



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KÜLTÜRÜ
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Büşra AKSOY
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hasan BAĞCI

Burdur, 2022

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KÜLTÜRÜ
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Büşra AKSOY
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hasan BAĞCI

Burdur, 2022



MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**YÜKSEK LİSANS/DOKTORA JÜRİ
ONAY FORMU**

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 18/05/2022 tarih ve 2022/425-11 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 24.05.2022 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Büşra AKSOY'un "Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kültürü Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışması Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI) : Prof. Dr. Hasan BAĞCI

ÜYE : Prof. Dr. Hülya YAZICI

ÜYE : Dr. Öğr. Üyesi Erhan AKDAĞ

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[] Tezimin/Raporumunyıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Büşra AKSOY

Tarih

İmza

TEŞEKKÜR

Öncelikle fikirsel olarak gelişimime katkı sağlayan değerli tüm hocalarıma teşekkür ederim. Tez konumuzun belirlenmesi ve tezin her aşamasında değerli fikirleriyle çalışmamızın her aşamasında akademik anlamda destekte bulunan hocam Prof. Dr. Hasan Bağcı'ya teşekkür ederim. Bu çalışmanın sahadaki uygulamalarına imkân tanıyan Burdur Millî Eğitim Müdürlüğüne, ortaokul idareci öğretmen ve öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca daima tüm konularda benim için büyük fedakârlıklar yaparak beni sabır ile destekleyen aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.



Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kültürü Düzeylerinin Belirlenmesi (Yüksek Lisans Tezi)

Büşra AKSOY

ÖZ

Bu çalışmadaki amaç ortaokul öğrencilerinin okuma kültürü düzeylerinin cinsiyet, Türkçe ders başarısı, okuma alışkanlıklarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Çalışmada betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmadaki çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında Burdur ilinin ortaokullarının 7. sınıflarından 250 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Türkel (2017) tarafından geliştirilen “Okuma Kültürü Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu”yla elde edilmiştir. Veri analizi, SPSS programıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, “frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, MANOVA ve ANOVA ” tercih edilmiştir. Araştırmanın sonuçları çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin okuma kültürüne ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürüyle ilgili fikirleri cinsiyete dayalı olarak anlamlı farklılık arz etmektedir. Kız öğrencilerin okuma kültürüne ilişkin görüşleri, erkek öğrencilerin görüşlerine göre daha olumludur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Alışkanlığı, Okuma Kültürü

Sayfa Adedi: 76

Danışman: Prof. Dr. Hasan BAĞCI

**Determining The Reading Culture Levels Of Secondary School Students
(Master Thesis)**

Büşra AKSOY

ABSTRACT

The purpose of this study is whether it shows a demonstration according to school education, selection from education, English education, reading goals. Descriptive scanning was preferred in the study. The study groups in the research are 250 students from the 7th grades of secondary schools in Burdur, 2020-2021. The data of the research were obtained by Türkel (2017) "Reading Culture" and "Personal Information Form". Data analysis was carried out with the SPSS program. In the analysis of the data, "frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, t test, MANOVA and ANOVA" were preferred. It is seen that the course of the research is positive for secondary school education and generally positive. It is presented in a way that is designed for education related to secondary school education culture. The applications for the education education of female students are more positive than the opinions of male students.

KeyWords: Reading, Reading Culture, Reading Habit

PageNumber: 76

Supervisor: Prof. Dr. Hasan BAĞCI

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
KISALTMALAR	vii
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ..	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.2.1. Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Sınırlılıklar	5
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1. Okuma ve Okuryazarlık İle İlgili Kavramlar.	6
2.1.1.1. Okuma.	6
2.1.1.2. Okur.....	8
2.1.1.3. Okuryazar.	9
2.1.2. Okuma Kültürü İle İlgili Kavramlar.	10
2.1.2.1. Okuma Kültürü.....	11
2.1.2.2. Okuma Kültürü Edinme Süreci.	13
2.1.2.3. Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Ailenin Rolü.	17
2.1.2.4. Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Okul ve Öğretmenin Rolü. ...	19
2.1.2.5. Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Kütüphanenin Rolü.....	20
2.1.2.6. Okuma Kültürü Edinme Sürecindeki Engeller.....	22
2.1.2.7. Okuma Kültürü Düzeyi.	25
2.2. İlgili Araştırmalar	26

2.2.1. Makaleler.....	26
2.2.2. Yüksek Lisans Tezleri.....	31
2.2.3. Doktora Tezleri.	34
BÖLÜM III	35
YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Araştırma Grubu.....	35
3.3. Veri Toplama Araçları	35
BÖLÜM IV	39
BULGULAR VE YORUM	39
4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Okuma Kültürü Düzeyleri.....	39
4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okumaya Başladıkları Kitapları Bitirme Durumlarına Göre Okuma Kültürü Düzeyleri.....	40
4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Okudukları Kitap Türüne Göre Okuma Kültürü Düzeyleri	41
4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Medya Paylaşımlarını Okuma Durumlarına Göre Okuma Kültürü Düzeyleri.....	41
4.5. Ortaokul ÖğrencilerininOkuma Kültürü Düzeylerine Göre Okuma Kültürü Düzeyleri	42
4.6. Ortaokul ÖğrencilerininOkuma Alışkanlığı Düzeylerine Göre Okuma Kültürü Düzeyleri	43
BÖLÜM V	44
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	44
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	44
5.2. Öneriler.....	47
KAYNAKLAR.....	49
EK-1	62
ÖZGEÇMİŞ	64

KISALTMALAR

LYS: Lisans Yerleřtirme Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NIM: Nörolojik Etki Yöntemi

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

TDK: Türk Dil Kurumu

TEOG: Temel Eđitimden Ortaöğretime Geçiř Sistemi

YGS: Yükseköğretime Geçiř Sınavı

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı.....	35
Tablo 2. Okuma Kültürü Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	36
Tablo 3. Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri.....	37
Tablo 4. Ölçeğin Normallik Sonucu.....	38
Tablo 5. Öğrencilerin Okuma Kültür Durumunun Cinsiyete Göre Değişikliğini Gösteren ANOVA Sonuçları.....	39
Tablo 6. Öğrencilerin Okuma Kültür Durumunun Okumaya Başladıkları Kitabı Bitirme Durumuna Göre Değişikliğini Gösteren ANOVA Sonuçları.....	40
Tablo 7. Öğrencilerin Okuma Kültür Durumunun Okudukları Kitap Türüne Göre Değişikliğini Gösteren ANOVA Sonuçları.....	41
Tablo 8. Öğrencilerin Okuma Kültür Durumunun Sosyal Medya Paylaşımlarını Okuma Durumlarına Göre Değişikliğini Gösteren ANOVA Sonuçları.....	41
Tablo 9. Öğrencilerin Okuma Kültür Durumunun Okuma Kültürü Düzeylerine Göre Değişikliğini Gösteren ANOVA Sonuçları.....	42
Tablo 10. Öğrencilerin Okuma Kültür Durumunun Okuma Alışkanlığı Düzeylerine Göre Değişikliğini Gösteren ANOVA Sonuçları.....	43

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekiller

Sayfa

Şekil 1. Açıklayıcı Faktör Analizi Özdeğer Grafiği – ScreePlot (SPSS)..... 37



BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde çalışmanın problem ve alt problemleri açıklanmış; amaç ve kapsamı belirtilmiş; önemi ifade edilmiş; varsayımlar ve sınırlılıklar ortaya konulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Tarihsel süreçte gelişmiş toplumların ortak özellikleri göz önünde bulundurulduğunda okumaya verdikleri önem dikkat çekmektedir. Toplumda okuyan bireylerin olması; geçmiş, bugün ve gelecek arasında sağlıklı bir fikir köprüsü kurulmasına, geçmiş yaşantıların yorumlanabilmesine ve kuşaklar arasında kültürel aktarımın sağlanmasına imkân tanır. Bu sebeple birey, okumayı hayatının vazgeçilmez bir unsuru haline getirmelidir (İpek Eğilmez ve Özşavlı, 2018).

Bireyin entelektüel anlamda gelişmesinin temeli olan okuma, teknoloji çağında sosyal bir kuvvet özelliği kazanmıştır. Dolayısıyla kişinin anlama gücünün gelişmesini sağlayan, bilgi dağarcığını zengin kılan okuma, öğrenme için de temel araçtır. Bir diğer ifadeyle okumanın, “bireysel anlamda gelişmiş bir kişiliğin, toplumsal anlamda verimli bir ekonominin, demokratik bir yaşam ve sağlıklı bir toplumun en önemli şartlarından biri” (Devrimci, 1993) olduğu söylenebilir.

Okuma, okuyan ve yazan arasında kurulan bir köprüdür. Okumaya yönelik eğitim ve öğretimin amacı ise okuyan, okuduklarını anlayan, yorumlayarak eleştirebilen nesiller yetiştirebilmektir. Söz konusu becerilerin istenilen ölçüde geliştirilmesi okuma zevki ve alışkanlığının verilmesine bağlıdır. Bu noktada gelişmiş devletlerin okuma alışkanlığı problemini, süratli bir şekilde ele alıp çözmeye çalışması da okumanın sosyal önemini gözler önüne sermektedir. Uzmanlara göre, okuma alışkanlığıyla iktisadi gelişme, kuvvet, suç, okuldan uzaklaşma, işinde başarılı olma arasında farklı

münasebetler bulunmaktadır. Bu bağlamda okuma, toplumsal hayatın vazgeçilmez unsurlarından birisidir (Gönen, 2004).

Dolayısıyla toplumda okuma kültürü edinme süreci; bireylere bağlı kalmadan toplumsal önemseme ve destekle mümkündür. Söz konusu yaygınlaşmanın oluşmasında okulların etkisi fazladır. Fakat bunun, toplumun diğer kurum ve kuruluşlarınca desteklenmesinin gerektiği de bir gerçektir.

Arıcı (2008), yaptığı araştırmanın sonuçlarında ülkemizdeki gençlerin okumama sebeplerini sıralar. Gençler bazı kitapların sıkıcı ve pahalı olduğunu; çocukluk döneminde söz konusu alışkanlıkları edinemediklerini; boş vakitlerinin olmadığını; televizyon, film ve interneti kitap okumaya oranla daha keyifli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte ilgilerini çeken bazı kitapları beğendiklerini, sürükleyici ve güncel bulduklarını belirtmişlerdir. Gençler, çoğunlukla evlerinde kitap ve dergi gibi okunacak yeterli materyal olmadığını ve genelde kitaplarla ilgili aile bireyleri ve arkadaşlarıyla sohbet etmediklerini söylemişlerdir. Okumayı sevmemelerinin nedeni olarak herhangi bir olay ya da durumdan söz etmemekle birlikte çocukluk çağlarında kitapla tanıştırılmadıklarını ve kitap okuma konusunda baskı gördüklerini vurgulamışlardır.

Ele alınan bu sorunlar çerçevesinde Türkiye’de okuma kültürünün, oluşmasına ve gelişmesine olanak sağlayacak koşulların tam olarak sağlanamadığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda bireyin gelişim özelliklerinin temellerinin atıldığı okulöncesi, ilkokul ve ortaokul dönemindeki çocukların okuma kültürü edinmelerine katkı sağlayacak birtakım isteklendirme unsurlarına gereksinimleri olduğu açıktır. Bu bağlamda okuma alışkanlığı, ferdi ve sosyal seviyede çözülmesi gereken, çözülmediği durumda, pek çok problemin kaynağı olan mühim bir problem olarak ön plana çıkar (Yılmaz, 1993). Bununla birlikte okumayla iktisadi gelişme, kuvvet, suç, okuldan uzaklaşma, işte başarılı olamama arasında farklı ilişkilerin bulunması da söz konusu becerinin ferdi ve sosyal bakımdan çok önemli olduğunu göstermektedir (Güneyli, 2003).

Günümüz toplumunda ve özellikle gençler üzerinde okumaya ilişkin olumsuz tutumların nedeni de toplumda okuma kültürünün yerleşmemiş olmasıdır. Yılmaz’a göre okuma kültürü bir insanın, bir sosyal grubun okuma ile ilişkilerinin düzeyini ve niteliğini ifade eder. Yani bahsedilen bireyin veya topluma ait yaşam biçiminin okumaya yansımasıdır.

Er (2018)'e göre içinde yaşadığı toplum, çocuğun davranışlarını ve kişiliğini etkilemektedir. Toplumsal alışkanlıklar da çocuğu etkilemektedir. Örneğin okuma kültürünü hâkim kılan bir toplumda yetişen çocuk daha çok kitap okurken; dans ve müzik kültürünü hâkim kılan bir toplumda yetişen çocuk çoğunlukla müzikle ilgilenecektir. Dolayısıyla çocuğun yaşadığı çevre, ailesi, okulu, arkadaşları onun yaşam şekli ve alışkanlıklarında belirleyici unsurlardır.

Toplumda okuma kültürü edindirme süreci; birbiriyle ilişkili, birbirini izleyen, bütünleyen; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışları içeren bireysel ve toplumsal süreci ifade eder. Toplumu oluşturan bireylerin nitelikli bir okuma kültürü edinme süreci yaşaması için bu süreci etkileyen temel değişkenlerin belirlenmesi ve incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda bireylerin okuma kültürü edinmelerinde aile, okul, öğretim programı ve öğretmen unsurları büyük öneme sahiptir. 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. Bu noktada temel sorumluluğun anne-babalar ve eğitimcilerde olduğu ifade edilebilir (Şirin, 2007). Hiç şüphesiz çocuğun eğitiminden sorumlu olan kişilerin de bilimsel bir bakış açısıyla eğitilmeleri de gerekmektedir (Sever, 2013).

Körkuyu'da (2014), okuma kültürü edindirme sürecinde etkili olan unsurları aile ve okul olarak nitelendirir. Bu bilgiden hareketle okuma kültürü sürecinde etkili olan unsurlar daha ayrıntılı bir şekilde ifade edilecek olursa; öğretmen, Türkçe dersi müfredatı, ilgi, yaş, cinsiyet, kitap, çocuk edebiyatı, kitaplık, kütüphane, süreli yayınlar, medya, sosyal medya, internet, ülkenin gelişmişlik düzeyi, toplumsal ve siyasi yapı, arkadaş çevresi gibi pek çok etmen sayılabilir. Ancak bu unsurların başında şüphesiz aile ve okul gelmektedir. Okuma kültürünün temelleri ailede atılmakta, okullarda öğretmen elinde şekillenmektedir.

Çocukların eğitilmesinde önemli bir rol model olan öğretmenin okuma kültürü edindirme sürecinde etkili olabilmesi için önce kendisinin bu kültürü edinmiş ve süreçle ilgili bilgi ve becerileri edinmiş olması gerekir. Bu süreçte, çocuğa örnek/model olmanın yanında çocuğun düzeyine, ilgi ve gereksinimlerine uygun yönlendirmelerde bulunmak öğretmenin deneyim ve bilgisiyle doğru orantılıdır (Yılmaz, 2009). Nitekim sözü edilen bu dönemlerde aile ve özellikle öğretmenlerin bilinçli ve duyarlı çabaları bireyin okuma kültürü edinme sürecine katkı sağlayacaktır.

Okuma sadece anlık veya bireylere özgü bir davranış biçimi değildir. Okuma süreklilik kazanarak toplumsal ve kültürel bir davranışa dönüşmelidir. Böylelikle okur-yazar bireyler, okuma kültürü edinmiş bireylere dönüşebilir (Körkuyu, 2014). Bu çalışmanın temel problemi, okuma kültürünün kuramsal çerçevesini belirlemek ve ortaokul öğrencilerinin okuma kültürü edinmelerinde etkili olan unsurları ortaya koymaktır. Bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerinin ne düzeyde olduğunun saptanması amaçlanmıştır. Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen “aile ve okul değişkenleri” ile bu değişkenlerin görev ve sorumluluklarının incelenmesi bu araştırmanın temel problemi olarak ortaya çıkmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu çalışmada problem cümlesi, “Ortaokul öğrencilerinde kitap okuma kültürü düzeyi nedir?” şeklindedir.

1.2.1. Alt problemler. Araştırmamızda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- 1.Öğrencilerin okuma kültür durumu cinsiyet açısından istatistikî bağlamda anlamlı değişiklik arz etmekte midir?
- 2.Öğrencilerin okuma kültürü durumu okumaya başladıkları kitabı bitirme durumlarına dayalı olarak istatistikî bakımdan anlamlı değişiklik arz etmekte midir?
- 3.Öğrencilerin okuma kültürü durumu okudukları kitap türüne dayalı olarak istatistiksel olarak anlamlı değişiklik arz etmekte midir?
- 4.Öğrencilerin okuma kültürü durumu sosyal medya paylaşımlarını okuma oranlarına bakıldığında anlamlı değişiklik arz etmekte midir?
- 5.Öğrencilerin okuma kültürü durumu okuma kültürü düzeylerine dayalı olarak istatistiksel olarak anlamlı değişiklik arz etmekte midir?
- 6.Öğrencilerin okuma kültürü durumu okuma alışkanlığı düzeylerine dayalı olarak istatistiksel olarak anlamlı değişiklik arz etmekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma kültürü düzeylerini belirleme ve buna dayalı öneriler ortaya koymaktır. Bu noktada bireysel ve toplumsal gelişim için okuma kültürü edindirme bilinci meydana getirmek; bu bilinçle okuma kültürü edinmiş bireyler yetiştirmek ve neticede toplumsal gelişmeyi temin etmek temel amaçtır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Söz konusu amaç bağlamında bu çalışmada, bireye okuma kültürü edindirmek ulusal ve evrensel çerçevede önemli görülmektedir. Ayrıca bu çalışma, okuma kültürü edindirme sürecinin kuramsal düzlemde tespiti; ortaokul öğrencilerine yönelik okuma kültürü edindirme gereksinimine yanıt vermesi; ailelere, öğretmenlere ve çocuklara yönelik önemli bir kılavuz niteliğinde olması yönüyle de önem arz etmektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenler de incelenmiştir. Bu amaç kapsamında, okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen değişkenlerle ilgili aşağıdaki sorulara da cevaplar verilmeye çalışılmıştır.

1-Cinsiyet, okuma kültürünü nasıl etkilemektedir?

2-Okuma kültürü edindirme sürecinde sosyal medyanın gücü nedir?

Okuma kültürünün toplumsal boyuta ulaşması ve bu amacın önündeki engellerin kaldırılması için, bu çalışmada önemli görülen değişkenler değerlendirilecek ve değerlendirmeler doğrultusunda önerilerde bulunulacaktır. Gerek alan yazına gerekse topluma konuyla ilgili açıklayıcı ve yararlı bilgiler sunacağı düşünüldüğünden bu çalışma önemli görülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenlerin incelenmesini amaçlaması yönüyle, tarama yönteminin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Ayrıca bu araştırma, amaçlar açısından, araştırmada belirtilen problemlere yanıt bulunması ile değişkenler açısından; anketin uygulandığı okullar ve sınıflarla sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin kavramsal bilgiler ile alan yazında yurtiçi, yurtdışı olmak üzere yapılmış ilgili yayın ve çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde; okuma, okur, okuryazar, okuma kültürü, okuma kültürü edinme süreci, okuma alışkanlığının kazandırılmasında ailenin işlevi, okuma alışkanlığının kazandırılmasında okulla öğretmen işlevi, okuma alışkanlığının kazandırılmasında kütüphanenin işlevi, okuma kültürü edinme sürecindeki engeller ve okuma kültürü düzeyi konuları yer almaktadır.

2.1.1. Okuma ve okuryazarlık ile ilgili kavramlar. Son dönemde pek çok ülkede ve ülkemizde okumanın yalnızca okuryazarlık için gerekli bir beceri sayılması; yalın bir öğrenme eylemi olarak görülmesi gibi bir yanlış anlaşılmaya son verilmiştir. Bu sürece ulaşılmasını sağlayan ve konunun önemini kavratın gelişmeler arasında, “uluslararası öğrenci değerlendirme sonuçları (PISA, PIRSL); ulusal öğrenci değerlendirmeler ve ölçümler (SBS, ÖBBS, TEOG, YGS, LYS) okuma haritaları, kitap üretim ve satış rakamları; öğrenci, öğretmen ve bilim insanlarıyla gerçekleştirilen çalışmalar, sormacalar); tıp, psikoloji, dilbilim ve eğitim alanlarındaki bilimsel çalışmalar; bilişim ve teknolojinin güçlü etkileri” sayılabilir. Bu sebeple gerek alanyazınında gerekse toplumda sıkça sözü edilen okuma kültürünün ne olduğu açıklanırken “okuma” ve okuma ile ilgili kavramların tanımlarından bahsetmek yerinde olacaktır.

2.1.1.1. Okuma. Türk Dil Kurumu’na (TDK, 2016) göre; “okuma” kelimesi, “okumak işi” manasına gelir. Okumaksa “1. Bir yazıyı oluşturan harf ve işaretlere

bakarak bunları çözmek veya seslendirmek; 2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” şeklinde tanımlanır. Karafilik’e (2007) göre de; okuma dilbilgisi kuralları çerçevesinde belirli semboller ile ortaya konan basılı iletilerin, duyu organlarımızla algılanarak beynimiz tarafından anlamlandırma işlemini ifade etmektedir.

Akyol (2016) “okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma” sürecini belirtmektedir. Ünalın’a (2001) göre “okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleriyle ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama” fiilidir. Dökmen (1994: 15) de okuma kavramını “algısal bir etkinlik ve düşünme süreci” olarak tanımlar.

Güneş’e (2017) göre okuma, “bireyin ön bilgileri ile metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç” olarak tanımlanır. Sever (2000) okumayı metindeki his ve fikirlerin kavranması, kavranılan bilgilerin çözümlenmesiyle değerlendirilmesi vb. fizyolojik, zihni ve ruhi tarafları olan karmaşık bir süreç şeklinde değerlendirmektedir. Bu nedenle okumanın genel niteliklerini bir iletişim, algılama, öğrenme ve bilişsel, devinışsel ve duyuşsal gelişimsel süreç olarak görmektedir.

Yine sözlük anlamına göre okuma, yazılı bir parçanın şifrelerini çözmek, grafiksel olarak kodlanan bir bildirinin kodunu çözmek anlamına gelmektedir. Terim anlamına bakıldığında ise, edebi bir metnin yorumlanması anlamında kullanılmaktadır (Arslan, Çelik ve Çelik, 2009). Okuma etkinliği; “görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme, yorumlama ve seslendirme vb.” değişik unsurlardan oluşur. Bundan dolayı okuma; karmaşık, duyuşsal ve zihni etkinliklerin bütünüdür (Karatay, 2010).

Dolayısıyla okuma, bireyin bir yazıyı oluşturan birtakım harf ve işaretlere bakıp bunları birbirine çatarak seslendirmesinden yani okuryazarlıktan öte bir eylemdir (Alpay, 1998). Okuma, ferdi, zihni ve yaratıcı bir çaba olup, aynı zamanda en etkili ve eski öğrenme şeklidir (Aksaçoğlu ve Yılmaz, 2007). Okuma becerisinin gerçek anlamda kazanılması uzun uğraşlar gerektiren bir iştir (Gündüz ve Şimşek, 2013; Temizkan, 2009). Bu beceri, yaşamın sadece belli bir döneminde edinip daha sonra unutulmuş değil çocukluktan başlayarak yaşamın sonuna kadar kullanılan bir beceridir (Özdemir, 2013).

Okuma becerisini tam olarak kazanamamış bireyin doğru ve tam öğrenmeler gerçekleştirmekte zorlanacağı, yazılı kaynaklardan gereğince faydalanamayacağı, kendisini doğru ve etkili bir biçimde anlatmakta güçlük yaşayacağı da ifade edilebilir (Nas, 2014). Bu açıdan okuma gerek birey gerekse toplum açısından temel bir beceri olarak önemini sürdüren bir eylemdir. Okuyan toplumlar gelişir, gelişen toplumlar daha çok okur. Okuma eyleminde yazarın kafasındaki anlam metin üzerinde işaretlere dönüşür, okuyucu bu işaretleri görür ve algılar. Böylelikle yazarın kafasındaki anlam okuyucunun kafasına aktarılır (Dökmen, 1994). Okur okuma etkinliğini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilirse yazarın iletmek istediği mesajı alır ve kendi duygu ve düşünceleri ile birleştirir. Böylece yazar ile okur arasında karşılıklı bir iletişim süreci gerçekleşmiş olur.

Demirel ve Şahinel (2006) okuma yolu ile yazarla okur arasında bir bağ kurulduğundan ve yazarın vermek istediği iletinin okuyucu tarafından anlaşıldığından bahsetmiştir. Okumak sadece yazarın ilettiği mesajları almak için yapılan bir eylem de değildir. Okur, yazarın duygu ve düşüncelerini anlarken okumadan zevk de almalıdır. Bunun için de okurun iyi bir okuma eğitimi almış olması gerekir. Bu eğitim gerek okul gerekse aile tarafından çocuğun gelişim sürecine yayılarak gerçekleştirilmelidir. Okuyan toplumlar için okuyan bireylere gereksinim vardır. Toplumun her ferdi bu gereksinimin bilinciyle büyürse okuyan bir toplum kaçınılmaz olacaktır.

2.1.1.2. Okur. Türk Dil Kurumu'na (TDK, 2016) göre; okur, “okuyan kimse, okuyucu” anlamında kullanılır. Okuyucuysa “sürekli olarak gazete, dergi vb. okuyan, okur” manalarına gelir. Tanımdaki “süreklilik” ifadesi; okumanın, okurun hayatı boyunca her zaman bulunması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı' ya (2006) göre; devamlı olarak sadece okuyup bilgi hamalı durumuna gelmekten ziyade; yazan, üreten, anlatan ve tekrar üreten biri haline gelmek kişiyi aktif okur haline getirecektir. Böylelikle okumayla düşünmenin birbirlerine koşut olarak ilerlemesiyle beraber gelişmesinden “okuryazarlık” terimi ortaya çıkmaktadır.

Okur, okuma edimini gerçekleştiren kişi olarak tanımlanabilir. Okuma edimini gerçekleştiren kişinin ilgi ve istekleri, farklı okur tiplerini oluşturur. Bamberger

(1990), okurun eğilimine ve okunan gerecin türüne göre dört tür okur tipinden bahseder: romantik, gerçekçi, entelektüel ve estetik okur tipi.

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).

Bu bağlamda okur kavramı için şunları söyleyebiliriz, sürekli olarak okuyan, okumanın yanında yazma etkinliğine de aktif bir şekilde katılan ve bunları hayatının önemli noktalarında tutan bireylerdir.

2.1.1.3. Okuryazar. Göktürk'e (1989) göre okuryazar, kişinin, kâğıt üstündeki kimi işaretleri birbirine çatıp sesbirimler, kelimeler, kelime dizilerinden anlam çıkarabilme, kendi söylemeyi arzu ettiklerini de o işaretler vasıtasıyla kâğıt üstüne dökebilme becerisidir. Bir diğer tanıma göre okuryazarlık, “değişik ortamlardaki yazılı ve basılı kaynakları kullanarak tanıma, anlama, yorumlama, yaratma, iletişim kurma ve hesap yapma becerisidir. Okuryazarlık; bireyin amaçlarına ulaşmak için bilgi ve gizilgücünü geliştirmesini, bireylerin daha geniş bir çevre edinip topluma bütünüyle katılmasını sağlayan bir öğrenme sürekliliği içerir” (UNESCO, 2004).

Günümüzde okuryazarlık ve okur olma yanlış bir biçimde birbirlerinin yerine kullanılabilmektedir. 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 yani okuma kültürüne dönüştürmediği, hatta kullanmayarak körleştirdiği ve “gizli okumaz yazmaz” (Nas, 2014) haline geldiğini söylemek mümkündür (Bamberger, 1990).

Okuryazarlık, kişinin his ve fikir dünyasını harekete geçirip, toplum ile bütünleşmesini, toplumsal ve entelektüel bir insan haline gelmesini sağlar.

Okuryazarlık; kişinin etrafına uyum geliştirmesini, karşı karşıya kaldığı problemleri görmesini, çözmesini ve karar vermesine yönelik olarak bilgiye erişmekle eriştiği bilgiyi analiz etmek için okuma yazma kabiliyetlerini, bilgi merkezleriyle bilgi akışın destekleyen teknolojiyi kullanmasını ifade eder (Çapar ve Gürdal, 2001). Bundan dolayı kişilerin sosyal birikimlerden yararlanmaları, bilgiyi kullanmayı öğrenmeleriyle aktif değişimler oluşturmaları yalnızca okuryazarlık ile mümkün olabilir (Önal, 2010). Okuryazarlık becerisi, kişinin hayatında pozitif olarak değişimler oluşturmaktadır. Söz konusu değişimler kişinin insanlarla ilişkilerinden dolayı, olguları başka bir deyişle realiteleri kavrayarak değerlendirmesine dek uzanabilir (Yılmaz, 1989). Ayrıca hayat boyu öğrenmenin özünü teşkil eden okuryazarlık; kişileri, ailelerle toplumları kuvvetlendirerek, onların hayat kalitesini de artırmaktadır (UNESCO, 2016).

Okul sürecinde ders kitaplarını okuyan birey yalnızca okuryazar olur; ancak kültürlü inan olamaz. Hadiseler arasında gerçekleşen zihni üst süreçleri kullanamaz, analiz-sentezde bulunamaz, eleştirilere kapalıdır ve sorumluluk almayan, tüm söylenenlere çabuk inanan, belleği zayıf ve yorum gücü yeterli olmayan bir kişi haline gelir (Ungan, 2008). Ancak okuryazar; okuyan, okuduklarını irdeleyen, irdelediğini hayata geçiren ve böylelikle hayatını değiştiren, geliştiren, farklı kılan aktif bir insandır (Yılmaz, 1989).

Bu bağlamda okur ve yazar olabilen bireylerin okuryazar olamadıkları görülüyor. Sadece okumak veya sadece yazmak okuma kültürü edinme sürecinde yetersiz kalıyor. Okuryazar olabilmek için okuma kültürü edinme süreci bir hayli önem taşıyor.

2.1.2. Okuma kültürü ile ilgili kavramlar. Okuma kültürü kavramı, ülkemizde son yıllarda kullanılan bir kavram olmakla beraber alanyazında “okuma alışkanlığı” kavramı yaygın bir şekilde dile getirilir. Diğer taraftan okuma kültürü, okuma alışkanlığında üst basamak olan eleştirel okuma yazma becerisini de elde etmeyi gerektirmektedir. En özlü belirlemeyle okuma kültürünün edinilmesi, birbirini bütünleyen, ardışık bir süreci ifade etmektedir.

2.1.2.1. Okuma kültürü. Okuma kültürü, Sever(2018)'e göre, “Demokratik toplumların gereksinim duydukları düşünen-duyarlı bireylerin kazanmaları gereken en temel becerilerden biridir.”. “Okuma kültürü, yazılı kültür ürünlerine ait dünya ile tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendisine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğini kazanmış; bu özelliklerin sunduğu imkânlarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edindikleri kültürdür.” (Sever, 2007). Samur'da (2014), okuma kültürünün; okumanın eleştirel bağlamda yapılandırılmasıyla bunun ferdi olmaktan çıkarılıp sosyal çerçevede sistematik bir yapı haline getirilmesi süreci olduğunu belirtir.

Okuma kültürü bireysel ve toplumsal düzlemde iki farklı açıdan değerlendirilebilir. Bireysel anlamda okuma kültürü “bireyin yaşam biçiminin ‘okuma’ alanına yansıyan bölümünü ifade eder” (Doğan, Güldenöglü, Karagül ve Sever, 2017). Birey açısından okuma kültürü, yazılı kültür ürünleri ile iletişimi alışkanlık haline dönüştürmüş, bu kültürün sunduğu olanakları sınama, eleştirme yeterliği kazanmış; bilişim teknolojilerini kullanabilen bireylerin edinmiş oldukları beceriler bütünü” olarak da tanımlanmaktadır (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2017).

Toplum açısından okuma kültürü, okuma eylemiyle ilgili becerilerin toplumsal düzlemde yaşam biçimine dönüşmesi olarak tanımlanır. Okuma kültürünün toplumun uygarlık düzeyiyle koşut olduğu da söylenebilir (Güler, 2011; Sever, 2013). Okuma kültürü; okumayla başlayarak, okuduğunu anlama, değerlendirme, sorgulamayla gerekli olduğunda paylaşma davranışlarını içine alır. Fakat okuma fiili, kişilerin hayatında devamlılık gösterdiğinde alışkanlığa dönüşür ve hayatın bir parçası haline gelir.

Okuma kültürü, kişi, grup ya da toplumla hayat şeklinin okumaya akseden bölümü olarak tanımlanabilir. Kısacası okuma eylemiyle ilgili ferdi ve sosyal yaşama biçimini ifade etmektedir (Yılmaz, 2009). Okuma kültürü, birbirleriyle ilişki halinde olan ve birbirini tamamlayan pek çok beceriyi de içerir. Dolayısıyla okuma kültürü aslında bir süreçtir. Söz konusu sürecin ilk adımı görsel okuryazarlık, ikinci adımı okuma-yazma becerisi kazanma, üçüncüsüyse okuma alışkanlığı becerisi kazanılmasıdır (Sever, 2013).

Dolayısıyla “okuma kültürü, okuma alışkanlığının üst basamağı olan ‘eleştirel okuma yazma becerisini edinmeyi gerekli kılar” (İnce-Samur, 2014). Ancak bu sayede

evrensel okuryazarlık becerisine sahip bireyler yetişebilir. Bu becerinin temelleri ise erken çocukluk döneminde atılmalı ve kökleşmesi sağlanmalıdır. Sonraki yıllarda ise bu beceri geliştirilmeli, yapılandırılmalı ve kalıcı davranışa dönüştürülmelidir (Güler, 2011). Diğer bir ifadeyle söz konusu becerilerin “kültür” şeklinde isimlendirilebilmesi için bu tip fiillerin öznesinin, fert olmaktan çıkarılarak sosyal seviyede temsil edilmesi lazımdır. Dolayısıyla, başta aileler olmak üzere okulların, öğretmenlerle çocukların eğitilmesinde sorumluluk üstlenen öteki örgütlerin rollerinin çok önemli olduğu görülmektedir.

Samur’a (2014) göre; toplum içerisinde okuma kültürünün en öne çıkan göstergesi, okuma eyleminin günlük yaşamdaki öğelerden birisi haline gelmesidir. Toplum içerisinde okuma kültürünün yaygınlaşmasına yönelik olarak, bireylerin temel okuma yazma becerilerini, okuma alışkanlığıyla eleştirel okuma becerisine dönüştürülebilmesi; söz konusu becerilerin birikimi ile de bilişimle ilgili teknolojileri amacına uygun olarak kullanabilmeleri lazımdır (Sever, 2013). Ayrıca Ungan’a (2008) göre; “bireylerin okuduklarını iyi anlayabilmeleri için, okuma kültürlerinin gelişmiş olması gerekir.” Kişilerin okuduklarını anlama başarısı, okuma kültürüyle direkt ilişkilidir. Bunun nedeni okuma kültürü edinimiyle hür ve özerk düşünme, araştırmaya dönük şahsiyet özellikleri kazanma arasında kuvvetli bir ilişkinin olduğunun bilinmesidir (Sever, 2007).

Bu bağlamda okuma kültürünün birbirine bağımlı, her birinin bir diğerini yarattığı pek çok becerinin edinilmesi ile oluştuğunu belirten Sever (2007), söz konusu sürecin aşamalarını; “dinleme-izleme alışkanlığı, okuma-yazma becerisi, okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma” şeklinde verir. Okuma kültürünün bugün geldiği son aşamadaysa bilişim teknolojilerinin olanaklarından etkili şekilde yararlanmayı da içeren küresel okuryazarlık vardır. Yılmaz’a (2009) göre, okuma kültürü bir sosyal gelişim kaynağıyla ölçüsü olmanın yanında ferdi ve sosyal manada gelişmiş bir us, zengin ve kuvvetli bir şahsiyet, bilimsel başarı, dilsel yeterlik, sanatsal hassasiyet, yaratıcılıkla eleştirel bakış anlamındaki katkı manalarına gelir. Bu da, okuma kültürünün sosyal ve ferdi manada birçok gelişim sahasını etkilediğinin kanıtıdır. Bunlar dikkate alındığı zaman, çocukların öğrenim hayatlarının başında, okulöncesi aşamadan başlayıp okuma kültürünün temellerinin atılması bir mecburiyet şeklinde ele alınabilir.

Okuyan kişinin dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişeceğini belirten Nas'da (2014) , bununla beraber okuma eyleminin eleştiri, çözümlemeyle hayal gücünün de gelişmesine imkân verebileceğini ilave eder. Bu bağlamda okuma kültürünün oluşmasında, çocuk yazını eserlerini bilgi kaynağı şeklinde değil, his ve fikir kaynağı şeklinde görmek doğrudur. Sever'e (2013) göre kitap; çocuklara neleri yapmasını veya yapmamasını söylemektense, neleri yapması veya yapmaması gerektiği konusunda düşündürmelidir. Davranışlarının muhtemel neticeleri üstünde fikir üretmeye teşvik edilen çocuklara, fiillerinin öteki insanların üstünde yaratacağı duygusal neticeler bu şekilde hissettirilmelidir.

2.1.2.2. Okuma kültürü edinme süreci. Okuma kültürünün bireysel ve toplumsal düzeyde oluşması, gelişmesi ve kökleşmesi kısa sürede gerçekleşecek bir edinim değildir. Okuma kültürünün tam anlamıyla edinilebilmesi için birçok koşulun yerine getirilmesi gerekir. 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 süreci ifade eder. Aşamalı olan bu sürecin ilk adımı (becerisi), “dinleme alışkanlığı” edinilmesidir. Söz konusu alışkanlıktan sonra, “okuma-yazma becerisi” gelmektedir. Bunu da “okuma alışkanlığı becerisi”, “eleştirel okuma becerisi” ve “evrensel okuryazarlık becerisi” takip etmektedir (Sever, 2013).

Okuma kültürünü edinme sürecinde, bazı becerilerin öğrenilmesi de gerekir. Sever'e (2007) göre; “okuma kültürü birbirine bağımlı, her birinin diğerini oluşturduğu birçok becerinin edinilmesi ile meydana gelir.” Okuma kültürünün oluşma sürecinde aşamaların, alanyazında birbirine benzer aşamalardan oluştuğu anlaşılmaktadır. Samur'a (2014) göre; okuma kültürünün edinilmesi, kişinin erken çocukluktan başlayıp görsel ve yazılı kültür ürünleri ile tanışması; temel okuma becerisi edinmesi ile okuma yazmanın alışkanlık haline gelmesi; daha sonra eleştirel okuma yazma becerisi edinmesiyle bunu bireysel ve toplumsal anlamda, yaşam biçimi haline getirdiği davranışlar bütünüdür.

Bu tanımlardan yola çıkarak okuma kültürünü elde etme sürecinde takip edilmesi gereken aşamalar şöyle sıralanabilir;

- “Görsel ve yazılı kültür ürünlerinin öğrenilmesi,
- Okuma yazma becerilerinin öğrenilmesi,
- Okuma alışkanlığı becerisinin kazanılması,
- Eleştirel okuma becerisinin kazanılması ve
- Öğrenilen tüm kazanımların yaşam biçimine dönüştürülmesi”

Kurulgan ve Çekerol’a (2008) göre de; okuma kişinin entelektüel gelişimine katkıda bulunmakta; anlama gücünün geliştirmesini sağlamakta; başkaları ile iletişimini kolaylaştırmaktadır ve eleştirel düşünmesini sağlamaktadır. Okumanın önemi, okuma alışkanlığının da yararlarını artırmaktadır.

Eğitimin hayat boyu devam eden bir okuryazarlık olduğunu ifade eden Gürsoy’da (2012) okuma kültürünü yaratmanın ana yolunun bilgileri ezberletmektense, çok yönlü araştırmalar yapan ve okuyan insanlar yetiştirmek olduğunu ifade eder. Okuma kültürü kazanmış insanların, hayatları boyunca soran, sorgulayan ve araştıran kişiler olacağını da belirtir. Söz konusu kültürün kazanılması ise erken yaşlardan başlayıp kitapla ilgili pozitif yaşantılarla fikirler geliştirmekle mümkündür. Öğrenmeyi öğrenen insan, hayatı boyunca ezberlemeksizin ve başka insanların kendisine bilgi vermesini beklemeksizin daima öğrenmekle bilgi edinmeyi arzulayacaktır.

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).

Bu noktada, “çocuğun kitapla, edebiyat yapıtları ile oluşturduğu etkileşimin niteliği; çevresindeki yetişkinlerin, çocuğun yaşlara göre değişen ve çeşitlenen ilgi ve gereksinimlerine göstereceği duyarlılıkla koşutluk gösterir” (Sever, 2006). 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 ve kültürü kazanmaya başlar (Enginün vd., 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 kazandırılmalıdır (Eyüp, 2016). Bu süreçte bireylerde ve toplumda okuma kültürünün oluşması, gelişmesi ve yerleşmesi için uzun deneyimlere; emek, sabır ve sistemli çabaya ihtiyaç duyulmaktadır (Güler, 2011). Phillip (2005), okuma kültürünün iki ana yararından bahseder. Bunlar okumanın kişiye sağlayacağı bilişsel gelişimle içerisinde yer aldığı ülkenin iktisadi büyümesidir.

Dilsel gelişimin zihinsel gelişim üzerindeki önemine vurguda bulunan Sever (2013), yaşamın ilk senelerinden başlayıp çocuklara gözlem, kıyaslama, tasnif etme, uygulamayla eleştiri yapabilecekleri ortamlar sunmanın gerekliliğini ifade eder. Okumanın çok yönlü bir fiil olması; düşünmeyi, yorumlar yapmayı beraberinde getirmesindendir. Değişik nitelikteki his, fikir ve bilgi içeren kaynakların önemi, birey olma sürecinde kendini tanımakla geliştirmek üzere yola çıkan okuyucuya sunduğu hayat tecrübelerinde saklıdır.

Greenile Halsall (1991), kitapların erken dönemlerden başlayıp çocukların hayatlarının bir parçası olmasını temin etmenin, çocuklar ile kitap merkezli iletişim tesis etmenin ve bunları gündelik eylemler haline getirmenin, onların edebiyat ile reel hayat ilişkisini kurmasına yardım edeceğini ifade eder. Ungan (2008) da; okumanın bireyin kendini yenilemek, sınırlarını zorlamak, evrensel bir insan olmak üzere verdiği basit fakat önemli bir gayret olduğunu belirtir. Söz konusu gayret, kişilerin tarihte başta kendileri olmak üzere çevrelerini, dünyayla ötesini tanıma konusunda bir vasıta olarak kitaptan faydalanmasını sağlamıştır.

Okulöncesinde kitaplara karşı sevgiyi oluşturmaya dönük gayretlerin, ilköğretimdeki okuma kültürü edinme süreçlerini büyük oranda etkilediğini ifade eden Sever (2013), çocukların hedeflenen dilsel, zihinsel, sosyal ve şahsiyet gelişimine ulaşması için anne-babayla eğitimcilere düşen sorumlulukların bulunduğunu ifade eder. Bunlardan en önemli olanı çocukları, onların ilgileriyle ihtiyaçlarını içeren, sanatçı duyarlılığıyla

kaleme alınmış kitaplar ile karşılaşmasıdır. Aslan'a (2011) göre okulöncesinden başlayıp çocuğu, sanatçı duyarlığıyla karşı karşıya getiren görsel ve dilsel uyarıcılar olarak çocuk yazını kitaplarının, çocukların hayatlarını zenginleştirip onlara okuma sevgisi kazandırmak gibi faydalarından bahsedilir. Kitaplarla söz konusu gerçeklikler ile buluşarak hayatlarını zenginleştirmek bir gereklilik şeklinde algılanmalıdır. Böylece kitaplara karşı ilgi ve sevgi hissetmeye başlayan çocuklar, sonraki senelerde okuma alışkanlığı elde edebilir.

Bununla birlikte okuma kültürü edinmiş bireyleri yetiştirilebilmek üzere çocuk yazının öne çıkan yapıtlarının, Türkçenin öğretiminde temel araç olarak yer alması gerekmektedir. Türkçe öğretiminde, ilköğretimin birinci sınıfından başlanarak sanatçıların, insanla hayat gerçekçiliğini, his ve fikir donanımı ile yaratıcılıkla ve hayal kurma becerisi ile yorumlama başarısını gösterdiği yapıtların, çocuklar için hazırlanan gazete ve dergilerin inceleme konusu haline getirilmesi gerekmektedir (Sever, 2013).

Çocukların kaliteli kitaplar ile erken dönemlerde karşılaşmasının sonraki seneler üzerlerinde önemli etkileri olduğunu ifade eden Yükselen (2013), kitapların zengin dünyası ile karşılaşan çocukların okuma eylemiyle ilgili olarak sonraki senelerde daha pozitif yaşantılar geçireceğini belirtir. Söz konusu bilgiler çerçevesinde, okuma kültürünün edindirilmesi çerçevesinde çocukların erken dönemlerden başlanarak yazılı ürünlerle karşılaştırılmasının önemi meydana çıkmaktadır. Bilhassa okulöncesinde, çocukların kitap ile karşılaşacakları birtakım aktivitelerin gerçekleştirilmesi onların okuma kültürü edinmesi için pozitif yaşantılar geçirmesini temin edecektir. Söz konusu yaşantılar ise okuma kültürü edinmiş, yetişkin kişiler olmalarında oldukça önemlidir.

Okuma becerisi edinmede genellikle bir öğretici rehberliği gerekmektedir. Ancak okuma alışkanlığı edinmede kültür de belirleyici bir unsurdur. Bireyin sosyalleşmesi, içinde doğduğu kültürel unsurları zaman zaman farkında olmadan zaman zaman da gözlem yolu ile kendi yaşamına aktararak yinelemesiyle ortaya çıkmaktadır. Çocuğun, çevresinde okuma gündemi varsa, ailesiyle etkileşim kuran öteki insanları okuma alışkanlığına sahipse ve kitle iletişim vasıtaları aracılığıyla karşılaştığı içerikler okuma alışkanlığını destekliyorsa; bu avantajların okuma kültürü edinilmeyi kolaylaştırdığı ifade edilebilir (Karadağ, 2013).

Bu noktada okuma kültürü; öncelikle görsel ve dilsel uyarıcılar aracılığıyla ana okuma becerilerinin kazanımını gerektiren, yazılı kültürdeki ürünlerden faydalanmanın tabii bir ihtiyaca dönüşmesinin sonucunda okuma alışkanlığına evrilen; okunanların mesajının bulunması, anlamlandırılması, artan bilgisiyle karşılaştırılarak değerlendirilmesinden sonra kabullenmeyi ya da reddetmeyi veya yeni okumalarda bulunmayı gerekli kılan eleştirel okuma becerisinin edinilmesiyle birlikte ulaşılan evrensel okuryazarlık olarak tanımlanır. Okuma kültürü edinme sürecinde başta aile olmak üzere öğretmen, okul ve kütüphanenin önemli rolü bulunmaktadır. Bu bağlamda bu faktörlerin ayrı ayrı ele alınması önem arz etmektedir. Bu süreç toplumun bütününe ilgilendiren bir süreçtir, birey odaklı değil toplum odaklı yaklaşılmalıdır. Toplumun en küçük parçası aileler olduğu için bu süreç ailede başlamalıdır.

2.1.2.3. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında ailenin rolü. Çocuğun yetiştiği aile ortamı, kitapla ilişkisini etkileyen, bu nedenle okuma alışkanlığı kazanmada işleve sahip olan etkenlerin başında gelmektedir. Çocuğun veya gencin okuma alışkanlığı edinmesinde, bilhassa aile içerisinde okuma alışkanlığı olan bir bireyin örnekliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Bir diğer ifadeyle, okuyan bir örnek, çocuğun ve gencin okuma alışkanlığını edinmesinde çok önemli rol oynar. Bilhassa anne-babanın, çocuklarına resimli kitaplara bakmayı özendirilmesi, ona yüksek ses ile hikâye okuması söz konusu alışkanlığın kazanılmasında önemli etkide bulunacaktır (Yılmaz, 1990).

Dökmen'de (1994), çocuklarla gençlerin okuma sevgisiyle alışkanlığı kazanmalarında ebeveynin rolünü “modelden öğrenme” prensibi bağlamında değerlendirir. Ona göre, şayet çocuklarla gençlerin yeterince ve gereken nitelikte okuması isteniyorsa, model olarak öğrenmelerine olanak tanıyan ortamların hazırlanması gerekmektedir. Hiç şüphesiz bu noktada çocukların okuma kültürünü modelden edinebilecekleri ilk ve en önemli atmosfer ailedir.

Toplumsal bir kültürden söz etmek için bireylerin birey olmaktan çıkıp toplumu temsil yeteneğini kazanmış olmaları gerekmektedir. Ancak okuma eylemi çocukluktan itibaren bir alışkanlık haline getirildiğinde bu yeteneğe sahip olunabilmektedir (Cevher, 2015). Okuma isteği de ciddi şekilde çocuğun evinde bulunan kitapla dil atmosferi ile ortaya çıkan bir durumdur. Okuma kültürünün ailede oluşturulmasına

yönelik bir takım metotlar da önerilmektedir. Bunlardan birisine göre, ailenin çocuk ile okumak üzere kullanması gereken en iyi metotlardan birisi NIM metodudur. Söz konusu yöntemle, akıcı bir okuma modeli uygulanarak çocuğun kelimeleri doğru şekilde okuduğu kontrol edebilir. NIM, tehdit içermeyen ve destekleyen bir okuma geliştirme modelidir. Bu yöntemin çocuğa okuma kültürü kazandırılmasına yönelik önerileri ise şu şekildedir;

- Okumaya kolay bir kitap ile başlanmalıdır ve yavaşça daha güç kitaplara geçilmelidir.
- Çocuğun, okuru kolay bir biçimde işitebilmesine yönelik olarak, biraz arkasında durmak gereklidir.
- Okuma etkinliği çocukla beraber yüksek ses ile yapılmalıdır. Okuyucunun daha yüksek ses ile ve daha süratli okuyup çocuğa kılavuzluk yapması gerekmektedir. Zaman zaman da çocuğun kılavuzlukta bulunmasına müsaade edilmelidir.
- Okumaya başlanıldığı zaman, birinci veya ilk iki tümce birkaç kere tekrar edilmeli, bu sayede okuma sürati ayarlanmalıdır.
- Metindeki sözcükleri izleme üzere bir çubuk ya da parmak kullanılmalıdır. Burada gözetilen maksat öncelikle çocuğun sözcükleri takip etmesini temin etmektir.
- Satır sonundan diğer satırın başına giderken daha süratli hareket edilmesi gerekmektedir (Townsend, 2002).

Bu konuda önerileri olan bir diğer eğitimci ise Bamberger'dir (1990). Ona göre çocuklara okuma alışkanlığı kazandırabilmek için ebeveynlerin şu hususlara dikkat etmeleri gerekmektedir:

- Ebeveynlerin çocuklara oldukça sık hikâyeler anlatmaları ve bu hikâyeleri yüksek sesle okumaları gerekmektedir.
- Ebeveynlerin çocukların yaşı, istekleri, ihtiyaçları ve gelişim aşamasını göz önünde bulundurarak bireysel bir kitaplık kurmaları gerekmektedir.
- Ebeveynlerin çocukları, cep harçlıklarının bir bölümünü kitaplara harcamaları için eğitmeleri gerekmektedir.
- Ebeveynlerin, oldukça birçok akşamın belirli bir müddetini okumaya ayırmalıdır. Bu süre içerisinde ailenin her üyesi kendi kitabını okumalıdır.
- Ebeveynlerin çocukların okumasına katılmaları, okudukları şeyler hakkında onlarla konuşmaları gerekmektedir.

- Ebeveynlerin çocuklarına, okudukları şeylerin uygulanabileceğini ve kullanılabileceğini anlatmalıdırlar. Ayrıca kitapların onların hayatını kurtardığı, aydınlattığı ve güzelleştirdiğine ilişkin katkıda bulunmalıdırlar.

Yavuzer'e (2001) göre de çocuğun kitaplara karşı hissettiği ilgi, okulöncesinde dil ağırlıklı aktivitelerin çeşitliliği oranında ve zenginleştirilen deneyimler ile hayatın ilk senelerinde başlamaktadır. Çocuğa hikâyeler okunması, şarkılar söylenmesi, çocuk şiirleri/melodileri mırıldanılması gibi bütün etkinlikler çocuğun konuşmayla yazı diline hissettiği ilginin gelişmesine katkıda bulunur. Yukarıda verilen bilgilerden hareketle okulöncesi aşamada çocukla kitaplar arasında ilk ilişkiyi sağlayan ailenin, söz konusu tavrını çocuğun ilkokula başlamasının ardından, öğretmenle dayanışma içinde sürdürmesi gerekmektedir. Dolayısıyla okuma kültürünün bir diğer aşaması öğretmendir. Ailenin ise bu süreçte çocuk okumayı öğrenirken ona kitap okuyup, ders kitaplarını beraber inceleyip, ödevlerini yaparken destekleyip çocukla kitap arasındaki ilişkiyi sürdürmesi gerekmektedir.

2.1.2.4. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında okul ve öğretmenin rolü.

İnsan hayatında en önemli dönem olan ilköğretim, çocuğa kitap okumanın sevdirelmesi ve okuma alışkanlığının kazandırılmasında da oldukça önemli bir süreçtir. Okuma alışkanlığının ilköğretim çağında edinilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde bu alışkanlığın yetişkinlik döneminde edinilebilmesi güçleşecektir. Bu bağlamda eğitim sisteminin, öğrencilere kendi kendisine öğrenmeyi öğretip, yetişkinlikteki okuma alışkanlığının temellerini oluşturmaları gerekmektedir.

Maraşlı'ya (2005) göre de çocuk, okula başlayana dek ebeveynlerini, okula başladıktan sonra da öğretmeni taklit etmektedir. Çok okuyan ve okuduğunu öğrencilerin gördüğü bir öğretmenin, öğrenciler üzerinde okumaya özendirme noktasında etkisi büyüktür.

Bu çerçevede öğretmenin kişiliği ve özellikle okuma alışkanlığı, öğrencilerin okuma ilgilerini ve okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde son derece önem arz etmektedir (Bamberger, 1990). İpşiroğlu'na (1997) göre ise, öğretmen sınıf ve okul kitaplık ve kütüphanelerinde bulunan kitapları esaslı bir biçimde incelemeli, hangi kitapların hangi düzeydeki öğrenciler için, hangi perspektiflerden uygun olduğunu, hangi

kitaplardan hangi derslerde faydalanılabileceğini tespit etmeli, bunlarla birlikte yeni yayınları takip edip yeni kitaplar teklif etmelidir. Dolayısıyla günümüz eğitim-öğretim sisteminde öğretmen yalnızca bilgi veren, ders vererek değerlendirme yapan edilgin bir insan değildir. Çağdaş eğitim anlayışında öğretmen, çocuğun toplum içerisinde özgür bir biçimde gelişmesi için onun duyan, düşünen ve uygulayan bir kişi olması noktasında farklı tecrübeleri edinmesiyle yakından ilgilenen bireydir. Öğretmen, çocuğun öğrenmesine, araştırmasıyla incelemesine kılavuzlukta bulunan bir insan olmalıdır.

2.1.2.5. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında kütüphanenin rolü.

Çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında aile ve öğretmenle birlikte etkili olan bir diğer unsur ise okul kitaplıkları veya kütüphanelerdir. Kütüphane kendi ortamlarında okuma olanağı bulamayan ve çeşitli nedenlerle okuma kaynakları sağlayamayanlar için özellikle önem taşımaktadır. Okul ve halk kütüphaneleri okuma kaynakları açısından öğrencilerin öncelikli kaynaklarıdır (Suna, 2006). Bir diğer yaklaşıma göreyse kütüphane, kişinin kendisini eğitmesinde, farklı konularda bilgi edinmesinde, boş vakitlerini değerlendirmede, öğrencilerin ödevlerine destek olma konusunda, okuma becerilerinin geliştirilmesi ve sürdürülmesinde yardımcı kurumlardandır (Bayram, 1990).

Kütüphane ortamına ilk kez ayak bastıklarında çocukların tümünün okumaya karşı gösterecekleri zevk ve yeteneği aynı olmayacaktır. Bu bağlamda gelişme tempolarında da farklılıklar olacaktır. Bu noktada önem arz eden ise çocuğun söz konusu sahada ortaya koyacağı gelişmenin yönetilebilmesidir. Çocuğun kendisine çalışması, pratik yapması en iyi öğretim usulü olup çocuğun okuldaki ilk günden başlayarak araştırmasına, kitap karıştırmasına, kitapları birbiriyle kıyaslamasına olanak tanınmalıdır. Böylelikle çocukların kitap karıştırma ve kitap kullanma alışkanlığı kazanmaları sağlanabilecektir (Yazıcı, 1970). Bu noktada kütüphaneler, bilhassa okul kütüphaneleri, çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları noktasında önemli bir konumdadır.

Yukarıda da ifade edildiği üzere çocukların zengin bir kitaplıktan yararlanmasını temin etmek, okuma alışkanlığı kazanma sürecinde çok etkilidir. Dolayısıyla ailelerin de katkısıyla çocuklar için tüm materyalleri sunabilen okul kütüphaneleri hazırlanmalı ve

çocuklar kütüphane kullanmaya özendirmelidir (Balcı, Uyar ve Büyükkiz, 2012).Okul kütüphaneleri aynı zamanda ileride çocuğun halk kütüphanelerini ve üniversite kütüphanelerini kullanması noktasında da ilk adımı ifade etmektedir. Bu noktada hiç şüphesiz bir sınıf kütüphanesindeki kitaplar tüm öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişme seviyelerini karşılayacak oranda kitap içermeyeceğinden, merkezi bir okul kütüphanesinin olması da okuma alışkanlığının kazandırılması açısından önemlidir (Bamberger, 1990).

TÜİK'in 2018 yılı verilerine göre örgün ve yaygın eğitim kurumlarında 29 bin 690 kütüphane ve 30 milyon 263 bin 384 kitap yer almaktadır. Bunların 19 bin 715'i resmî örgün ve yaygın eğitim kurumundaki kütüphanelere ait olup geriye kalan 9 bin 975'i özel eğitim kurumlarına ait kütüphanelerde yer almaktadır. Resmi eğitim kurumlarında bulunan kitap sayısı 23 milyon 584 bin 182'dir. Resmi okul, özel okul ve özel kurs kütüphanelerini içine alan örgün ve yaygın eğitim kütüphaneleri sayısı, 2017 yılına göre 2018 yılında % 12,4 oranında artış göstermiştir. Örgün ve yaygın eğitim kütüphanelerindeki kitap sayısı ise 2018 yılında 2017 yılına göre %13,3 artış göstermiştir (TÜİK, 2018). Söz konusu niceliksel artış hiç şüphesiz okuma alışkanlığının kazandırılmasında çocuklara altyapı olanaklarının sunulması noktasında önemli bir destek mahiyetindedir.

Okul kütüphanesi olmayan yerlerde sınıf kitaplıkları bulunmaktadır. Bamberger'e (1990) göre, sınıf kütüphanelerinin temel görevi öğretimi tamamlamak ve başvuru kitaplarıyla roman dışı eserleri kullanma fırsatı vermektir. Böylelikle öğrencilerin mecbur oldukları kitapları değil, ilgi duydukları kitapları okumalarına olanak tanınmış olacaktır.

Dolayısıyla sınıf kitaplığı uygulamasının korunup geliştirilmesi gerekmektedir. Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada, sınıf kitaplığı, çocukların kitapla tanışıp kaynaşmalarına fırsat veren önemli yerlerdir (Güngördü, 2006).Gelişim süreci içerisinde olan çocukların, her birisinin farklı duygu ve düşünce içerisinde olabilecekleri bir gerçektir. Ayrıca her çocuk kendine özgü bir kişiliğe sahiptir (Yavuzer, 2005). Bu sebeple sınıf kitaplıkları, çocuğun kişiliğine, içinde bulunduğu büyüme olgusuna ve gelişimine uygun kitaplara yer vermelidir.

Okul yönetiminin okul kütüphanesi hazırlarken ve özellikle öğretmenin sınıf kitaplığını hazırlarken kullanılacak kitaplarla ilgili bazı hususları göz önünde

bulundurması gerekmektedir. Yörükoğlu'na (2000) göre iyi çocuk kitaplıklarında bulunması gereken özellikler şunlardır:

- Çocuk kitaplarının, çocukların gelişim seviyelerine uygun konuları işlemesi, dilinin yalın ve kavramlarının açık olması gerekmektedir.
- Konuların ilgi çekici biçimde sunulması, eğlendirici, öğretici ve düşündürücü olması gerekmektedir.
- Konuların işlenişi bilimsel verilere ve insani değerlere uygun olmalıdır. İnsanla etrafını realist olarak tanıtmalıdır, yurt sevgisi, insan sevgisiyle yardımlaşma duygusu gibi öğeleri güçlendirmelidir.
- Denemeci, araştırmacı, eleştirici ve özetle özgür düşünceli insan yetiştirme maksadı güdülmelidir.
- Çocukların kendilerini tanımalarına, kişiliklerini geliştirmelerine katkıda bulunmalıdır.

Bütün sosyal kurumlar gibi eğitim sistemi de toplumsal ve küresel anlamda yaşanan değişimler ile birlikte sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde. Bu noktada okul kütüphanelerinin öğrenciler için daha cazip ve nitelikli hale getirilmesi ve okumaya karşı ilgiyi artırmak için MEB tarafından uygulanmasına başlanılan “Okullar Hayat Olsun” projesi çerçevesinde ilköğretim, ortaokul ve liselerde zenginleştirilmiş kütüphanelerin kurulması çalışmaları sürdürülmektedir.

Sonuç olarak çocuklara okuma alışkanlığı kazandırılmasında kütüphane hizmetleri yaygınlaştırılmalıdır. Bununla birlikte kütüphanelerin çocukları cezbedici karakterde olmaları da gerekmektedir.

2.1.2.6. Okuma kültürü edinme sürecindeki engeller. Okuma kültürü edinme sürecinin başarılı bir biçimde sürdürülebilmesi ve okuma kültürü edinmiş bireylerin yetişebilmesi için okuma kültürü edinmenin önündeki engellerin de farkında olunması gerekmektedir. Bu noktada kişinin eğitimin hayatının başladığı ilk ortam olan ailede kitap okuma alışkanlığının kazandırılmaması en temel faktördür. Hiç şüphesiz aile ortamında okuma alışkanlığının kazandırılmaması bir engel olmakla birlikte günümüzde özellikle teknolojinin de gelişmesiyle birlikte öğrencilerin kitap okumasına engel olan unsurların başında hiç şüphesiz teknoloji bağımlılığı

gelmektedir. Çocuğun teknolojik materyallerin etkisine kapılarak, okuma alışkanlığını terk edebilmekte ve zamanının çoğunu televizyon, bilgisayar, internet veya telefonla geçirebilmektedir. Bu noktada televizyon, bilgisayar, tablet ve telefon gibi materyallere yönelik eğilimlerin okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilediği açıktır.

Yılmaz’a (2004) göre çocukların okuma kültürü edinip bunu geliştirmelerinde pek çok bireysel ve toplumsal etken etkili olmaktadır. Bunlar arasında içinde bulunulan ülkenin kültürel yapısı, eğitim sistemi, düşünce özgürlüğü, medya gibi toplumsal etkenlerle aile, öğretmen, kütüphane, arkadaş grubu gibi ögeler başta gelmektedir. Ebeveynlerin, çevrenin, okulun okumaya yönelik bakış açısı haricinde, okuma sürecine etki eden fiziksel ve ruhsal engeller bulunmaktadır. Gündüz ve Şimşek (2011), okuma önündeki engelleri şu şekilde sıralar:

Fiziki engeller:

- “Göz kaslarındaki zayıflık,
- Okuma ortamında yanlış ışıklandırma,
- Oturma biçimi,
- Kitabın fiziksel özellikleri,
- Okuma ortamının elverişli olmaması,
- Ev içerisindeki hareketlilik.”

Ruhi engeller:

- “Dikkat eksikliği,
- Kendini okumaya verememe,
- Pasif okuma,
- Bilgi eksikliği,
- Söz servetinin azlığı,
- Hayal kurduracak ortam,
- Bir şeyler yemek veya içmek,
- Duygusal problemler,
- İrade zayıflığı,
- Gerginlik/stres,
- Kişilik,
- Uyku,

- Aşırı yemek.”

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.

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, 2013).

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 (Bamberger, 1990).Günümüzde çocuklar zamanlarının büyük bir bölümünü televizyon karşısında, bilgisayar oyunları oynayarak veya internet ortamında geçirmektedir. Doğru kullanılmayan 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. 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).

Ülkemizde yapılan araştırmalarda, öğrencilerin daha çok kitap okumalarına engel teşkil eden iki unsurun, gündelik işlerle rutin alışkanlıkların olduğu tespit edilmiştir.

TV seyretme oranlarında yükseköğrenim son sınıflara doğru ciddi bir düşme olsa da televizyon izleme alışkanlıklarının yüzde 15 gibi bir oranla kitap okumanın önünde engel teşkil ettiği tespit edilmiştir (Yılmaz, 2009). Bu bağlamda Aksaçlıoğlu ve Yılmaz'da (2007), “Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi” adlı araştırmalarında, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarıyla bilgisayar kullanma ve TV seyretme alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi değerlendirmişlerdir. Bu araştırma çerçevesinde öğrenciler, kitap okumaktansa bilgisayar kullanımıyla TV seyretme etkinliklerine daha fazla vakit harcamaktadırlar.

Son dönemlerde akıllı telefon bağımlılığında görülen artışın da, öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve okuma sürelerine olumsuz etkide bulunduğu bilinmektedir. Bu noktada aşırı derece akıllı telefon kullanımı, okuma sürelerini ve kitap okuma konsantrasyonlarını düşürmektedir (Fazla, Akcan, Sümer ve Gezgin, 2019). Çocukların okuma alışkanlıklarının önündeki engellerden bir diğeri de arkadaş ortamıdır. Öğrenciler okul öncesinde ailesini, ilkokul döneminde sınıf öğretmenini, yaşları ilerledikçe arkadaşlarını model alır. Dolayısıyla çocuğun çevresinde bulunan arkadaşlarının kitap okumaması, onu olumsuz etkileyebilmektedir. Yanlış arkadaş çevresi ve arkadaşlara ayrılan sürenin iyi ayarlanamaması da okumayı negatif olarak etkileyebilmektedir (Demirer vd., 2010).

2.1.2.7. Okuma kültürü düzeyi. Okuma kültürü düzeyinin bir ülkenin eğitim kalitesi ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Amerikan Kütüphane Derneği, okuma alışkanlığının ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik olarak okurları, yıllık okudukları kitaplarının sayısına dayalı olarak gruplandırmıştır: Senede bir ve beş kitap okuyanları “Az Okuyan Okur Tipi”; senede altı ve yirmi kitap okuyanları “Orta Düzeyde Okuyan Okur Tipi”; senede yirmi bir ve daha çok kitap okuyanlarıysa “Çok Okuyan Okur Tipi” olarak değerlendirmişlerdir (Sağlamtunç, 1990). Kültür ve Turizm Bakanlığı’nın Türkiye Okuma Kültürü Haritası raporuna göre senede ortalama bir kişi 7 kitap okumaktadır. Bu rakamlar okuma kültürünün Türkiye’de çok düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu noktada Şirin (2007), neden okumadığımız sorusunun pek çok boyutta sorgulanarak ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Şayet okuma

kültürü bir süreçse bu sürecin en başarılı bir şekilde yerine getirilmesinde etkili olan aile, okul ve çevre gibi faktörlerin iyi değerlendirilmesi gerekmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Makaleler. İlgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenler, üniversite öğrencileri, ortaöğretim, ortaokul ve ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına yönelik tez ve makalelerin olduğu görülmektedir.

Sever'in (1982) çalışmasında, çeşitli araştırmalar ve kuramlar çerçevesinde Türkiye'de kitap ve okuma konularına değinmektedir. Okuma aşamaları temel okuryazarlıktan okuma alışkanlığına uzanan dizgesel ve birbirinin üstüne yapılanan bir süreçtir. Bu noktada ilk aşama temel okuryazarlık, ikinci aşama okuma alışkanlığı kazanılması ve üçüncü aşama ise eleştirel okuma olarak ifade edilmiştir. Çeşitli araştırmaların da çarpıcı ve somut örnekleriyle yapılanan bu çalışmada, ülkemizdeki bireylerin ikinci aşamaya geçemedikleri saptanmıştır.

Dökmen'in (1990) çalışmasında, 324 lise ve 284 üniversite öğrencisi ile ilgili bazı bulgulara yer verilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma becerisine yeterince sahip olmadıkları, kitap okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında düşük olduğu belirlenmiştir. Yılmaz (1993), araştırmasında Ankara'daki 8 ilköğretim okulunda öğrenim gören 344 öğrenciyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, ailelerin %30'unun evinde bir kütüphane bulunduğu; annelerin %21'inin, babalarının yalnızca % 5'inin çocuğuna okul öncesi dönemde kitap okumakta oldukları tespit edilmiştir. Dökmen'in (1994), çocukların okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına yönelik araştırması, üst sosyal ve ekonomik düzeyde bulunan çocukların, alt ve orta sosyal ve ekonomik düzeyde bulunan çocuklara göre daha fazla kitap okuduklarını, öğrencilerin yarısından fazlasının çocuk kütüphanesine gittiğini tespit etmiştir.

Gönen vd. (2004) tarafından yapılan ilköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına yönelik çalışma sonuçlarına göre, kız çocukların erkek çocuklara göre az bir oran farkıyla daha fazla kitap okudukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla çocukların kitap okuma alışkanlıklarının oluşmasında cinsiyetle sosyo-ekonomik farklılıkların etkili olmadığı, çocukların kütüphaneleri en fazla ödev yapmak amacıyla mecburi olarak kullandıkları, çocukların kitap okuma ilgilerinin fazla olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca en fazla okunan kitapların hikâyeyle roman olduğu, erkek çocukların çizgi romanları kızlardan daha çok okuduğu belirlenmiştir. Çalışmaya göre, kitap okuma alışkanlığı okulöncesi dönemde kazandırılmaya başlanmalıdır, kitap tanıtmaya, kitap sergileriyle fuarlarına götürme, kütüphane gezileri düzenleme vb. aktiviteler eğitimin bütün düzeylerinde gerçekleştirilmelidir.

Yılmaz'ın (2004) öğrencilerin okumayla kütüphane kullanma alışkanlığında ailelerin etkisine yönelik yapılan çalışmada, incelenen bölgedeki ortaokul 1. sınıf öğrencilerinin % 70'e yakınının hiç kitap okumadığı veya sadece iki ayda bir kitap okudukları tespit edilmiştir. Bu durumun ebeveynlerdeki kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumdan kaynaklandığı ifade edilmiştir. Gömleksiz'in (2005) çalışmasında, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kitap okuma kültürüyle kitap okumaya yönelik görüşleriyle tavırları incelenmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre kitap okumayı daha fazla sevdikleri ve dolayısıyla kitap okumanın etkisiyle faydasının kız öğrencilerce daha çok benimsendiği belirlenmiştir.

Bayram ve Erdemir'in (2007) çalışmasında, 6, 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve okuma eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verilerine göre, öğrenciler daha çok kültürlerini geliştirmek için kitap okuduklarını ve kitap okumayı sevdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen kitap okuma alışkanlığı kazanılmasında en önemli etken olup pek çok öğrenciye göre kitap okumak önemli bir alışkanlıktır. Diğer taraftan öğrencilerin, tür olarak en çok "roman"; konu olarak ise "macera" kitapları okumayı tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Aksaçlıoğlu ve Yılmaz'ın (2007) öğrencilerin televizyon izlemeleriyle bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıklarındaki etkisine yönelik çalışmalarında, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarıyla bilgisayar kullanma ve televizyon izleme alışkanlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kitap okumak yerine bilgisayar kullanma ve televizyon seyretme etkinliklerine daha fazla vakit ayırdıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin okumayla kütüphane kullanım alışkanlıklarına yönelik, Kurulgan ve Çekerol tarafından yapılan bir diğer çalışmada, öğrencilerin okumayla kütüphane kullanım alışkanlıklarının yüksek düzeyde (güçlü alışkanlık) olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte güçlü okuma alışkanlığı bulunan öğrencilerin akademik başarılarının ve kütüphane kullanma sıklıklarının da yüksek olduğu gözlenmiştir.

Ungan (2008), “Okuma Alışkanlığımızın Kültürel Altyapısı” adlı makalesinde toplumumuzda kitap okumama sebeplerinin alt yapısını oluşturan sorunları belirlemeye çalışmıştır. Yıllar boyunca ülkemizde okumaya gereken önemin verilmediği vurgulanmış, tüm dünyada okuma kültürünü yaygınlaştırmak için çalışmalar yapılırken ülkemizde bu konuda hiçbir çalışma yapılmadığı belirtilmiştir. Bu konuda ailelere, öğretmenlere, medyaya ve yayınevlerine büyük görevler düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Kurulgan ile Çekerol’un (2008) öğrencilerin okumayla kütüphane kullanım alışkanlıkları üstüne gerçekleştirdikleri çalışmalarında, araştırmaya katılan 100 Çocuk Gelişimi Programı öğrencisinin, okumayla kütüphane kullanım alışkanlıkları üst seviyede olduğu ortaya konmuştur. Fakat öğrencilerin gazete okuma alışkanlıkları kitap okuma alışkanlıklarına kıyasla daha düşük çıkmıştır. Okuma alışkanlığı güçlü olan öğrencilerin kütüphane kullanma sıklıkları da yüksektir. Odabaş (2018) tarafından, üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına yönelik yapılan bir diğer çalışmada, yükseköğrenim hayatı süresince öğrencilerin okuma becerilerinde gelişme olduğu, bu duruma karşılık yeterince okuma alışkanlığına sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Arslan ve diğerleri (2009) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla kitap okuma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Balcı (2009) tarafından 8. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan kitap okuma alışkanlığıyla ilgili çalışmada, öğrencilerin okuma alışkanlığıyla ilgili tutum seviyelerinin genellikle “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bilhassa kız öğrencilerde okuma alışkanlığı tutumu düzeyinin daha yüksek olduğu ve ayrıca orta sosyo-ekonomik çevredeki öğrencilerin tutum seviyelerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Hacettepe ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına yönelik yapılan çalışmada (Yılmaz vd., 2009), her iki üniversite öğrencilerinin de zayıf okuma alışkanlık düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin düzenli bir şekilde okumadıkları, okuyacakları kitapları daha çok satın aldıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının önündeki engeli ise, zaman yetersizliği şeklinde belirttikleri görülmüştür.

100 Temel Eser uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisiyle bu uygulamada kütüphanenin rolüne ilişkin yapılan çalışmada (Arıcan ve Yılmaz, 2010), öğretmenlerin, 100 temel eserin öğrenciler için "çok uygun" olduğunu düşünmedikleri, 100 temel eserin okutulmasına yönelik zorunluluğun genel anlamda yanlış olduğunu ve bu uygulamanın öğrenciler üzerinde söz konusu eserlere karşı olumsuz tutum oluşturduğunu ifade etmişlerdir. İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyleriyle ilgili bir başka araştırmada (Yalınkılıç ve Ülper, 2011) öğrencilerin %59,2 oranında düzenli kitap okuma alışkanlıklarının olmadığı, okuma alışkanlık seviyelerinin beklenen seviyenin altında olduğu, %74 oranında bir bölümünün ise günlük hemen hemen 1-5 saat TV seyrettiği tespit edilmiştir.

Öğretmen, aile, arkadaşla kitap unsurları üstünden öğrencilerin okumaya istek uyandırıcı etkenlerle karşılaşma durumunun incelendiği çalışmada (Ülper, 2011), ise ilkokul öğrencilerinin sıklıkla, ortaokul ve lise öğrencilerinin ise nadir olarak okuma alışkanlıklarını güdeleyen etkenlerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Çalışma neticesinde, öğrencilerin içinde oldukları ortamın, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında önemli bir etken olduğu varsayımından hareketle, öğretmen, aile, arkadaş ve kitap etkenlerinin incelenmesi önerilmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okuma motivasyonları ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada (Yıldız ve Akyol, 2011), öğrencilerde bulunan okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama başarısı üzerinde doğrudan etkili olmadığı neticesi tespit edilmiştir. Okuma motivasyonunun okuma alışkanlıkları açısından ele alındığında içsel motivasyonun gerek kişisel eğilimden gerekse okuldan kaynaklı olan okumayı etkilediği fakat dışsal motivasyonun okuldan kaynaklanan okuma üzerinde etkisi olurken kişisel eğilimden kaynaklı okumada etkisi olmadığı sonucunu ifade etmişlerdir.

Can, Türkyılmaz ve Karadeniz'in (2011) ergenlik dönemi öğrencilerinde okuma alışkanlıklarına yönelik yapılan araştırmalarında, kız öğrencilerde okuma sıklığının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu, kendilerine ait odalarının olması öğrencilerin okuma sıklığını olumlu yönde etkilediği, 8. sınıf öğrencilerinin okuma sıklıkları 11 ve 12. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu, anne baba eğitim düzeyinin artışı okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilediği fakat anne babanın gelir durumunun

okuma alışkanlığında etkisinin olmadığı, öğrencilerin okumayı öğrenmek ve boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla yaptıklarını belirtmişlerdir. Kültür ve Turizm Bakanlığı (2011) tarafından gerçekleştirilen “Türkiye Okuma Kültürü Haritası” adlı çalışmada, vatandaşlarımızın okuma alışkanlıklarının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Alan araştırması yapılarak ulaşılan veriler anket tekniği kullanılarak yorumlanmıştır. Bu proje çerçevesinde Türkiye’yi temsil niteliği olan 26 ilde 6212 kişi ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada, hangi aralıklarla kitap okunduğu, en çok hangi basılı materyalin okunduğu, yılda ortalama kaç kitap okunduğu, düzenli olarak bir yazarın takip edilip edilmediği, yayınevi tercihi yapılıp yapılmadığı, halk kütüphanelerinden faydalanılma oranı, evdeki kitap sayısı gibi soruların cevapları bulunmuştur.

Mete’nin (2012) 291 ilköğretim 8.sınıf öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında, 8. sınıf öğrencilerinde okuma alışkanlıklarına yönelik tutum düzeylerinde genel anlamda yüksek sonuçlar elde edildiği ve kız öğrencilerinin okuma alışkanlıklarıyla ilgili tutumlarında erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu neticesine ulaşmıştır. ‘Malatya Okuyor Kampanyası’nın da öğrencilerdeki okuma alışkanlığı üzerinde katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. Anne baba eğitim durumunun ise okuma alışkanlığına ilişkin tutumun alt boyutları arasında ilişki tespit edilememiştir.

Öğretmen, aile ve öğrenci görüşleri çerçevesinde öğrencilerinin okuma çevrelerine yönelik yapılan araştırmada (Ateş vd., 2012), öğretmenlerin ve ebeveynlerin okuma bakımından çocuklara model olmak yerine daha çok “öğüt” ile çocukları okumaya sevk ettiklerini, evde ve okulda gerçekleştirilen okumaya yönelik etkinliklerin, öğrencileri okumaya pozitif yönlü motive etmediği anlaşılmıştır. Bununla birlikte, çalışma neticesinde, öğrencilerin okuyan bir çevrede eğlenceli okuma etkinlikleriyle okumaya ilgi düzeylerinin artmış olduğunu ortaya koymaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin okumayla ilgili tutumlarının incelendiği çalışma (Akkaya ve Özdemir, 2013) neticesinde, ortaöğretim öğrencilerinin çoğunda okuma alışkanlığına ilişkin tutumların yüksek olduğu, tutum puanlarının cinsiyetle eğitim aldıkları ağırlıklı dersler çerçevesinde manidar farklılıklara sahip olduğu, annelerin ve babaların öğrenim seviyeleriyle mesleki farklılıklarına göre manidar bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Karadağ'ın (2013) okuma kültürüne katkısı açısından Türkçe ders kitaplarındaki resimleri ele aldığı çalışmasının sonucunda Türkçe ders kitaplarında farklı yaşam alanlarına ait okuma görüntülerini sayısının oldukça yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Demir'in (2013), ilköğretim öğrencilerinde yaratıcı yazma becerileri ve yazma öz yeterlikleri konulu araştırmasına katılan 518 ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerde yaratıcı yazma becerileriyle yazma öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak yazma öz yeterlikleri yüksek olan öğrencilerde genel olarak yaratıcı yazma becerilerinin de iyi seviyede olduğunu belirtmiştir.

Batar ve Aydın'ın (2014) Türkçe öğretmen adaylarının yazma öz yeterlikleri konulu araştırmalarında, örneklemde bulunan öğretmen adaylarının yazma öz yeterlik düzeylerinin iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir. Yılmaz'ın (2016) sınıf öğretmeni adaylarında okuma alışkanlıkları ile ilgili tutum ve görüşlerini belirlediği araştırmaya göre, sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarının yeterince gelişmediği, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında niceliksel olarak farklılık görülmediğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları okuma alışkanlığının kazanılmasında ailenin rolünün etkili olduğunu belirtmişlerdir. Akar ve Özber'in (2018) 4.sınıf öğrencilerinde yazma öz yeterliklerine yönelik durumlarının incelendiği araştırmalarında, araştırmaya katılan öğrencilerin yazma öz yeterlik düzeylerinin iyi seviyede olduğu, kızların, yazmayı sevdiğini ifade eden öğrencilerle günlükler yazdığını belirten öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kitap okumanın da yazma öz yeterliğini arttırdığını ifade etmişlerdir.

2.2.2. Yüksek lisans tezleri. Gürler'in (1999) ebeveynlerin çocuk kitaplarına yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında anne-babaların okuma kültürü konusunda yeterli bilinçte olmadığını, çocuk kitaplarına ilişkin gerekli bilgi donanımlarının olmadığını belirlenmiştir. Luma (2002), 7. sınıf öğrencilerinde okuma becerileriyle alışkanlıklarının tespitine yönelik çalışmasında, öğrencilerin en çok okuduğunu anlayamama şikâyetlerinin olduğu, aile ve çevrenin öğrencilerin okumasına karşı ilgisiz davrandıkları ve kütüphaneden faydalanma şekillerini bilmeyen öğrencilerin önemli bir kısmının kütüphaneye ödev yapmak için gittikleri belirlenmiştir. Çetinkaya'nın (2004), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine yönelik okuma

alışkanlıklarının incelendiği çalışmada, öğrencilerin son 1 senede okuduğu kitaplarının sayısında, kütüphaneden faydalanma alışkanlıklarında sosyal ve ekonomik seviyenin etkisinin bulunmadığı, bulunmuştur.

Bekar'ın (2005) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları kazanmalarında ailenin rolüne yönelik çalışmasında, öğrencilerin %95.1 oranında okuma alışkanlığı olduğu, yarısından çoğunun orta seviyede okur oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerden %60,8'inin her gün ortalama 1-2 saat civarı TV izlemelerinden dolayı TV'nin okuma dereceleri üstünde fazla etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla yukarıda ifade edildiği üzere teknolojik materyallerin amacı dışında ve gereğinden fazla kullanılmamasının okuma alışkanlığı üzerinde olumsuz etkisinin çok fazla olmadığı anlaşılmaktadır.

Güngör'ün (2009) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik okuma alışkanlığının Türkçe akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada, 768 öğrenciden elde ettiği sonuçlara göre; kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla daha fazla kitap okumaktadır. Anne eğitim durumunun öğrencilerin okuma alışkanlığını etkileme oranı baba eğitim durumuna göre daha yüksek çıkmıştır. Aile gelir durumu artmasıyla okuma alışkanlık düzeyi de artış göstermektedir. Davarcı'nın (2013) ilköğretim 8.sınıf öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada kız öğrencilerdeki okuma oranının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu, anne babanın eğitim seviyesinin artmasıyla öğrencilerin boş vakitlerinde kitap okumayı tercih etmelerinde azalma olduğu neticesini elde etmiştir. Bunun yanında il merkezindeki öğrencilerin köyde yaşayan öğrencilere göre daha fazla kitaplık ya da kitap köşeleri olmasına rağmen köyde yaşayan öğrencilerin kitap okuma oranları daha fazladır. Yazma öz yeterliği ile ilgi araştırmalar incelendiğinde çalışmaların daha çok yabancı dil öğretiminde yazma öz yeterliği üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Türkçe yazma öz yeterliği ile ilgili araştırmalar incelenmiştir.

Körkuyu'nun (2014) yüksek lisans tezinde; okuma kültürü kazandırma sürecine etkide bulunan aileyle okul değişkeni ele alınmıştır. Betimsel bir çalışma olan araştırmada, evvela okuma kültürü ile alakalı terimler tanımlanmıştır ve okuma kültürü kazandırma sürecinin basamakları izah edilmiştir. Ardından okuma kültürü kazandırmada aileye okul değişkenleri süreçleriyle, ortamlarıyla ve uyarıcılarıyla incelenmiş; tüm değişkenlerin ülkemizdeki durumuyla niteliği, yapılmış araştırmalar çerçevesinde ele

alınmıştır. Çalışmanın sonucundaysa kişinin okuma kültürü edinme sürecinde ailesiyle okulun tesirinin fazla olduğu; aileyle okulun bulunduğu ortamlarla uyarıcıların çocuğun okuma kültürü kazanma sürecinin niteliği üzerinde belirleyici olduğu tespit edilmiştir

Körkuyu (2014), okuma kültürü kazandırma sürecine etkide bulunan ana değişkenleri incelediği çalışmasında, okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde aile ve okul değişkenlerini ele almıştır. Araştırmanın amacı, aile ve okulun okuma kültürü edindirme sürecini nasıl etkilediğini belirlemektir. Araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın sonucunda okul ve aile değişkenlerinin çocuğa okuma kültürü edindirme sürecinde önemli etkilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda okuma kültürü edindirmeye yönelik öneriler sunulmuştur.

Taşgın'ın (2015) Türkçe öğretmen adaylarına yönelik dinleme, konuşma, okuma ve yazma öz yeterlikleriyle öğrenme stillerine yönelik incelenmesini konu aldığı araştırmasında yazma öz yeterliği cinsiyet değişkenine göre incelenip yazmayı değerlendirme alt boyutunda anlamlılık bulunup diğer alt boyutlar ve yazma öz yeterliğinde farklılık bulunmadığı ifade edilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarında yazma öz yeterliklerinin mezun olunan lise türüne göre farklılık göstermediği, Türkçe öğretmen adaylarının yazma öz yeterlikleri ile ağırlıklı genel not ortalamaları arasında farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Korkmaz'ın (2015) 59 öğrencinin katılımıyla incelediği deneysel araştırmasındaki 6.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışma programı sonucunda, yaratıcı yazma çalışmalarının yapıldığı grupta yazma öz yeterliğinin anlamlı düzeyde arttığı belirtilmiştir. Öğrencilerin yazma öz yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Erduran'ın (2016) çalışması sonucunda; eğitim ve kültür politikalarına yönelik uygulamaların okuma kültürü oluşturma ve yaygınlaştırma noktasında önemli rol oynadıkları tespit edilmiştir. Medya, belediye ve sivil toplum kuruluşları tarafından gerçekleştirilen faaliyetlerin de okuma kültürü üzerinde önemli katkıları olduğu görülmüştür. Cayhan (2017), wattpad uygulamasını okuma yazma amacıyla kullanan ortaokul öğrencilerinin uygulamada geçirdikleri vakit ile yazma öz yeterlikleri arasında ilişki bulunmadığı, wattpad uygulamasını kullanan ve kullanmayan öğrencilerin yazma öz yeterlikleri arasında ilişki olmadığı, her iki grubunda yazma öz yeterlik düzeylerinin iyi düzeyde ve birbirine yakın çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Manay'ın (2017) kelime ağı yöntemi uygulamasının 6. sınıf öğrencilerinde yazmaya karşı tutum ve yazma öz yeterlik algısı üzerindeki etkisinin incelendiği araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin ön test verileri öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin yüksek olduğu, son test puan ortalamalarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bulut'un (2018), okulöncesi süreçte gerçekleştirilen okuma kitaplarının okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini incelediği tez çalışmasında çocuklara okuma kültürü kazandırmaya ilişkin, öğretmenlerin okul öncesi dönemde nasıl çalışmalar yaptığını, bu çalışmalar çerçevesinde faydalanan çocuk kitaplarının özelliklerinin ve seçim ölçütlerinin neler olduğunu tespit etmeyi ve okuma kültürü bağlamında hangi nitelikleri barındırdıklarını inceleme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Farklı okullarda çalışan 30 okulöncesi öğretmeni ile görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırma neticesinde okuma kültürü kazandırma noktasında çocuk edebiyatı eserlerinden yararlanmaları hususunda ailelerden ve okul yönetimlerinden destek alamadıkları görülmüştür. Çocukların kitaplara ulaşmadaki en büyük engelinin maddi kaynaklar olduğu tespit edilmiştir. Ak Başoğlu'nun (2018) çalışması, Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik eserlerden yararlanma durumları ve niteliği; bu bağlamda önerilen kitaplar ve bu kitaplar üzerinde yapılan uygulamalar aracılığı ile yetiştirilmesi istenen insan tipinin ve günümüz okuma alışkanlığı anlayışının tespit edilmesi amacı ile yapılmıştır.

2.2.3. Doktora tezleri. Devrimci (1993), "İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi" adlı çalışmasında, Ankara'da, sosyal ve ekonomik seviyeleri farklılık arz eden, iki devlet okulunda bulunan 200 öğrenciyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının, öğrencilerin kütüphaneden faydalanma oranlarını ve amaçlarını farklılaştırdığı gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu öğretmenlerin çocukları kitap okumaya yöneltme şekillerini farklılaştırmaktadır. Özdemir (2013), 525 ortaöğretim öğrencisi ile yaptığı çalışmadaki öğrencilerin çoğunda okuma alışkanlığına yönelik tutumların yüksek olduğunun ve tutum puanlarının cinsiyet ve ağırlıklı derslere göre farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. İnce Samur (2014), okuma kültürünün dünya ve Türkiye ölçeğinde ne düzeyde olduğuna yönelik çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada teorik anlamda okuma kültürü kavramına ilişkin genel çerçeve oluşturulmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenmesiyle ilgili alt bölümler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin okuma kültür düzeylerinin kimi değişkenler çerçevesinde anlamlı bir farklılık ortaya koyup koymadığını tespit etmeyi hedefleyen bu araştırmaya yönelik olarak tarama yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okuma kültür düzeyleri bulunduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın araştırma grubunu, Burdur ili merkez ortaokullarının 8.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya toplam 250 öğrenci katılmıştır.

Katılımcıların cinsiyet göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Kız	134	53,6	53,6	53,6
Erkek	116	46,4	46,4	46,4
Toplam	250	100	100	

3.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından ortaokul öğrencilerinin kimi bireysel bilgilerini (cinsiyet, sosyal medya kullanım durumu vb.) tespit etmek için oluşturulmuştur. “Okuma Kültür Ölçeği” ise Türkel (2017) tarafından geliştirilen,

geçerliliğiyle güvenirliliği temin edilen 5’li likert tipi bir ölçektir. Söz konusu ölçekle ortaokul öğrencilerinin okuma kültür düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. “Beşli Likert tipi” ölçeğin seçenekleriyle puanlaması; “Kesinlikle Katılım 5, Katılım 4, Kararsızım 3, Katılmam 2, Kesinlikle Katılmam 1”biçimindedir. Olumsuz ifadeli ya da olumsuz düşünce içeren maddelerde puanlama ters yönde işleyecek biçimde“1, 2, 3, 4, 5”şeklinde yapılmıştır. Hazırlanan 21 maddelik okuma kültür ölçeği 250 8. sınıf öğrencisine uygulanmış verilerin faktör analizine uygunluğu kontrol edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan KMO ve Bartlett’s testi neticeleri tablo 2’de bulunmaktadır.

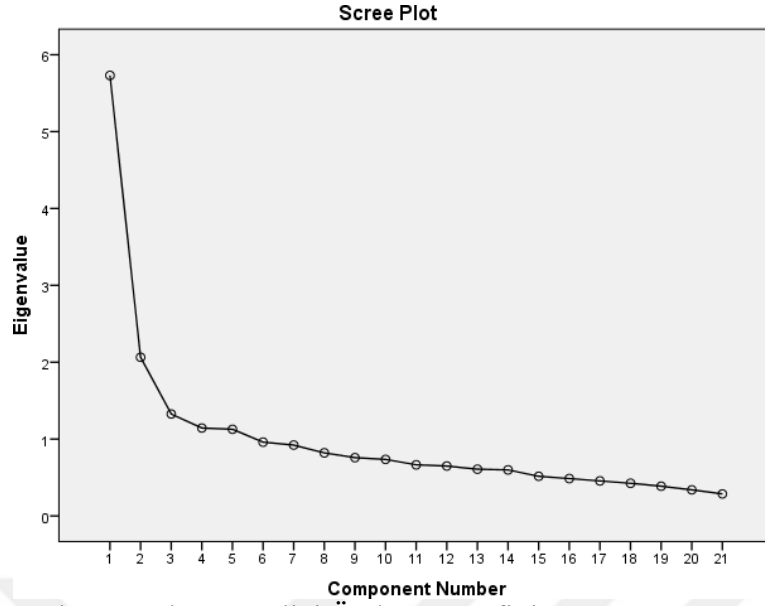
Tablo 2.

KMO ve Bartlett’s Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin KMO örnekleme yeterliliği		,847	
Bartlett’s Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	3769.308	1461,925
	Serbestlik Derecesi	496	210
	Anlamlılık	,000	

Tablo 2’de yer alan KMO ve Bartlett’s testi sonuçlarına göre değişkenler arası korelasyonların faktör analizine uygundur. KMO örnekleme yeterliliğinin değeri 0.50’nin üzerindeki tüm değerler kabul edilmektedir (Sharma,1996; Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). 250 kişilik örneklemden elde edilen verilerin KMO değeri0,847’dir.

21 maddelik ölçek 250 kişiden elde edilen verilere göre Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonuçlarına göre ölçekte yer alan 21 madde dört boyut (Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi boyut faktör öz değeri 5,731ve açıkladığı varyans oranı %27,288, Temel Okuma Becerisi boyut faktör öz değeri 2,064 ve açıkladığı varyans oranı %9,827, Görsel Okuma boyut faktör öz değeri 1,326 ve açıkladığı varyans oranı %6,314, Kitap Seçim boyut faktör öz değeri 1,144 ve açıkladığı varyans oranı %5,447’dir) altında toplanmıştır. Dört boyut toplam varyansın%54,244’ünü açıklamaktadır. Ayrıca faktör analizi sonucunda elde edilen öz değer grafiği incelenmiş ve 4 faktör yorumlanabilir olarak görülmektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Açımlayıcı Faktör Analizi Özdeğer Grafiği – ScreePlot (SPSS)

Tablo 3.

Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Farklı türde metinler/kitaplar okumak bilgi ve deneyimlerime katkı sağlar.	,691			
Bir basılı gazete, dergi vb. takip ederim.	,645			
Her gün düzenli olarak kitap okurum.	,598			
Yanımda her an kitap taşıyım.	,595			
Kitap okumak sözcük dağarcığımı geliştirir.	,495			
Okuduğum kitaplar bana farklı bakış açıları kazandırır.	,468			
Bulduğum ortamda koşullar uygun olmasa da kitap okurum.	,406			
Konuşurken okuduğum kitaplardan alıntılar yaparım.	,507			
Kitap okumak karne ortalamama katkı sağlar.	,424			
Kitap okurken anlamını bilmediğim sözcüklerin anlamını sözün gelişinden çıkarmaya çalışırım.		,806		
Kitap okurken anlatılanların doğruluğu üzerinde düşünürüm.		,754		
Kitap okurken not alırım.		,623		
Kitap okurken önemli gördüğüm ifadelerin altını çizerim.		,322		
Kitap okurken kendimi kitabın dünyasında düşünürüm.		,267		
Okuduğum eski kitaplardan yola çıkarak yeni kitaplar okurum.		,329		
Resimli kitaplar/dergiler vb. okumayı tercih ederim.			,336	
Okuduğum kitaplarda yer alan grafik/tablo vb. şekilleri incelerim.			,257	

Basılı gazete, dergi vb. yerine internet üzerinden site, blog, uygulama ve forumlardan okumalar yaparım.					,801
Basılı kitap yerine elektronik kitaplar okurum.					,736
Kitap seçerken arkadaşlarımdan önerilerinden yararlanırım.					,608
Kitap seçerken en çok satılanlar listesinden yararlanırım.					,540
KMO=0,847 Bartlett's					
Açıklanan Varyans	%27,288	%9,827	%6,314	%5,447	
Toplam Varyans	%54,244				

Tablo 3'te ölçeğin her bir boyutu için iç tutarlılık güvenilirliğine bakılmış ve elde edilen sonuçlar verilmiştir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri ve Tablo 3'te madde toplam korelasyonlarına ilişkin veriler incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0,257 ile 0,806 arasında değiştiği, ölçeğin madde toplam korelasyonlarının ise 0,27 ile 0,54 arasında değiştiği ayrıca birinci boyutun 9, ikinci boyutun 6 üçüncü boyutun 4 ve dördüncü boyutun 2 maddeden oluştuğu görülmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın ana problemi etrafında yanıtları aranan alt problemlere dönük ölçekle toplanmış olan verilerin gereken istatistiki analizleri SPSS 22 (Statistical Packet for Social Sciences) programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin analizi yapılmadan evvel alt problemler için gerçekleştirilecek analiz metotlarını tespit etmek üzere verilerin normal dağılıp dağılmadıklarını ortaya koyan Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizin sonucunda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4.

Normallik Testi

Ölçek	Mod	Medyan	$\bar{x}$	Basıklık	SH	Çarpıklık	SH	K-S	p
Okuma	70,00	71,00	70,58	-,189	,154	,182	,307	,039	,200
Kültürü									

-1 ve +1 arasında normallik sağlanmaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulgularıyla bu bulgulara dayalı şekilde gerçekleştirilen yorumlar yer almaktadır. Çalışmada ulaşılan bulgularla yorumlar, çalışmanın alt problemleri çerçevesinde sunulmuştur.

4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Okuma Kültürü Düzeyleri

Öğrencilerin okuma kültürü düzeyi cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı değişiklik gösteriyor mu?

Tablo 5.

Öğrencilerin Okuma Kültürü Düzeyinin Cinsiyete Göre Değişikliğini Gösteren T Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	F	P	AnlamlıFark
Okuma	Kız	134	73,46	12,97	13,931	,000	Erkek
Kültür	Erkek	116	67,25	13,23			Kız
Durumu							

Öğrencilerin okuma kültürü düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı değişiklik gösterip göstermediğini saptamak için gerçekleştirilen t testi sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir. Buna göre öğrencilerin okuma kültürü düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı değişiklik göstermektedir. Kız öğrencilerin okuma kültür düzeyleri ($\bar{x}=73,46$, $Ss=12,97$) erkek öğrencilerden ($\bar{x}=67,25$, $Ss=13,23$) daha fazladır. Bu bağlamda okuma kültürü edinme sürecini etkileyen faktörler arasında cinsiyet değişkenini gösterilebilir.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok okuma kültürüne sahip olduğu söylenebilir.

4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okumaya Başladıkları Kitapları Bitirme Durumlarına Göre Okuma Kültürü Düzeyleri

Öğrencilerin okuma kültürü düzeyi okumaya başladıkları kitabı bitirme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı değişiklik gösteriyor mu?

Tablo 6.

Öğrencilerin Okuma Kültürü Düzeyinin Okumaya Başladıkları Kitabı Bitirme Durumuna Göre Değişikliğini Gösteren T Testi Sonuçları

Boyut	Başladığı Kitabı	N	$\bar{x}$	Ss	F	P	Anlamlı Fark
	Bitirme Durumu						
Okuma Kültür Durumu	Evet	218	71,39	12,51	6,403	,012	Hayır
	Hayır	32	65,03	17,78			Evet

Öğrencilerin okuma kültürü düzeylerinin okumaya başladıkları kitabı bitirme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı değişiklik gösterip göstermediğini saptamak için gerçekleştirilen t testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir. Buna göre öğrencilerin okuma kültürü düzeyleri okumaya başladıkları kitabı bitirme durumuna göre anlamlı değişiklik göstermektedir. Okumaya başladığı kitabı bitiren öğrencilerin okuma kültür düzeyleri($\bar{x}=71,39$, $Ss=12,51$) bitirmeyen öğrencilerden($\bar{x}=65,03$, $Ss=17,78$) daha fazladır. Bu bağlamda öğrencilerin okumaya başladıkları kitabı bitirme durumlarının okuma kültürü edinme sürecinde önemli olduğu söylenebilir.

4.3.Ortaokul Öğrencilerinin Okudukları Kitap Türüne Göre Okuma Kültürü Düzeyleri

Öğrencilerin okuma kültürü düzeyi okudukları kitap türüne göre istatistiksel olarak anlamlı değişiklik gösteriyor mu?

Tablo 7.

Öğrencilerin Okuma Kültürü Düzeylerinin Okudukları Kitap Türüne Göre Değişikliğini Gösteren T Testi Sonuçları

Boyut	Kitap Türü	N	$\bar{x}$	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Okuma Kültür Durumu	Hikaye	110	69,60	13,29	,891	,411	
	Roman	128	71,65	13,15			
	Anı	12	68,17	17,46			

Öğrencilerin okuma kültürü düzeylerinin tercih edilen kitap türüne göre istatistiksel olarak anlamlı değişiklik gösterip göstermediğini saptamak için gerçekleştirilen t testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir. Buna göre öğrencilerin okuma kültürü düzeyleri tercih edilen kitap türüne göre anlamlı değişiklik göstermemektedir. Okuma kültürünü okudukları kitap türünün etkilemediği söylenebilir.

4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Medya Paylaşımlarını Okuma Durumlarına Göre Okuma Kültürü Düzeyleri

Öğrencilerin okuma kültürü düzeyleri sosyal medya paylaşımları okuma oranlarına bakıldığında anlamlı değişiklik gösteriyor mu?

Tablo 8.

Öğrencilerin Okuma Kültürü Düzeylerinin Sosyal Medya Paylaşımlarını Okuma Durumlarına Göre Değişikliğini Gösteren T Testi Sonuçları

Boyut	Sosyal medya paylaşımlarını Okuma durumu	N	$\bar{x}$	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Okuma Kültür Durumu	Evet	176	70,11	13,75	,717	,398	
	Hayır	74	71,69	12,64			

Öğrencilerin okuma kültürü düzeylerinin sosyal medya paylaşımlarını okuma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı değişiklik gösterip göstermediğini saptamak için gerçekleştirilen t testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir. Buna göre öğrencilerin okuma kültürü düzeyleri sosyal medya paylaşımlarını okuma durumlarına göre anlamlı değişiklik göstermemektedir. Sosyal medya paylaşımlarını okuma durumunun okuma kültürünü etkilemediği söylenebilir.

4.5. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kültürü Düzeylerine Göre Okuma Kültürü Düzeyleri

Öğrencilerin okuma kültür düzeyleri okuma kültürü düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı değişiklik gösteriyor mu?

Tablo 9.

Öğrencilerin Okuma Kültürü Düzeylerinin Okuma Kültürü Düzeylerine Göre Değişikliğini Gösteren T Testi Sonuçları

Boyut	Okuma kültürü düzeyleri	N	$\bar{x}$	Ss	F	P	AnlamlıFark
Okuma KültürDurumu	Gelişmiş	172	73,84	12,32	18,83	,000	AzGelişmiş-Gelişmemiş Gelişmiş
	AzGelişmiş	69	63,72	13,16			
	Gelişmemiş	9	60,78	13,43			

Öğrencilerin okuma kültür düzeylerinin okuma kültürü düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı değişiklik gösterip göstermediğini saptamak için gerçekleştirilen t testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir. Buna göre öğrencilerin okuma kültürü düzeyleri okuma kültürü düzeylerine göre anlamlı değişiklik göstermektedir. Okuma kültürü düzeyi gelişmiş olan öğrencilerin okuma kültür düzeyleri ($\bar{x}=73,84$, $Ss=12,32$) az gelişmiş olan ($\bar{x}=63,72$, $Ss=13,16$) ve gelişmemiş olan öğrencilerden ($\bar{x}=60,78$, $Ss=13,43$) daha fazladır. Bu bağlamda okuma kültürünü etkileyen etmenlerin başında okuma kültür düzeyleri gelmektedir denilebilir.

4.6. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Düzeylerine Göre Okuma Kültürü Düzeyleri

Öğrencilerin okuma kültürü düzeyleri okuma alışkanlığı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı değişiklik gösteriyor mu?

Tablo 10.

Öğrencilerin Okuma Kültürü Düzeylerinin Okuma Alışkanlığına Göre Değişikliğini Gösteren T Testi Sonuçları

Boyut	Okuma alışkanlığı düzeyleri	N	$\bar{x}$	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Okuma Kültür Durumu	Gelişmiş	144	75,31	11,97	28,488	,000	Az Gelişmiş-Gelişmemiş Gelişmiş
	Az Gelişmiş	96	65,04	12,10			
	Gelişmemiş	10	55,60	15,28			

Öğrencilerin okuma kültürü düzeylerinin okuma alışkanlığı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı değişiklik gösterip göstermediğini saptamak için gerçekleştirilen t testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir. Buna göre öğrencilerin okuma kültürü düzeyleri okuma alışkanlığı düzeylerine göre anlamlı değişiklik göstermektedir. Okuma alışkanlığı düzeyi gelişmiş olan öğrencilerin okuma kültür düzeyleri ($\bar{x}=75,31$, $Ss=11,97$) az gelişmiş olan ($\bar{x}=65,04$, $Ss=12,10$) ve gelişmemiş olan öğrencilerden ($\bar{x}=55,60$, $Ss=15,28$) daha fazladır. Bu bağlamda okuma kültürünü etkileyen durumlardan biri de okuma alışkanlıklarıdır denilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın sonuçları ve söz konusu sonuçlar çerçevesinde öneriler vardır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma kültürü düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 250 ortaokul 8. sınıf öğrencisine 21 maddelik Okuma Kültür Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu test edilmiş ve değişkenler arası korelasyonların faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan AFA analizi sonucunda 21 maddenin dört boyut (Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi boyut faktör öz değeri 5,731 ve açıkladığı varyans oranı %27,288, Temel Okuma Becerisi boyut faktör öz değeri 2,064 ve açıkladığı varyans oranı %9,827, Görsel Okuma boyut faktör öz değeri 1,326 ve açıkladığı varyans oranı %6,314, Kitap Seçim boyut faktör öz değeri 1,144 ve açıkladığı varyans oranı %5,447’dir) altında toplandığı belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiş ve ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Yapılan çalışma sonucunda katılımcıların %53,6’sının kız, %46,4’ünün erkek olduğu; %87,2’sinin okuduğu kitabı bitirdiği, %12,8’sinin okuduğu kitabı bitirmediği; %70,4’ünün hikâye, %51,2’sinin roman ve %4,8’inin anı kitabı okumayı tercih ettiği; %70,4’ünün sosyal medya paylaşımlarını okuduğu, %29,6’sının ise sosyal medya paylaşımlarını okumadığı; %68,8’inin gelişmiş okuma kültürüne, %27,6’sının az gelişmiş okuma kültürüne sahip olduğu ve %3,6’sının okuma kültürünün gelişmediği; %57,6’sının gelişmiş okuma alışkanlığına, %38,4’ünün az gelişmiş okuma alışkanlığına sahip olduğu ve %4’ünün ise okuma alışkanlığına sahip olmadığı belirlenmiştir.

Çalışmada katılımcıların okuma kültür durumunun cinsiyete, okumaya başladıkları kitabı bitirme durumuna, okudukları kitap türüne, sosyal medya paylaşımlarını okuma durumlarına, okuma alışkanlığı düzeylerine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda: Katılımcıların okuma kültür durumunun cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda kız öğrencilerin okuma kültür düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bulut ve arkadaşları' da (2020) bu çalışmanın bulgularına paralel olarak öğretmen adaylarının okuma kültürünü inceledikleri araştırmalarında okuma kültür düzeylerinin kadınlarda daha fazla olduğunu belirlemişlerdir. Bunun yanı sıra Altunkaya ve Doğar (2018), Dedeoğlu ve Ulusoy (2013), Arı ve Demir (2013), Koçak vd. (2016), Biçer ve Alan' da (2017) yaptıkları benzer çalışmalarda kadınların okuma kültür düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Kadın ve erkek arasındaki bu farklılığın sosyolojik ve biyolojik sebepler gibi pek çok faktörden kaynaklanabildiği düşünülmektedir. Cinsiyet farklılıkları ve bilişsel performans üzerine biyolojik bakış açısı, sosyal faktörlerin önemsiz olduğunu ve beyin yapısı gibi biyolojik faktörlerin ön planda olduğunu öne sürmektedir. Lynn (1999), Erkeklerin kadınlardan daha büyük ortalama beyin boyutuna sahip olduğunu ve bu nedenle, ortalama zekâ bölümlerinin daha yüksek olmasının beklendiğini ileri sürmüştür. Mackintosh (1998) ise genel zekâda cinsiyet farkı olmadığını iddia etmektedir. Mackintosh, genel zekânın muhakeme yeteneği olarak tanımlanması gerektiğini ve bunun en iyi ölçüsünün zekâ olduğunu öne sürmektedir. Merga ve Moon (2016), erkek ve kızlar arasındaki okuma kültürü düzeyi farklılıklarının güçlü bir şekilde sosyalleşme tarafından şekillendiğine inanmaktadır. Diğer bir deyişle, okuma alışkanlığını artıracak etkenleri ele alırken, bu etkenler olarak öğrencilerin okuma materyali seçimi, öğrenci merakı, öğrenciler arasındaki sosyal bağlantılar ve farklı bir metne erişim gibi etkenlere ve okuma ortamına bakmak gerektiğini öne sürmektedir. Dolayısıyla bu konuda daha fazla çalışma yapılması ve okuma kültüründeki cinsiyet farklılığına neden olan etkenlerin detaylı incelenmesi önerilmektedir.

Katılımcıların okuma kültür düzeylerinin okumaya başladıkları kitabı bitirme durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Okumaya başladığı kitabı bitiren öğrencilerin okuma kültür düzeylerinin, okuduğu kitabı bitirmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alan yazına bakıldığında direkt olarak

“okuma kültür durumu” ve “okumaya başlanan kitabı bitirme durumunu inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Ancak Iftanti (2012) ve Galik (1999) gibi çalışmalarda okumaya karşı olumlu güdülenmesi olan ve okuma kültürü yüksek olan öğrencilerde bitirdikleri kitap sayısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum kitabı bitirme durumu ile okuma kültürü arasında pozitif bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir, bu verilere dayanarak çalışmanın bulgularının alan yazınla desteklendiğini söylemek mümkündür.

Katılımcıların okuma kültür düzeylerinin okudukları kitap türüne göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Okuma kültürüyle ilgili çalışmalar incelendiğinde genel olarak bireylerin okudukları kitap türü ile okuma kültür düzeyleri ve durumları arasında bir ilişki olmadığı; okuma kültür düzeyi yüksek olanların her türden kitaplar okumayı tercih edebildikleri, bazı öğrencilerin belirli bir türü sürekli okurken, bazı öğrencilerin farklı farklı türlerden okumaya yönelebildiği görülmektedir (EARGED, 2007). Örneğin Fırat ve Coşkun (2017) okuma kültürü düzeyi yüksek olan katılımcıların en çok roman okumayı tercih ettiğini belirlerken, Tavşanlı ve Kaldırım (2017), eğitim fakültesindeki öğrencilerin romanları, okul öncesi öğretmenliğindeki katılımcıların şiir kitaplarını, ikinci sınıf öğretmenlerinin ise gazeteleri okumayı tercih ettiğini belirlemişlerdir. Bu durumu genellikle bireylerin kendilerini geliştirmeye yönelik kitapları tercih ettiği yönünde, ancak keyif aldıkları kitapları okumaya da yönelebildikleri şeklinde yorumlamıştır. Yani bireylerin okuma kültürlerinin geliştirilmesi için okunan kitap türünün önemsiz olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcıların okuma kültür düzeylerinin sosyal medya paylaşımlarını okuma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alanyazına bakıldığında katılımcıların “okuma kültürü” ile “sosyal medya paylaşımlarını okuma durumu” arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak okuma kültürü ve sosyal medya arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalardan bazıları sosyal medya kullanımının genel olarak bireyleri kötü etkilediğini, bağımlılık yapabilme kapasitesinin ön plana çıktığını ve dolayısıyla okumadan uzaklaşma nedeniyle okuma kültürünü olumsuz etkileyeceğini öne sürerken (Kojo vd., 2018; Anyira&Udem, 2020) bazı çalışmalar internette ve sosyal medyada geçirilen zamanın okumaya ayrıldığında oldukça faydalı olabileceğini ve

okuma kültürüne katkı sağlayabileceğini öne sürmektedir (Musa&Emmanuel, 2017).Okuma kültürü ve sosyal medya paylaşımlarını okuma durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan birisi de katılımcıların okuma kültür düzeylerinin okuma alışkanlığı düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermesidir. Okuma alışkanlığı düzeyi gelişmiş olan öğrencilerin okuma kültür düzeylerinin az gelişmiş olan ve gelişmemiş olan öğrencilerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Alanyazında okuma kültürü ile okuma alışkanlığı birçok çalışmada doğrudan ilişkili varsayılmakta ve okuma kültürü incelenirken doğrudan okuma alışkanlığı ele alınabilmektedir (Samur, 2014, 2017). Ancak alanyazında okuma kültürü ile okuma alışkanlığı düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Leppa"nen vd., (2005) ilkokul öğrencilerinde yaptığı çalışmasında okuma alışkanlığı olan öğrencilerin okuma kültürlerinin daha gelişmiş olduğunu belirlemişlerdir. Bu bilgiler doğrultusunda okuma alışkanlığı yüksek olan bireylerin okuma kültürünün yüksek olacağı söylenebilmektedir.

5.2. Öneriler

Yapılan çalışma sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Okuma kültürünü farklı yönlerden değerlendiren daha çok çalışma yapılmalı ve bunlar için destekleyici ve özendirici olanaklar sunulmalıdır.
- Okuma kültürü kazandırmak için çocukların, ergenlerin ya da yetişkinlerin gelişim dönemi özellikleri değerlendirilmeli ve her grup için okuma kültürü çalışmaları gerçekleştirilmelidir.
- Okuma kültürünün kazandırılabilmesi için daha fazla çalışma yapılmalı, temellerinin atıldığı erken çocukluk döneminde yeterli kültürü edinemeyen çocuklar için geleceğe yönelik okuma kültürü kazandırma çalışmaları yapılmalıdır.
- Okuma kültürünün daha sağlam temeller ile başlaması için ailelere okuma kültürü ile ilgili eğitimler verilmeli; hangi dönemde hangi kitapların ya da hangi özellikleri taşıyan eserlerin çocuğa okutulmasıyla ilgili yayın hizmeti sunulmalıdır.

- Öğretmenlerde okuma kültürü ile ilgili bilgilendirilmelidir. Toplumun nitelikleri, okuma kültürü edinmiş birey, okuma kültürü edindirmedeki amaç, okuma kültürü edindirme sürecinin aşamaları açıklanarak her öğretmene benzer görev ve sorumluluklar yüklenmelidir.
- Okuma kültürünün kazandırılmasında çocuk kitaplarının rolü yadsınamaz. Bu bağlamda çocuk edebiyatının niteliğinin ne olmasına yönelik araştırmalar çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik ilkesinden hareketle yürütülmelidir.
- Bireysel okuma kültürü toplumsal okuma kültürüyle bağlantılıdır. Bu nedenle toplumun bireylerinin kitapla buluşmasını sağlayacak kütüphaneler, kitaplıklar bir uyarıcı olarak kolay ulaşılabilir bir biçimde hizmet vermeli, her tipten ve düzeyden okurun gereksinimini karşılayabilecek nitelikte düzenlenmelidir.
- İlk ve ortaöğretimler için hazırlanan öğretim programlarına okuma ilgili alışkanlık, değer, tutum, ilgi, beceri, bilgi ve davranış kazandıracak programlar eklenmelidir. Bu programlar üniversitelere kadar devam ettirilmeli, üniversitelerde ise gençlik ve çocuk edebiyatı ile ilgili kamuoyuna bilgi verecek özel yapı ve birimler kurulmalıdır.
- Kitap okuması için öğrenci zorlanmamalı, kitap okumanın bir ceza olmadığı aşılmalıdır. Öğrencilere kitaplar sevdirmeli ve okuma alışkanlık ve kültürü kazandırılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Ak Başoğlu, D. (2018). Türkçe öğretmenlerinin ve önerdikleri kitapların söylemleri bağlamında okuma kültürü anlayışı: bir durum çalışması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akar, C. ve Özber, M. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, (2)1, 75-89.
- Akça, Ç. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada Türkçe öğretmenlerinin rolü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96
- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 1(21), 3-28.
- Altunkaya, H. ve Doğan, B. (2018, Eylül) . *Öğretmen adaylarının kitap okuma kültürü*. ERTE Kongresi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Anyira, I. E., & Udem, O. K. (2020). Effect of social media addiction on reading culture: A study of Nigerian students. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 4170.
- Arı, E. ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 116-128.
- Arıcan, S. ve Yılmaz, B. (2010). 100 temel eser uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi ve bu uygulamada kütüphanelerin rolü konusunda öğretmen görüşleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(3), 495-518.

- Arslan, Y. vd. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 113-124.
- Aslan, C. (2006). Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aslantürk, E. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 155-176.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Ateş, S. vd. (2012). Öğretmen, ebeveyn ve öğrencilerin görüşlerine göre ilköğretim öğrencilerinin okuma çevreleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 377-394.
- Avcıoğlu, H. (2000). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. ve Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169).
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, K. K. (2012). İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (Çev. Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

- Batar, M. ve Aydın, İ. S. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 579- 598.
- Bayis, S. (2010). 4. 5. 6. ve 7. Sınıf ilköğretim öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bayram, O. (1990). İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve yenimahalle ilçe kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bayram, S. (2001). *Türkiye’de kitap okuma alışkanlığı*. İstanbul: Tanburacı Matbaacılık.
- Bayram, Y. ve Erdemir, A. (2007). Amasya’daki ilköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve okuma eğilimleri. *Amasya Araştırmaları Amasya Valiliği Yayınları*, 1, 1175-1200.
- Bekar, Ü. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında ailenin rolü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bircan, İ. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 393-410.
- Biçer, N. & Alan, Y. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının genel öz yeterlikleri üzerindeki etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 100-116.
- Bulut, S. (2018). Okulöncesi eğitim ortamlarında çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen uygulamaların okuma kültürü edindirme bağlamında incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Bulut, P., Kuşdemir, Y. ve Uzun, E. B. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: *Öğretmen adayları örneği. Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 74-95.
- Can, R., Türkyılmaz M. ve Karadeniz A. (2010).Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1- 21.
- Cayhan, C. (2017). Ortaokul öğrencilerinin wattpad uygulaması kullanımı ile okuma ve yazma öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Cevher, N. (2015). Ankara'daki halk kütüphanesi çocuk bölümlerinin çocukların okuma alışkanlığındaki rolü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çetinkaya, Ç. S. (2004). Afyon merkezindeki ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Çocuk Vakfı. (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Davarcı, N. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile bilgisayar internet kullanımı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dedeoğlu, H. ve Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma tutumları / Classroompre-service teachers' readingattitudes. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 80-88.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84- 114.

- Demirer, V., Sünbül, A. M., Yılmaz, E., Ceran, D., Işık, A., Çintaş, D., Çalışkan, M. ve Alan, S. (2010). *İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu (5-6-7-8. Sınıflar)*. Konya: Selçuk Üniversitesi Matbaası.
- Dengiz, A. Ş. ve Yılmaz, B. (2007). 2004 İlköğretim Programı'nda okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Bilgi Dünyası*, 8(2),203-229.
- Devrimci, H. (1993). İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dilbaz, B. (1988). İlkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde Türkçe dersinin bilişsel alanla ilgili hedeflerinin gerçekleşme düzeyi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 23 (2), 395-418.
- Dökmen, Ü. (1990). *İlkokul çocuklarında okuma alışkanlığı*, Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko- sosyal bir araştırma*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- EARGED, M.E.B. (2007). PISA 2006 Uluslar Arası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı Ulusal Ön Raporu. C. *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı*.
- Erduran, T. (2016). Yaşam boyu öğrenme kapsamında Bartın ilinde okuma kültürü: bir durum çalışması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Fazla, S., Akcan M., Sümer, O. N. Ve Gezgin, D. M. (2019, Kasım). Lise öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki

ilişkinin incelenmesi, 7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, Antalya.

Fırat, H. ve Coşkun, M. V. (2017). Reading culture of pre-service Turkish language teachers: the case of Muğla Sıtkı Koçman University. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 127-144.

Gömleksiz, M. N. (2005). Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).

Gönen, M., Öncü, E. ve Işıtan S. (2004). İlköğretim 5. 6. Ve 7. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, Güz.

Gültekin, A. (2009). Çocuk ve Gençlerde Okuma Kültürü Oluşturma Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Eğitiminin Önemi. Aydın Afacan (Edt.). *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu*, 24-25.

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlama teknikleri 1 uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Güneş, F. (1997). *Okuma- Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, M. (1997). İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Güneyli, A. (2003). Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Güngör, E. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Güngördü, E. (2006). Okuma alışkanlığı edinme sürecinde sınıf öğretmenin sorumluluğu. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, 1. Cilt.
- Gürler, Ü. (1999). Çocuk kitapları ve anne-babaların bu konudaki tutumları üzerine bir inceleme (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- İnce Samur, Ö. (2014). “Bireye” okuma kültürü edindirme izlencesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İpşiroğlu, Z. (1997). *Eğitimde yeni arayışlar*. İstanbul: Adam Yayınları.
- İşler, A. Ş. (2002) Günümüzde görsel okur yazarlık ve görsel okur yazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 153-161.
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma kültürüne katkıları bakımından Türkçe ders kitaplarının resimlemeleri (illüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 84- 93.
- Keleş, Ö. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, G. (2015). Yaratıcı yazma yönteminin 6.sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Köksal, K. (1999). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Körkuyu, S. A. (2014). Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenlerin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.

- Kuzu, T. (2013). Öğretmen adaylarının okumaya karşı tutumları ile genel kültür düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6),55-72.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı, (2011). Türkiye okuma kültürü haritası. Erişim adresi <http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0> sayfasından erişilmiştir.
- Luma, S. (2002). İlköğretim okulu yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlığını geliştirmeye yönelik uygulamalı bir araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Maden, S. ve Maden, A. (2018). Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik alternatif uygulamaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 1- 17.
- Manay, E. B. (2017). Kelime ağı yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarına ve yazma öz yeterlik algısına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Maraşlı, A. (2005). *Okumayı sevdirmeye yolları*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43- 66.
- Odabaş, H. vd. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Oğuzkan, F. A. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Özbay, M. vd. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.

- Özçelebi, O. S. ve Cebecioğlu N. S. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Türkiye: Türkiye’de okuma alışkanlığının olmaması*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlık ve tutumlarıyla fen, matematik derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İzmir Buca ilçesi örneği (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özen, F. (2001). *Türkiye’de okuma alışkanlığı (Neden okumuyoruz? Niçin okumalıyız? Neler okumalıyız?)*. Kültür Bakanlığı Yayınları: 2705.
- Sağlamtuğ, T. (1990). Türkiye’de üniversite kütüphanecilik bölümlerinin 4. Sınıf öğrencilerinin özgür (boş) zaman ders dışı okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 4(1), 3-21.
- Sancı, D. (2002). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sever, S. (1982). Bilgi toplumu olma aşamasında, ülkemizde kitap ve okuma olgusu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 3 (2), 721- 727.
- Sever, S. (2011). Okuma kültürü edindirme sürecinde temel sorunlar ve çözüm önerileri. Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching-Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar. Yay. Haz.: GL Uzun, Ü. Bozkurt), Essen: Verlag Die Blaue Eule, 113-128.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sidekli, S. (2005). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Soysal, Ö. (1969). *Çağdaş eğitim ve Türkiye’de okul kütüphanesi*. Ankara: Güven Matbaası.

- Suna, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 215-232.
- Şahin, A. (2009). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*, I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Şirin, M. R. (2006). “İlk ve ortaöğretim öğrencileri için 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> Erişim Tarihi: 09.02.2021 ?
- Taşgın, F. G. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma öz yeterlikleri ile öğrenme stillerinin incelenmesi - Atatürk Üniversitesi örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Townsend, R. (2002). *Okuma zenginliği* (çev: Tayfur Keskin), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Tuncer, N. (2000). *Çocuk ve kitap* (Haz. Mustafa Ruhi Şirin). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu: öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 221-238.

Ünal, İ. (2002). *Kitap tiryakiliği*. İstanbul: Nesil Yayınları.

Varol, R. (2002). *Çocuklarımıza neyi, ne zaman ve nasıl öğretilim?* İstanbul: Bilge Yayıncılık.

Yalınkılıç, K. ve Ülper, H. (2011). *İlköğretim 6-7-8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyleri*. Samsun Sempozyumu.

Yavuzer, H. (2001). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H. (2003). *Okuma alışkanlığının kazandırılmasında ailenin rolü, aileler ve eğitimcilere çocuk kitapları rehberi*. İstanbul: Erkam Yayınları.

Yavuzer, H. (2005). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi, 27. Basım.

Yazıcı, M. (1970). *Türkiye’de Kitap ve Kütüphane Meseleleri*. Ankara: İthaki Yayınları.

Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793- 815.

Yılmaz, B. (1990). Okuma alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Yılmaz, B. (1995). Okuma Sosyolojisi: Ankara’da oturanların okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 9(3), 325– 336.

Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115- 136.

Yılmaz, B. (2007). *Okuma alışkanlığı ve öğretmen. Okuma kültürü ve okullarda uygulama sorunları toplantısı*, Ankara: MEB Yayını, 133-142.

- Yılmaz, B. (2009). Çocuklarda okuma kültürünü geliştirmede ebeveyn ve öğretmenin rolü. *Çocuk ve okuma kültürü sempozyumu*, 24, 133-140.
- Yılmaz, M. ve Benli, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 281-292.
- Yılmaz, Z. A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online Dergisi*, 5(1), 1- 6.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zengin, N. (2003). Gençlerin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bir çalışma hakkında. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 130-149.



EKLER

EK-1
OKUMA KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

Cinsiyetiniz nedir?

Kız () Erkek ()

Okumaya başladığınız kitabı bitirir misiniz?

Evet () Hayır ()

Ne tür kitaplar okursunuz?

Hikâye () Roman () Anı

Sosyal medya paylaşımlarını okur musunuz?

Evet () Hayır ()

Okuma kültürünüzü hangi seviyede görüyorsunuz?

Gelişmiş () az gelişmiş () gelişmemiş ()

Okuma alışkanlığınızı hangi düzeyde görüyorsunuz?

Gelişmiş () az gelişmiş () gelişmemiş ()

Alt Boyut	No	Maddeler	HİÇBİR ZAMAN	NADİREN	ARA SIRA	GENELLİKLE	HER ZAMAN
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	1	Farklı türde metinler /kitaplar okumak bilgi ve deneyimlerime katkı sağlar.					
	2	Bir basılı gazete, dergi vb. takip ederim.					
	3	Her gün düzenli olarak kitap okurum.					
	4	Yanımda her an kitap taşıyım.					
	5	Kitap okumak sözcük dağarcığımı geliştirir.					
	6	Okuduğum kitaplar bana farklı bakış açıları kazandırır.					
	7	Bulunduğum ortamda koşullar uygun olmasa da kitap okurum.					
	8	Konuşurken okuduğum kitaplardan alıntılar yaparım.					
	9	Kitap okumak karne ortalamama katkı sağlar.					
Temel Okuma Becerisi	10	Kitap okurken anlamını bilmediğim sözcüklerin anlamını sözün gelişinden çıkarmaya çalışırım.					
	11	Kitap okurken anlatılanların doğruluğu üzerinde düşünürüm.					
	12	Kitap okurken not alırım.					
	13	Kitap okurken önemli gördüğüm ifadelerin altını çizerim.					
	14	Kitap okurken kendimi kitabın dünyasında düşünürüm.					
	15	Okuduğum eski kitaplardan yola çıkarak yeni kitaplar okurum.					
Görsel Okuma	16	Resimli kitaplar/dergiler vb. okumayı tercih ederim.					
	17	Okuduğum kitaplarda yer alan grafik/tablo vb. şekilleri incelerim.					
	18	Basılı gazete, dergi vb. yerine internet üzerinden site, blog, uygulama ve forumlardan okumalar yaparım.					
	19	Basılı kitap yerine elektronik kitaplar okurum.					
Kitap Seçimi	20	Kitap seçerken arkadaşlarımdan önerilerinden yararlanırım.					
	21	Kitap seçerken en çok satılanlar listesinden yararlanırım.					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Büşra AKSOY

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Stajlar : -

Projeler : -

Çalıştığı Kurumlar: Milli Eğitim Bakanlığı

