliğinden değil kitabı temel bir ihtiyaç olarak görmediğinden bu durumu bir engel olarak öne sürmektedir.

K25: Bana pahalı mazereti ile gelmesinler. İnternete para harcıyorlar, telefona para harcıyorlar gereksiz gıdalara para acıyorlar ama kitabın da güzel bir gıda olduğunu hesap edip ona para harcama gibi bir durumu maalesef göz ardı ediyorlar.

K12: Artık her yerde kütüphaneler, kitaplar, kitap bağışları o sorun değil bence, maddi imkânsızlıklar olduğunu pek düşünmüyorum.

K15: Ama yeri geldiğinde bunu bir eğlence için ya da anlamsız bir şey için harcayabiliyoruz. Kitap parası bize fazla gelebiliyor, bu da üzücü bir durum.

K5: Gerçekten zorlanan insanlar olabilir, hele şu dönemde kâğıt çok pahalı, kitap fiyatları inanılmaz yükseldi ama şöyle de bir durum var: Sigaraya veya başka bir şeye ayırabildiği parayı insanlar okumaya ayırmayı düşünmüyor, buna gerek görmüyor.

K9: Maddi güçlüklerin okuma kültürü önünde büyük bir engel oluşturulduğunu düşünmüyorum. Öğrencilerim kütüphanelerden kitap alabiliyorlar. Okul kütüphanesinden de faydalanabiliyorlar.

4.1.2.6. Birey Temelli Engeller

14 öğretmen, okuma kültürü edinme sürecinde bazı bireysel özelliklerin de engel oluşturabileceği görüşündedir. Bu öğretmenler çabuk sıkılan, odaklanma sorunları yaşayan, tembellik, ilgi ve merak eksikliği gibi özellikleri olan öğrencilerin kitap okumadıklarını belirtmektedir.

K36: Yani okuma çocukların dünyasında çok değerli değil. Yani okuyayım ve bilgi sahibi olayım diye bir şeyleri yok çocukların.

K48: Öğrencilerde sabırsızlık da var. Sabır eğitimi verilmesi gerekiyor. Öğrenci bir kitaba başladığında ilk sayfadan itibaren heyecan arayışına giriyor.

K19: Çocuğun kendi zekâ yapısı, kendi genetik yapısı da burada önemli. Dikkatsiz, böyle çabuk sıkılan öğrenci ise zaten devam edemiyor kitaba. Bırakıyor yani.

4.1.3. Okuma Kültürü Edindirmeye Dönük Öneriler

Araştırma kapsamında öğretmenlere öğrencilere okuma kültürü edindirebilmek ve toplumda okuma kültürünü yaygınlaştırmak adına neler yapılabileceği ile ilgili önerileri de sorulmuştur. Öğretmenlerin özellikle aile, MEB ve okul ile ilgili önerileri dile getirdiği görülmektedir. Bunun yanında öğretmenler toplum ve diğer kurumlarla ilgili de çeşitli önerileri dile getirmiştir.

4.1.3.1. Aile ile İlgili Öneriler

32 öğretmen okuma kültürü edindirme konusunda aile ile ilgili önerilerde bulunmuştur. Öğretmenlerin vurguladıkları temel noktalardan biri, okuma kültürünün okul öncesinde ailede başlaması gerektiğidir. Bu nedenle öğretmenler çocukların erken yaşlarda kitapla buluşması ve okuma kültürü sürecine girebilmesi için ailenin temel bir rolü olduğunu ve aileye önemli görevler düştüğünü ifade etmektedir. Öğretmenlere göre aile öncelikle okuma konusunda çocuğa örnek olmalıdır.

K18: Önce aileden başlamak gerekiyor yani şimdi bunu kimse inkar edemez, okuma kültürü ailede oluşuyor.

K4: Çocuklarda okuma kültürü gelişebilmesi için ailelerde okum alışkanlığının olması lazım. Çocuğun aile bireylerinin elinde sık sık kitap görmesi gerekir. Ben zorlama uygulamaların etkili olmadığını düşünüyorum.

Öğretmenlere göre aileler kitap okuma konusunda örnek olmanın yanında çocukların kitapla buluşması için de çeşitli fırsatlar yaratmalı, çocuğun okuma sürecinde destekleyici bir rol üstlenmeli ve çocuğun okuma kültürü edinme sürecinde ona eşlik etmelidir.

K16: Ona uygun başlangıçta, bu ilk etapta diyorum kitaplar, resimli kitaplar özellikle yeni başlıyorsa çocuk küçükse, belli yerlere ulaşılacak yerlere kitaplar koyun, çocuğun ilgisini çekecek davranışlarda, eylemlerde bulunursanız çocuk da bir noktada onu kapabilir.

K31: Kitap üzerinde konuşunca o zaman daha verimli oluyor. Ya da kendi bildiğiniz bir bilgiyi onunla paylaşıyorsunuz, o da okuduğunda onu fark ediyor. Yani mutlaka anne, baba ve çocuk arasında da kitapla ilgili bir iletişim olması lazım. Hani al kitabını oku değil de bir paylaşım olduğunda ondan sonra o çocuk kendisi okuyacaktır. O ilgi ve isteği öncelikle anne-babanın oluşturmaması lazım.

K22: Şimdi ailede benim üç çocuğum var, ilk mesela gerçekten ilk evimde şey yaparken kitaplık oluşturdum. Doğar doğmaz ben kitaplık oluşturdum, gerçekten işte her akşam onlara masalar falan okudum. Şimdi bunu gören çocuk gerçekten okuma alışkanlığı edinir.

K24: Aile çocuğun okuma sürecine katılmalı, çocukla kitapla ilgili paylaşımda bulunulmalı, kitap üzerine konuşulmalı.

K31: Aile çerçevesinde ne olabilir okuma saatleri, biz söylüyoruz ailede okuma saatleri en azından haftanın bir günü, televizyon, cep telefonu kapatılsın tamamen herkes kendi zevkine göre hatta aslında öyle alıp okumadan ziyade tartışma da mesela,

K40: Okuma kültürü çok küçük yaşlardan, aile tarafından verilmeli. Mesela çocuklara masal anlatılmalı, 2-3 yaşındaki çocuğa bile hani anlama seviyesi başladığı andan itibaren...

Öğretmenlerin aile ilgili bir başka önerisi ise ailelerin okuma kültürü konusunda bilinçlendirilmesi ve eğitim alması gerektiği ile ilgilidir. Öğretmenlere göre okuma kültürü bağlamında ailelere yönelik eğitimler gerçekleştirilmelidir.

K36: Biz burada, okulda ne kadar okuyun, okuyun, okuyun desek bile çocuk eve gittiğinde anne babayla baş başa kalıyor, onların da yönlendirmesi gerekiyor. Velilerin bilinçlendirilmesi bence daha iyi olur öğretmenden ziyade. Çünkü öğretmen zaten veriyor, kitap listesini veriyor, dersini işliyor.

K45: Kitapçılarda da mesela ben hani kitap bakarım, dolaşırım işte orada çocuk ister anne alsın mı almasın mı bilemez, kitap seçme konusunda velinin de

rehberliğe ihtiyacı var, kesinlikle. Neyi alsın, neyi almasın ne doğru, ne yanlış orada bir sıkıntı var. Kararsız kalabiliyorlar.

Bamberger'e (1990) göre okuma isteği büyük oranda evdeki ortamla ilgilidir. Okumaya karşı bir ilgi ve istek oluşabilmesi için çocuğun yaşamın ilk yıllarından başlayarak kitapla etkileşim kurması gerekmektedir. Çocuğun okuma yazma öğrenmesini beklemeden aileler çocuğa resimli kitaplar sunmalı, çocuk için kütüphane oluşturmali, çocuklarla birlikte kitap okumalı ve kitap üzerine çocukla sohbet etmelidir.

4.1.3.2. Millî Eğitim Bakanlığı ile İlgili Öneriler

Okuma kültürü edindirme sürecinde öğretmenlerin MEB ile ilgili önerileri olduğu da görülmektedir. 25 öğretmenin anlatıları incelendiğinde öğretmenlerin en çok üzerinde durdukları konulardan birinin Bakanlığın kitap listesi belirlemesi ve bunu öğretmenlerle paylaşması olduğu görülmektedir. Öğretmenler, Bakanlığın komisyonlar oluşturarak yaş düzeylerine göre, çok dar kapsamlı olmayan kitap listeleri belirlemesini istemektedir.

100 Temel Eser uygulamasına son verilmesine karşın öğretmenlerin benzer bir taleplerinin olması dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmenlerin hazır bir listeden öğrencilere kitap önerme gibi bir kolaylığı istedikleri biçiminde yorumlanabileceği gibi Bakanlık tarafından onaylı kitapları önermenin öğretmenler açısından kendilerini korumanın bir yolu olarak görüldüğü de söylenebilir. Ancak bir kitap listesinin, listedeki kitaplar ne kadar nitelikli olursa olsun, tek başına okuma kültürü edindirme sürecinde yeterli olmadığı söylenebilir.

K21: yani Milli Eğitim Bakanlığı bir zamanlar 100 Temel Eser diye bir kitap çıkardı o kitaplar gibi işte altıncı sınıfa yönelik, 5. sınıfa yönelik kitaplar okursanız çok daha verimli olur gibilerinden alanında uzman kişiler bunları söylerse ciddi anlamda olumlu olur.

K49: Öğretmenler önerdikleri kitaplardan dolayı sorgulanıyor. Öğretmenler bu konuda özgür hissedemiyorlar kendilerini. Millî Eğitim Bakanlığı bu durumu aşmak adına kitaplar belirlesin ve bu kitapları okullara ulaştırsın. 200-300 eser belirleyip paylaşabilir Bakanlık. Öğrencilerin gelişimini olumsuz etkileyecek kitaplar olmamalı bu kitaplar arasında.

K31: Şimdi ne yapabilir Bakanlık, çok güzel yayınevleri var. Çocuk kitaplarında özellikle bunlar, bir komisyon kurulabilir, tamamen objektif bir şekilde dil

bakımından, içerik bakımından değerlendirilebilir o kitaplar. Belli kriterler konular ve öğretmenlerce kitaplar seviye gruplarına ayrılır ve böyle bir liste hazırlanır.

K34: Bence Türkiye'nin gerçekten en önemli sorunu, okuma denilince en önemli sorunu, hangi kaynağın, hangi yaş grubundaki çocuğa verilmesi, ben bununla ilgili gerçekten çok çok büyük eksik olduğunu düşünüyorum. Çok ciddi çalışmalar yapılması gerekiyor.

K6: Ama ben işte bu kadar zaman içinde gerçekten bütün kitapları okumak gibi bir şansım yok. Ki çocuklara doğru kitap tavsiye etmeyi gerçekten istiyorum, doğru kitapları seçmek için de bir komisyon oluşturması lazım bence yani Bakanlık bünyesinde. Şöyle bakıyorum psikolog olması lazım, bir Türkçe öğretmeni olabilir, uzman olur. Öyle bir komisyon oluşturulmalı ve çocuk edebiyatı ile ilgili kurumlar olur, onlardan birileri olabilir. Böyle gerçekten oturulup bir liste oluşturulabilir, kitaplar özenle seçilebilir, tamam belki biraz kısıtlayıcı gibi gözüküyor, ama en azından bizim elimizde doğru bir kaynak olur biz ona göre, oradan seçeriz.

Öğretmenlerin bir başka önerisi ise Bakanlığın ihtiyaç duyan öğrenciler için kitap temin etmesi yönündedir. Ayrıca kitaba erişimi kolaylaştırmak için okul kütüphanelerinin zenginleştirilmesi gerektiği de öğretmenlerin önerileri arasında yer almaktadır.

K32: Bakanlık öğrencilere özellikle güncel yayınlardan, kitaplardan temin edebilirse kitap alamayan öğrenciler için okuma imkânı oluşur.

K33: Maddi sıkıntılar yaşayan bölgelerde kütüphaneler, kitaplıklar oluşturulabilir.

K43: Ya Milli Eğitim ne yapacak, kütüphanesi olmayanlara mutlaka kitap temin edecek en başta bu. Onun dışında da işte hayırsever insanlar, işte sosyal platformlar, zaten bir şeyler yapıyorlar.

Öğretmenlerin kitaba erişim ile ilgili belirlemeleri ile Bamberger'in (1990) belirlemelerinin örtüştüğü söylenebilir. Bamberger (1990), kitaplara erişebilmenin ve okuma fırsatının okuma alışkanlığı geliştirmede önemli olduğunu belirtmekte ve çocuğun "kitap çevresi"nin büyük oranda okunan kitapları belirlediğini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yeterli sayıda güncel ve nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları ile buluşabilmesinde kitaba erişim olanaklarının artırılması önemlidir.

Bakanlıkla ilgili öğretmenlerin değindiği bir başka konu ise öğretim programları ve ders saatleridir. Öğretmenler okuma kültürünü destekleyici özel dersler olması gerektiğini belirtmektedir. Bazı öğretmenler ise Bakanlığın okuma kültürü ile ilgili kapsamlı ve sürekli bir uygulama yürütmesi, okulöncesi ve ilkokul dönemlerinde okuma kültürüyle ilgili çalışmalar yapması gerektiğini dile getirmektedir.

K26: Ben gelişmiş ülkelerin eğitim anlayışını, eğitimle ilgili yazılarını okuyorum. Beğenmediğim taraflar da var ama beğendiğim en önemsedığım şey, birbirinin devamı. Yararlı olan, alınan kararlar bir başkası tarafından devam ettiriliyor. Çocukları önemsiyor, çocuk edebiyatını önemsiyor, çocuk gelişimini önemsiyor, çocuk sağlığını önemsiyor.

K29: Müfredatımız çok ağır bu anlamda tüm derslerin. Biraz daha sadeleştirilmesi lazım diye düşünüyorum. Daha çocukların okumaya ve araştırmaya yönlendirilmesi konusunda, çünkü yabancı ülkelere bakıyoruz, yabancı ülkeler de Almanya'dan gelen bir öğrencim vardı yıllar evvel ondan biliyorum, çocuklara ilkokulda sadece dört işlemi öğreniyorlar o kadar matematikte. Ve onun dışında okuma, okuduğunu anlatma, tartışma.

K38: Politikayı kurup politikanın da en az yüz sene değişmemesini sağlamanız gerekir. Bu böyle bir anda çözebileceğiniz, bir parmak şaklatması ile çözülebilecek bir konu değil. Neler yapılabilir, çok şey yapılabilir. Ama bunun en az yüz sene tutarlı olması lazım.

K37: Yani Çocuk, güzel masallarla, güzel öykülerle, edebi değeri olan, bu tür ürünlerle büyümeli. Günümüzde bakıyoruz çocuklar "camın" içerisinde kaybolup gitmiş. Ben buna üzülüyorum. Cam dediğim bu bilgisayardaki, telefonlardaki oyunlar vesaire. Çocuk onlardan keyif alıyor. Onları eline vermeden önce çocuk da keşke resimli kitaplarla bir tanışsa, onlarla bir oynasa, onlarla eğlense, onlardan keyif alsın. Eğitim bu noktalara eğilmeli. Bu yüzden ilkokul eğitimini çok ama çok önemsiyorum.

Sever (2018) de okulöncesi dönemde temelleri atılan okuma kültürünün yerleşip yaygınlaşabilmesi için kitap-çocuk etkileşiminin ilk ve ortaöğretim döneminde de duyarlı çabalarla desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir.

4.1.3.3. Okulla İlgili Öneriler

Öğretmenlerin okuma kültürü edinme sürecinde okullarda yapılması gerekenlere ilişkin çeşitli önerileri olduğu görülmektedir. Öğretmen anlatıları incelendiğinde bu önerilerin eğitim ortamları, öğretmenler ve okul içi etkinlikler başlıklarında yoğunlaştığı söylenebilir.

Öğretmenler öğrencilerin okulda kitaba erişim olanaklarının artırılması gerektiğini belirtmekte okul kütüphanesi, sınıf kitaplıkları ve koridor kitaplığı gibi okumayı destekleyici eğitim ortamları hazırlanması ve bunların etkin bir şekilde kullanılabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmasını önermektedir.

K29: Hatta ve hatta okuma odaları yapabiliriz. Çocukların gidip de kitap okuyabileceği yeterli sayıda sandalyesinin yerinin olduğu okuma odaları yapabiliriz.

K30: Mesela bu okulda kütüphaneyi çocuklar çok kullanamıyorlar, çünkü neden sayı çok fazla, kütüphane küçük ve geliştirilmemiş, dolayısıyla bence yapabilecekleri en iyi çalışma önce okullarda sağlam, kullanılabilir, işlerliği sadece öğrenciyle değil de veliye de genişletilmiş bir şekilde kullanılmak üzere kütüphaneler oluşturulmalı.

K33: Öğrencilerin severek okuyacakları kitaplardan sınıf kitaplıkları oluşturulmalıdır.

K6: Z kütüphane var mesela ama kütüphanecimiz yok. Yani bu da bize kalıyor, Türkçe öğretmenlerine kalıyor. Bir sorun mesela. Ben kendime göre bir sistem geliştirdim, yaptım. Sonra bunu değiştirdiler, bir otomasyon sistemi getirdiler günlerdir onunla uğraşıyorum.

Öğretmenlere göre okuma kültürü edinme sürecinde öğretmenlerin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle özellikle öğrencilere örnek olma noktasında öğretmenlerin duyarlı olması, öğrencileri etkin bir biçimde okumaya özendirilmesi ve yönlendirmesi gerekmektedir.

K14: Öğretmen okuyup örnek olmalı. Çocuk öğretmenin giyiminden saçına kadar her şeyi dikkatle inceliyor. Elindeki materyallere de bakıyor. Kitap var mı, varsa öğretmen okuyor, yarışıyorlar bazen benimle çocuklar.

K42: Denir ya insanlar duymaktan çok örnek alırlar. Duyduklarını değil örnek aldıklarını daha çok hayatlarına alırlar, sanırım en iyi örnek Türkçe öğretmenin olmasını istediği biçimde olmasıdır. Yani ben çocukların ne olmasını istiyorsam, nasıl olmasını istiyorsam öyle olursam ancak çocuklar beni örnek alır diye düşünüyorum.

K37: Ya kitap okuyacak da ne olacak boş ver falan diyenler de var Türkçe öğretmenlerinden, sınıf öğretmenlerinden. İşte öyle diyenlerin bir katkısı olamaz buna. Yani gönülden inanması lazım buna. Tamam, atalar demiş ki "Öz ağlamayınca göz ağlamaz." demişler. Ne güzel bir söz! Yani içinden gelmezse yaptığı da öyle şey olur, göstermelik olur, faydalı olmaz.

K45: Bu çünkü diğerlerinin arasında ilk sıralarda yer almıyor, mesela zümre toplantılarına oturuyoruz diyoruz ki işte çocuklar kitap okumaya sevk edilecek, burayla kalıyor bu iş. Bu kadar gerekli önlemler alınacak, bunun altına inmiyoruz zaten. Klişemiz bu, burada gidiyor, hani bu altta biraz daha fazla kalsak belki daha iyi sonuçlar çıkar.

Bazı öğretmenler ise okuma kültürü edindirmenin yalnızca Türkçe veya Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin sorumluluğu olduğu gibi yanlış bir düşüncenin de

bulunduğunu vurgulamakta ve bunun değiştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

K3: bence bir farklı branş öğretmeni fen bilgisi olabilir, matematik olabilir, beden eğitimi olabilir, resim olabilir fark etmez, farklı branş öğretmeni de bunu yapmaya başlarsa bence çocuk da işte o zaman demek ki okunabiliyor ya da okumak sadece edebiyatçılara sadece Türkçecilere has bir şey değil algısını bence o zaman oluşturmaya başlarız.

Öğretmenler okullarda kitap veya okuma odaklı yarışma, yazar buluşmaları, kitap kulüpleri, kitap tanıtım programları, kitap fuarlarına gezi düzenlenmesi gibi çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlere göre bu tür etkinlikler öğrencilerin kitap okuma isteklerini artırmakta ve onların okuma kültürü edinme sürecine olumlu katkıda bulunmaktadır.

K23: Okullara yazarların davet edilmesi çok önemli. Yazarlarla çocukların bir araya getirilmesi etkili bir yöntem.

K33: Kitap fuarlarına gidilmeli, öğrencilerin kitapçıları gezmeye alışması sağlanmalıdır.

K44: Öğle saatlerinde kütüphanede kitap anlatım saatleri düzenleyebiliriz kütüphanede öyle bir şey olabilir, velinin katılımıyla olabilir okumayı artırmak için.

Öğretmenlerin öneri olarak dile getirdiği bir başka konu ise ödüllendirme. Öğretmenlere göre ödüllendirme öğrencilerin okuma kültürü edinme süreçlerini olumlu etkilemektedir.

K44: Ayın en çok okuyanı seçilebilir, ödüllendirilebilir. Haftanın en çok okuyanı mesela.

K12: Bir öğrencim vardı, çok okuma eğiliminde değildi ama ondan sonra sırf o plaketi alabilmek için annesi artık bıkmıştı, yani ben zor bıraktırıyorum kitabı elinden demişti. O plaketi alabilmek için hediye de değil, sadece o üstünde adı yazan plaketi alabilmek için sayfalar sayfalar her gün okuyordu.

4.1.3.2. Toplum ve Kurumlarla İlgili Öneriler

18 katılımcı okuma kültürü sürecinde toplum ve MEB dışındaki kurumlarla ilgili önerilerini dile getirmiştir. İlgili katılımcı anlatıları çözümlendiğinde katılımcıların okuma konusunda toplumsal farkındalığın artırılması ve toplumsal düzeyde okuma gündemi oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler bunun sağlanabilmesi için televizyon

dizileri, alışveriş merkezleri, sosyal medya gibi alanlarda okuma ile ilgili iletilerin paylaşılmasını önermektedir.

K1: Örneğin AVM'ler eskinin panayır yerleri gibi, insanların birlikte vakit geçirdikleri yerler. Buralar da kitap okuma etkinlikleri için kullanılabilir.

K28: Yani aslında böyle hep onlara söylemek yerine gözlerinin önüne devamlı getirmek de önemli sanıyorum. Ama belki bu kitaplar konusunda, bilgisayardan ve televizyondan çok etkileşimler olduğu için oralarda sürekli tanıtmak, özendirmek olabilir.

K48: Medya ve internette kitap okumayı teşvik edecek programlar olmalıdır.

Öğretmenlerin üzerinde durduğu bir başka konu ise kütüphanelerdir. Öğretmenlere göre kütüphaneler çekici hale getirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır. Ayrıca insanların kitaba erişimlerini kolaylaştıracak uygulamalar yapılmalıdır.

K24: Toplumda kütüphanelerin işlevi çok önemli. İnsanların uğrak yeri olabilmeli kütüphaneler. Okumayı sevmeye ve okumanın yaygınlaşmasında etkin rol oynamalı kütüphaneler.

K31: Toplumsal açıdan, belediyelerin çalışmaları olabilir, mesela şey duymuştum Malatya'da büyükşehir belediyesi otobüs duraklarına böyle kitap koymuş sanırım, orada bekleyen kişi kitabını alıp okuyor. Belediyenin böyle çalışmaları olabilir.

K5: Belediyelere bile burada görev düşer bence muhtarlıklara kadar. Herkese görev düşüyor burada. Sadece yol yapmak falan değil, altyapı da değil yapılması gereken hizmet. Ben bu benim işim değil, kafasına, düşünce sistemine karşıyım. Böyle bir şey yok. Herkese görev düşüyor burada. Bu, bizim sorunumuz, toplum olarak hepimizin sorunu. Benim, senin, onun değil.

Dökmen'e (1994) göre kütüphaneler sadece sessiz bir çalışma ortamı ya da kitap bulma yeri değil, temel toplumsal kurumlardan biridir. Ancak ülkemizde kütüphanelere, özellikle okul kütüphanelerine gerekli özen gösterilmemektedir. Birçok kütüphanede eğitimli kütüphaneci bulunmamaktadır. Ayrıca kütüphaneler nitelik bakımından da yetersizdir. Yeterli sayıda kitap bulunmamakta ve kütüphane ortamı çocukların haz duyarak rahat bir şekilde kitap okumalarına olanak sağlamamaktadır.

Bu bağlamda son yıllarda yaygınlaşan Z Kütüphane uygulamasının özenli bir biçimde uygulanması koşuluyla yararlı olabileceği ve okuma kültürü edinme sürecine olumlu katkılar sunabileceği söylenebilir.

4.1.4. Okuma Kültürü ve Türkçe Dersi

Okuma kültürü ve Türkçe dersi kategorisi araştırma kapsamında ele alınan en temel konulardan biridir. Araştırma kapsamında öğretmenlere “Okuma kültürünün geliştirilmesinde Türkçe dersinin yeri ve önemi sizce nedir?” ve “Türkçe öğretmenin öğrencilerin okuma kültürü kazanmasında rolü nedir?” soruları yöneltilerek Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü edindirme sürecindeki sorumlulukları ve Türkçe dersinin bu süreçteki etkisi ile ilgili düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda elde edilen öğretmen anlatıları çözümlenerek öğretmenlerin Türkçe dersi ve okuma kültürü arasındaki ilişki, okuma kültürü edindirmeye dönük gerçekleştirilen çalışmalar ile ders kitaplarının ve ders kitapları dışındaki metinlerin kullanımı ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır.

4.1.4.1. Türkçe Dersi ve Okuma Kültürü Arasındaki İlişki

Türkçe dersi ve okuma kültürü ilişkisi bağlamında 32 öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenler Türkçe dersi ile okuma kültürü arasında güçlü bir ilişki olduğunu vurgulamakta bununla birlikte bu sorumluluğun yalnızca Türkçe dersine ve Türkçe öğretmenlerine yüklenmemesi gerektiğini de dile getirmektedirler. Ancak bazı öğretmenlerin Türkçe dersi ve okuma kültürü arasındaki ilişkiyi “doğrudan ilişkili” (K15), “paralel” (K26), “önemli” (K19) gibi bazı genel geçer ifadelerle dile getirmeye çalıştığı da görülmektedir. Örnek olarak aşağıdaki öğretmen anlatıları sunulabilir:

K27: Çok ilgisi var. Çünkü dil, anadili öğretimini yapan insanların sorumluluğu bence diğer branşlara göre çok yüksek. Bu işi hakkıyla yaparsanız çocuklara kitabı sevdirebilirsiniz, okumayı sevdirebilirsiniz. Nasıl okuyacağımızı da doğru anlatırsanız. Ama bunu hakkıyla yapmanız gerekiyor.

K33: Okuma kültürü konusunda en önemli ders Türkçe, en önemli rol model de Türkçe öğretmenleridir.

K41: Tabii ki çok alakası var. Ya bir kere okumak diyoruz, Türkçe öğretiminin dört temel becerisinden biri zaten okumak. Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırma, sizin dediğiniz gibi okuma kültürü kazandırmada çok önemli bir rolü var.

K25: Şimdi okuma kültürü sadece Türkçe dersi üzerinde etkin değil bana göre. Bütün dersleri etkiliyor, çocuğun matematiği çabuk kavrayabilmesi için hızlı

okumayı ve okurken de çabuk kavramayı öğrenmesi lazım. Sosyal bilgiler için de öyle, fen bilgisi için de öyle, sadece Türkçe konusunda değil.

Sever'e (2018, s. 141) göre "Türkçe öğretiminin en temel sorumluluğu, öğrencilerin varsa, dinleme-izleme alışkanlığına dönük eksik davranışlarını tamamlayıp onları yazılı kültürün olanaklarıyla dost kılmaktır." Öğretmen anlatıları incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak okuma kültürü ile Türkçe dersi arasında güçlü bir ilişki bulunduğu saptamasında bulunduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin bu ilişkinin ayrıntılarına, Türkçe öğretiminin okuma kültürü üzerindeki etkilerine ya da Türkçe öğretmenin bu süreçteki rolüne ilişkin ayrıntılara inmediği söylenebilir.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin Türkçe ders saatinde ve öğretim programında okuma kültürüne dönük birtakım değişiklikler yapılmasının gerekli olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler Türkçe ders saatinin artırılabilceğini ve öğretim programında okuma alışkanlığı ve okuma kültürü ile ilgili kazanımlara da yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

K14: Bence Türkçe ders saati bir kere az. 6 saat az. İngiltere'de anadili eğitimi 12-13 saat diye biliyorum. Çocuklar kitap incelemeli, inceleme müfredat içinde olmalı, kitap inceleme.

K25: Şu an da genel olarak özel olarak yapılan hiçbir şey olduğunu düşünmüyorum. Ben de çok fazlasını yapamıyorum çünkü ders saatimiz 5 ders saati dolayısıyla ancak okuma parçası, parçanın etkinlikleri, dil bilgisi, varsa sunum. Yetiştiremiyoruz bile, atlı gibi koşuyoruz ama çok fazla da bir şey elde edemiyoruz.

K29: Yani dilbilgisi konularımız ağır. Belli bir müfredatınız var onu yetiştirmek zorundasınız. Ders saatimiz güzel 6 saat, ders saatimizde bir sıkıntımız yok. Ama bence 5 ve 6. sınıf biraz daha okuma, anlama, anlatıma daha fazla yer ayrılmalı. Dilbilgisi konumuz 6. sınıfta çok yoğun, o biraz daha sadeleştirilebilir belki.

K38: Şimdi sorunuz okuma kültürü, siz okuma kültüründen bahsediyorsunuz ama program okuryazarlık ve seslendirmeye dönük aslında.

K5: İnisiyatife bırakılacak bir konu değil bu. Kazanımlarda da bunun bulunması şart tabii ki. Yani öğretmen faktörü çok önemli ama öğretmene bırakılacak bir konu değil bu. Çünkü öğretmen bunu göz ardı etmiş de olabilir veya çok yoğunluk nedeniyle eğilemiyor diyen öğretmen de çıkabilir, öneminin farkında da olmayabilir. Öğretmen belki de kendisi de okuma kültürünü özümsememiştir, yaşamında böyle bir şey yoktur, tesadüfen öğretmen olmuş da olabilir. Bunun gibi birçok şey olabilir, her şey olabilir.

K6: (Öğretim programını kastederek) Yok, karşılaşmadım. Sadece doğru okur, doğru yazar işte dilbilgisi kurallarını uygular, bu var yani. Bu alışkanlık nasıl kazandırılır yok. Aslında biz de bunun eğitimini almadık.

Bazı öğretmenler ise Türkçe dersinin sınav baskısı gibi etkenlerle asıl amacından uzaklaşarak bir bilgi edindirme dersine dönüştürüldüğünü, dilbilgisi öğretimine ağırlık verildiğini bu durumda okuma kültürü edinme sürecini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır.

K37: Şimdi Türkçe dersi biz Türkçe dersinde sadece dili öğretmiyoruz. Dilin nasıl kullanılacağı, nasıl konuşulacağını, öğretmiyoruz. Bu dilin ürünlerinden nasıl keyif alacağımızı da, bu dilin ürünlerinden nasıl faydalanacağımızı da görmeliyiz. Daha doğrusu bu dilin yarattığı güzellikler karşısında hayranlığımız olmalı, bizim de bunlar gibi üretme ihtiyacımız doğmalı. Türk dilinin yarattığı çok güzel ürünler var. Şiirlere değinmek isterim. Çok geçmişi uzun olan bir şiir geleneği var ve çok güzel şiirlerimiz var. Bakıyoruz ortaokul öğrencisine, evladım hadi bir şiir oku diyorum, bilmiyor, hiç bir şey bilmiyor. İlgi de duymamış. O zaman bu dile olan hayranlığı, bu dile olan sevgisi de çok olmuyor bu çocukların.

K8: Türkçe derslerinden aslında dil bilgisi öğretiminin tamamen çıkarılması ve derslerin seçilmiş nitelikli metinler üzerinden işlenmesi gerekiyor. Ancak şu anda kitaplardaki metinlerden hareketle çocuklara bilgi aktarma çabası içerisinde bir ders anlayışı var. Öğrencilere okuma zevki ve alışkanlığı kazandırma, verme amacı daha geri planda kalıyor.

K30: Dil bilgisi kısmından tamamıyla sıyrılıp, anlam üzerinde çok yoğunlaşabiliriz bence. Dedik ya, biraz önce asıl bahsetmemiz gereken çocuklara vermemiz gereken konudan çok uzaklaşarak başka amaçlar için çırpınıyoruz, fotokopiler çekiyoruz, işte kitaplar aldırıyoruz falan.

K44: Şu var ki biz 5 ve 6'da yani zaman ayırabiliyoruz ve okuma kültürü adına zaman ayırabiliyoruz. 7'de ve 8'de sınava doğru çocukların okumasında azalma oluyor. Test çözelim ders saati içerisinde, zaten hep birlikte test çözüyoruz. Sanki dersin dışında bir şeyler de yapılmalı.

Sever'e (2018, s. 143) göre "Türkçe dersi, bir bilgi aktarma dersi değildir." Derste öğrencilere bilgiden çok beceri kazandırma amacı temel bir ilke olarak benimsenmelidir. Ayrıca Türkçe öğretimi sadece ders saatlerine sıkıştırılmamalı, ders saatleri dışında da öğrencilerin Türkçe öğretiminin amaçları doğrultusunda çalışmalar gerçekleştirmeleri sağlanmalıdır. Yazınsal niteliği yüksek metinleri öğrencilere okutmakla birlikte okuduğunu anlama, yorumlama, değerlendirme, çıkarım ve çözümleme yapma gibi etkinliklere de Türkçe derslerinde yer verilmelidir (Aslan ve Doğu, 2016).

4.1.4.2. Ders Kitapları ve Diğer Metinlerin Kullanımı

Türkçe öğretimi ile okuma kültürü arasındaki ilişkide öğretmenlerin üzerinde durdukları bir başka konu da ders kitapları ve bu kitaplardaki metinlerdir. Ayrıca öğretmenlerin ders kitaplarında yer verilen metinler dışında derslerde başka metinlerden yararlanıp yararlanmadıklarına ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır.

K37 Türkçe dersinde metinler aracılığı birçok üst değerın öğrencilere kazandırılabilceğini şöyle ifade etmektedir: “Benim bir hocam vardı. Derdi ki Türkçe öğretmeni toplumun insanlığını inşa eder, derdi. Yani çocuğun içine insanlığı Türkçe öğretmeni inşa eder. Nasıl eder, o Türkçe kitabındaki metinlerle inşa eder. İşte o metinlerde çalışkanlık, vatan sevgisi, millet sevgisi, büyüğe saygı, doğaya saygı, yardımseverlik gibi pek çok üst değerler mesaj olarak yer alır. Bu mesajları da öğretmenler Türkçe öğretmenleri çocuğun iliklerine kadar işletirler, inşa ederler. O çocuk merhametli olur, o çocuk yardımsever olur, o çocuk insan olur daha doğrusu. Tabii Türkçe kitaplarıyla sınırlı kalmamalı Türkçe öğretmeni. Aynı kriterler kitap önerirken de devam eder.”

Günümüzde öğretimin tek aracı olma özelliğinde bir zayıflama olduğu görülse de ders kitaplarının hâlâ en önemli ders aracı olduğu söylenebilir (Aslan, 2006). Aslan (2017), dil ve edebiyat öğretiminde Türkçenin gücünü, inceliklerini ve özelliklerini en iyi biçimde yansıtan metinler kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Özenli bir biçimde hazırlanan ders kitapları çocuğun birçok yönden gelişmesine katkı sunacağı gibi özellikle dil gelişimini de önemli ölçüde destekleyecektir (Aslan, 2006). Öğretmenlerin Türkçe ders kitapları ve bu kitaplardaki metinlerle ilgili anlatıları çözümlendiğinde ise ders kitaplarının yetersiz olduğu ve metinlerin nitelik bakımından çeşitli sorunlar taşıdığı yönünde görüşler olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre metinler öğrencilerin düzeyine uygun değil ve türünün özgün örnekleri arasında yer almamaktadır. Öğretmenlerin bu saptamalarının Saltık’ın (2018) araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir. “Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Niteliği Üzerine Öğretmen Görüşleri” başlıklı araştırmasında Saltık (2018) öğretmenlere “Ders kitaplarında yer alan metinler öğrencilerde okumaya karşı bir istek uyandırıyor mu?” sorusunu yöneltmiştir. 43 öğretmenden sadece 3’ü soruya “evet” yanıtını verirken 23 öğretmen “hayır”, 17 öğretmen

ise “kısmen” yanıtını vermiştir. Öğretmenler metinlerin uzun, sıkıcı, güncel yaşamdan kopuk olduğunu ve öğrenci düzeyine uygun olmadığını belirtmiştir.

K10: Kitaplardaki metinler çocuklara uymuyor, bazısı onların seviyelerinin altında, basit bazısı ise seviyenin üstünde sıkıcı. Böyle olduğu için de öğrenciler kitaplardaki metinlere çok ilgi duymuyorlar.

K15: Şu anda bize getirilen metinlerde gerçekten 10 metinden 5 tanesi çok sıkıcı. Hem konu olarak hem de akıcılık. Çocuğun yaş grubu düşünülüyor galiba. Bu yaş grubunda daha zevkli metinler seçilmeli. Biz Türkçe derslerinde okuma metinlerinden çok zevkli bulamıyoruz maalesef. Mümkün olduğunca onu renkli hale getirmeye, onların ilgisini çekecek şekilde işlemeye gayret ediyoruz ama ben şu andaki komisyonun hazırladığı Türkçe kitapları çok fazla beğenmiyorum.

K23: Çocuklara sunulan metinler çok dikkatli seçilmeli, kitaplardaki metinler gittikçe kötüye gidiyor. Edebiyat zevkini körelten, yok eden metinler seçiliyor.

K25: Kitaba alınan araç parçalar son derece ilgisiz. Parçalar, çocuğun seviyesine uymayan parçalar, çocuğun keyif almayacağı düzeyde parçalar. Ben bile keyif almıyorum, ben bile bu kadar yıllık Türkçe öğretmenliği yaptığım halde adını ilk defa duyduğum şairin saçma sapan bir şiiri ile karşı karşıyayım. Ben çocuğa o nedenle ne şiir okumayı sevdirebiliyorum, çünkü çocuk şiiri onunla tanıyor.

K4: Bu seneki kitaplar biraz daha iyi ama önceki yıllarda kitaplarda yer alan metinler herhangi bir zevk vermekten uzak, sıkıcı, dil bakımından öğrenci seviyesinin üzerinde olan metinlerdi. Ayrıca bu metinler bir türü çocuğa tanıtmaya da olanak sağlamayan, türünün en iyi örnekleri olmayan metinlerdi, türlerin en berbat örnekleri, en kötü şiirler oluyordu. Çocuklara şiiri beğenip beğenmediklerini sorduğumda neredeyse sınıf hep bir ağızdan “Beğenmedik!” diye cevap veriyordu. Bunun gibi niteliksiz kitaplar ve metinler okuma alışkanlığının oluşmasını engelliyor.

K17, K19, K24, K40’ında arasında bulunduğu bazı öğretmenlerin ise ders kitapları ve metinlerle ilgili olumlu değerlendirmelerde bulunduğu görülmektedir. Bu öğretmenlere göre ders kitapları ve seçilen metinlerde önceki yıllara göre iyileşme olmuştur.

K26: Belki birçok arkadaşın Milli Eğitim’in kitaplarında beğenmediği, aksak bulduğu yönler vardır ama ben tam tersine son yıllarda bu yıl ve geçen yıl da öyle ondan önce biraz sıkıcı gibiydi. Bir kere metinleri güzel seçiyorlar, sonra çocukların anlayacağı şekilde sorular soruluyor. Sözcük çalışmaları güzel, etkinlikler güzel, yani bence okuma kültürünü destekleyici.

K41: Eskiden çok vasat buluyordum ama yeni kitaplardaki metinleri güzel buluyorum. Yani hem Türk adet gelenek göreneklerini yansıtan, değerlerimizi yansıtan metinler çok güzel, çok güzel metinler var. Birkaç böyle bazen ağır düşebiliyor ama genel olarak çocukların düzeyi ile kesinlikle uygun, her açıdan çok uygun buluyorum, güzel.

K50: Türkçe ders kitapları önceki yıllarla karşılaştırıldığında daha iyi diyebilirim.

Bazı öğretmenler ise ders kitaplarındaki metinlerin niteliklerinin öğrencilerin okuma kültürü edinme sürecinde etkili olduğunu belirtmektedir. Nitelikli metinler hem öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakta hem de yeni okumalar için öğrencileri isteklendirmektedir.

K11: Bu konuda Türkçe dersi, özellikle ders kitabındaki okuma metinlerinin kalitesiyle öne çıkmalı. Türkçe kitabında hem ilgi çekici hem de doyurucu metinlerle karşılaşan öğrencinin, okumaya karşı ilgisinin artacağını düşünüyorum.

K28: Çok güzel metinler de oluyor ama bazen onların üstünde de olabiliyor. Ne olur bunu yapmamak lazım. Yoksa çocuk dikkate almıyor, ilgisini çekmiyor, ilgisiz kalıyor. Yani böyle çocuk tuhaf bakıyor, etkilenmiyor.

Sever'e (2018) göre anadili öğretiminde kullanılan metinler özenle seçilmelidir. Çünkü metinler anadili öğretiminin temel araçlarıdır. Çocuk bu metinlerde dilin kullanımını en doğru şekilde görmeli ve zenginliğine tanık olmalıdır. Bu çerçevede nitelikli metinlerle gerçekleştirildiği ölçüde anadili öğretiminin amacına ulaşabileceği ve öğrencilerde anadili bilinci ve sevgisi oluşacağı söylenebilir.

Aslan'a (2017, s.20) göre ise,

Başarılı dil ve edebiyat öğretmenleri; derslerinde Türkçe ve edebiyat öğretiminin en önemli araçları, vazgeçilmez bileşenleri olan yazınsal nitelikli metinlerin yanı sıra diğer metin türlerinden de yararlanmalı, sanatsal ve bilimsel değeri olan dergiler ile çeşitli gazetelerin kitap eklerini de derslerde inceleme konusu yapmalıdır.

Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarında yer verilen metinler dışında kendi belirledikleri metinleri derslerde kullanıp kullanmadıkları ile ilgili değerlendirmeleri incelendiğinde öğretmenlerin genellikle derslere farklı metinleri taşıdıkları anlaşılmaktadır. Ancak bunun kendi okudukları kitaplardan kısa bölümler paylaşma, ders kitabındaki metinle benzer içerikte metinler sunma gibi çalışmalar olduğu söylenebilir. Bu bulgu Ak Başoğlu'nun (2018) "Türkçe Öğretmenlerinin ve Önerdikleri Kitapların Söylemleri Bağlamında Okuma Kültürü Anlayışı: Bir Durum Çalışması" başlıklı doktora tezinde ulaştığı bulguları destekler niteliktedir. Ak Başoğlu'na (2018) göre Türkçe öğretmenleri ders kitabı dışındaki kitapların olumlu etkileri olduğunu ve bunlardan yararlandıklarını söylem olarak ifade etmektedir. Ancak öğretmenlerin bu söylemleri ile eylemleri büyük oranda örtüşmemektedir.

K10: Beğendiğim kitap, hikâye vesaire olursa derste kullanıyorum. Bazen bu metinler üzerinden okuma anlama çalışmaları yaptığımız da oluyor.

K17: Ara ara getiririm evet. Çocukların seviyelerine de uygunsa beğendiğim yazıları, şiirleri mutlaka getirir paylaşırm,

K43: İstedğimiz metni okuyabiliriz aslında, onlara bağımlı kalmak zorunda değiliz. Zaman zaman yapıyoruz, farklı metinler işliyoruz.

Bazı öğretmenler ise müfredatı yetiştirme kaygısı, yeni bir metin için uzun hazırlık yapılması gerektiği gibi gerekçelerle ders kitabında yer verilen metinler dışında metinler kullanmadığını belirtmiştir.

K19: Olsa da nadir oluyor. Kitap temelinde gidiyoruz daha çok. Yani sistematik bir şekilde oradan takip etmek daha güzel oluyor. Dışarıdan getirdiğinde belki az yapıyoruz ama sistematik olmadığında çocukları da yönlendirmek zor oluyor. Çok iyi hazırlık, ön hazırlık gerekiyor zaten ona da 30 saat derse giriyoruz yani çok vakit kalmıyor, şimdi okul içinde yapamıyorsunuz onu.

K28: Metin seçiciliği tabii önemli. Çocukların ilgisini çekecek, çünkü hani genelde biz aslında dışarıdan da metin getirebiliriz ama kitaba bağlı kalıyoruz, çünkü anca yetiştiriyoruz.

Anadili öğretiminde amaçlara ulaşılması için en çok kullanılan araçlardan biri Türkçe ders kitaplarıdır. Bu kitaplara alınan metinlerin niteliği de anadili öğretiminin niteliğini belirlemektedir (Aslan ve Doğu, 2016). Ancak Sever'e (2018) göre anadili öğretiminde ders kitaplarının tek kaynak olarak görülüp kullanılması yaklaşımı terk edilmelidir. Öğretimde, Türkçenin anlatım olanaklarını yansıtan, öğrenci düzeyine uygun nitelikli metinler kullanılmalıdır. Bilgi ve değer aktarımını öncelikli amaç olarak benimseyen, yazarın çocuk adına düşündüğü ve çocuğu süreçte edilgen kılan metinlerle anadili öğretimi yapılamayacağı da bilinmelidir.

4.1.4.3. Okuma Kültürü Edindirmeye Dönük Çalışmalar

Araştırma kapsamında yöneltilen sorularla Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü edindirmeye dönük yaptıkları çalışmalar da belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak öğrencileri okumaya yönlendirdikleri ve örnek olmaya çalıştıkları, okuma saati düzenledikleri, zorunlu okuma ödevleri verdikleri, okul ve sınıf düzeyinde çeşitli etkinlikler gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır.

35 öğretmen öğrencileri okuma konusunda yönlendirdiğini, isteklendirmeye çalıştığını ve onlara okuma konusunda örnek olmaya özen gösterdiğini belirtmektedir.

Öğretmenler ayrıca okuma kültürü ile ilgili olarak velileri de yönlendirmeye çalıştıklarını belirtmiştir.

K14: Ben her hafta mesela kendi adıma söylüyorum 2-3 tane farklı kitap getiriyorum. Merak ediyorlar, bitirdiniz mi, okudunuz mu, güzel miydi diye. Bazen ismini alıyorlar. Onlara uygun kitaplar getirdiğim de alabilirsiniz diyorum.

K15: En fazla işte çocuklara kitap okutmaya çalışıyorum. Okumanın bir ayrıcalık olduğunu, gerçekten toplumda okuyan insanın diğerlerinden çok farklı olduğunu, her tür mesleği edinebileceklerini ama kimin daha fazla hitabet gücü ve kültürel zenginliği fazlaysa onun bir adım önde olacağını söylemeye çalışıyorum.

K26: Okumayı sevdirdim, yani okumanın ne olduğunu, okumanın getirdiği başarıyı, okuyan toplumların nerede olduğunu, bunları hep anlattım, hep örnek oldum, velilerle konuştum.

K29: Özellikle velilerimden okuma saatleri rica ediyorum, yarım saat diyorum. Her akşam yarım saat, her akşam olmasa bile bunu günaşırı yapın diyorum.

K5: Diyelim ki benim elimde bir roman var şu anda okuduğum. Zaten ben okuma saatinde onu okurken görüyorlar. Daha dün ne oldu... Çocuklar dedim, bu kitabı mutlaka okuyun bence. Neden? Çünkü şu şu konulardan söz ediyor, size çok şey katacağını düşünüyorum. Öğretmenim ismi ne, yazarı kim, dediler. Hemen not aldılar. Hemen alanlar oldu, çok etkili bence. Model alıyor çocuk. O anlamda rehberlik etmemiz çok önemli bizim.

K7: Yani başta rol model olmamız gerekiyor. Sürekli elimizde bir kitabın olması gerekiyor. O gün okusak da okumasak da ben buna dikkat ediyorum, elimde kitapla sınıfa gidiyorum. Çocuklar çünkü bizim söylemlerimizi değil yaptıklarımızı örnek alıyorlar, bunu hayata geçirmeye çalışıyorlar. Bu anlamda sık sık söylüyoruz.

Bazı öğretmenler ise öğrencileri kitap seçimi, okunma-anlama yöntemleri ile ilgili öğrencileri bilgilendirdiğini ifade etmektedir.

K13: Çocuklara kitap seçerken arka kapak yazısını okumaları gerektiği gibi nelere dikkat edecekleriyle ilgili bilgiler de veriyorum.

K24: Çocuklara kitap önerilerinde bulunuyorum. Ödüllü kitaplardan çocukları haberdar ediyorum.

Öğretmenlerin okuma kültürü bağlamında yaptıkları bir başka uygulama ise zorunlu okuma çalışmalarıdır. Bu çalışmaları yapan öğretmenlerin anlatıları incelendiğinde öğretmenlerin genellikle öğrencilerin okuması için zorunlu bir yol olarak bu yöntemi benimsediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

K26: 5-6 kitap seçiyorum temaya göre. Diyorum ki bu tema da bunlardan birini okuyacaksınız, okuduğunuz kitabı, yazarını, kitabın kahramanlarını, kitabın ne

anlattığını hafızanızda saklayın hatta yazın, not alın, ilerde size sınavda sorabilirim. Aslında bu sınavda sorma işi hiç hoşuma gitmiyor ama Türkiye’de biraz zorunlu yapmak yani onlara o alışkanlığı kazandırmak için sınavda soracağım diyorum.

K43: Ama biz ne yapıyoruz, zorunlu tutmak zorundayım ben, çocuk okumuyor çünkü. Hevesli olanlar okuyor, ama hevesli okumayan da bir şekilde okusun, okumalı, tadına varsınlar, belki bir şekilde alışkanlık edinir diye zorunlu tutmak durumunda kalıyoruz.

Bazı öğretmenler zorunlu okutulan kitaplarla ilgili sınavlarda soru sorduklarını veya öğrencileri not ile değerlendirdiklerini belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise özet defteri tutma, kitap tanıtımı gibi başka çalışmalarla zorunlu okuma çalışmasını genişlettiklerini dile getirmiştir.

K12: Yani sözlünün birisini sırf buradan veriyorum. Çocuklar bunu biliyor. Nota tabi olsun mu, ben biraz çok az okudukları için bu işe mecbur kaldım. Olabilir neden olmasın, bir seçenek, not olarak verilebilir.

K13: Öğrenciler nota ihtiyaç duyuyorlar. Zorunlu okumalar yaptırıyorum. Öğrencilerin okuyup okumadıklarını sınıyorum. İnternette kitap özetleri okuyorlar, bunu önlemek için kendim kontroller yapıyorum. Not korkusuyla, zorlansalar da okuyorlar.

K35: Biz okuma alışkanlığını oluşturmak adına bir kitap seçiyoruz, en azından çocuklara her dönem 2-3 kitap okutmak adına. O kitapla ilgili bir 15 puanlık soru yazılıya yerleştiriyoruz. Böylece çocukların çoğunun aynı kitabı okumasını, kitaplar eğer zamanından önce okunmuşsa onun takibini yapıp kitapla ilgili yorum alabiliyoruz. Ben mesela soru istiyorum her çocuktan. Sorular soruyorlar, cevaplıyorlar. Kitapla ilgili konuşuyorlar.

Okuma kültürü konusunda zorunlu okuma çalışmalarının çok da etkili olmadığını, bunun geçici bir yöntem olduğunu belirten katılımcılar da bulunmaktadır.

K12: Öğretmenlerin itmesiyle de zaten bir yere kadar.

K15: Öğrencilerime gerçekten kitap okumalarını öneriyorum ama mesela şuna üzülüyorum, çocuklar yazılı yapacağım, kitapla ilgili sorular soracağım dediğim zaman okuyabiliyorlar. Yani sınıfta 20 öğrenci varsa ben kendi hallerine bıraktığımda en fazla 10 öğrenci okurken öteki türlü 17-18 öğrenci okuyabiliyor. Yani baskı ile birtakım şeyler yapmaya alışmışız diye düşünüyorum.

K20: Zorunlu da yani çocuklara şu kitabı okuyacaksınız diyemiyoruz. Bazen yazılıda sorular da sorduk, özellikle arkadaşlarla anlaştık, bazı kitaplardan sorular da sorduk. Ama işte buna rağmen çocuk yani düşük not alacağını bile bile okumuyor. Resmen okumuyor, açıkça.

K49: Kitap okuma ödev diye veriliyor, bu çocukları kitaplardan uzaklaştırıyor.

K35: Ama kitap okumak, biz zorunlu olarak veriyoruz, özellikle sınavlarda soracağız şeklinde veriyoruz, öneriyoruz ama çocuk işte bunu bir zorunluluk olarak yapıyor.

Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü bağlamında en çok yaptıkları çalışmalardan birinin de okuma saati uygulaması olduğu anlaşılmaktadır. 29 öğretmen haftada bir ders saatini okuma için ayırdığını belirtmektedir. Bazı öğretmenler okuma saatinde öğrencilerin kendi belirlediği kitapları okuduğunu belirtirken bazı öğretmenler ise zorunlu okuma listesindeki kitapların okuma saatinde hep birlikte okunduğunu belirtmiştir.

K20: Mesela haftalık bir saati okumaya ayırıyoruz. Genellikle her öğrencinin kitabı olacak, o kitabı okuyacak, bitirecek, ondan sonra bize o kitabı tanıttacak, bir sunum yapacak, anlatacak ya da özetini getirecek bize.

K29: Şimdi işte biz anca ne yapabiliyoruz kısa olan süre zarfında çocukları haftada bir saat okuma saati yaptım. Ben de dâhil olmak üzere hatta onların okuduğu ortak okuduğu kitaplardan birini okuyorum. Derse girerken onların okuduğu kitaplardan birini, o seçtiğim kitaplardan birini okuyorum, onlarla birlikte okuyorum, hatta bakıyorlar sen hangi sayfaya geldin? Bende o kitabı görünce onlar da o kitabı getirmek zorunda oluyor, birlikte okuyoruz. Bu yeterli değil, keşke daha çok olsa, keşke daha çok birlikte kitap okuyabilsek daha çok zaman olsa çünkü benle okumak çok hoşlarına gidiyor.

K9: Öğrencilerim her sene başında soruyorlar okuma programı yapacağız mı diye. Biz eğer öğrencilerimiz de isterse, düzenli bir şekilde okuyacaklarına söz verirlerse okuma saati yapıyoruz.

K30 ise okumanın zorunlu bir ders gibi algılanmasını önlemek ve öğrencileri güdülemek amacıyla okuma saatini renklendirmeye çalıştığını şöyle ifade etmektedir: “Onun dışında o gün kitaplarını getiriyorlar, gelirken yanınızda kuruyemişiniz, termosunuzda kahveniz, sıcak içeceğiniz olabilir, keyfe dönüştürelim açısından, görev olarak algılamasınlar diye, bugün de onu yaptık mesela. Genelde sıkıntı çıkmıyor.”

Bazı katılımcılar ise öğrencilerin 40 dakika boyunca kitap okuyamadıklarını, çabuk sıkılabildiklerini ve okuyormuş gibi yaparak okuma saatini geçirdiklerini belirtmiştir.

K18: Yani kitaba o da hani dalıp da sırf kitaba yoğunlaşmıyor, etrafıyla ilgileniyor, bazen aynı sayfada bir çocuğun ha tamam kitabı açık ama seni kandırmak amacıyla sadece bakıyor.

K22: 40 dakikalık bir süre. O 40 dakikada inanır mısınız, sus, dudağını oynatma, arkadaşınla konuşma demekten bir hal oluyordum.

K3: Okuma saati çalışması yıllardan beri yapılmaya çalışılıyor ama amacına hizmet ediyor mu emin değilim çünkü bazen sınıflarda şu acı tabloyla karşılaşıyoruz: Çocuk her zaman şey düşünüyor kitaba baktığı zaman öğretmeninin onun kitap okuduğunu düşündüğünü zannediyor hâlbuki farkındayım çocuk kitap okumuyor.

Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusunda yaptıkları bir diğer çalışma da öğrenciler için öneri kitap listeleri sunmadır. Bazı öğretmenler bu listedeki kitapları okula kazandırmaya çalışırken bazı öğretmenler ise öğrencilerin okuyacakları kitapları kendilerinin edinmesini istemektedir. Öğretmenler öneri listelerinin veliler için de önemli olduğunu, onların kitap alırken daha doğru seçimler yapmalarını sağladığını ifade etmektedir.

K14: Bizim listemiz var, 200 kitaplık bir liste. Hem Milli Eğitim Bakanlığı onaylı hem pedagogların onayladığı, uzmanların onayladığı bir kitap listesi. Seviyelerine göre ayrılmış 5, 6. sınıf ya da 10-12 yaş. Öğretmenlerle hazırlamıştık. O listeyi veriyorum, o listeden istedikleri kitabı seçiyorlar.

K24: Önerilecek, okutulacak kitaplar eylül ayında zümre toplantısında gündem oluyor. Tartışıyoruz, ortak karar alıyoruz. Yıl içerisinde kendi elemelerime göre, öğrencilerden gelen önerilere göre listemi güncelliyorum.

K36: Çünkü çocuk kitapçıya gittiğinde bilmiyor, hangisini alayım diye. Veli de öyle, bilmiyor ama bizden istedikleri zaman daha kolay bulabiliyorlar. Hatta yedek liste verdim, sonradan gelip istediler. Yedek liste daha verdim, bitirenler iki ayda iki kitap bitirenler bunları da yedek olarak alabilir diye.

K4: Şu anda çocuklara okuyabilecekleri kitaplarla ilgili, sadece öneri olarak bir liste verdim. Ama bu kitapları okumayı zorunlu tutmadım.

K44: Kitap öneriyorum. Öncelikle temaya uygun, örneğin tema okuma kültürü ise okumanın önemini anlatan kitaplar vermeye gayret gösteriyoruz. Tema milli kültür ise kültüre dayalı, milli kültüre dayalı kitaplar vermeye çalışıyoruz. Temaya uygun ve öğretim programıyla paralel bir şey izliyoruz.

Bazı öğretmenlerin ise öğrencilere herhangi bir liste sunmadığı, her öğrencinin kendi seçtiği kitabı okumasını istediği anlaşılmaktadır.

K21: Dedim ben istediğiniz kitabı okuyun.

K30: Belirli kitaplar belirliyoruz, şimdi kitap kültürü olmayan çocuklarda ben birkaç kitap örnek veriyorum, senenin başında bu kitaplardan okuyabilirsiniz diye ama çok okuyan ve kendi seçimlerini yapabilen öğrencilerime diyorum ki siz özgürsünüz, siz istediğiniz kitapları okuyabilirsiniz ama bunlar da güzel kitaplar bir ara bunları da okuyabilirsiniz diye yönlendiriyorum.

Türkçe öğretmenlerinin anlatıları incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilere okuma kültürü edindirmek amacıyla çeşitli etkinlikler gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. K4 ile

K10 ise okuma kültürünün geliştirmesi amacıyla özel bir alışma yapmadıklarını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler bazen öğrencilere bir ödöl olarak bazen de onları okumaya güdülemek amacıyla kitap fuarlarına geziler düzenlediklerini ifade etmektedir. Ayrıca okullara yazar davet ederek öğrencilerin yazarlarla tanışmalarını ve onlarla söyleşi gerçekleştirmelerini sağladığını belirten öğretmenler de bulunmaktadır.

K1: Sadece kendim değil ancak okul olarak seçilen başarılı, çok okuyan öğrencileri kitap fuarına götürüyoruz.

K35: Kitap dışında, yazarlarımız geliyor bizim. Yani dönemde en az iki yazar getirmeye çalışıyoruz. Özellikle bu bizim zorunlu kitap dediğimiz yazılıda sorduğumuz kitapların yazarlarını özellikle çağırıyoruz. Çocuklar yazarla tanışınca diğer kitaplara karşı da ilgi duyuyor.

K5: Mesela en çok okuyan öğrenciler için bu hafta kitap fuarına gezi düzenledik, onları ödüllendiriyoruz.

Bazı öğretmenler ise öğretmen, öğrenci, veli katılımıyla park, meydan gibi halka açık alanlarda okuma etkinlikleri düzenlediklerini ve öğrencilerle birlikte kitabevi ziyaretleri gerçekleştirdiklerini dile getirmektedirler.

K11: Daha önce çalıştığım köy okulunda haftanın bir günü, köy kahvesine gidip oradakilerden isteyenlere de kitap dağıtıp kitap okuma saati yapmıştık.

K18: İlçede parkta ailelerle kitap okuma. Biz okuldan çıkıyorduk öğrencilerle velilerden katılımlar oluyordu, toplu olarak.

Bazı öğretmenler ise kitap okuma yarışmaları veya okunan bir kitaptan hareketle bilgi yarışmaları yaptıklarını, çok okuyan ve başarılı olan öğrencileri ödüllendirdiklerini belirtmişlerdir.

K12: En çok kitap okuyan öğrencileri belirleyip, her sınıftan birincilere küçük hediyeler verdim, hatta okulda onurlandırdık onları.

K48: Kitapçı ziyaretleri yapıyoruz. Çocuklar bu ziyaretlerde farklı kitapları inceliyorlar, birbirleri ile görüş alışverişinde bulunuyorlar, birbirlerine tavsiyelerde bulunuyorlar, kendilerine kitap alıyorlar.

Öğretmenlerin gerçekleştirdiklerini belirttikleri bir başka alışma ise kitap ve yazar tanıtım etkinlikleridir. Öğretmenler öğrencilerin kitap okumalarını, okudukları kitapları tanıtımalarını ve yeni kitaplarla tanışmalarını sağlamak için çeşitli kitap tanıtım etkinlikleri düzenlediklerini belirtmişlerdir.

K2: “Her kitap bir hayat” diye bir alışma yaptırđım. Çocuklar kitap kılığına girdiler. Sınıf kitaplığı oluşturduk biz beraber. Bi butonu oldu şöyle, mesela bu kitabı okumak istiyor ve bu butona bastığım zaman kitapla ilgili her türlü soruya

cevap vermek zorundaydı. Kitabı kendisi seçti ve ben okulun içerisinde böyle dolaşmalarını istedim. Yani okulun içerisinde de böyle dolaştılar.

K27: Yazarların fotoğraflarını, her hafta bir yazarın fotoğrafını okulun girişine biz asardık, onun yaşamıyla ilgili kısa kısa notlar yazardık ve mutlaka ya bir video ya bir slayt o zaman şey yoktu tepegözler vardı, bunlar bu kadar yoktu, tepegözlerle her hafta mutlaka ya bir yazarın, ya bir şairin tanıtımı yapardık.

Öğretmenler okuma kültürü bağlamında gerçekleştirdikleri örnek olabilecek ve özgün yönleri bulunan çalışmalar şunlardır:

K24: Ben çocuklara okuma defteri tutturdum. Ama bu bir özet defteri değil. Çocuk deftere kitabın künyesini yazıyordu. Sonra çocuktan okuduğu kitapla ilgili bir etkinlik tasarlamasını istiyordum. Bulmaca, kapak tasarlama, sonunu tamamlama vb.

K31: Yine bir öğretmen arkadaşımın yaptığı bir çalışma da çok güzel. Mesela bir kitabı okuduktan sonra farklı bakış açılarıyla, mesela kahraman bakış açısı ve oradaki bir çocuk kahraman oluyor, onu canlandırıyor. Yani kitabı okurken çok yönlü bakabilmek. Yani kimisi işte orada anlatılan görsellikten hoşuna gitmiştir, görsel olarak çizebilir gibi yani o tarz çalışmalar yapılabilir.

K33: Filme aktarılmış kitaplar seçiyorum, hem kitapları okutuyorum hem de filmleri izletiyorum.

K8: Okuma kültürü ile ilişki bazı çalışmalarım var. Örneğin kitap kapaklarıyla bir pano yapıyorum. Kapaklar ilgi çekiyor. “Okuyorum Cuf Cuf” diye bir proje uygulamıştım. Çocuk tren vagonuna okuduğu kitabın ayrıcını bırakıyor. Okuduğu kitabı sınıfta tanıtıyor. Ben de kitabı okuduğuna inandığım öğrencileri teşvik etmek amacıyla not veriyorum. Böylece öğrencilerin sürece katılmalarını sağlıyorum.

Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü edindirme bağlamında gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri yönlendirme, örnek olma, kitap listesi önerme, zorunlu okuma çalışmaları yaptırma, sınavlarda sorma, okuma saati düzenleme gibi çalışmalar ile Ak Başoğlu’nun (2018) araştırmasında ulaştığı kitap sınavı yapma, kitap okuma formunu doldurma, özetleme veya kitap hakkında konuşma gibi uygulamaların benzer olduğu söylenebilir.

4.2. Türkçe Öğretmenleri ve Çocuk Edebiyatı

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatıyla ilgili eğitim durumlarını ve ilgi düzeyleri, çocuk edebiyatının okuma kültürü sürecindeki rolüne ilişkin

görüş ve düşünceleriyle ilgili bilgi edinmek amacıyla da sorular yöneltilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin kitap belirleme süreçleri ile kitap seçiminde dikkate aldıkları ölçütler de belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 5

Türkçe Öğretmenleri ve Çocuk Edebiyatı Teması Kategori ve Alt Kategorileri

Tema	Kategori	Alt Kategoriler
2.Türkçe Öğretmenleri ve Çocuk Edebiyatı	2.1. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatına İlişkin Eğitim ve İlgi Durumları	
	2.2. Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü Edinme Süreci	
	2.3. Öğretmenlerin Kitap Belirleme Süreci	2.3.1. Kitap Belirleme Sürecinde Kitapların Okunma Durumu 2.3.2. Öğretmenlerin Kitap Seçimi Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Değerlendirmeleri 2.3.3. Kitap Belirleme Sürecinde Öneri ve Destek Alma 2.3.4. Kitap Belirleme Sürecinde Öğrenci Seçim ve Dönütleri
	2.4. Öğretmenlerinin Kitap Seçme Ölçütleri	2.4.1. İçerik 2.4.2. Dil ve Anlatım 2.4.3. Tasarım Özellikleri ve Resim 2.4.4. Yaş ve Düzeye Uygunluk 2.4.5. Velilerin Etkisi ve Kitap Bedeli

Elde edilen verilerin çözümlenmesiyle Türkçe Öğretmenleri ve Çocuk Edebiyatı Teması altında 1. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatına İlişkin Eğitim ve İlgi Durumları, 2. Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü Edinme Süreci, 3. Öğretmenlerin Kitap Belirleme Süreci, 4. Öğretmenlerinin Kitap Seçme Ölçütleri kategorilerine ulaşılmıştır. Ulaşılan kategori ve alt kategoriler Tablo 5’te sunulmuştur.

4.2.1. Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatına İlişkin Eğitim ve İlgi Durumları

Araştırmaya katılan 15 öğretmen çocuk edebiyatıyla ilgili üniversitede eğitim aldığını belirtirken 28 öğretmen ise üniversitede veya sonrasında çocuk edebiyatıyla ilgili

ders, kurs, seminer gibi herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir. Eğitim aldığını belirten öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin aldıkları eğitimlere dönük çeşitli eleştirileri olduğu görülmektedir. Örneğin K6, “Yani bir kitap incelemesi yaptığımızı hatırlamıyorum, yapmadık diye biliyorum. Yüzeysel aldık. Herhalde çocuk edebiyatı diye aldık ama çocuk edebiyatı tarihi gibi bir ders aldık.” derken K29 ise “...yazarlar ve işte hangi eserleri vermiş bu şekilde gördük o kadar. Ekstra bir şey yok.” biçiminde dersle ilgili düşüncelerini belirtmiştir. K12 de “Hiçbir faydası olmadı diyebilirim. Ben orada isterdim ki bize çocuklara okutabileceğimiz güzel kitaplara, güzel yazarlara dair bir bilgi birikimi ile ayrılalım. Bir liste verilsin, böyle bir şey olmadı. Kitapla bağlantılı, çocuk edebiyatı tarihi gibiydi. Hangi tür kitapları okusalar daha faydalı olur gibi hiçbir şey aklımda kalmamış benim. Bilimsel şeylerdi, ağır konulardı. Kitap incelemesi hatırlamıyorum.” diyerek aldığı çocuk edebiyatı dersine ilişkin eleştirilerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin bu anlatıları ile Kanat Soysal’ın (2018) Eğitim Fakültelerindeki Çocuk Edebiyatı Öğretiminin Değerlendirilmesi (Bir Ders Tasarımı Örneği) başlıklı doktora tezi araştırmasındaki bulguların örtüştüğü söylenebilir. Kanat Soysal araştırmasında derslerin uygulama boyutunun geri planda kaldığı, kuramsal bilgi aktarımının önelediği ve “yazınsal tür” bilgisinin ve “çocuk edebiyatı tarihi” bilgisinin kazandırılmaya çalışıldığı yaklaşımın eğitim fakültelerindeki çocuk edebiyatı öğretimine egemen olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Çocuk edebiyatıyla ilgili eğitim almadığını ifade eden öğretmenlerin bu durumu daha çok üniversitede eğitim aldıkları bölümlerin ders programları ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Örnek olarak aşağıdaki yanıtlar verilebilir:

K35: Türk Dili Edebiyatı Bölümü mezunuyum. Öğretmenlik olmadığı için çocuk edebiyatıyla üniversite düzeyinde hiç bilgim yok. Formasyonum da Türk dili edebiyatı üzerineydi. Orada da bize çocuk edebiyatı diye bir bölüm yani ders olarak bi bilgim yok. Onunla ilgili bir konferans ya da eğitim de yok.

K16: Hayır almadım, zaten başında da belirttim çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü mezunuyum.

K39: Tamam belki bizde de hata var, araştırabilirdik, okuyabilirdik ama verilen eğitime baktığımda edebiyatçı olarak Osmanlıca, işte lehçeler, hep dil üzerine aldık bu eğitimi. Ama ben üniversitede aldığım bu eğitimin hiçbirisi gelip de lisede veya bu çocuklara işte bir Azeri Türkçesini işte ne bileyim bir Çuvaşçayı gelip de bunlara öğretmedim. Burada bir eksik var açıkçası.

Öğretmenlerin çocuk edebiyatıyla ilgilenme durumlarını içeren veriler incelendiğinde 28 katılımcının çocuk edebiyatıyla farklı düzeylerde ilgilendiği, 20 öğretmenin ise çocuk edebiyatıyla ilgilenmediği ve bu alanla ilgili gelişmeleri izlemediği anlaşılmaktadır. Çocuk edebiyatıyla ilgilendiğini belirten öğretmenlerin bu ilgilerinin farklı düzeylerde olmakla birlikte çoğunlukla düşük olduğu söylenebilir. Örneğin K16 ilgi düzeyini “Yani içinde olduğumuz kadarıyla diyeyim.” biçimindeki ifade ederken K29 ise “Araştırıyorum, okuyorum bildiğim kadarıyla. Ama çok okuyorum, çok araştırıyorum dersem yalan olur.” demektedir. K24 de benzer biçimde “Çok yoğun bir şekilde olmasa da ödüllü kitapları takip etmeye çalışıyorum, bazı yayınevlerinin çıkardığı kitaplara bakıyorum.” sözleriyle çocuk edebiyatıyla ilgilenme düzeyini ifade etmektedir. Ayrıca katılımcıların kitap fuarları (K11), yayın katalogları (K11, K4), kitabevi ziyaretleri (K12, K3, K9), internet ve sosyal medya paylaşımları (K16, K2, K24, K41, K7, K8) gibi yolları kullanarak çocuk edebiyatı ile ilgili gelişmeleri takip ettikleri anlaşılmaktadır.

Çocuk edebiyatıyla ilgilenmediğini belirten katılımcılardan elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun bu durumla ilgili herhangi bir gerekçe belirtmediği görülmektedir. Bazı katılımcıların ise bir dönem çocuk edebiyatıyla ilgilendikleri ama bunu sürdürmedikleri anlaşılmaktadır. Örneğin K30 bu durumu “Aslında Ankara Üniversitesi'nde yüksek lisans yaparken bazı yazarların konferansları oluyordu orada, onları takip edebiliyordum ama uzun zamandır, şu anda fark ettim bu eksikliğimi sizinle konuşurken.” sözleriyle ifade etmektedir.

Dilidüzgün'e (2018, s. 25) göre “...çocuk ve gençlik yazını, çocuğun yazın dünyasına girmesine olanak sağlayabilecek bir işleve sahiptir.”. Ayrıca çocuk yazınının okuma alışkanlığı verme gibi bir işlevi olduğu da söylenebilir. Sever (2018, s. 141) ise okuma alışkanlığı kazanma evresinde kitap seçiminin önemini ve Türkçe öğretiminin sorumluluğunu şöyle belirtmektedir:

Okuma-yazma becerisi edinmiş öğrencilerin bir üst beceri olan okuma alışkanlığı edinmelerinde Türkçe öğretiminin başat bir sorumluluğu olduğu bilinmelidir. Bu evrede, okumanın bir alışkanlığa dönüşmesinde en duyarlı süreç, çocuğun ilgi ve gereksinimlerine yanıt veren, ‘çocuğa göre’ olan çeşitli türdeki yapıtlarla buluşturulabilmesidir.

Bu bağlamda okuma kültürü edindirme sürecinde önemli bir yeri bulunan Türkçe öğretmenlerinin çoğunun çocuk edebiyatıyla ilgili herhangi bir eğitim almamış olması, çocuk edebiyatı eğitimi alanların ise bu eğitime ilişkin eleştirileri önemli bir sorun alanına

işaret etmektedir. Öğretmenlerin çocuk edebiyatıyla ilgili eğitim almalarının ve bu konuda duyarlı kılınmalarının okuma kültürü edindirme süreci için büyük bir gereksinim olduğu söylenebilir.

4.2.2. Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü Edinme Süreci

Okuma kültürü edinme sürecinde çocuk edebiyatının yeri ve işlevi ile ilgili 21 katılımcıdan veri elde edilmiştir. Bu veriler incelendiğinde katılımcıların çocuk edebiyatı ürünlerini çocukların düzeyine ve gereksinimlerine uygun uyarılar olarak (K1, K21, K37, K41) gördüğü ve okuma kültürü edinme sürecine olumlu katkı sağladığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Örnek katılımcı görüşleri şunlardır:

K33: Çocuk edebiyatının çocukları okumaya çekme ve bağlama gücü olduğunu düşünüyorum.

K19: Bence kesinlikle var. Çünkü hani ata et, ite ot verilmez. Bu nedir, kişiye ihtiyacına göre bir şey verilir. Şimdi sen belli yaştaki çocuğun ihtiyacını bileceksin ki ruhsal ve zihinsel açıdan onu doyurman gerekiyor. 20 yaşında vereceğin şeyi 10 yaşında verirsen hiçbir faydası olmaz.

K29: Çocukların zaten kendilerini o olayın içerisine dâhil edebilmeleri için yaş gruplarına uygun kitaplar okumaları kesinlikle şart. Hem dil bakımından hem olayları kavrama açısından, dolayısıyla tatbikî çocuk edebiyatı çok önemli.

K33: Bu bakımdan çocuk edebiyatının çocukları okumaya çekme ve bağlama gücü olduğunu düşünüyorum.

K39: Yani biz bu çocukları bir ağaç gibi işte yetiştiriyoruz ve bunu yaparken de okudukları veya işte izledikleri şeylere dikkat etmek gerekiyor. Yani boş bir şeyin içine siz bir şey doldurmaya başlıyorsunuz eğitim sürecinde. Bu doldurduğunuz şeyleri takip etmezseniz veya verdiğiniz o edebi kültür ya da işte okuma kültürü içindeki malzemelere dikkat etmezseniz çocukların çok farklı psikolojilere büründüğünü görüyorsunuz.

K40: Çocuk edebiyatında çocuk okuma zevkini alır.

K46: Onlar için yazılan, onların ilgisini çeken kitaplar okuduklarında daha çok kitap okuyorlar ve isteyerek okuyorlar.

Sever (2013b), ilköğretim döneminde okuma-yazma becerisi edinen çocuğun istekle kitap okumaya yöneldiğini belirterek çocuğun bu dönemde özellikle okuma-yazma becerisinin gelişmesine katkı sağlayacak ve çocuk gerçekliğine uygun kitaplarla

buluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Ders kitaplarındaki metinler veya çocuğa sunulan kitapların niteliği çocuğun okuma kültürü edinme sürecinde belirleyici olabilmektedir.

11 katılımcı ise çocuk edebiyatı olarak okura sunulan eserler ile ilgili olumsuz görüş bildirmektedir. Bu katılımcılar kitapların maddi çıkar kaygısıyla hazırlandığını (K10, K38), gerçek hayattan kopuk, çocuğun gelişimine katkı sunmayan (K13, K17, K37) dil, içerik ve tasarım bakımından özensiz (K14, K17, K38) olduğunu belirtmektedir. Dilidüzgün (2018) de öğretmenlerin bu değerlendirmelerine benzer biçimde, yalnızca belli değerlerin öğretilmesini amaçlayan, yazınsal değeri olmayan birçok kitabın olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin K45 bu durumla ilgili,

Yani birçok çocuk için yazılmış eser de aslında özensiz geliyor bana. Açık kopuk mesela, kitap sınavı yapmadan önce okuyorum, seçmeye çalışıyorum yani kitabın ilk yarısı başka bir şey anlatıyor, ikinci yarısı başka bir şey anlatıyor. Bir yetişkin kitabına gösterilen özenin gösterilmediğini düşünüyorum. Çok fazla ürün verilmeye başlandı galiba, ama çok da iyi ürünler değiller.

görüşünü dile getirmektedir.

4.2.3. Öğretmenlerin Kitap Belirleme Süreci

Bu kategorideki veriler analizinden öğretmenlerin kitap seçimi konusundaki öz yeterliklerine ilişkin değerlendirmeleri, seçmeden önce kitapları okuyup okumadıkları, kitap belirleme sürecinde öneri ve destek alma durumları ile bu süreçte öğrenci dönüt ve tercihlerinin etkisi ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır.

4.2.3.1. Kitap Belirleme Sürecinde Kitapların Okunma Durumu

Öğretmenlerin seçmeden önce kitapları okuyup okumadıklarına ilişkin elde veriler incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun seçmeden önce kitapları okuduğu anlaşılmaktadır. K21 ise “Biz liste hazırlıyoruz ama inanın çoğu kitapları okumamış oluyoruz. Yani okumadan öğretmen arkadaşın tavsiyesi ile sunuyoruz.” diyerek önerdiği kitapları çoğunlukla okumadığını belirtmiştir.

Kitapları seçmeden önce okuduğunu belirten öğretmenlerin öncelikli amacının çocuklara uygun nitelikli eserleri belirleyebilmek olduğu söylenebilir. Örnek katılımcı görüşleri şunlardır:

K30: Merak ettiğim kitaplar varsa ve öğrencilerime önereceksem mutlaka önce kendim okuyorum, içlerinde çünkü bazen hoş olmayan ifadeler olabiliyor, yaşa uygun olmayan ifadeler.

K44: Benim okumam gerekiyor o kitabı. Okuyorum, okumadığım bir kitabı çocuğa vermiyorum.

K6: Hangi kitapları okutuyoruz, uygun mu değil mi, onun için de bir alıp kendimizin okuması gerekiyor. Öyle yapıyoruz zaten. Çocukları tavsiye ettiğimiz kitapları önce bir kendimiz okuyoruz.

Bununla birlikte bazı öğretmenlerin öğrencilerin kitabı okuyup okumadığını sınayabilmek (K21) veya K3 “Yarın bir gün ters bir durumla karşılaşmamak için...” gibi başka amaçlarla da kitapları okuduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin çocuklara kitaplara önermeden önce çoğunlukla okudukları bulgusu Ak Başoğlu’nun (2018) konuyla ilgili bulguları ile örtüşmektedir. Ak Başoğlu’na (2018) göre özel okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin tamamı, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ise çoğunluğu çocuklara önermeden önce kitapları bireysel ve/veya zümrecek okumaktadır.

4.2.3.2. Öğretmenlerin Kitap Seçimi Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Değerlendirmeleri

Kitap seçimi sürecindeki yeterliklerine ilişkin 20 katılımcı görüş bildirmiştir. Bu katılımcılardan 12’si kitap belirleme sürecinde zorlandıklarını ve ikilemde kaldıklarını belirtmiştir. Bazı öğretmenler de kitap belirleme sürecinde desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin aşağıdaki katılımcı görüşleri örnek olarak sunulabilir:

K12: İşin doğrusu zorlanıyorum biraz.

K21: Kitapları seçerken aslında ciddi anlamda zorlanıyoruz. Çeşitli sebepler veyahut da çeşitli sorunlar çıkıyor ortaya.

K24: Biz aslında kitap seçerken ne yapabileceğimizi tam bilmiyoruz.

K8: Öğretmen camiasında bile bilinçli seçilmiş kitaplar yok. Önümüze konulan kitapları sorgulamaksızın seçip öneriyoruz. Yaşa uygun kitaplar seçemiyoruz ve öneremiyoruz.

Araştırmaya katılan 8 katılımcı ise kitap belirleme sürecinde herhangi bir zorluk yaşamadığını, öğrencilere uygun nitelikli kitapları kolaylıkla belirleyip öğrencilerine sunabildiklerini belirtmiştir. Örneğin K33 “Okuduğum bir kitabın çocuklara uygun olup olmadığına karar verirken zorlanmıyorum. Desteğe ihtiyaç duymuyorum.” derken K15 ise “Yok, zorlanmıyorum çünkü genelde öğrencilerimi çok iyi tanıyorum.” tümcesi ile düşüncesini belirtmiştir.

4.2.3.3. Kitap Belirleme Sürecinde Öneri ve Destek Alma

Kitap belirleme sürecinde öne çıkan bulgulardan bir başkası ise öğretmenlerin süreçte öneri ve destek alma durumlarıyla ilgilidir. Katılımcılar genellikle kitap seçme sürecinde arkadaşlarından, meslektaşlarından, okul yöneticilerinden görüş, öneri veya destek aldıklarını belirtmiştir. K3: “Açıkçası bu süreçte ben sosyal medyayı kullanmaya çalışıyorum. İnternet üzerinden online alışveriş sitelerindeki durumlara bakıyorum, yorumları inceliyorum.” diyerek kitap seçme sürecinde izlediği yolu belirtmiştir.

K2: Arkadaşımdan tabi ki yardım alıyorum ama yardım aldığım herkes değil, sadece bir yerden isim duyup da söyleyen değil, onu mutlaka okumuş olan ya da öğrencilerine okutmuş olan, geri dönüşlerini almış olan.

K42: Tabii ki şöyle, Türkçe zümremiz var Çankaya Türkçe zümresi. Türkçe öğretmenlerinin olduğu bir zümre grubu. Ora ile iletişim halindeyiz ve bir biçimde okunan ve iyi dönüş alınan kitapları arkadaşlar burada yazıyorlar.

K30: Evet, bazen arkadaşlarımdan fikir alıyorum, eğer tereddütte kaldığım yerler olursa altlarını çizip ya da işaretleyip mutlaka branş arkadaşlarıma işte böyle böyle bir kitap, konusu budur ama burada böyle ifadeler var, sen ne düşünürsün diye mutlaka konuşuyoruz, çok önemli çünkü bizim hiç önemsemediğimiz bir cümle bile onların dünyasında çok farklı yerlere gidebiliyor.

4.2.3.4. Kitap Belirleme Sürecinde Öğrenci Seçim ve Dönütleri

Öğretmenler kitap belirlerken öğrencilerin seçimlerini, ilgilerini ve bireysel farklılıklarını da dikkate almaktadırlar. Bununla bağlantılı olarak bazı öğretmenler,

öğrencilerin kendi seçtikleri kitapları okumalarına izin verdiklerini veya bunu desteklediklerini de belirtmektedir. Öğretmenler çocukların yoğun olarak okumak istedikleri popüler kitapları beğenmedikleri ancak bu durumun önüne geçmede başarılı olamadıklarını da belirtmektedir. Ak Başoğlu (2018) da araştırmasında çocukların popüler kültüre ait, hareketli/macera dolu, fantastik/gizemli, aşk konulu kitapları okumayı yeğledikleri, öğretmenlerin ise bu durumu uygun bulmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

K12: Bazı mesela “Saftirik” tarzı kitaplar var biliyorsunuzdur, okula getirmeyin ama evde eğlence için okuyun diyorum. Benim listeme almayayım o kitapları, listemde bulunmasın, eğlence için istediğiniz şekilde evde, yaş aralığınız uyuyorsa okuyun.

K13: Ben kendim en fazla bir iki kitap öneriyorum, çocukların okuyacakları kitapları kendilerinin seçmesini istiyorum.

K14: Çocukları tanımak gerekir, çocuklar neyi sevebilir, ne tür kitap okumak isteyebilir. Çocukları çok da zorlamamak gerekiyor okuyacakları tür açısından. Kızlar mesela daha romantik şeyler seviyor, daha sakın şeyler seviyor, arkadaş ilişkilerini anlatan. Ama erkek çocuklar polisiye seviyor, macera seviyor, ona yönlendirmeye çalışıyorum. İlgilerine göre yönlendirmek lazım.

K23: Kitap önerirken mümkün olduğunca çocukların özel durumlarını da göz önünde bulunduruyorum. Bu tür şeylere dikkat etmediğinizde çocukları kitaptan, okumaktan soğutabiliyorsunuz.

K31: Kararları verirken şimdi bazen sadece şurada bazen takılıyorum. Şimdi diyorum ki evet çocuklar okusun her şeyi okusun diyoruz ama örneğin işte Saftirik. Tamam, Saftirik okuyun ama bunu işte yaz tatilinde okuyun. Yani buradan size dil anlamında bir şey vermez. Ama çocuk okumak istiyor yani bir yandan da, hiç okumamasındansa oku diyoruz, okul şeyinde değil de onu çerez niyetine derler ya oku diyorum.

K12: Çocuklar onların sevdiği, ilgi alanı olan kitaplara yöneliyorlar. Ben de çok ket vurmak istemiyorum.

Ayrıca öğretmenlerin, kitap belirleme sürecinde öğrencilerin kitaplarla ilgili geri bildirimlerini de dikkate aldığı söylenebilir. Bu bulgu Ak Başoğlu’nun (2018), çocuklardan alınan dönütler ve beklentilerin karşılanma durumu göz önünde bulundurularak kitap önerilerinin güncellendiği bulgusu ile örtüşmektedir.

K21: Geçmişte hangi kitapları okuttum onları da kaydederim, yani bu kitap çocuklardan kaç yıldız aldı...

K45: Dönem sonun da çocuklara puanlatıyorum eserleri dedim ya, çoğunluğunun sevmediği eseri kaldırıyorum.

K9: Kitap değerlendirme formlarını öğrencilere doldurtuyorum. Öğrencilerden kitaplarla ilgili dönüt alıyorum ve bu dönütlere göre kitap önerilerimi düzenliyorum.

4.2.4. Öğretmenlerinin Kitap Seçme Ölçütleri

Öğretmenlerin öğrencilere önerdikleri kitapları seçerken hangi ölçütleri dikkate aldıklarına ilişkin veriler incelendiğinde öğretmenlerin en çok kitapların içeriğine (eğitsel ilkeler, ileti, konu) ilişkin görüş bildirdikleri görülmüştür. İçeriğin ardından kitapların dil ve anlatım özellikleri ile öğrencilerin yaş ve düzeyine uygunluğu konusunda öğretmenlerin görüşlerinin yoğunlaştığı görülmektedir. Tasarım özelliklerinin ise en az dikkat edilen ölçüt olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca kitap seçiminde velilerin ve kitap bedellerinin de öğretmenler tarafından dikkate alındığı anlaşılmaktadır.

4.2.4.1. İçerik

İçerik, öğretmenlerin kitap seçme ölçütleri içerisinde en çok görüş belirttikleri ölçüt olarak öne çıkmaktadır. Konuyla ilgili veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin içeriğin öğrencilere yaşamı öğretebilecek, gerçek hayatla ilgili, ahlaka uyan özellikler taşıması gerektiğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Ak Başoğlu (2018) da Türkçe öğretmenlerinin çocuk kitaplarından “değer aktarımı, bakış açısı ve sorgulama becerisi kazandırma, kültür aktarımı, tür bilgisi öğretimi, eğlence, düş gücü gelişimi ve çocuğun sorunlarına eğilme gibi amaçlarla” yararlandıklarını belirtmektedir. Maltepe (2009) de Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri ile ilgili araştırmasında öğretmen adaylarının hem konuların hem de kahramanların seçiminde “gerçeklik”, “kendi kültürümüz”, “öğreticilik” kavramlarını daha çok vurguladıkları, kitapların okuma kültürü edindirme, duygu evrenini genişletme, anadili bilinci ve duyarlılığı sağlama ve estetik gelişime katkı getirme gibi işlevlerine yeterince önem vermedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bazı öğretmenler ise kitaplarda argo ve küfür, cinsellik, şiddet, ölüm, istismar ve intihar gibi duyarlı konuların olmaması gerektiğini belirtmektedir. Sever (2013a) konuya ilişkin olarak yaşamın değişik evrelerinde karşılaşılan örselenmeler ve şiddetin yaş

gruplarının özellikleri göz önünde bulundurularak belli ölçüde ele alınabileceğini belirtmektedir. “Ancak, kurgulanan olaylar dizininde yer alan şiddet içerikli davranış ve eylemler, çocuklarda kaba güce karşı bir anlayışın oluşmasına katkı sağlamalıdır. Çocuk, okuma eylemi bittiğinde, türü ne olursa olsun, şiddetin insan doğasına ne denli aykırı bir davranış olduğu çıkarımını yapabilmelidir.” (Sever, 2013a, s. 72).

K14: Bir kere hayattan kopuk olmayacak çocukların okuduğu kitaplar.

K39: Açıkçası kitaplarda da böyle çocukları karamsarlığa itecek ya da hayatın dışına sürükleyecek şeyler gördüğüm anda ben o kitaptan açıkçası vazgeçiyorum.

K29: Bir kere eğer şiddet içeriyorsa önermem, en baş etken şiddet. Burada daha çok hoşgörü, birlik, beraberlik paylaşım önceliğim bunlar. Çünkü çocuklarımız bizim, özellikle bu son dönemde, paylaşmayı unuttular. Birbirlerine karşı çok tahammülsüzler, birbirleriyle yani o kadar tartışıyorlar, hoşgörü yok. İşte bunları kazandırmaya çalışıyoruz biz yeniden.

Katılımcılar büyük çoğunlukla kitapların öğrenciye bir ileti sunması ve çocukların okudukları kitaptan bir pay çıkarması gerektiğini belirtmektedir. Bu bulgu Bulut'un (2018) “Okulöncesi Eğitim Ortamlarında Çocuk Kitaplarıyla Gerçekleştirilen Uygulamaların Okuma Kültürü Edindirme Bağlamında İncelenmesi” başlıklı doktora tez çalışmasında ulaştığı bulgularla örtüşmektedir. Bulut'a (2018) göre öğretmenler kitap seçiminde kurmaca türlerin niteliklerini göz ardı etmekte, davranış kazandırmaya dönük öğretici anlatımları yeğlemektedir.

K15: Mesela toplumsal ve ulusal değerleri aşlamaya çalışan, önyargılardan uzak, çocuklara hoşgörü, işte millet sevgisini kazandıran, arkadaşlık kazandıran, değerlerimizi öne çıkaran konuları işleyen kitapları tercih ediyorum.

K36: Bunun yanında eğlenceli kitaplar da oluyor tabii. Ama hepsinin sonunda bir mesaj verici kitap seçiyoruz mutlaka.

Az sayıda katılımcı ise (K26, K29, K30, K31, K49, K5) kitapta iletilerin sanatsal bir kurgu içerisinde, örtük olarak sunulması ve kitapların öğreticilik yanının öne çıkmaması gerektiğini belirtmektedir. Bu görüşü ifade eden katılımcılar öğreticilik yönü ağır basan kitapların öğrencilerin çok hoşuna gitmediğini ve öğrencilerin bu tür kitaplardan sıkıldığını dile getirmektedir.

K5: Mesajlarıyla değerler eğitimi çok böyle hissettirerek değil ama çocuğun yaşantısından yola çıkarak, hoşuna gidecek, olayın içinde kendiliğinden fark ettirerek örtülü bir şekilde veren eserler olmasına dikkat ediyorum. Bu tür eserlerden seçmeye çalışıyorum. Kalite bu benim için.

K49: Bence çocuk edebiyatı, çocuk kitapları eğitsel yönüyle öne çıkarılmamalı yani çok didaktik olmamalı.

Sayıları az olmakla birlikte bazı öğretmenler kitaplarda herhangi bir siyasi, dini, ideolojik telkin veya dayatmanın olmaması gerektiğini belirtmekte, kitapların çocukların sağlıklı bir değerler sistemi oluşturmalarına katkı sunacak içerikte olmasını önemsemektedir. Birkaç öğretmen ise kitapların eğlenceli olması, gülmece öğeleri içermesi, çocuğun hayal gücünü geliştirmesi ve onu düşünmeye yönlendirmesi gerektiğini dile getirmektedir.

K38: Çocuğu yanlış düşüncelere sürükleyecek mi sürüklemeyecek mi, bunları seçmemiz lazım. Tamam, kitap kutsaldır ama ben şahsen her yazarın her kitabını da çocuğa oku demem. Çocuğun bazı fikirleri anlaması için kendinin oluşturmaları gerekir.

K22: Siyaset kesinlikle olmayacak, herhangi bir siyasi partiyi çağrıştıracak hiç bir şey olmayacak.

K23: Kitapların evrensel değerlere, ahlaki ilkelere uygun olup olmadığına dikkat ediyorum.

Sever'e (2013b) göre kitaplardaki kahramanalar çocuğun gelişimine önemli katkılar sağlamakta, kahramanlarla kurulan iletişim yaşamı ve insan ilişkilerini anlamada çocuğa deneyim alanı sağlamaktadır. Ancak kitap seçiminde dikkate alınan ölçütlerle ilgili öğretmen anlatılarında öğretmenlerin çocuk edebiyatının temel bir öğesi olan "karakter"e değinmedikleri görülmektedir. Bu durum Bulut'un (2018) araştırmasında ulaştığı bulguyu da desteklemektedir. Bulut'a (2018) göre öğretmenlerin kitap seçiminde bir ölçüt olarak karakterleri öncelemediği durumlar da söz konusudur.

4.2.4.2. Dil ve Anlatım

Öğretmenlerin kitap seçiminde en çok dikkat ettiklerini belirttikleri ölçütlerden biri de kitapların dil ve anlatım özellikleridir. Sever (2013b, s.145), kitapların dil ve anlatım özelliklerinin önemini şöyle ifade etmektedir: "Çocuk kitaplarının, çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli özelliği dili ve anlatımıdır." "Dilin acemice kullanıldığı, kurallarının yok sayıldığı, dilsel savrulukların gözlendiği; kuru, yapay bir anlatımın egemen olduğu kitapların çocukları okuma eyleminden soğutacağı, koparacağı bilinmelidir." (Sever, 2013a, s. 92).

Çocuklara yönelik üretilen edebiyat yapıtlarının dil ve anlatım bağlamında yaslanması gereken bazı temel ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeleri Sever (2013a, s. 93) şöyle sıralamaktadır:

- Çocuk kitaplarındaki anlatım; duru, içten, kısa ve yalın cümlelerle yapılandırılmalıdır.
- Sanatçıların yeniden kurguladıkları yaşam durumları, çocuklarını duyu algılarını devindirmelidir.
- Türkçenin sözvarlığı, anlatım gücü ve inceliği, gelişim evrelerine uygun olarak çocuklara sezdirilmelidir.
- Kitaplardaki anlatım Türkçe sözcüklerle kurulmalı; anlatımsa eskimiş, yıpranmış ve yabancı sözcükler yeğlenmemelidir.
- Çocukların kavramsal gelişimini gözetten bir anlayışla, anlatım; yazar-okur iletişiminde ortak anlamlar yaratabilecek bir paydaya oturtulmalıdır.
- Anlatımda dil mantığı ve dil estetiği bakımından bozuk cümleler bulunmamalıdır. Özellikle, yazım kurallarına uyulması ve noktalama işaretlerinin yerli yerinde kullanılması bakımından özenli davranılmalıdır.

Öğretmenler özellikle çocukların daha rahat anlayabilmesi için kitapların akıcı, yalın ve duru bir dili olması gerektiğini vurgulamaktadır. Çocukların aşırı süslü ve sanatlı, yoğun betimlemelere yer verilen ve uzun cümlelerden oluşan kitaplardan çabuk sıkıldığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin bu anlatımları ile Bulut'un (2018) belirlemeleri örtüşmektedir. Bulut (2018), dil ve anlatım bağlamında öğretmenlerin önceledikleri özellikleri açıklamaya çalışırken açık, net, basit, anlaşılır, öz, akıcı vb. gibi kanıksanmış kavramları kullandıklarını belirtmektedir.

K17 “Dil kullanma becerisi kesinlikle klasik kitaplar, hatta mümkünse daha eski basım kitaplar. Kulağa bir şekilde her türlü kendi kültürümüze ait kelimeye aşina olsun, gözü görsün, telaffuzunu yapmaya çalışsın bu şekilde dilini çevirsin ben öyle kitapları tercih ediyorum.” ifadesi ile genel bakışın dışında bir yaklaşım göstermektedir. Kitap seçiminde dil ve anlatıma dikkat ettiğini belirten öğretmenlerin örnek anlatımları şunlardır:

K19: Bunun dışında da diline, üslubuna dikkat ediyorum. Akıcı ve böyle bir üslup olması lazım, yoksa çocuklar kesinlikle anlamıyor, sıkılıyor. Cümleler uzun olduğunda mesela bi paragraf cümle var, o kitabı sen çocuğa sevdiremezsin, çünkü anlamıyor. Çocuklara yönelik böyle daha kısa cümleler, daha net ifadelerin olduğu kitaplar.

K43: Dili çok önemli benim için. Dili açık anlaşılır olmalı, çocukların anlayacağı şekilde olmalı, yabancı sözcük olmamalı, günlük konuşma diline yakın olanlar daha

güzel. Mesela Sevim Ak'ın kitaplarında sen ben gibi günlük hayattaki konuşma gibi o yüzden çocuklar çok rahat okuyabiliyorlar.

K42: İşte mesela 5. sınıfın sözcük haznesi vardır, bildiği sözcükler vardır. O yaş grubuna uygun mu o kitapta anlatılan sözcükler, var olan sözcükler onların anlayabileceği sözcükler midir? 5'inci sınıfa okutuyorsam ona göre seçerim ve 8'e okutuyorsam ona göre seçerim.

Katılımcıların dil ve anlatım bağlamında değindikleri bir başka nokta ise kitapların roman, öykü türünde, olayların yoğunlukta olduğu, devingen bir anlatımı taşıması gerektiğidir.

Bazı öğretmenler ise kitapların çocuklara yeni sözcükler kazandırmasını istediğini vurgulamaktadır. Ayrıca az sayıda katılımcı da çeviri kitaplarda çeşitli dil kusurları olduğunu ve kitap seçerken bu duruma dikkat ettiğini belirtmektedir. Bulut (2018) da araştırmasında öğretmenlerin yabancı kökenli sözcükler ile argo sözcükleri ciddi bir sorun olarak gördüklerini belirtmiştir.

K31: Çünkü zaten az kelime kullanıyor çocuklar, bir yandan da kelime hazinelerini geliştirmek istiyoruz. Dolayısıyla ona ben çok dikkat ediyorum. Özellikle çeviri kitaplarında da çevirmenin dili nasıl kullanmış, ona dikkat etmeye çalışıyorum.

K14: Yabancı edebiyat olunca çocuklar sözcükleri anlamıyorlar. İsim mi yoksa orada başka bir şey mi anlatıyor, sürekli soru soruyorlar. Bu ne demek, o zaman benim de önce bu kitabı taramam gerekiyor, acaba neyden bahsediyor diye.

Katılımcıların kitap seçiminde dil ve anlatım bağlamında dikkat ettiklerini bir başka nokta ise yazım ve noktalama kurallarıdır. Bu konuda görüş bildiren 6 katılımcı (K23, K24, K26, K31, K40, K5) kitaplardan yazım yanlışları, dil kusurları olmamasına dikkat ettiklerini vurgulamaktadır.

K23: Kitapların diline, yazım ve noktalama bakımından doğruluğuna da bakıyorum.

K26: Demek istediğim yani dilimizi biz orada çok doğru bulmalıyız, ifadesi, cümlesi, sözcüğü yakalamalı çocuk, bulmalı. Bu ne bu ne diye kaygısına düşmemeli

Yalnızca bir katılımcı ise kitap seçiminde Türkçenin zenginliğini yansıtan yapıtları seçmeye özen gösterdiğine vurgu yapmıştır.

K40: Türkçemizin zenginliğini gösteren, bir diyelim Sait Faik, ne bileyim bir Yakup Kadri. Çocuk edebiyatında Gültan Dayıoğlu güzel bunlar, bunları öneriyorum.

Öğretmenlerin tekerlemeler, bilmeceler, maniler, sayışmalar, atasözleri, deyimler, kalıp sözler, ikilemeler gibi dilimizin sözcük varlığını ve zenginliklerini içeren özgün yapıtlarla çocukları buluşturma konusunda duyarlı olmaları gerekmektedir. Ancak Türkçe öğretmenlerinin alanyazında belirtilen dil ve anlatım ölçütlerine yüzeysel olarak değindikleri görülmekle birlikte özellikle Türkçenin sözcük varlığı, anlatım gücü ve inceliği konusuna yalnızca bir katılımcının değinmiş olması öğretmenlerin konuya ilişkin farkındalık düzeylerinin düşük olduğunu düşündürmektedir.

4.2.4.3. Tasarım Özellikleri ve Resim

Öğretmenlerin kitap seçiminde dikkate aldıkları bir başka ölçüt ise kitapların tasarım özellikleridir. Katılımcılardan elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların tasarım özelliklerini içerik ve dil-anlatım özellikleri kadar öncelemedikleri anlaşılmaktadır.

Konuya ilişkin görüş bildiren katılımcılar, özellikle 5 ve 6. sınıf öğrencilerine önerecekleri kitapların tasarımına ve içerdiği görsellere daha çok dikkat ettiklerini belirtmiştir. 7 ve 8. sınıf öğrencileri için seçtikleri kitaplarda ise tasarım özelliklerinin biraz daha geri planda olduğunu vurgulamaktadır.

K12: Kitabın ebadı, görsel durumu... Bu tabi şeyler için önemli, geçerli alt sınıflar için.

K19: Tasarım konusunda resim ve görsel şekliyle iyi olmalı çünkü bu yaşta dikkat ediyorlar yani görsel yönden zengin kitapları daha çok kitabın kapağı dahi olsa ilgi çekici olması gerekiyor.

K12: Mesela 5. sınıf öğrencileri genelde resimli kitapları tercih etmeleri sebebiyle ben de genelde o tarz, biraz daha basit, içinde küçük resimler de barındıran kitapları öneriyorum.

K31: Tasarım da çok önemli çünkü çocuk baktığı zaman, ilgisini çekecek kitap kapağı ya da içeriği. Özellikle de 5'lerde bir resim hastalığı, bir resimli olsun istiyorlar. Buna da dikkat etmeye çalışıyorum seçerken.

K35: Aralarda resim olan özellikle 5 ve 6 sınıflarda, arada resim, karikatür tarzında olan, haritası olan kitaplar falan daha hoşlarına gidiyor. Görselliği de istiyorlar aslında özellikle 5-6'lar çok istiyor.

K7: Yani ben açıkçası 5. sınıflarda dikkat ediyorum, biraz ilgi çekici olsun kapağı, içeriğinde birkaç resim olsun, çocukları cezpsin. Ama 8. sınıfta, 7. sınıfta önem vermiyorum.

Sever'e (2013b) göre çocuk kitaplarındaki resimler hem kendi başına önemli bir işlevi yerine getirmekte hem de metinle birlikte anlamı tamamlama, açıklama, genişletme gibi katkılar sunan estetik bir uyaran olma özelliği taşımaktadır. Okulöncesi dönemden başlayarak çocuklar düzeylerine uygun fotoğraf, karikatür gibi çalışmalarla da karşılaştırılmalıdır. Ancak Bulut (2018) araştırmasında öğretmenlerin kitaplardaki görselleri sanat yapıtı olarak değerlendirmediklerini, görselleri çocuğun sıkılmasını önlemek için kullanılan basit öğeler olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Maltepe (2009) de öğretmen adaylarının kitaplardaki görsellerin çocuğun estetik gelişimine ve sanat eğitimine katkı sağlayan yönünden çok metnin okunmasını ve anlaşılmasını kolaylaştıran yönünü öne çıkardıkları sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcılar genel olarak kitap tasarımlarında görsellere yer verilmesinin önemli olduğunu belirtmekle birlikte K17, K18, K27, K43 ve K5 bu görsellerin niteliğine vurgu yapmış ve görsellerin sanatçılar tarafından hazırlanan, içerikle uyumlu, sevimli, estetik değer taşıyan nitelikli çalışmalar olması gerektiğini belirtmiştir.

K18: Yani görsel unsurların aşırı derecede serpiştirildiği şeyleri veya anlatılanla çok bağdaşmayan görselleri sevmiyorum. Ama görseller hani anlatılanlarla bağlantılı olmak kaydıyla abartıya da kaçmadan konursa ki çocuklar da seviyorlar. Çünkü çocuklar görmeyi seviyorlar, gördüğünden de bir şey alabilecekse, hani laf olsun diye konulmuş görsel değil. O görseli de en azından o yazılanla ciddi bağlantı kurabileceği bir şeyse tamam. Ama bazılarında oluyor bazen gereksiz, niye konmuş dediğimiz görseller oluyor.

K5: Biliyorsunuz, çocuk kitaplarında görseller çok önemlidir. Sanatçılara ait değerli eserlerle karşılaşsalar, görselleri kaliteli, onlar üzerinde çocuk kendi masalını kendisi yaratsa, kendi bildiği sözcüklerle masalı kurgulasa, bakın kurgu orada başlıyor.

K13 ve K18 özellikle sayfa sayısı çok olan kalın kitapların öğrencileri okumaktan uzaklaştırabildiğini belirtmektedir.

K18: Kapsamlı kitaplar, kalın bir kitabı, işin doğrusu en başta zaten görüntüden kendini geri çekiyor. Çok kalın ben bunu okuyamam öğretmenim diyor.

K2 ve K49 kitap seçiminde harflerin puntosuna dikkat ettiğini belirtirken K38 de konuyla ilgili "Mesela çok küçük yazılı kitaplar çocuklara çok itici geliyor. Mesela küçük küçük yazı ve sık yazılar, çocuk gördüğünde ben bunu nasıl okuyacağım hissiyatı veriyor." görüşünü dile getirmektedir. K2 ve K49'un ifadeleri Ak Başoğlu'nun (2018) punto büyüklüğünün en çok önemsenen dış yapısal özellik olduğu yönündeki bulgusunu

desteklediği söylenebilir ancak harflerin puntosu tasarım konusunda öğretmenlerin çok üzerinde durdukları bir ölçüt olarak belirtilmemiştir.

Tasarım konusunda öğretmenlerin dikkat ettiği bir diğer konu ise kitap adı ve kapak tasarımlarıdır. Öğretmenler kitap adının ve kapak tasarımının kitabı okuma isteği üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu belirtmektedir.

K39: Ben kendim de mesela bir kitabı elime aldığımda önce dışına bakarım. Yani onların beğenilerine baktığınız da üstünde böyle maceraperest işte şeyler gördüklerinde daha hoşlarına gidiyor. Kapak önemli yani şöyle bir ellerine alıp baktıklarında dikkatimi çekiyor açıkçası.

K48: İlginç kitap adları öğrencilerin ilgisini çekebiliyor ve öğrenciler ilginç adları olan kitapları alabiliyorlar. Kitabın kapak tasarımını da seçilmesinde etkili.

K5: Tasarım da önemli tabii ki kapağıyla, kapağındaki görseli ile estetik değerleri taşıması gerekiyor.

K45, K38 ve K41 kâğıt, cilt ve baskı kalitesinin de kitap seçiminde etkili olduğunu vurgulamıştır.

K41: Tasarıma tabii ki bakıyorum. Sayfa kalitesi çocukların bile dikkatini çekiyor. Böyle elini aldığında hoş olmalı. Dökülmemeli cildi, kapağı çok önemli. Bu ilk kıstaslarım değil ama yani cezbeden bir şey olmalı. Başlığı daha başlığından beri başlıyor zaten. Bunlar önemli hususlar.

Araştırmada 12 katılımcı ise kitap seçiminde kitapların tasarım özelliklerini ve resimlerini dikkate almadığını belirtmiştir.

K10: Kitap seçiminde tasarıma çok dikkat etmiyorum, sadece içeriğe önem veriyorum.

K13: Aslında tek amacım okutmak, kitap okumalarını sağlamak. Bu nedenle tasarım gibi şeylere çok fazla önem vermiyorum.

K17: Görsel daha yoğun artık kitaplarda çocuk görsele bakıyor, oradan yola çıkıyor. O görsel olmasa cümleyi okuyacak, o cümledekini belki kendi gördükleri ile birleştirip bir hayaller kuracak, şurası (beyin) o şekilde gelişecek.

K50: Ancak kitapların biçimsel özelliklerine çok dikkat etmiyoruz, zaten yayınevleri kitapları hazırlarken yaş grubuna göre uygun şekilde kitapları hazırlıyor.

K6: O kadar yok, daha kapağa hiç dikkat etmedik. İçerikle ilgileniyoruz biz.

Bu katılımcılar öncelikle içeriği dikkate aldıklarını, kitaplardaki resimlerin çocukların içeriğe odaklanmaları önünde bir engel teşkil ettiğini vurgulamışlar ve yayınevlerinin kitap tasarımları konusunda yeterli özeni zaten gösterdiğini belirtmişlerdir.

4.2.4.4. Yaş ve Düzeye Uygunluk

Öğretmenlerin kitap seçiminde dikkate aldıkları başka bir ölçüt de kitapların çocuğun yaş ve düzeyine uygunluğudur. Öğretmenler kitapların çocuklar tarafından anlaşılabilirlik, onların ilgisini çekebilecek, gelişim düzeylerine ve duygu durumlarına uygun olması gerektiğini belirtmekte ve kitap seçerken buna dikkat ettiklerini vurgulamaktadır. Ancak öğretmenlerin bu konudaki belirlemelerin genel olarak yüzeysel kaldığı, çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik gibi temel kavramlara değinilmediği görülmektedir. Çer'e (2016, s. 1403) göre "Çocuk gerçekliği, çocuğun doğasının, ilgi ve gereksinmelerinin, bakış açısının, dil ve anlam evrenin yaş ve gelişimsel olarak farklılığını ortaya koyar." Çocuğun kitapla etkileşim kurabilmesi ve bu etkileşimi sürdürebilmesi için kendi gerçekliğine uygun kitaplarla karşılaşması bir ön koşuldur. Sever (2013b) de çocuğa göre yapıtlar vermek isteyen sanatçıların çocuk gerçekliğine inanmaları ve böyle bir gerçeklik çerçevesinde yazmanın sorumluluğunu duyumsamaları gerektiğini belirtmektedir.

K10: İçerik olarak çocukların yaşlarına, duygu durumlarına uygun kitaplar seçmeye çalışıyorum. Çocukların dünyasına uygun.

K14: Çocukların gelişimine uygun mu, dil gelişimine uygun mu, zihinsel gelişimine uygun mu, yaşına uygun mu bunlara baktık. Yaşadıkları dünyaya uygun mu, hayal güçlerini zorlayacak, bazen korku kitapları, inanılmaz korku kitapları var, bunlara dikkat etmek gerekiyor.

K2: çocuğun genel itibarıyla seviyesine uygun kitap veriyorum. Yani çocuk daha az okuma becerisine sahipse, okumada daha iyi değilse 80 sayfalık 70 sayfalık bir kitap verirken, daha iyi olan öğrenciye 350 sayfalık kitap öneriyorum.

K30: Çocuklar bizden çok farklı düşünüyor. Biraz daha çocuk diyebileceğimiz o ayrı bir dünyaları var. Asıl olan onlara hitap ederken de çok dikkat etmek gerekiyor. Hatta yani sadece sözcüklerle değil davranış şekliniz, yüzünüzdeki ifadeler her şey bir bütün, dolayısıyla kitapları çok önemsiyorum gerçekten, bir insanın hayatını ne kadar değiştirdiğini kendi gözlemlerimle çok şahit olduğum için

K42: Şöyle öncelikle vereceğim sınıfın kavrama yapısına uygun mu, yani çocuklar bunun anlatmak istediğini anlar mı?

K44: Onların yaşlarına uygun davranışların olmasına dikkat ediyorum, o grubun anlayabileceği, somut ve soyut kavramlarına dikkat ediyorum.

Dilidüzgün'e (2018) göre çağdaş çocuk yazını çocuğa uygun olmalıdır. Ancak Sever'e (2013a, s.36) göre nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları yanında "çocuksu, bir ideolojinin savunuculuğunu yapan sözde çocuk edebiyatı ürünleri" de azımsanmayacak sayıdadır. Bu noktada hem anne babalara hem de eğitimcilere nitelikli kitapları seçme konusunda önemli sorumluluklar düştüğü söylenebilir. "Önemli olan, çocuğun gelişim sürecine katkı sağlayacak, onun yazılı kültürle iletişimini sürekli hale getirecek kitapların seçilmesidir." (Sever, 2013a, s. 37).

4.2.4.5. Velilerin Etkisi ve Kitap Bedeli

Kitapların taşıdığı özelliklere ek olarak velilerin yaklaşımları ile kitap bedellerinin de öğretmenlerin kitap seçimlerini etkileyebildiği anlaşılmaktadır. Öğretmenler özellikle veli etkisi üzerinde durmakta ve velilerin öğretmenler üzerinde bir baskı oluşturabilecek düzeyde etkili olabildiklerini vurgulamaktadır. Bazı öğretmenler velilerin çoğu zaman gereksiz bir duyarlık gösterdiğini ve öğretmene güvenmediğini ifade ederken, velilerle iletişim kurarak onları ikna yolunu seçtiğini belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Bu bulguların Bulut (2018) ve Ak Başoğlu'nun (2018) bulguları ile örtüştüğü söylenebilir. Bulut'a (2018) göre velilerin kitap alımlarında kitap fiyatları belirleyici bir öğedir. Ak Başoğlu (2018) ise araştırmasında öğretmenlerin korunma amacıyla resmî olarak onaylı listelerden kitaplar seçtikleri sonucuna ulaşmıştır.

K23: Veli, öğrenci önereceğim kitapla ilgili ne düşünür, kitabı nasıl değerlendirir gibi konuları düşünüyorum. Velileri ve öğrencileri gerekli gördüğüm durumlarda bilgilendiriyorum.

K16: İstanbul'da bir okulda soruşturma geçirdi insanlar, Türkçe öğretmenleri, Türkçe zümresi. Yani ailenin, tamamen ailenin bakış açısından kaynaklı bir tepkiydi o.

K50: Öğrencilere kitap önereceğim zaman çeşitli kaygılar yaşıyorum. Öğrenci velileri yabancı bir yazar okutmak istediğimde tepki gösteriyorlar. Velilerin bu tutumundan dolayı öğrencilere kitap önermekten açıkçası çekiniyorum.

K7: Bir de bazen şey olabiliyor mesela kitapta bir cümle argo olabiliyor. Çocuk onu kendince farklı algılayabiliyor ve ebeveynlerine o şekilde yansıtır. Ebeveynlerden bize şikâyetler oluyor. Hocam işte kitabın bu sayfasında şu var gibi. Yani kitaba bakmıyorlar bütün olarak. Yakaladıkları o cümleden, o kelimeden direkt saldırıya geçiyor.

Araştırmaya katılan 3 katılımcı ise kitap seçerken kitap bedellerini de dikkate aldığını belirtmektedir. Katılımcılar çocukların kitaplara kolay erişebilmeleri ve olumsuz dönütlerle karşılaşmamak için seçtikleri kitapların pahalı olmamasına dikkat ettiklerini vurgulamaktadır.

K45: Böyle fiyatlarına mutlaka bakıyorum, veli kazan kaldırmazın bu kitap ne diye.

K6: Bir de şöyle kitapların daha çabuk ulaşılabilir olmasına ve fiyatının daha uygun olması da bakıyorum.

4.3. Hizmetiçi Eğitim

Araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusundaki eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçlara yanıt verebilecek bir hizmetiçi eğitim programı tasarlamaktır. Öğretmenlerin konuyla ilgili ihtiyaçlarının doğru bir biçimde tespit edilmesi kadar bu ihtiyaçlara yanıt verebilecek bir programın tüm öğeleriyle titiz bir şekilde tasarlanması da önem taşımaktadır.

Tablo 6

Hizmetiçi Eğitim Teması Kategori ve Alt Kategorileri

Tema	Kategori	Alt Kategoriler
3. Hizmetiçi Eğitim	3.1. Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitime Yaklaşımları	
	3.2. Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmetiçi Eğitimler ve Hizmetiçi Eğitime İhtiyaç Duydukları Konular	
	3.3. Hizmetiçi Eğitimin Öğelerine İlişkin Öğretmenlerin Değerlendirme ve Beklentileri	3.3.1. Eğiticiler 3.3.2. İçerik 3.3.3. Katılımcılar 3.3.4. Eğitim Ortamı, Tarih ve Süre 3.3.5. Strateji, Yöntem ve Teknik

Araştırma kapsamında hizmetiçi eğitim teması altında hizmetiçi eğitime yaklaşım, alınan hizmetiçi eğitimler, hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyulan konular ile hizmetiçi eğitim öğelerine (eğitici, içerik, katılımcı, eğitim ortamı, tarih, süre, yöntem) ilişkin öğretmenlerin değerlendirme ve beklentileri ile ilgili çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Hizmetiçi Eğitim teması altında yer alan kategori ve alt kategoriler Tablo 6’da sunulmuştur.

4.3.1. Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitime Yaklaşımları

Aydın’a (2014) göre ülkemizde kamu kesimi önemli bir istihdam alanıdır. Bu durum kamu hizmetlerini yerine getirmek üzere istihdam edilen bireylerin eğitim ve mesleki gelişim sorumluluklarının devlet tarafından üstlenilmesi beraberinde getirmiştir. Hizmetiçi eğitimlerin nitelikli bir biçimde gerçekleştirildiğinde hem kişiyi çalıştıran kuruma hem de çalışan durumundaki bireye çeşitli yararlar sağladığı bilinmektedir. Ancak Aydın’a (2014) göre ülkemizde kamu kesiminde gerçekleştirilen hizmetiçi eğitimler istenen nitelik ve nicelikte değildir.

Hizmetiçi eğitime yaklaşım konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun hizmetiçi eğitimlere olumlu yaklaştığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler hizmetiçi eğitimlerin daha etkin ve kaliteli çalışmalar yapma (K11, K5), kendilerini yenileme (K15, K6), mesleki motivasyonlarını artırma (K15, K43) meslektaşlarıyla bir araya gelme (K24) ve mesleki bilgi, beceri ve tutumlar açısından olumlu katkılar sağlayacağını (K41, K5) belirtmektedirler. Yurtseven Yılmaz (2018) Türkçe Öğretmenleri İçin Bir Mesleki Gelişim Programı Tasarısı başlıklı doktora çalışmasında öğretmenlerin meslektaşlarıyla görüşmelerinin yararlı olduğunu düşündükleri ve yaşanan değişikliklere uyum sağlayabilmek, gelişmeleri izleyebilmek için mesleki gelişim çalışmalarını gerekli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Ancak Kaya (2017) MEB’in Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin ve Türkçe Öğretmenlerinin Bu Faaliyetlere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi başlıklı araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin Hizmetiçi eğitimlerin amaca uygun, ihtiyaca yönelik olması ve uzman eğiticiler tarafından gerçekleştirilmesi koşuluyla yararlı olacağını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

K30: Aslında hep öğretmenlerin kalitesi üzerine konuşuyoruz ya biz beslenmezsek, biz eğitim almazsak, kendimizi yenilemezsek kaliteli bir toplum yetiştirebilir miyiz?

K42: Ben hizmet içi eğitimlerin en geç iki yılda bir tekrarlanmasını ve bütün öğretmenlerin zorunlu tutulmasını isterim. Çünkü işe başladıktan sonra bir biçimde hayat telaşı mı dersiniz, işte ya da ya başladım nasılsa devamı gelir düşüncesi midir? Çok fazla kendimizi geliştirmedığımızı, öğrenmediğimizi, araştırmadığımızı biliyorum. Ve bunu da yaşıyorum ne kadar öğrenmeye çalışsam da istediğim biçimde araştırmıyorum, istediğim yerde değilim. Bunun her ne kadar bu bilinç seviyesinde olsak bile bunu uygulamaya geçiremediğimin ve geçiremediğimizin farkındayım. Zorunlu olursa bunlar, eminim pek çoğumuza faydası olacaktır.

Bununla birlikte hizmetiçi eğitimlerin yararı konusunda şüpheleri bulunan ve hizmetiçi eğitimlerin yararsız olduğunu ifade eden katılımcıların olduğu da görülmektedir. Hizmetiçi eğitimlere olumsuz yaklaşan öğretmenler eğitimlerin yetersiz olduğunu ve göstermelik yapıldığını (K6, K11, K15, K38), uygulama boyutunun yetersiz kaldığını (K39), tatil amaçlı düşünüldüğünü (K19) ve vakit kaybı olduğunu (K14, K43) vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin bu belirlemelerinin Yurtseven Yılmaz'ın (2018) bulguları ile örtüştüğü görülmektedir. Yurtseven Yılmaz (2018) araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği mesleki gelişim çalışmalarını hem nitelik açısından hem de nicelik açısından yeterli görmediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerin özensiz yapıldığını, göstermelik olduğunu, gereksinimlere yanıt vermediğini düşündükleri sonucuna da ulaşılmıştır. Kaya (2017) da benzer olarak Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun hizmetiçi eğitimleri faydalı bulmadığı sonucuna ulaşmıştır.

K3: ... hizmetiçi eğitim algısının öğretmenlerde çok iyi oturmadığını düşünüyorum, bu bir özeleştirisi olsun mesleğim adına. Öğretmen arkadaşların birçoğu hizmetiçi eğitimi bir tatil olarak değerlendiriyor.

4.3.2. Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmetiçi Eğitimler ve Hizmetiçi Eğitime İhtiyaç Duydukları Konular

Araştırmaya katılan 23 öğretmen daha önce aldıkları hizmetiçi eğitimlerle ilgili bilgi vermiştir. Öğretmenlerin daha çok kendi alanları ile doğrudan ilgili olmayan konularda (K20, K7) hizmetiçi eğitim aldıkları, okuma kültürü ve çocuk edebiyatı konusunda ise özel bir hizmetiçi eğitim almadıkları (K42) anlaşılmaktadır. Öğretmenler daha çok bilgisayar (K7, K40, K18, K34), güvenli internet kullanımı (K15), akıllı tahta kullanımı (K7), sivil savunma, ilk yardım ve trafik bilinci (K2), öğretmenlik uygulaması

danışmanlığı (K48, K15, K18), drama (K12), tiyatro (K48), diksiyon (K17), iletişim, hızlı okuma (K18), yazma becerileri (K30), yenilenen öğretim programlarının tanıtımı (K30) ve özel eğitim (K17, K39, K43) gibi konularda hizmetiçi eğitimlere katıldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında 25 katılımcıdan hizmetiçi eğitime ihtiyaç duydukları konularla ilgili elde edilen veriler incelendiğinde ise katılımcıların özellikle okuma kültürü (K11, K32, K33, K36, K42, K6), çocuk edebiyatı (K2, K21, K32, K33, K50), bilişim teknolojileri (K11, K4), yazma becerileri (K11, K24, K7), hızlı okuma (K16, K39, K5, K9), diksiyon (K18), yabancılara Türkçe öğretimi (K33), drama (K39, K40, K9), mevzuat (K42) ve sınıf yönetimi (K43, K45, K46) konularında hizmetiçi eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir. Yurtseven Yılmaz (2018) ise araştırmasında öğretmenlerin daha çok drama, okuma kültürü ve çocuk edebiyatı, teknoloji destekli Türkçe öğretimi, özel eğitim gereksinimi olan çocuklar için Türkçe öğretimi, çağdaş Türkçe öğretimi yöntem ve teknikleri gibi kendi alanları ile ilgili konularda eğitime gereksinim duydukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kaya (2017) da araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin öncelikle kendi alanlarıyla ilgili eğitimleri önemsedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bununla birlikte K23 “Şu anda tecrübem itibarıyla hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduğum söylenemez.” diyerek hizmetiçi eğitime ihtiyaç duymadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde K30 ve K41 de hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının olmadığını belirtmişlerdir.

4.3.3. Hizmetiçi Eğitimin Öğelerine İlişkin Öğretmenlerin Değerlendirme ve Beklentileri

Hizmetiçi eğitimin öğeleri kategorisinde öğretmenlerin daha önce katıldıkları hizmetiçi eğitimlerden hareketle hizmetiçi eğitimin eğitici, içerik, katılımcılar, yöntem, eğitim ortamı, tarih ve süre öğeleri ile ilgili değerlendirmeleri ve okuma kültürü konusunda düzenlenecek bir hizmetiçi eğitimin nasıl olması gerektiğiyle ilgili beklentilerine ilişkin verilere ulaşılmıştır.

4.3.3.1. Eğiticiler

Araştırmaya katılan katılımcılardan 7'si eğiticiler konusunda olumlu görüş belirtirken 7'si ise daha önce katıldıkları hizmetiçi eğitimlerden hareketle eğiticiler hakkında olumsuz görüşlerini ifade etmiştir. Eğiticilerle ilgili olumlu görüş bildiren katılımcılar eğiticilerin hazırlıklı ve konuya hâkim olduklarını (K14, K17, K44, K27), gayret gösterdiklerini (K17), sunumlarını farklı şekillerde zenginleştirdiklerini (K2), konuyla ilgili bilgi ve tecrübe sahibi olduklarını (K43) ve sunum becerilerine sahip olduklarını (K14, K45) vurgulamaktadır.

Eğiticilere ilişkin olumsuz görüşler ise eğiticilerin yetişkin eğitimi konusunda yetersiz olduğu (K10, K16), sunum becerilerinin zayıf olduğu (K14, K16), konu ve alanla ilgili yetkin olmadığı (K21, K44, K6) ve yeterince hazırlık yapmadıkları şeklindedir.

Aydın'a (2014) göre eğitim içeriğinin doğru seçilmesi veya eğitim programının iyi planlanması eğitimin başarılı olmasını garanti etmez. Başarı için iyi bir sunum gereklidir. Hizmetiçi eğitim programlarında görev alacak eğiticilerin yetişkin eğitimi konusunda yeterli olması gerekmektedir. Ayrıca eğiticilerin alanda-konuda, sosyal ilişkilerde, iletişimde ve öğretim yöntemleri konusunda yeterli olması gerekmektedir.

14 katılımcı okuma kültürü konusunda yapılacak bir hizmetiçi eğitimde görev alacak eğiticilerle ilgili beklentilerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar eğiticilerin "işini ciddiye almasını" (K12) istemekte; etkili sunum becerilerine sahip (K12, K16, K38, K42, K44), öğretmenlik deneyimi olan, tecrübe sahibi ve konuya hâkim (K16, K19, K21, K29, K41, K45), iletişim becerileri güçlü, katılımcı kitlenin özelliklerini bilen, onlara karşı saygılı (K27, K38), olumlu ve teşvik edici (K9) kişiler olması gerektiğini belirtmektedir. Katılımcılar ayrıca eğiticilerin öğretmenlere çeşitli yollar gösterebilen, alternatifler sunan, yeni ufuklar açabilecek (K21, K38) ve sorunlara çözüm önerebilecek (K29) kişiler olması gerektiğini de belirtmektedirler.

K16: Bir kere bu işe gerçekten gönül vermiş bu işi iyi bilen, yani mutfağında olan bir insanın sunum yapması gerekir.

K27: İyi insanlar seçin, eğiticiler. Öğretmeni aşağılamayan insanlar seçin. Böyle insanlar seçmemiz lazım bence en önemlisi o. Ve şey donanımlıyı seçersiniz ama insan olanı seçmelisiniz, bunun bence çok gözetilmesi gereken bir şey yani.

K38: Evet kesinlikle şuradan başlamak lazım, bunu sunacak kişi kim, önemli bir soru. Sunacak kişinin rütbesinin çok önemi yok, yani bir şube müdürü olmuş, bir

milli eğitim müdürü olmuş, bir öğretmen olmuş hiç önemi yok. Üslup çok önemli, bir de bana ne kazandıracağını biliyor mu? Bana kazandırabilecek mi? Benim bilmediğim bir şeylerden bana bahsedebilecek mi?

K42: Bir diğeri o eğitimi veren insanların alanda yetkin insanlar olması gerektiğine inanırım. Hani diksiyonu, konuşması, vücut dili bunların hepsinin bir arada olduğu birileri vermeli bize bunu.

K9: Hizmetiçi eğitim verecek eğiticilerin de alana hâkim olması, olumlu, teşvik edici olması gerekiyor.

Öğretmenlerin eğiticilere ilişkin bu beklentileri ile Yurtseven Yılmaz'ın (2018) araştırmasında ulaştığı sonuçlar büyük oranda örtüşmektedir. Yurtseven Yılmaz'a (2018) göre öğretmenler yetişkin eğitimi, öğretim yöntemleri ya da öğretme/öğrenme psikolojisi konusunda yeterli olmasını beklemektedir. Ayrıca katılımcıların ilgisini canlı tutması, onları öğrenmeye güdüleyebilmesi ve katılımcılara saygı duyması öğretmenlerin eğiticilerde aradığı niteliklerdendir.

4.3.3.2. İçerik

Katılımcılar hizmetiçi eğitimin öğeleri kategorisinde en çok içerik ögesi ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların daha önce katıldıkları hizmetiçi eğitimlerden hareketle içerik ögesi ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüşleri bulunmaktadır. Ayrıca okuma kültürü konusunda gerçekleştirilecek bir hizmetiçi eğitimin içeriğine ilişkin de katılımcılar beklentilerini ifade etmişlerdir.

9 katılımcı daha önce katıldığı hizmetiçi eğitimlerin içeriği ile ilgili olumlu görüş bildirirken 10 katılımcı ise olumsuz görüş belirtmiştir. Olumlu görüş bildiren katılımcılar eğitim içeriklerinin öğretmen ihtiyaçlarına dönük olduğunu (K14, K17, K50), eğitimlerde sunulan içeriğin eğitim öğretim sürecinde uygulanabilecek özellikte olduğunu (K12, K15) ve kendilerine yeni bilgi, beceri ve tutumlar kazandırdığını (K19, K34, K45) ifade etmişlerdir. Olumsuz görüşler ise eğitim içeriklerinin genellikle uygulanması güç, gerçek yaşamdan uzak, idealize konulardan oluştuğu (K10, K22) öğretmenlerin büyük oranda bildiği veya kolaylıkla ulaşabileceği (K11, K15, K18) biçimde olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca katılımcılar içeriğin üstün körü geçildiği (K2, K7, K30) ve yeterince aktarılamadığını da belirtmektedirler. Öğretmenlerin bu değerlendirmeleri ile Yurtseven

Yılmaz'ın (2018), hizmetiçi eğitimlerde derinlemesine işlenmesi gereken konular yüzeysel işlenmekte, bu nedenle niteliği düşük ve beklenen verimin sağlanamadığı eğitimler ortaya çıkmaktadır saptamasının örtüştüğü söylenebilir.

Katılımcıların yaklaşık tamamı (47 katılımcı) okuma kültürü konusunda gerçekleştirilecek bir hizmetiçi eğitimin içeriği ile ilgili görüş bildirmiştir. Konuya ilişkin veriler incelendiğinde öğretmenlerin etkinlik ve uygulama önerileri (17 katılımcı); yazar, kitap tanıtımları ve öğrencilere sunulabilecek kitap listeleri (16 katılımcı) ile kitap seçme süreci (10 katılımcı) konusunda beklentileri olduğu görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilere okuma kültürü kazandırma konusunda okulda, sınıf içerisinde yapılabilecek somut etkinlik örneklerinin hizmetiçi eğitimlerde sunulması gerektiğini (K11, K15, K18, K19) belirtmektedirler. Konuyla ilgili örnek katılımcı görüşleri şunlardır:

K5: Bize de yönlendirme yapılması lazım. Soyut değil, sınıfta uygulanabilecek yöntemden söz ediyorum, eğitimin bunları bize vermesini istiyoruz.

K16: öğrenci kitap okumaya nasıl teşvik edilir, ne gibi etkinlikler yapılabilir, uygulamaya yönelik bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.

K2: Bence okuma kültürünü geliştirebilecek projeler tasarlayın ve bunların sunumunu yapın. Öğretmenler ne yapacağını bilsin.

Katılımcılar öğrencilere nitelikli kitap önerisinde bulunmak istediklerini ancak K43'ün “Bazen tıkanıyoruz çünkü sürekli başa dönüp aynı kitabı okutuyorsun, sürekli aynı şeyi tavsiye ediyorsun.” biçiminde ifade ettiği gibi bu konuda yetersiz kalabildiklerini belirtmektedirler (K37, K7). Katılımcılar belirttikleri bu sorunun aşılabilmesine yönelik olarak hizmetiçi eğitimde güncel yazarları ve yeni çıkan çocuk edebiyatı yapıtlarının tanıtılmasını (K1, K21, K31, K36, K40) beklediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte K12'nin “...en çok istediğim şey onu söyleyeyim güzel bir liste.” biçiminde dile getirdiği gibi katılımcılar eğitimde kendileri ile bir kitap öneri listesi paylaşılmasını da (K21, K24, K29, K45, K6) istemektedirler.

K7: Tanıtım olsun istiyorum. Çocuk edebiyatçılarını tanıtsınlar, çok bilgimiz yok. Gerçekten üreten fakat çok bilinmeyen yazarlarımız var. Onları tanıtsınlar bize. Onları göndersinler bize.

Katılımcıların hizmetiçi eğitimlerin içeriği konusunda en fazla beklentide bulundukları konulardan birinin de kitap seçimi olduğu görülmektedir. Katılımcılar bu konuda bazı eksiklerinin bulunduğunu (K3, K7) belirtmekte, eğitimlerde öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerine uygun nitelikli bir kitabın (K1, K9) hangi ölçütlere dayalı olarak ve

nasıl seçilmesi gerektiği konusunda (K11, K12, K28, K31, K35) bilgiler verilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

K31: Şimdi öğretmenlere öncelikle tabii ki çocuk edebiyatı ile ilgili herkes almamış olabilir, önce bununla ilgili bir bilgi verilmesi gerekir.

K1: Öğretmenlere bu konuda düzenlenecek hizmetiçi eğitimlerde, çocuklar için onların yaşlarına veya sınıf düzeylerine uygun kitaplar seçebilme konusunda onlara katkı sağlayacak bir eğitim verilmelidir.

K31: Seçilecek kitapların özellikleri yani biz bu çocuklara ne vereceğiz, dil anlamında ne vereceğiz, kültür anlamında ne vereceğiz, değerler anlamında ne vereceğiz bunlar tespit edilebilir.

K7: Biz kendimiz mesela kitapları neye göre gruplandıracağız, çocuklara nasıl dağıtım yapılacağı gibi bunla alakalı bilgimiz yok. Sadece mesleğimizi icra edecek kadar bir eğitim aldık, lisans eğitimi, oda ne derece yeterli oldu, kaçta kaçını uyguluyoruz?

4 katılımcı ise içerik konusunda özel bir konu belirtmeksizin alanla ilgili, yarar sağlayacak ve gereksiz olmayan bilgilerin hizmetiçi eğitimlerde sunulmasını beklediklerini ifade etmiştir.

4.3.3.3. Katılımcılar

Hizmetiçi eğitimin katılımcılar ögesi ile ilgili veriler incelendiğinde 4 katılımcının olumlu görüşler bildirdiği, 8 katılımcının ise daha önce katıldığı hizmetiçi eğitimlerden hareketle olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. 21 katılımcı ise konuya ilişkin beklentilerini ifade etmiştir. Katılımın gönüllü, katılımcıların istekli olması (K17, K45) ve farklı meslektaşların bir araya gelerek paylaşımda bulunabilmesi (K24) olumlu görülürken katılımcı sayısının kalabalık (K11, K18, K24, K29, K44) olması, katılımın zorunlu tutulması (K14, K18) ve katılımcıların ilgisizliği (K30) hizmetiçi eğitimlerin olumsuz yanları olarak belirtilmiştir.

Katılımcılar ögesi ile ilgili veriler incelendiğinde katılımın gönüllülük ilkesi çerçevesinde olması gerektiği beklentisinin öne çıktığı görülmektedir. Konuyla ilgili görüş bildiren 22 katılımcının 10'u K23'ün "Zorunlu olan çalışmalar verimli olmaz. Gönüllü çalışmalar yapılmalı." biçiminde ifade ettiği gibi katılımın gönüllü olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca eğitimlerin cazip hale getirilmesi ve öğretmenlerin farklı yollarla

hizmetiçi eğitimlere teşvik edilmesi gerektiğini vurgulayan katılımcılar da (K1, K37) bulunmaktadır. K29 Türkçe öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime zorunlu katılmaları gerektiğini ifade ederken K36 ise okuma kültürü konusundaki eğitimlere öğretmenlerden çok velilerin katılması gerektiğini belirtmiştir.

K37: Bir sertifikası olacak, bir puanı olacak. Öğretmen yani niye gideyim falan diye düşünür. Özendirici yanı da olması lazım diye düşünüyorum.

K27: İsteklileri seçin, oraya zorla kimseyi getirmeyin.

Aydın (2014) katılımcıların hizmetiçi eğitim programından yararlanabilmeleri için hem öğrenme kapasitesine hem de öğrenme motivasyonuna sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Yurtseven Yılmaz (2018) da Türkçe Öğretmenleri İçin Bir Mesleki Gelişim Programı Tasarısı başlıklı doktora çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına katılımın gönüllü olması gerektiği ve istekle katılmayan öğretmenlerin bu çalışmalardan verim alamayacağı düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2017) da benzer biçimde öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere katılmanın gönüllülük esasına dayanması gerektiği görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

K42, katılımcı sayısı ile ilgili görüşlerini “Çok büyük topluluklarla, büyük gruplarla yapılan eğitimlerin faydalı olmadığına inanırım. Sayı ne kadar azalırsa verimlilik o kadar artar diye düşünüyorum.” biçiminde ifade etmiştir. Benzer doğrultuda K44, K48, K29 ve K18 de katılımcı sayısının eğitimlerin niteliğinde belirleyici olduğunu ifade ederek hizmetiçi eğitimlerde daha az sayıda katılımcının yer aldığı küçük gruplar olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Ayrıca katılımcıların eğitimlerin amacı ve içeriği konusunda önceden yeterli bilgi sahibi olması (K14, K23, K3, K48), eğitime gerçekten ihtiyaç duyan ve benzer özelliklere sahip kişilerin (K50, K42, K3) katılımcı olması gerektiği belirtilmiştir. Yurtseven Yılmaz’da (2018) araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin farklı alanlar yerine kendi alanlarından, benzer gereksinimleri olan öğretmenlerle, kendi alanlarıyla ilgili eğitimler almak istedikleri sonucuna ulaşmıştır.

4.3.3.4. Eğitim Ortamı, Tarih ve Süre

Hizmetiçi eğitimlerin gerçekleştirildiği eğitim ortamları ile tarih ve süre konusundaki veriler incelendiğinde 2 katılımcının (K17, K18), eğitimlerin uygun olmayan, kısıtlı bir zaman diliminde gerçekleştirildiğini ve bu durumun da eğitimlerin verimini düşürdüğünü ifade ettikleri görülmektedir. K27 ise katıldığı bir hizmetiçi eğitimde ortamın düzenli ve rahat olduğunu ayrıca katılımcıların ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların eğitim ortamı, tarih ve süre konularındaki beklentilerini içeren veriler analiz edildiğinde katılımcıların daha çok eğitimlerin gerçekleştirilme zamanına ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Katılımcılar eğitimlerin okul dönemi dışında, yaz tatili ve seminer dönemi gibi okulların kapalı olduğu zamanlarda (K10, K17, K18, K21, K29, K34) gerçekleştirilmesini beklemektedir. Bu bulgular Yurtseven Yılmaz (2018) ve Avcı'nın (2018) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Her iki araştırmacı da öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerin haziran ve eylül aylarındaki seminer dönemlerinde gerçekleştirilmesi istedikleri sonucuna ulaşmıştır.

K12 ve K21 eğitim süresinin bir haftayı geçmeyecek şekilde olması gerektiğini belirtmişlerdir. K5'in "Öncelikle bizim kolay ulaşabileceğimiz yerlerde, saatlerde olması tercihimizi çok etkiliyor." ifadesine benzer şekilde K29 da eğitimlerin kendi okulunda olmasının katılımını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Avcı (2018) da araştırmasında benzer biçimde öğretmenlerin çoğunluğunun hizmetiçi eğitimlerin görev yaptıkları ilde olmasını istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Yurtseven Yılmaz (2018) da öğretmenlerin hizmetiçi eğitimin gerçekleştirileceği ortamların uygunluğundan çok yakınlığını önemsediklerini belirtmektedir.

Ayrıca K17, K21 ve K34 eğitimlerin askeri disiplin tarzında olmadan, günün tamamını almayacak ve öğretmenlerin dinlenebilmesine de olanak sağlayacak biçimde olması gerektiğini belirtmişlerdir. K18 ise eğitimlerin çok büyük olmayan sınıf ortamlarında daha verimli olacağını dile getirmektedir.

4.3.4.5. Strateji, Yöntem ve Teknik

Katılımcıların hizmetiçi eğitimlerin yöntemi konusundaki görüşleri incelendiğinde 6 katılımcının katıldığı hizmetiçi eğitimlerin yöntemine ilişkin olumsuz, 8 katılımcının ise olumlu görüş belirttiği görülmektedir. Olumlu görüş belirten katılımcılar sunumların soru-cevap yöntemiyle, görsel ve videolar ile desteklendiğini (K17, K2, K35) kuramsal bilgilerin yanında uygulamalar gerçekleştirildiğini, uygulama önerileri paylaşıldığını (K27, K44) ve katılımcılar arasında tecrübe paylaşımının sağlandığını (K17, K24) belirtmişler ve eğitimlerin eğlenceli olduğunu (K33, K43) vurgulamışlardır. Olumsuz görüşler incelendiğinde ise K46'nın "Sadece oturduğum yerden dinleyerek aldığım eğitimlerden çok sıkılıyorum. Belli bir süre sonra da zaten unutuyorum." biçiminde ifade ettiği gibi katılımcının süreçte edilgen olduğu, sunudaki metinlerin okunup katılımcılara hazır bilgilerin aktarıldığı eğitimlerin verimsiz olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Aydın'a (2014, s.160) göre "Yöntem seçiminde kısıtlamalar, hedef kitlenin özellikleri ve hedefler gibi etkenler, farklı seçenekler arasında karar verirken dikkate alınmalıdır." Hizmetiçi eğitimlerin yöntemine ilişkin katılımcı beklentileri incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun (27 katılımcı) eğitimlerin uygulamalı ve işbirliğine dayalı olarak gerçekleştirilmesini bekledikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar, saydam (slayt) kullanılarak gerçekleştirilen, monolog biçimindeki (K10) eğitimlerin etkili olmadığını, bu tür eğitimlerin sıkıcı olduğunu (K7, K48, K1, K19, K10) düşünmektedirler. Yurtseven Yılmaz (2018) da araştırmasında her şeyin saydamlara yazılıp okunduğu eğitimlerde öğretmenlerin ilgilerinin azaldığı ve eğitimin veriminin düştüğü sonucuna ulaşmıştır.

Kuramsal anlatımlar olsa bile örnek kitap incelemeleri (K1, K11, K21, K23, K3) öğretmen-öğrenci katılımıyla örnek uygulamalar gerçekleştirilmesi (K15, K18, K22); etkileşimli grup çalışmaları, beyin fırtınası, drama gibi farklı yöntemlerin uygulanması ve katılımcıların etkin bir şekilde süreçte yer alması gerektiğini vurgulanmıştır. K41 konuyla ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

K41: Şöyle olmalı bence sadece anlatma üzerine olmamalı. İşte açılıyor şu yayında şu var, bu var değil de belki bize bir kitap, hepimiz hadi şu kitabı alalım, okuyalım bu çocuk kitabında ne eksikler var, cümlesi nasıl, kriterlere göre değerlendirelim. Bizzat uygulanarak yapılırsa daha faydalı olur diye düşünüyorum. Uygulamaya dökülmeli.

K14: Ben de katılımcı olmak isterim, yani katılımlı bir seminer olmalı. Sadece bir kişinin çıkıp da kendi araştırmalarını, edindiği bilgilerini bana sunarak değil de

benim de onunla birlikte bir şeyler öğrenebilecek, paylaşacak şekilde, katılacağım şekilde uygulamalı olmalı.

Yöntem konusunda katılımcıların vurguladıkları ikinci konu ise katılımcılar arasında tecrübe paylaşımının sağlanmasıdır. Konuyla ilgili 13 katılımcı görüş bildirmiştir. Katılımcılar işin mutfağında olan ve farklı tecrübelerle sahip (K29, K31, K34, K35) öğretmenlerin bu tecrübelerini, yaptıkları çalışmaları sohbet havasında paylaşmalarını ve bu paylaşılanlardan hareketle konuların katılımcılar arasında tartışılmasını (K37) dile getirmişlerdir. Bazı katılımcılar ise bu paylaşım sürecine (K1, K30) yazarların da katılması gerektiğini belirtmişlerdir.

K6 ve K7 ise hizmetiçi eğitimlerin yüz yüze olabileceği gibi uzaktan eğitim biçiminde çevrim içi olarak da gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir.

K7: Bir de Türkçe öğretmenlerinde kadın öğretmen sayısı çok fazla, kadın öğretmenler için de sanki uzaktan eğitim daha cazip oluyor. Çünkü onların sorumlulukları çok daha fazla. Sadece öğretmenlik yapmıyoruz. Annelik yapıyoruz, aynı zamanda ev hanımlığı yapıyoruz. Sorumluluklarımız fazla olduğu için uzaktan eğitim bizim için daha iyi olur.

K6: Hizmet içi eğitim evet faydalı olabilir ama illa bire bir görüşmeye, gitmeye gerek yok. Online olabilir. Zaten biz öğretmeniz, okuyarak da bazı şeyleri çözebiliriz. Bir paket program olabilir, Yani video şeklinde hazırlanmış bir şekilde de olabilir.

Yurtseven Yılmaz'ın (2018) araştırmasında da öğretmenler sanal paylaşım ağları kurulabileceğini belirtmişlerdir. Kaya (2017) ise araştırmasında öğretmenlerin çoğunluğunun yüz yüze eğitimi istediklerini ancak örneklem grubunun %16,67'sinin eğitimlerin uzaktan eğitim şeklinde yapılmasını istedikleri sonucuna ulaşmıştır.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, “Sonuçlar” ve “Öneriler”e ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bölüm iki alt başlık altında açıklanmaktadır.

5.1. Sonuçlar

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusundaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda Türkçe öğretmenlerine yönelik bir hizmetiçi eğitim programı tasarlamak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Türkçe öğretmenleri, okumaya ilişkin olumlu bir yaklaşıma sahiptir. Türkçe öğretmenleri okumanın bireysel ve toplumsal anlamda olumlu etikleri olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler daha çok okumanın birey üzerindeki etkileri üzerinde durmakta okumanın bireyin dil gelişimi, kişilik gelişimi, sosyal gelişimi ve bilişsel gelişimine olumlu katkılar sağladığını düşünmektedir. Okumanın toplumsal etkileri üzerinde ise daha az durulmaktadır.

Türkçe öğretmenleri genel olarak okumanın sözcük dağarcığını zenginleştirdiğini, anlama ve anlatma becerilerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Ancak anadilinin güzellik, incelik ve zenginliklerini sezme, anadili sevgisi ve bilinci edinme konusundaki etkilerine değinmemektedir. Bu konuda öğretmenlerde bir farkındalık eksikliği olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin “okuma kültürü” kavramı ile ilgili düşüncelerini ifade ederken daha çok “okuma” ve “kültür” sözcüklerinin anlamlarından hareketle kestirimde bulundukları, okuma kültürü kavramı ile ilgili bilimsel kaynaklarda yer verilen açıklamalarla yer yer örtüşen konulara değindikleri görülmektedir. Öğretmenlerin okuma

kültürünün kavramsal çerçevesi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı, okuma kültürü edinme sürecinin kitapla tanışma, kitapla arkadaşlık kurma, kitap sevgisi kazanma, temel okuryazarlık becerisi, okuma alışkanlığı, eleştirel okuma ve evrensel okuryazarlık evrelerinden oluştuğuna ilişkin doyurucu bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin okuma kültürü ile ilgili düşüncelerini açıklarken sıklıkla “okuma alışkanlığı” kavramına başvurdıkları, okuma alışkanlığı ile okuma kültürü kavramlarını aralarındaki ayrımlara dikkat etmeden birbirlerinin yerine kullandıkları da görülmektedir.

Öğretmenlere göre toplumda okumanın temel bir ihtiyaç olarak görülmemesi, okumanın önemi ve gerekliliği konusunda yeterli farkındalığın olmaması okuma kültürü önündeki temel engellerden biridir. Ailelerin okuma kültürü konusunda yeterli duyarlılığa sahip olmaması ve özellikle okulöncesi dönemde okuma kültürü edindirmeye dönük çabaların eksikliği de önemli engellerden biridir. Eğitim sistemindeki sınav odaklı anlayış, teknolojik araç gereçlerin yanlış kullanımı, güç yaşam koşulları ve maddi olanaksızlıklar da okuma kültürü edinme sürecini olumsuz etkileyen öğelerdir.

Öğretmenlerin okuma kültürü edindirme konusunda en çok üzerinde durdukları alanların başında aile gelmektedir. Ailelerin bilinçlendirilmesi, çocuğun nitelikli kitaplarla buluşturulması konusunda duyarlı kılınması gerekmektedir. Okulöncesi dönemde, ailede temelleri atılmayan bir okuma kültürünün ilerleyen dönemlerde yapılandırılması güçleşmektedir. Aile ile birlikte Millî Eğitim Bakanlığının da okulöncesi dönemden başlayan, ilkokul, ortaokul ve lise dönemlerini içeren kapsamlı bir okuma kültürü programını hayata geçirmesi temel bir gereksinim olarak vurgulanmaktadır.

Öğretmenler, Türkçe dersi ile okuma kültürü arasında güçlü bir ilişki olduğunu dile getirmektedir. Ancak öğretmenler bu ilişkinin ayrıntıları ve nitelikleri ile ilgili kapsamlı açıklamalar yapmaktan daha çok genel geçer ifadelerle bu ilişkiyi ortaya koymaktadır. Dersler özellikle 7. ve 8. sınıflarda sınav odaklı bir anlayışla işlenmekte, beceri kazandırma amacından uzaklaşarak dil bilgisinin öncelendiği bir bilgi aktarım dersi biçiminde yürütülmektedir. Son yıllarda bazı iyileşmeler gözlenmekle birlikte ders kitaplarındaki metinler genel olarak öğrenci düzeyine uygun olmayan, okuma ilgisi uyandırmayan ve nitelik bakımından yetersizlikler barındıran metinlerdir. Ancak öğretmenler çoğunlukla ders kitabını tek kaynak olarak görmekte ve kullanmaktadır. Programı yetiştirme kaygısı ve yeni eğitim durumu hazırlama gerekliliği nedeniyle öğretmenler ders kitabı dışındaki metinleri Türkçe öğretim sürecine yeterince katmamaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu öğrencilere okuma kültürü kazandırmak için okumayla ilgili öğrencileri bilgilendirme ve yönlendirme, kitap listeleri önerme, haftalık ders saatlerinden birini “okuma saati” olarak kullanma, zorunlu kitap okuma ödevleri verme gibi çalışmalar yapmaktadır. Ancak bu çalışmaların etkili olup olmadığı konusunda öğretmenler kararsızdır. Kitap fuarlarına gezi düzenlenmesi, yazarların okullara davet edilerek öğrencilerle buluşmalarının sağlanması, halka açık alanlarda toplu kitap okunması, kitap tanıtımları yapılması, filme aktarılan kitapların okunması ve filminin izlenmesi, kitapla ilgili canlandırmalar yapılması çok sık olmasa da gerçekleştirilen çalışmalar arasında yer almaktadır.

Öğretmenlerin çoğunluğu üniversitede veya sonrasında çocuk edebiyatıyla ilgili herhangi bir eğitim almamıştır. Üniversitede eğitim alan öğretmenler ise bu eğitimin çocuk edebiyatı tarihi biçiminde, kuramsal yönü ön planda olan, kitap seçme ölçütlerinin uygulamalarla sınanmadığı bir eğitim olduğunu ve öğretmenlik yaşamlarına çok katkı sağlamadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı çocuk edebiyatıyla ilgilenmemekte, diğer yarısı ise yüzeysel olarak ilgilendiğini belirtmektedir. Öğretmenler öğrencilere uygun kitap seçebilme konusunda beceriler edinebilecekleri bir çocuk edebiyatı eğitimi almak istemektedir.

Öğretmenler genel olarak öğrencilere uygun kitap seçebilmek, öğrencilerin kitapları okuyup okumadıklarını sınıyabilmek ve önerdikleri kitapla ilgili herhangi bir sorunla karşılaşmamak için önerecekleri kitapları büyük oranda kendileri de okumaktadır. Ancak öğretmenlerin önemli bir bölümü, kitap seçme sürecinde kararsız kalabilmekte, zorlanmakta ve zaman zaman desteğe ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenler kitap seçerken özellikle meslektaşlarından ve arkadaşlarından destek ve öneri almaktadır. Bununla birlikte internet üzerinden kitapla ilgili değerlendirmeleri, yorum ve önerileri inceleme gibi yöntemler de kitap belirlemede kullanılmaktadır. Öğrencilerden sağlanan dönütler de etkili olmakta, öğrencilerin sevdiği ve ilgi ile okudukları kitaplar başka öğrencilere de önerilmektedir.

Öğretmenler kitap seçerken en çok içerik, öğrenci düzeyine uygunluk, dil ve anlatım ölçütlerine dikkat etmektedir. İçerik konusunda öğretmenler kitabın gerçek hayatla yakından ilgili olmasını, yaşam gerçeklerini çocuğa tanıtmayı, değer aktarımına yönelik ve ahlaka uygun olmasını önemsemektedir. Öğretmenlerin kitaplarda aradığı temel bir özellik ise kitabın öğrenciye iletiler sunması ve okuyan öğrencinin kendisine bir pay çıkarabilmesidir. Şiddet, cinsellik, ölüm, istismar gibi hassas konulara yer veren kitaplar

ise öğretmenler tarafından seçilmemeye özen gösterilen kitaplardır. Öğretmenlerin tamamına yakınının edebiyat yapıtlarının temel ögesi olan ve çocuk edebiyatında da önemli bir yeri bulunan “karakter” konusuna hiç değinmedikleri görülmektedir. Ayrıca çatışmalar, abartılmış merak ve rastlantısallık gibi öğeleri de öğretmenler, kitap seçiminde göz önünde bulundurmamaktadır.

Öğretmenlere göre kitaplar dil ve anlatım bakımından akıcı, yalın ve duru bir dile sahip olmalıdır. Süslü bir anlatımın olduğu, uzun cümlelerden oluşan, yoğun betimlemeler içeren kitaplar öğrenciler tarafından sıkıcı bulunmakta ve okunmamaktadır. Az sayıda öğretmen ise dil kusurları olmayan, yazım ve noktalama hataları içermeyen ve Türkçenin zenginliğini yansıtan kitapları seçmeye özen gösterdiğini ifade etmektedir. Ancak öğretmenlerin çoğunluğunun Türkçenin anlatım gücü ve olanakları ile sözvarlığına kitapta yer verilip verilmediğine dikkat etmediği, yabancı sözcüklerin kullanım durumunu incelemeyeceği görülmektedir.

Öğretmenler özellikle 5 ve 6. sınıf öğrencilerine önerdikleri kitaplarda tasarıma daha çok dikkat etmektedirler. Öğretmenlerin tasarım konusunda en çok üzerinde durdukları konu ise resimler ve kapak tasarımlarıdır. Öğretmenlerin çoğu, kitapta görsellere yer verilmesi gerektiğini belirtirken az sayıda öğretmen bu görsellerin içerikle uyumlu, estetik değer taşıyan, sevimli ve sanatçılar tarafından hazırlanan özellikte olması gerektiğini vurgulamıştır. Kitap boyutu, hacmi ve ağırlığı, kâğıt kalitesi, ciltleme yöntemi, sayfa kenar boşlukları, harflerin puntosu ve diğer özellikleri gibi tasarım ölçütleri ise çok az öğretmen tarafından dile getirilmiş ya da bu ölçütlere hiç değinilmemiştir. 12 öğretmen ise tasarım özellikleri ve resmi kitap seçerken bir ölçüt olarak dikkate almadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin kitap seçiminde en çok dikkat ettikleri ölçütlerden biri de yaş ve düzeye uygunluktur. Ancak bu konuda da öğretmenlerin daha çok yüzeysel açıklamalarda bulundukları, alanyazında önemli bir konu olan çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik kavramlarına değinilmediği görülmektedir. Öğretmenler kitap seçerken velilerden gelebilecek olası dönütleri göz önünde bulundurmakta ve aileleri zorlamayacak ücretleri olan kitapları seçmeye dikkat etmektedirler.

Öğretmenler hizmetiçi eğitimlere genel olarak olumlu yaklaşmaktadır. Eğitimlerin mesleki gelişim, bilgi ve tecrübe paylaşımı, mesleki güdülenme gibi yararları olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte hizmetiçi eğitimlerin öğretmen gereksinimleri göz

önünde bulundurulmadan planlandığını, göstermelik yapıldığını ve uygulama yönünden çeşitli eksiklikler içerdiğini düşünen öğretmenler de azımsanmayacak sayıdadır.

Türkçe öğretmenleri daha çok bilgisayar ve akıllı tahta kullanımı, sivil savunma, ilk yardım, trafik bilinci, iletişim, öğretmenlik danışmanlığı gibi alanları ile doğrudan ilgisi olmayan konularda hizmetiçi eğitimlere katılırken çok az sayıda öğretmen ise drama, tiyatro, diksiyon, hızlı okuma, yazma becerileri ve öğretim programı tanıtımı gibi alanları ile ilişkilendirilebilecek eğitimlere katılmıştır. Türkçe öğretmenleri çocuk edebiyatı, okuma kültürü, hızlı okuma, yazma becerileri, drama, sınıf yönetimi, yabancılara Türkçe öğretimi ve bilişim teknolojileri gibi daha çok kendi alanları ile ilgili konularda hizmetiçi eğitime gereksinim duymaktadır. Az sayıda öğretmen ise mesleki deneyimlerinden dolayı herhangi bir konuda hizmetiçi eğitime gereksinim duymadıklarını belirtmiştir.

Türkçe öğretmenleri hizmetiçi eğitimlerde görev alacak eğitimcilerin istekli ve hazırlıklı olmasını beklemektedir. Bununla birlikte etkili sunum becerilerine sahip, öğretmenlik deneyimi olan, alanla ilgili tecrübesi bulunan, iletişim becerileri güçlü, katılımcıların özelliklerini ve beklentilerini bilen, saygılı ve güdüleyici kişiler olmasını ifade etmektedir.

Türkçe öğretmenleri, okuma kültürü ile ilgili düzenlenecek bir hizmetiçi eğitimde okuma kültürü ile ilgili etkinlik ve uygulama örnekleri, yazar ve kitap tanıtımları, öğrencilere sunulabilecek öneri kitap listeleri, çocuk kitabı seçme ölçütleri gibi konuların olmasını istemektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin yaş ve düzeyine uygun, nitelikli çocuk kitapları seçebilme konusunda uygulamalı çalışmalar yapılmasının yararlı olacağını düşünmektedir.

Az sayıda öğretmen hizmetiçi eğitimlere katılımın zorunlu olması gerektiğini belirtse de Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu hizmetiçi eğitimlere katılımın gönüllülük esasına göre olması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlere göre katılımcı sayısının çok fazla olduğu eğitimlerde beklenen verim sağlanamamaktadır. Bunun yerine benzer gereksinimleri olan az sayıda katılımcının olduğu ve katılımcılar arasında yoğun etkileşim sağlanabilecek eğitimler planlanmalıdır. Öğretmenler çoğunlukla hizmetiçi eğitimlerin haziran ve eylül aylarındaki seminer dönemleri ile yaz tatili gibi okul dönemi dışındaki zamanlarda gerçekleştirilmesini, kendilerine yakın ve kolay ulaşılabilecek yerlerde yapılmasını istemektedir.

Öğretmenler hizmetiçi eğitimlerde kuramsal anlatımın yanında uygulamaya yer verilmesi gerektiğini belirtmekte, katılımcılar arasında etkileşim ve işbirliği sağlanmasına yönelik küme çalışması, drama, beyin fırtınası gibi farklı yöntemlerin kullanılmasını istemektedir. Az sayıda öğretmen ise yüz yüze eğitimlerin yanında uzaktan eğitim yönteminin de hizmetiçi eğitimlerde kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu öğretmenler uzaktan eğitimlerin özellikle eğitimlere katılım konusunda zorluk yaşayan öğretmenler için yararlı olacağını düşünmektedir.

5.2. Öneriler

- Öğretmenlerin, ailelerin, öğrencilerin ve genel olarak toplumun okumanın ve çocuk kitaplarının bireyin gelişim sürecindeki yeri ve toplumsal yaşamdaki önemi konusunda bilinçlenmelerini sağlamak, farkındalıklarını artırmak üzere başta Milli Eğitim Bakanlığı ve Kültür Bakanlığı olmak üzere ilgili kurumlar tarafından çalışmalar gerçekleştirilmelidir.
- Az sayıdaki öğretmen yetiştirme lisans programında yer alan çocuk edebiyatı dersinin tüm öğretmenlik lisans programlarında yer alması ve ders saatinin artırılması sağlanmalıdır. Bu derslerde öğretmen adaylarının uygulamalı eğitimlerle çocuk kitabı seçebilme becerileri geliştirilmelidir.
- Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve ailelerin bilimsel veriler ışığında okuma kültürü, okuma kültürü edinme süreci, okuma kültürü edinme sürecindeki engeller, okuma kültürü edindirme sürecinde yapılabilecek çalışmalar, çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları konusunda bilgilenmesi ve duyarlı kılınması amacıyla eğitim programları düzenlenmelidir.
- Okul türü öğrenme sürecini tamamlayan her öğrencinin okuma kültürü edinmesi eğitimin temel bir amacı olarak görülmelidir. Bu amaca ulaşabilmek için çocuğun doğumundan başlayan, okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim dönemlerini içeren kapsamlı, çok boyutlu, uzun soluklu bir planlama yapılmalıdır.
- Eğitim sistemi üzerindeki sınav baskısı azaltılmalıdır. Başta veliler olmak üzere öğretmen ve öğrencilerin sınav odaklı bir eğitim anlayışından uzaklaşmalarını sağlayacak yapısal düzenlemeler hayata geçirilmelidir. Türkçe dersi başta olmak üzere tüm derslerin

“öğrencileri sınava hazırlama” amacından kurtularak öğretim programlarında belirtilen amaçlarına yönelik işlenmesi sağlanmalıdır.

- Çocuklar başta olmak üzere aileleri ve tüm toplumu etkisi altına alan ve bağımlılığa dönüşen cep telefonu, sosyal medya, televizyon, internet gibi uyaranların bilinçli kullanımıyla ilgili öğrenci ve aileler bilinçlendirilmelidir.

- Kütüphaneler temel bir toplumsal kurum olarak görülmelidir. Halk kütüphanelerinin, okul kütüphanelerinin ve çocuk kütüphanelerinin sayısı artırılmalı, var olan kütüphanelerin çekici hale getirilmesi için planlamalar yapılmalıdır. Bununla birlikte öğrencilerin ve diğer bireylerin kütüphane kullanma alışkanlıklarını artırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Öğrencilerin kitaba erişim konusunda yaşadıkları sorunları aşmak için ilgili bakanlıklar, üniversiteler, belediyeler, diğer resmî kurum-kuruluşlar ve sivil toplum işbirliğinde kapsamlı projeler hazırlanmalıdır.

- Türkçe öğretmenliği adayları ile görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğunu duyumsamalarını sağlamaya dönük eğitimler verilmelidir. Türkçe dersinin bilgi aktarma dersi olmadığı, öğrencilere anlama ve anlatma becerileri kazandırmayı amaçlayan bir ders olduğu belli aralıklarla öğretmenlere anımsatılmalıdır. Türkçe öğretiminde ders kitabı yanında çocuk edebiyatı yapıtları başta olmak üzere karikatür, kısa film, müzik gibi farklı uyaranların kullanımı ile ilgili öğretmenlerin gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları sağlanmalıdır.

- Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında öğrenci düzeyine uygun, Türkçenin sözcüklüğünü ve anlatım olanaklarını yansıtan, sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış, değişik türdeki nitelikli metinlere yer verilmelidir. Niteliksiz metinlerin ders kitaplarında yer alması önlenmelidir.

- Öğretmenlerin nitelikli çocuk kitaplarının taşınması gereken özellikler konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Öğretmenlerin öğrenci düzeyine uygun nitelikli kitapları seçebilmeleri konusunda becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı eğitimler düzenlenmelidir.

- Öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmetiçi eğitimler planlanmadan önce öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları belirlenmelidir. Benzer gereksinimlere sahip katılımcıların bir araya geldiği, çok kalabalık olmayan gruplarla hizmetiçi eğitimler gerçekleştirilmelidir.

- Hizmetiçi eğitimlerde sadece kuramsal bilgi aktarım yöntemi benimsenmemeli, uygulamalı, katılımcıların etkin olduğu eğitim yöntemleri de seçilmelidir. Eğitimler öğretmenlere yakın, kolay ulaşılabilir yerlerde gerçekleştirilmelidir. Hizmetiçi eğitimler, öğretmenlerin tatil dönemleri ve iş yoğunluklarının az olduğu dönemlerde gerçekleştirilecek biçimde planlanmalıdır.

- Okuma kültürü ve çocuk edebiyatı bağlamında öğretmenlerin ücretsiz erişebileceği uzaktan eğitim olanakları hazırlanmalı, Türkçe öğretmenlerinin kitap belirleme sürecine destek olabilecek, meslektaşlarıyla mesleki deneyimlerini paylaşabilecekleri sanal eğitim ortamları oluşturulmalıdır.

- Okulöncesi ve sınıf öğretmenleri başta olmak üzere diğer alan öğretmenlerinin de okuma kültürü ve çocuk edebiyatı konusundaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçları araştırılmalı ve bu ihtiyaçlara dönük eğitimler planlanmalıdır.

- Ailelere çocuğun gelişim özelliklerine uygun nitelikli çocuk kitabı seçme konusunda eğitim verilmeli, bu kapsamda bilgilendirici yayınlar yapılmalı, kitapçık, afiş vb. belgeler hazırlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ. (2014) Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları. *Turkish Studies*, 9(5), s. 1-46. doi: 10.7827/TurkishStudies.6585
- Açık, F., (2010). 15- 18 Yaş Grubu Çocuklara Okuma Alışkanlığı Kazandırmak İçin Öneriler. *Şimdi Okuma Zamanı Okuma Kültürü ve Etkili Dil Kullanımı Projesi-Okuma Kültürü ve Söz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı* (ss. 106-110). Erişim adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/simdi_okuma_zamani/
- Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde İhtiyaç Analizi El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ak Başoğlu, D. (2018). *Türkçe Öğretmenlerinin ve Önerdikleri Kitapların Söylemleri Bağlamında Okuma Kültürü Anlayışı: Bir Durum Çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Aksaçlıoğlu, A. G., Yılmaz, B. (2006). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 515-529). Erişim adresi: <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/840.pdf>
- Aksoy, Ş. (1984). Verimlilik ve Hizmet İçerisi Eğitim: Türk Kamu Yönetiminde Yasal Durum, Uygulama ve Değerlendirme. *Amme İdaresi Dergisi*, 17(4), s. 48-61. Erişim adresi: http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/3edaf66c5c0aa69_ek.pdf?dergi=Amme%20%Ddaresi%20Dergisi
- Aktaş, E., Stebler M. Z., ve Uzuner Yurt, S. (2014). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının 'Çocuk ve Gençlik Edebiyatı' ile İlgili Farkındalık Düzeyleri. *I. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 8-18). Erişim adresi: http://www.cogeyb.org/wp-content/uploads/2015/05/001_Bildiriler-1.pdf
- Aktaş, H. (2010). Çocukların Yetişmesinde Ailenin ve Kitabın Önemi. *Şimdi Okuma Zamanı Okuma Kültürü ve Etkili Dil Kullanımı Projesi-Okuma Kültürü ve Söz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı* (ss. 174-188). Erişim adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/simdi_okuma_zamani/
- Alagöz Hamzaj, Y., Baldan, B., Güven, M. (2016). Milli Eğitim Şuraları Kararlarında ve Kalkınma Planlarında Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), s. 39-56. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/314100274_Milli_Egitim_Surularinda_ve_Kalkinma_Planlarinda_Ogretmenlerin_Hizmetici_Egitimi

- Alamdar, S. G., Arslan, F. (2011). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Edebiyatı Dersine İlişkin Görüşleri (Kırıkkale İli Örneği). S. Sever (Ed.), *III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 39-45). Erişim adresi: <http://cogem.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/311/2016/12/3ucgs-2.pdf>
- Alpay, M. (1998). Çocuk Kitaplarının Okulöncesi Dönemde Dil Gelişimine Etkisi ve Okul Döneminde Okul Başarısına Katkısı. *Birdirbirkitap*, 1(1), 12-13.
- Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOĞEM) (2011). 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sonuç Bildirgesi. S. Sever (Ed.), *III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 1217-1219). Erişim adresi: <http://cogem.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/311/2016/12/3ucgs-2.pdf>
- Aras, S. ve Sözen, S. (2012, Haziran). *Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının İncelenmesi*. 10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi: Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı Niye Sevmiyoruz? Üniversite Öğrencileri ile Mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100. Erişim adresi: http://www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1334661991.pdf
- Arıcı, A. F. (2016). *Çocuk Edebiyatı ve Kültürü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arkılıç Songören, S. (2006). İlköğretimde Çocuk Edebiyatı Ne Kadar Yer Almakta? Ne Kadar Yer Almalı?, S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 327-332). Erişim adresi: <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/840.pdf>
- Aslan, C. (2006). Türkçe Ders Kitaplarında Türkçe Olmayan Sözcüklerin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, (133), 7-19. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/758/9639.pdf>
- Aslan, C. (2013a). Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yapıtları Yoluyla Düşünme. *Kum Edebiyat Dergisi*, 72-73, 11-18.
- Aslan, C. (2013b). Duyarlık ve Düşüncüyü Geliştirmede Çocuk/Gençlik Edebiyatı. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, (12), 29-32.
- Aslan, C. (2017). *Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, C., Doğu, Y. (2016). Öğrencilerin Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlere İlişkin Görüşleri. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 67, 1-30. Erişim adresi: https://www.academia.edu/24682259/%C3%96%C4%9Frencilerin_Ortaokul_T%C3%BCrk%C3%A7e_Ders_Kitaplar%C4%B1ndaki_Metinlere_%C4%B0li%C5%9Fkin_G%C3%B6r%C3%BC%C5%9Fleri

- Aşılioğlu, B. (2006). Çocuklarda Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesi Açısından Yeni İlköğretim Türkçe Programının Değerlendirilmesi. S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 59-65). Erişim adresi: <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/840.pdf>
- Ateş, M. (2015). Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından İncelenmesi. *International Journal of Social Science*, 41, 293-301. Erişim adresi: https://www.jasstudies.com/Makaleler/417512594_18-Yrd.%20Do%C3%A7.%20Dr.%20Murat%20ATE%C5%9E.pdf
- Avcı, E. (2018). *Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Aydın, İ. (2014). *Kamu ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aytan, T., Gün, M. ve Güney, N. (2010). Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ile İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı İlişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 286-315. Erişim adresi: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi10pdf/guney_nail_vd.pdf
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. (B. Çapar, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Baş, B. (2012). *Türkçe Öğretimi Açısından Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Beyazova, U. (2006). Kitap Çocuk İlişkisi. S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 533-535). Erişim adresi: <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/840.pdf>
- Bulut, P., Kuşdemir, Y. (2015). Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Analiz. T. Şimşek ve B. V. Yıldız (Editörler), *II. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 419-428). Erişim adresi: http://www.cogeyb.org/wp-content/uploads/2015/11/II.Sempozyum_Bildirileri_Kitap%C4%B1-2015.pdf
- Bulut, S. (2018). *Okulöncesi Eğitim Ortamlarında Çocuk Kitaplarıyla Gerçekleştirilen Uygulamaların Okuma Kültürü Edindirme Bağlamında İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Celkan, G. (2006). Çocuk Edebiyatının Çocuk Gelişiminde Önemi ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İlköğretim Okullarında Okuyan Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları. S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 613-619). Erişim adresi: <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/840.pdf>
- Cumhurbaşkanlığı. (2018). *Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkındaki Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi*. Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180710-1.pdf>

- Çer, E. (2016). Türkçe Öğretiminde Çocuğa Görelik İlkesine Uygun Edebiyat Yapıtlarının Önemi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1399-1410. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.22814>
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, (2004). Erişim adresi: https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarınaDairSozlesme.pdf
- Çocuk Vakfı (2006). *Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. Erişim adresi: http://cocukvakfi.org.tr/wpcontent/dosya/raporlar/13_okuma_aliskanligi_karnesi2006.pdf
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş Çocuk Yazını Yazın Eğitime Atılan İlk Adım* (3. Baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Dinseven, H. E. (2006). Ülkemizde Çocuk ve Gençlerin Okuma Kültürü Edinme Sürecindeki Temel Sorunları ve Okuma Grupları. S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 621-628). Erişim adresi: <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/840.pdf>
- Doğan Güldenoğlu, B. N., Karagül, S., Sever, S. (2017). Öğretmenlerin Okuma Kültürü Düzeyleri ile Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27), 47-69. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/318471403_Ogretmenlerin_Okuma_Kulturu_Duzeyleri_ile_Kitle_Iletisim_Araclarini_Kullanma_Aliskanliklerinin_Incelenmesi
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Enginün, İ., Gönen, M., Göknıl, C., Oğuzkan, F., Oktay, A., Tuncer, N.,... Şirin, M. R., (2000). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Erdoğan, F. (1993, Nisan). Toplumsal Tarihimizde Çocuk Edebiyatının Yeri. B. Onur (Ed.), *Toplumsal Tarihte Çocuk Sempozyumu* (ss. 85-91) İstanbul.
- Ertürk, G., Gönen, M., ve Özen Altınkaynak, Ş. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatındaki Farklı Yaklaşımları Kullanma Durumlarının İncelenmesi. *Şimdi Okuma Zamanı Okuma Kültürü ve Etkili Dil Kullanımı Projesi-Okuma Kültürü ve Söz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı* (ss. 157-173). Erişim adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/simdi_okuma_zamani/
- Ertürkmen, M. A., Kaplan, ve S., Ünsal, N. (2012). *Dünden Bugüne Hizmet İçi Eğitim*. Ankara. Erişim adresi: <http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/ekitap/index.html#/0>
- Eyüp, B. (2016). Çocuk ve Kitap. T. Şimşek (Ed). *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Medya El Kitabı*. (ss. 43-60). Ankara: Grafiker Yayınları.

- Gökçe, E. (2011, Ekim). İlköğretim Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları. S. Sever (Ed.), III. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 825-833). Erişim adresi: <http://cogem.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/311/2016/12/3ucgs-2.pdf>
- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve Nitel İçerik Analizi Felsefe, Yöntem, Uygulama*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Güler, M. (2011). Çocuk ve Gençlerin Okuma Kültürü Edinme Sürecindeki Temel Sorunlar. S. Sever (Ed.), III. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 1159-1165). Erişim adresi: <http://cogem.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/311/2016/12/3ucgs-2.pdf>
- Gülgöz, S., Gürkaynak, İ. ve Üstel, F. (2008). *Eleştirel Düşünme*. Eğitim Reformu Girişimi. Erişim adresi: http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Ellestireldusunme_0.pdf
- Gültekin, A. (2009). Çocuk ve Gençlerde Okuma Kültürü Oluşturmada Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Eğitiminin Önemi. A. Afacan (Ed.), *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu* (ss. 94-99). Erişim adresi: <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/11/%C3%87ocuk-ve-Okuma-K%C3%BClt%C3%BCr%C3%BC-Sempozyumu.pdf>
- Gültekin, A. (2011). *Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazıları*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2013). *Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2010). Okuma Kültüründe Okuma İlgisi Ve Kitap Seçiminin Önemi ile Ekran Okuma Alışkanlığı. *Şimdi Okuma Zamanı Okuma Kültürü ve Etkili Dil Kullanımı Projesi-Okuma Kültürü ve Söz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı* (ss. 200-211). Erişim adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/simdi_okuma_zamani/
- Gürel, Z., Şahbaz, N. K., ve Temizyürek, F. (2016). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Hacettepe Üniversitesi (2017). *Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı, Mevcut Durum ve Öneriler*. Ankara. Erişim adresi: http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf
- Hayran, Z. (2006). Türkçe Öğretiminde Çocuk Yazınının Yeri. S. Sever (Ed.), II. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 67-75). Erişim adresi: <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/840.pdf>
- İlğan, A. (2017). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Denetimi: Öğrenen Öğretmenler, Başaran Öğrenciler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- İnal, K. (2009). Okuma Kültürü ve Medya. A. Afacan (Ed.), *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu* (ss. 58-62). Erişim adresi: <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/11/%C3%87ocuk-ve-Okuma-K%C3%BClt%C3%BCr%C3%BC-Sempozyumu.pdf>
- İnce Samur, Ö. (2014). Türkiye’deki ve Dünya’daki Çalışmaların Tanıklığında “Okuma Kültürü” . *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(22), 157-188. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/93197>
- İnce Samur, Ö. (2011). Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Çocuk Edebiyatının Yeri ve Önemi. S. Sever (Ed.), *III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 835-840). Erişim adresi: <http://cogem.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/311/2016/12/3ucgs-2.pdf>
- İpşiroğlu, Z. (1996). *Okuma Sevgisi Nasıl Kazandırılır?*. İstanbul: Demet Yayıncılık
- Johnson, B., ve Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları: Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar* (ss. B. Demir Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve İnsanlar* (9. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). 10. *Kalkınma Planı (2014-2018)*. Erişim adresi: https://pbk.tbmm.gov.tr/dokumanlar/10-kalkinma_plani.pdf
- Kan, M. O. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatı ile İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. S. Sever (Ed.), *III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 109-118). Erişim adresi: <http://cogem.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/311/2016/12/3ucgs-2.pdf>
- Kanat Soysal, Ö. (2018). *Eğitim Fakültelerindeki Çocuk Edebiyatı Öğretiminin Değerlendirilmesi (Bir Ders Tasarımı Örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (27. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2010). Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler ve Edinimi İçin Program Önerisi. *Okuma Kültürü ve Söz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı* (ss. 189-193). Ankara.
- Kaya, İ (2017). *MEB’in Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin ve Türkçe Öğretmenlerinin Bu Faaliyetlere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, Türkiye.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimde Yetiştirilmesinin Önemi ve Esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 9-32. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/647721-Ogretmenlerin-hizmet-ici-egitimde-yetistirilmesinin-onemi-ve-esaslari-yucel-kayabas.html>

- Keskin, A. (2006). Dil-Kültür İlişkisi ve Okuma Kültürü Okuduğunu Anlamama, Koşullanma ve Öğrenme Sorunu Mu?, S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 629-639). Erişim adresi: <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/840.pdf>
- Keskin, F. (2013). Yetişkinlik Döneminde Okuma. A. Okur (Ed.), *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi* (ss. 223-240). Ankara: Pegem Akademi.
- Kıbrıs, İ. (2016). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Konar, E. (2006). Çocuk Gelişiminde Kitabın Önemi. S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 463-468). Erişim adresi: <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/840.pdf>
- Kurt, C. (2009). Okuma Üstüne. A. Afacan (Ed.), *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu* (ss. 71-78). Erişim adresi: <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/11/%C3%87ocuk-ve-Okuma-K%C3%BClt%C3%BCr%C3%BC-Sempozyumu.pdf>
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2011). Türkçe Eğitimi Lisans Programının Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 40-51. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/192250>
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2011). *Türkiye Okuma Kültürü Haritası*. Erişim adresi: <http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0>
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2017). *III. Millî Kültür Şûrası (03-05 Mart 2017) Çocuk ve Kültür Komisyon Raporu*. Erişim adresi: <http://kultursurasi.kulturturizm.gov.tr/TR-176625/cocuk-ve-kultur-komisyonu---sonuc-raporu.html>
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2018). *6. Ulusal Yayın Kongresi (10-11 Mayıs 2018) Sonuç Bildirgesi*. Erişim adresi: <http://www.ulusalyayinkongresi.gov.tr/Eklenti/58772,6ulusal-yayin-kongresi-sonuc-bildirgesipdf.pdf?0>
- Maltepe, S. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçebilme Yeterlilikleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 398-412. Erişim adresi: <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c12s21/makale/c12s21m25.pdf>
- Maltepe, S. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterliklerine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1868-1877. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/185599>
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber* (ss. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1994). *Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği*. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/324.pdf>

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_Mesle_Yi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). *Öğrencilerin Okuma Düzeyleri*. Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma_duzey.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008a). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008b). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları*. Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/turkce_ogrt_ihtiyaci.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Çocuk Edebiyatına Giriş*. Erişim adresi: http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%87ocuk%20Edebiyat%C4%B1na%20Giri%C5%9F.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015a). *Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı*. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015b). *Okuma Kültürü ve Z-Kütüphane Çalıştayı Raporu*. Erişim adresi: <http://z-kutuphane.meb.gov.tr/Content/HaberDosyaları/6eb8f811-cc7f-4a9e-a35d-bce9dab28ca8.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu*. Erişim adresi: http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENTLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Öğretmen Strateji Belgesi*. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017c). *Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi 8. Sınıflar Raporu*. Erişim adresi: http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/30114819_iY-web-v6.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). *İzleme ve Değerlendirme Raporu*. Erişim adresi: http://ogm.meb.gov.tr/ogm_izleme_ve_degerlendirme_raporu_2018.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332>

- Miser, R., Yayla, D., & Sayın, M. (2006). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi. Ankara. Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Hie_degerlendirme.pdf
- Nas, R. (2014). *Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Okur, A. (2013). Yaşam Boyu Okuma İçin Okuma Öğretimi. A. Okur (Ed.), *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi* (ss. 1-46). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, E. (1983). *Okuma Sanatı, Nasıl Okumalı, Neler Okumalı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özdemir, E. (2013). *Eleştirel Okuma* (4. Baskı). İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Özkan, N., Yılmaz, B. (2006). Çocuk Kitaplarında Dil Sorunları. S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 767-778). Erişim adresi: <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/840.pdf>
- Pulat, A. (1999). Çocuk Edebiyatı Kavramı ve Bu Kavram Etrafında Yapılan Tartışmalar, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 173-193. Erişim adresi: <file:///C:/Users/Pc/Downloads/173-193.pdf>
- Saltık, O. (2018). Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Niteliği Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296. Erişim adresi: <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/465368>
- Sarar Kuzu, T. (2006). Ülkemizde, Çocuk ve Gençlerin Okuma Kültürü Edinme Sürecindeki Temel Sorunlar. S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 641-649). Erişim adresi: <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/840.pdf>
- Sarıyüce, H. L. (2012). *Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Ansiklopedisi 1*. İstanbul: Nar Yayınları.
- Seven Turan, Z. (2011). Çocuk ve Gençlerin Okuma Kültürü Edinme Sürecindeki Temel Sorunlar” Geleceğin Okurunu Hazırlamak. S. Sever (Ed.), *III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 1171-1177). Erişim adresi: <http://cogem.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/311/2016/12/3ucgs-2.pdf>
- Sever, S. (1990). Bilgi Toplumu Olma Aşamasında Ülkemizde Kitap ve Okuma Olgusu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(2), 721-727. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/508/6224.pdf>
- Sever, S. (2006). Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır?. S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 41-56). Erişim adresi: <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/840.pdf>

- Sever, S. (2009, Mayıs) Türkiye’deki, Bilimsel ve Sanatsal Nitelikli Çocuk Edebiyatı Etkinliklerine İlişkin Genel Bir Değerlendirme. A. Afacan (Ed.), *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu* (ss. 15-26). Erişim adresi: <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/11/%C3%87ocuk-ve-Okuma-K%C3%BClt%C3%BCr%C3%BC-Sempozyumu.pdf>
- Sever, S. (2013a). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2013b). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2018). *Sanatsal Uyarılarla Dil Öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma Eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2006). “İlk ve Ortaöğretim Öğrencileri İçin 100 Temel Eser” Türkçe – Edebiyat Öğretimi, Çocuk ve Gençlik Edebiyatı. S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 95-98). Erişim adresi: <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/840.pdf>
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk Edebiyatı Kültürü “Okuma Alışkanlığı ve Medya Sarmalı”*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmetiçi Eğitim*. Ankara: TAKAV Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.
- TEDMEM. (2016). *OECD Yetişkin Becerileri Araştırması: Türkiye İle İlgili Sonuçlar*. Erişim adresi: <https://tedmem.org/yayin/oecd-yetiskin-becerileri-arastirmasi-turkiye-ile-ilgili-sonuclar#>
- TEDMEM. (2018). *Prof. Dr. Ali Yıldırım ile Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Süreci Üzerine*. Erişim adresi: <https://tedmem.org/dosya-konusu/prof-dr-ali-yildirim-ile-turkiyede-ogretmen-yetistirme-sureci-uzerine>
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri. *Türk Dili*, (609), 547-563. Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/images/css/TDD/2002s609/609_19_M_TOSUNOGLU.pdf
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Türkyılmaz, M. (2011). Öğretmen Adaylarının Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma. S. Sever (Ed.), *III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 705-713). Erişim adresi: <http://cogem.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/311/2016/12/3ucgs-2.pdf>
- Uzun, L. (2009). Yaratıcı Bir Süreç Olarak Okuma. A. Afacan (Ed.), *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu* (ss. 100-113). Erişim adresi: <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/11/%C3%87ocuk-ve-Okuma-K%C3%BClt%C3%BCr%C3%BC-Sempozyumu.pdf>
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960. Erişim adresi: https://www.academia.edu/5783330/%C3%96%C4%9Frenci_A%C3%A7%C4%B1s%C4%B1ndan_Okumaya_G%C3%BCd%C3%BCleyici_Etmenler
- Veryeri Alaca, I. (2013). 0-5 Yaş Çocuk ve Ailelerine Yönelik Devlet Destekli Dil Gelişimi Stratejileri, Medya ve Okuma Kültürü Projeleri. M. R. Şirin ve H. Yavuzer (Editörler), *I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı* (ss.335-370). Erişim adresi: <file:///C:/Users/Ahmet%20POLAT/Downloads/Tebli-ocukMedyalarındaDininSunuluu.pdf>
- Yalçın, Z. S. (2015). Okuma Kültürü Oluşturmada Gençlik ve Edebiyat. T. Şimşek ve B. V. Yıldız (Editörler), *II. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss. 75-81). Erişim adresi: http://www.cogeyb.org/wp-content/uploads/2015/11/II.Sempozyum_Bildirileri_Kitab%C4%B1-2015.pdf
- Yıldız, C. (2010). Okuma Kültürü Ve Alışkanlığı Kazandırmada Uygulanabilecek Bazı Etkinlikler (Almanya Örneği). *Şimdi Okuma Zamanı Okuma Kültürü ve Etkili Dil Kullanımı Projesi-Okuma Kültürü ve Söz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı* (ss. 95-99). Erişim adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/simdi_okuma_zamani/
- Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve Okuma Alışkanlığı Üzerine. *Türk Kütüphaneciliği*, 3(1), 48-53. Erişim adresi: <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/1251/1245>
- Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki İlköğretim Öğretmenlerinin Okuma Ve Halk Kütüphanesi Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16 (4), 441-460. Erişim adresi: <http://www.bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/dosyalar/1767-3533-1-PB.pdf>
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136. Erişim adresi: <http://bd.org.tr/index.php/bd/article/view/229/221>
- Yılmaz, B. (2009). Çocuklarda Okuma Kültürünü Geliştirmede Ebeveyn ve Öğretmenin Rolü. A. Afacan (Ed.), *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu* (ss. 133-140). Erişim adresi: <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/11/%C3%87ocuk-ve-Okuma-K%C3%BClt%C3%BCr%C3%BC-Sempozyumu.pdf>

Yurtseven Yılmaz, H. (2018). *Türkçe Öğretmenleri İçin Bir Mesleki Gelişim Programı Tasarısı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf>

Yükseköğretim Kurulu. (2018a). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

Yükseköğretim Kurulu. (2018b). *Konuşma Metni*. Erişim adresi: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41811263/Ogretmen_yetistirme_lisans_programlari_Konusma_Metni.pdf





EKLER

EK 1 Türkçe Öğretmenleri Okuma Kültürü Hizmetiçi Eğitim Programı

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, alanyazındaki değerlendirmeler ve MEB Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerine yönelik hazırlanan hizmetiçi eğitim programı tasarısı bu başlık altında sunulmuştur.

PROGRAMIN ADI

Türkçe Öğretmenleri Okuma Kültürü Kursu

PROGRAMIN GENEL AMACI

Bu hizmetiçi eğitim programı, Millî Eğitim Bankalığına bağlı resmî okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine okuma kültürü ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak, onların mesleki gelişimlerine katkı sunmak ve okuma kültürünün bireysel ve toplumsal düzeyde gelişimine katkı sunmak amacıyla hazırlanmıştır.

PROGRAMIN ALT/ÖZEL AMAÇLARI

1. Okuma kültürü kavramını bilir.
2. Okuma kültürü edinme sürecinin aşamalarını açıklar.
3. Okuma kültürü edinme sürecindeki temel sorunları ve çözüm önerilerini açıklar.
4. Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğunu kavrar.
5. Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı ürünlerinden nasıl yararlanabileceğini bilir.
6. Edebiyat, çocuk, çocuk edebiyatı, çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik kavramlarını bilir.
7. Türk ve dünya çocuk edebiyatının doğuşunu, gelişim sürecini ve çocuk edebiyatı türlerini bilir.
8. Çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecindeki yerini bilimsel gerekçeleriyle açıklayabilir.
9. Çocuk kitaplarında bulunması gereken eğitsel ilkeler ile tasarım ve içerik özellikleri bilir.
10. Okuduğu/incelediği bir kitabın çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun olup olmadığını bilimsel gerekçeleriyle açıklayabilir.

11. Okuma kültürü edindirme sürecinde yapılabilecek çalışmaları/etkinlikleri bilir ve uygular.
12. Okuma kültürü edinme sürecinde çocuk kitaplarının işlevlerini açıklar.
13. 10-16 yaş grubundaki öğrencilerin gelişim (bilişsel, dilsel, toplumsal, kişilik) özelliklerini bilir.
14. Öğrencilerin gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun kitap önerilerinde bulunabilir.
15. Okuma kültürü ve çocuk edebiyatıyla ilgili kaynakları bilir, güncel çalışmaları takip eder.

PROGRAMIN İLİŞKİLİ OLDUĞU YETERLİKLER

A. Mesleki Beceri

A1. Alan Bilgisi

A2. Alan Eğitimi Bilgisi

B. Mesleki Beceri

B1. Eğitim Öğretimi Planlama

B2.Öğrenme Ortamları Oluşturma

B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme

B4. Ölçme ve Değerlendirme

C. Tutum ve Değerler

C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler

C2. Öğrenciye Yaklaşım

C3. İletişim ve İş Birliği

C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim

PROGRAM SÜRESİ

Programın süresi 30 ders saatidir.

PROGRAMIN HEDEF KİTLESİ

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan, okuma kültürü ve çocuk edebiyatı konusunda eğitim ihtiyacı bulunan Türkçe öğretmenleri

PROGRAMIN UYGULAMASIYLA İLGİLİ AÇIKLAMALAR

1. Eğitim görevlisi olarak, alan uzmanı akademisyenler, ya da bu konuda çalışmaları olan uzmanlar/öğretmenler, sanatçılar (yazar-çizer), çocuk kitabı editörleri ve yayıncılar görevlendirilecektir.
2. Eğitim ortamı program öncesinde hazırlanacak ve katılımcıların etkin iletişim kurabileceği biçimde düzenlenecektir. Eğitim ortamında internet bağlantılı bilgisayar ve yansıtıcı (projeksiyon cihazı) ya da etkileşimli tahta bulunması sağlanacaktır.
3. Katılımcı sayısı dikkate alınarak ortamda gerekli ışık ve ses düzeni sağlanacaktır.
4. Her eğitim ortamı 30 kişiyi geçmeyecek şekilde oluşturulacaktır.
5. Eğitimlere devam zorunludur. Geçerli bir mazereti olmadığı sürece devamsızlık yapan katılımcılar başarısız sayılacaktır.
6. Katılımcılara program içeriği ve ders materyalleri elektronik ortamda verilecektir.
7. Öğrenme-öğretme etkinliklerinde katılımcı düzeyine, eğitim ortamına ve çevre etkenlerine göre katılımcıları etkin kılan öğrenme-öğretme stratejileri, yöntem ve teknikleri kullanılacaktır.
8. Katılımcılara, okuma kültürü ve çocuk edebiyatı olgusunu bütün yönleriyle inceleme olanağı sağlayacak olan ve önceden hazırlanan “Kaynaklar Dizelgesi (Listesi)” sunulacaktır.
9. Eğitim sürecinde incelenmek üzere, 10-15 yaş grubuna seslenen 2 nitelikli çocuk edebiyatı yapıtı belirlenecek ve katılımcıların bu yapıtları eğitim öncesinde edinmeleri sağlanacaktır.

PROGRAM İÇERİĞİ

Türkçe öğretmenlerine yönelik tasarlanan Okuma Kültürü Hizmetiçi Eğitim Programının içeriğini oluşturan konular ve bu konuların sunulması için öngörülen süreler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Okuma Kültürü Hizmetiçi Eğitim Programı Konular ve Süreleri

Konular	Süresi (Saat)
Okuma kültürü nedir? Okuma kültürü edinme sürecinin aşamaları: • Kitapla tanışma • Kitapla arkadaşlık kurma • Kitap sevgisi edinme • Temel okuryazarlık becerisi edinme • Okuma alışkanlığı kazanma • Eleştirel okuma becerisi • Evrensel okuryazarlık	2 saat
Okuma kültürü edinme sürecindeki temel sorunlar ve çözüm önerileri	2 saat
Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu • Öğrencileri nitelikli metinlerle buluşturma • Okuma ilgisinin tespit edilmesi • Okuma takibi	1 saat
Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanma	2 saat
Çocuk Edebiyatıyla İlgili Temel Kavramlar • Edebiyat • Çocuk • Çocuk edebiyatı • Çocuk gerçekliği • Çocuğa görelik	1 saat
Türk ve dünya çocuk edebiyatının doğuşunu ve gelişimi Çocuk edebiyatı türleri, temel özellikleri ve örnekler	2 saat
Çocuk Kitaplarının Çocuğun Gelişim Sürecindeki Yeri • Çocuk kitaplarının dil gelişimine etkisi • Çocuk kitaplarının bilişsel gelişimine etkisi • Çocuk kitaplarının kişilik gelişimine etkisi • Çocuk kitaplarının toplumsal gelişimine etkisi	2 saat
Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler • İçerik özellikleri • Tasarım özellikleri • Eğitsel ilkeler	4 saat
Kitap İnceleme (Kitabın çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun olup olmadığı bilimsel gerekçeleriyle açıklanacaktır. Uygulamalı küme çalışması biçiminde gerçekleştirilecektir.)	4 saat
Okuma kültürü edindirme sürecinde yapılabilecek çalışmaları/etkinlikler ve örnek uygulamalar	2 saat

(Devam ediyor)

Tablo 7 (Devam)

Okuma Kültürü Hizmetiçi Eğitim Programı Konular ve Süreleri

10-16 yaş grubu bireylerin gelişim özellikleri • Bilişsel gelişim • Dil gelişimi • Kişilik gelişimi • Toplumsal	1 saat
Okuma kültürü ve çocuk edebiyatıyla ilgili güncel gelişmeler • Temel kaynaklar • Çağdaş çocuk edebiyatı yazarları • Çağdaş çocuk kitapları • Okuma kültürü ve çocuk edebiyatıyla ilgili kurum-kuruluşlar	1 saat
Kitap İnceleme (Kitabın çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun olup olmadığı bilimsel gerekçeleriyle açıklanacaktır. Uygulamalı küme çalışması biçiminde gerçekleştirilecektir.)	3 saat
Ölçme - Değerlendirme	2 saat
Toplam	30 saat

ÖĞRETİM STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Programın hedeflerine ulaşmak için; anlatım, gösterim, soru-cevap, küme çalışması, rol oynama, tartışma, beyin fırtınası, çalıştay gibi strateji, yöntem ve teknikler kullanılacaktır.

PROGRAMIN UYGULANMASINDA KULLANILACAK ÖĞRETİM ARAÇ-GEREÇLERİ

Eğitim sürecinde kaynak kitaplar, bilgisayar, yansıtıcı/akıllı tahta, afiş, fotoğraf, dergi gibi araç-gereçler kullanılacaktır.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

1. Katılımcıların başarısını değerlendirmek amacıyla yazılı, sözlü, uygulamalı ya da hem yazılı hem sözlü hem de uygulamalı sınavlar yapılabilir.
2. Sınavla ilgili gerekli önlemler eğitim yöneticisi, yardımcısı, eğitim merkezi müdürü ve eğitim görevlileri tarafından ortaklaşa alınır.
3. Sınav sonuçları eğitim görevlileri tarafından değerlendirilir.
4. Başarılı olanlara “Kurs Belgesi”(e-sertifika) verilecektir.

HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMI UYGULAMA ÇİZELGESİ

Tablo 8

Okuma Kültürü Hizmetiçi Eğitim Programı Uygulama Çizelgesi

Tarih	Saat	Süre	Konu	Eğitim Görevlisi
.../... 2019 Pazartesi	08.00 – 08.30	-	Açılış (Saygı Duruşu, İstiklal Marşı, Konuşmalar)	Eğitim Yöneticisi, Eğitim Merkez Müdürü ve Mevcut Eğitim Görevlileri
	09.00 – 10.30	2	Okuma kültürü Okuma kültürü edinme sürecinin aşamaları	
	11.00 – 12.30	2	Okuma kültürü edinme sürecindeki temel sorunlar ve çözüm önerileri	
	12.45 – 13.35	1	Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu	
.../... 2019 Salı	08.00 – 08.40	1	Çocuk edebiyatıyla ilgili temel kavramlar	
	09.00 – 10.30	2	Türk ve dünya çocuk edebiyatının doğuşu ve gelişimi Çocuk edebiyatı türleri, temel özellikleri ve örnekler	
	10.45 – 12.15	2	Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanma	
	12.30 – 13.20	1	Okuma kültürü edindirme sürecinde çocuk kitaplarının işlevi	
.../... 2019 Çarşamba	08.00 – 09.30	2	Çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecindeki yeri	
	09.40 – 11.10	2	Çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler	
	11.30 – 13.00	2	Çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler	
.../... 2019 Perşembe	08.00 – 08.40	1	10-16 yaş grubu bireylerin gelişim özellikleri	
	09.00 – 10.30	2	Kitap İnceleme	
	10.45 – 12.15	2	Kitap İnceleme	
	12.30 – 13.20	1	Okuma kültürü ve çocuk edebiyatıyla ilgili güncel gelişmeler	
.../... 2019 Cuma	08.00 – 09.30	2	Okuma kültürü edindirme sürecinde yapılabilecek çalışmalar/etkinlikler ve örnek uygulamalar	
	09.40 – 11.10	2	Kitap İnceleme	
	11.30 – 12.20	1	Kitap İnceleme	
	12.30 – 14.00	2	Ölçme-Değerlendirme	
	-	-	Kapanış	Eğitim Yöneticisi, Eğitim Merkez Müdürü ve Mevcut Eğitim Görevlileri

PROGRAM DEĞERLENDİRME DİZELGESİ

Sayın Katılımcı,

Bu dizelgenin temel amacı, uygulanan programın ne düzeyde etkili olduğunu değerlendirmektir. Vereceğiniz bilgiler programın geliştirilmesinde ve daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda katkı sağlayacaktır. Lütfen aşağıda verilen ifadelere ne düzeyde katıldığınızı ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

Tablo 9

Hizmetiçi Eğitim Programı Değerlendirme Dizelgesi

Sıra No	Ölçüt	Evet	Kısmen	Hayır
1.	Programın amacı ve hedefleri açık bir biçimde katılımcılara iletilmiştir.			
2.	Programın içeriği amaçlara uygun olarak belirlenmiştir.			
3.	Program amaç ve hedeflere uygun bir biçimde gerçekleştirilmiştir.			
4.	Eğitimde kullanılan yöntemler ile araç-gereçler uygundur.			
5.	Programın gerçekleştirilme tarihi ve günlük ders planı katılımcılar için uygundur.			
6.	Programın süresi, planlanan etkinliklerin gerçekleştirilmesi için yeterlidir.			
7.	Program meslek yaşamında kullanılabilecek bilgi ve beceriler kazandırmıştır.			
8.	Eğitim ortamının fiziki donanımı (ısı, ışık, havalandırma vb.) yeterlidir.			
9.	Eğitim ortamının teknik donanımı (bilgisayar, yansıtıcı, ses sistemi vb.) yeterlidir.			
10.	Program beklentilere yanıt vermiştir.			

EĞİTİM GÖREVLİSİ DEĞERLENDİRME DİZELGESİ

Sayın Katılımcı,

Bu dizelgenin temel amacı, eğitim görevlilerinin ne düzeyde etkili olduğunu değerlendirmektir. Vereceğiniz bilgiler programın geliştirilmesinde ve daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda katkı sağlayacaktır. Lütfen aşağıda verilen ifadelere ne düzeyde katıldığınızı ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

Not: (1) Tamamen Yetersiz, (2) Yetersiz, (3) Orta Düzeyde Yeterli, (4) Yeterli, (5) Tamamen Yeterli ifadelerini temsil etmektedir.

Tablo 10

Eğitim Görevlisi Değerlendirme Dizelgesi

Sıra No	Ölçüt	1	2	3	4	5
1.	Eğitim görevlisinin konuya hâkimiyeti					
2.	Eğitim görevlisinin katılımcıları güdüleme yeterliği					
3.	Eğitim görevlisinin iletişim kurma becerisi					
4.	Eğitim görevlisinin uygun yöntem ve teknikleri kullanma yeterliği					
5.	Eğitim görevlisinin uygun araç-gereç ve doküman kullanım yeterliği					
6.	Eğitim görevlisinin dersleri açık, anlaşılır ve düzeye uygun işleme yeterliği					
7.	Eğitim görevlisinin katılımcıların derse etkin kalımını sağlama yeterliği					
8.	Eğitim görevlisinin eğitim teknolojilerini kullanma becerisi					
9.	Eğitim görevlisinin yetişkin eğitimi konusundaki yeterliği					
10.	Eğitim görevlisinin zamanı etkin kullanma yeterliği					

EK 2 Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.2248023
Konu : Araştırma İzni

02.02.2019

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 23/01/2019 Tarihli ve E.267 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Ahmet POLAT'ın "Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürü Konusundaki Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi (Hizmetiçi Eğitim Programı Önerisi)" konulu tez çalışması kapsamında hizmetiçi eğitim programının hazırlanması aşaması için uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (2 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

06/02/2019

Mahmut ÖZDEMİR

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÖZEL

Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakaorgu.meb.gov.tr> adresinden ac0d-e068-373f-9b8e-8b07 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3 Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onay Belgesi

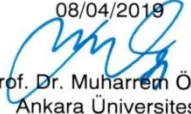
**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ**

Karar Tarihi : 08/04/2019
Toplantı Sayısı : 04
Karar Sayısı : 112

112- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Ahmet Polat**'ın "Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürü Konusundaki Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi (Hizmetiçi Eğitim Programı Önerisi)" başlıklı tezi ile ilgili 04/03/2019 tarih ve 3/81 sayılı karar doğrultusunda yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Ahmet Polat**'ın "Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürü Konusundaki Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi (Hizmetiçi Eğitim Programı Önerisi)" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNI DİR
08/04/2019


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 4 Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Onam Formu

Sayın Gönüllü,

“Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürü Konusundaki Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi (Hizmetiçi Eğitim Programı Önerisi)” başlıklı araştırma kapsamında, sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duymaktayız. Araştırma kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin konuyla ilgili eğitim ihtiyaçlarının analiz edilmesi ve bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik hizmetiçi eğitim programının geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılacaktır. Sizlere okuma kültürü, çocuk edebiyatı ve hizmetiçi eğitim konularında sorular yöneltilecektir. Görüşleriniz, izin vermeniz durumunda ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacak, izin vermemeniz durumunda araştırmacı tarafından yazıya geçirilecektir. Görüşmelerin 45-60 dakika sürmesi beklenmektedir.

Bu araştırmada yer almamak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilir ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığımı kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

İmza/Tarih
Katılımcının Adı Soyadı

İmza/Tarih
Araştırmacının Adı Soyadı
Ahmet POLAT

Not: Bu form iki eşlem hazırlanacak, eşlemlerden biri katılımcıda diğeri araştırmacıda kalacaktır.

EK 5 Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

Değerli Öğretmenim,

Ankara Üniversitesinde hazırlanmakta olan “Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürü Konusundaki Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi (Hizmetiçi Eğitim Programı Önerisi)” başlıklı yüksek lisans tez çalışması kapsamında, sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duymaktayız. Araştırma kapsamında, sizlerin görüşleri temelinde, Türkçe öğretmenlerinin konuyla ilgili eğitim ihtiyaçlarının analiz edilmesi ve bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik işlevsel bir hizmetiçi eğitim programının geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma kapsamında sizlere okuma kültürü, çocuk edebiyatı ve hizmetiçi eğitim konularında sorular yöneltilecektir. Görüşleriniz, onay vermeniz halinde, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacak ve sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Araştırmada isminiz yer almayacak, bunun yerine “Katılımcı 1” vb. biçiminde rumuzlar verilecek, analizler ve raporlamalarda bu rumuzlar kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz hiçbir kurum ve kişi ile kesinlikle paylaşılmayacaktır. Sorulara içtenlikle ve detaylı cevaplar vermeniz araştırmanın amacına ulaşması açısından önemlidir. Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz, ilgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Ahmet POLAT
Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
e-posta: ahmtpolat58@gmail.com

BÖLÜM I: GÖRÜŞME BİLGİLERİ

Görüşme No:

Tarih:

Başlama ve Bitiş Saati:

Kendinizi kısaca tanıtır mısınız?

Katılımcının cinsiyeti: Erkek-Kadın

Öğrenim durumunuz hakkında kısaca bilgi veriniz.

Kaç yıldır öğretmensiniz?

BÖLÜM II: GÖRÜŞME SORULARI

Okuma Kültürü

- 1- Okumanın önemi ve işlevi ile ilgili düşüncelerinizi belirtebilir misiniz?
 - a) Birey açısından
 - b) Toplum açısından
- 2- Size göre “okuma kültürü” kavramı neyi ifade etmektedir? Bu kavram ile ilgili düşüncelerinizi paylaşabilir misiniz?
- 3- Sizce okuma kültürünün oluşmasını engelleyen unsurlar nelerdir? Örnek verebilir misiniz?
- 4- Okuma kültürünün edinilebilmesi için sizce neler yapılabilir?
 - a) Toplumda okuma kültürü sizce nasıl geliştirilebilir?
 - b) Öğrencilere okuma kültürü kazandırabilmek amacıyla okul içi ve okul dışında ne tür çalışmalar yapılabilir?
 - c) Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer kurumlar öğrencilerin okuma kültürünü geliştirmek için neler yapabilir?
- 5- Okuma kültürünün geliştirilmesinde Türkçe dersinin yeri ve önemi sizce nedir?
- 6- Türkçe öğretmenin öğrencilerin okuma kültürü kazanmasında rolü nedir?
 - a) Öğrencileriniz okuma kültürünün geliştirmek için yaptığınız çalışmalar var mıdır? Varsa örnek verebilir misiniz?
 - b) Yok ise nedenlerini belirtebilir misiniz?

Çocuk Edebiyatı

- 7- Çocuk edebiyatıyla ilgileniyor musunuz?
 - a) Çocuk edebiyatı ile ilgili herhangi bir ders, kurs veya eğitim aldınız mı? Herhangi bir çalışmaya katıldınız mı?
 - b) Çocuk edebiyatı ile ilgili güncel gelişmeleri, araştırma ve yayınları takip ediyor musunuz?
- 8- Çocuk edebiyatının önemi ve işlevi hakkında düşünceleriniz nelerdir?
 - a) Sizce çocuk edebiyatı, okuma kültürünün kazanılmasında nasıl bir rol oynamaktadır?
 - b) Derslerinizde çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanıyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?
- 9- Öğrencilerinize kitap öneriyor musunuz?
 - a) Cevabınız evet ise kitap önerirken nelere dikkat ediyorsunuz? (biçim, içerik, öğrenci ilgisi vb.)
 - b) Cevabınız hayır ise sebeplerinizi açıklayınız mı?
 - c) Okuduğunuz bir kitabın öğrencilere uygun olup olmadığına karar verirken zorlanıyor musunuz, bu konuda desteğe ihtiyaç duyuyor musunuz?
 - d) Sizce bir kitabın nitelikleri çocuğun okuma sürecini nasıl etkilemektedir?

Hizmetiçi Eğitim

- 10- Hizmetiçi eğitim ihtiyacınız olduğunu düşünüyor musunuz?
 - a) Hizmetiçi eğitim almak istediğiniz konuları, gerekçeleri ile birlikte belirtir misiniz?
 - b) Okuma kültürü ve çocuk edebiyatıyla ilgili hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyuyor musunuz? Neden?
- 11- Daha önce alanınız/mesleğinizle ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldınız mı?
 - a) Katıldığınız eğitimlerin olumlu ve olumsuz yanlarıyla ilgili bilgi verebilir misiniz?
 - b) Size göre okuma kültürü konusunda nitelikli bir hizmetiçi eğitim nasıl olmalıdır?

Katkılarınız için teşekkür ederim

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürü Konusundaki Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi (Hizmetiçi Eğitim Programı Önerisi)” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

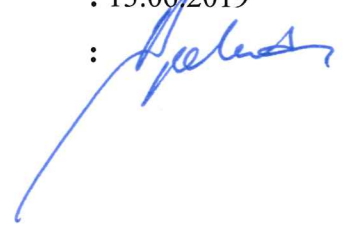
Rapor Tarihi	: 13.06.2019
Gönderim Numarası	: 1143040124
Sayfa Sayısı	: xiv + 171
Sözcük Sayısı	: 37218
Karakter Sayısı	: 266094
Benzerlik Oranı	: %5
Savunma Tarihi	: 24.06.2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı : Ahmet POLAT

Tarih : 13.06.2019

İmza :



ÖZGEÇMİŞ

Sivas'ın Yıldızeli ilçesinde 1988 yılında dünyaya geldi. Ortaokulu Yıldızeli Pamukpınar Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda, liseyi Sivas Lisesinde okudu. 2005 yılında girdiği Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünü 2009 yılında tamamladı. 2011-2013 yıllarında Sivas'ın Altınyayla ilçesi Alparslan İlköğretim Okulunda Türkçe öğretmeni olarak görev yaptı. 2013 yılı Haziran ayında Millî Eğitim Bakanlığında, Millî Eğitim Uzman Yardımcısı olarak göreve başladı ve 2018 yılı Temmuz ayına kadar bu görevini sürdürdü. 2018 yılı Temmuz ayından itibaren Millî Eğitim Uzmanı olarak görevine devam etmektedir. Ankara Üniversitesi Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında yüksek lisans eğitimini sürdüren Polat, evli ve iki çocuk babasıdır.

İletişim Bilgileri:

Adres: Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü F Blok
Beşevler/ANKARA

Telefon: (0312) 413 35 26
(0543) 483 25 57

e-posta: ahmtpolat58@gmail.com