

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANAN OKUMA SAATLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice DEĞİRMENCİ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL

**Ankara
Temmuz, 2009**

ÖN SÖZ

Günümüz bilgi çağında, bilgiye ulaşma yollarını bilen, düşünen, düşündüğünü doğru ve açık şekilde ifade eden, algılama düzeyi yüksek, yorum yapan, analitik düşünen, sentez kabiliyeti kazanmış, doğrulara çeşitli yönlerden bakarak ulaşan, estetik anlayışı gelişmiş, kültürlü, milli ve manevi değere ulaşmış, yüksek karaktere sahip bireyler yetiştirmek büyük önem taşımaktadır. Okumayı bir gereksinim olarak gören ve bu eylemi sürekli hale getiren yani okuma alışkanlığını kazanmış bireyler bilgi çağı toplumuna uyum sağlayabilirler. Okuma alışkanlığının kazandırılabilmesi için çocuğun küçük yaşlardan itibaren kitaba karşı ilgi ve sevgi duyması sağlanmalıdır.

Araştırma ilköğretim okullarında uygulanan okuma saatlerini öğretmen görüşlerini alarak değerlendirmekle birlikte, okuma saatlerinin etkili ve verimli olarak kullanılabilmesini amaçlamaktadır.

Araştırmanın her aşamasında benden hiçbir yardımını esirgemeyen görüş ve fikirleriyle beni yönlendiren değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL'a, tez konusunun belirlenmesi ve şekillenmesi, veri araçlarının geliştirilmesi ve yorumlanmasında desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Hayati AKYOL'a, Prof. Dr. Ziya SELÇUK'a, Doç. Dr. Naciye AKSOY'a, Arş. Gör. Dr. Ferudun SEZGİN'e, Arş. Gör. Demet ŞAHİN'e, Erol DURAN'a; uygulamaların yapıldığı okulların yönetici ve öğretmenlerine; bana verdikleri her türlü destek ve duydukları sonsuz güvenden dolayı canım aileme; özellikle tezimin her aşamasında yanımda olan ve tamamını görmeye ömrü vefa etmeyen anneme teşekkürlerimi sunarım.

Hatice DEĞİRMENCİ

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANAN OKUMA SAATLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

DEĞİRMENCİ, Hatice

Yüksek Lisans, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL

Temmuz-2009

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında uygulanan okuma saatlerini öğretmen görüşlerini alarak değerlendirmekle birlikte öğretmenlerin uygulama esnasında kullandıkları sınıf kitaplığına, uygulama ile ilgili yapılan okuma öncesi, okuma süreci ve okuma sonrası etkinliklere ve uygulamanın okuma alışkanlığı kazandırmasına ilişkin görüşlerinden ortaya çıkan bulgularla okuma saatlerinin etkililiğinin ve verimliliğinin artırılabilmesidir.

Araştırmanın evrenini Karabük merkezde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okulları oluşturmuştur. Örneklemi, Karabük Merkez'den 16 ve Safranbolu'dan 10 ilköğretim okulunda görevli 216 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada öğretmen görüşlerini almak için veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Veri toplama aracı temel olarak iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise, ilköğretim okullarında uygulanan okuma saatlerinin değerlendirilmesine ilişkin Okuma Saatlerini Değerlendirme Ölçeği yer almaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipi dereceleme türünde hazırlanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla her bir alt probleme uygun istatistikî analizler tercih edilmiştir. Bunlar, Bağımsız Gruplar İçin t-Testi, Kruskal-Wallis H Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Tukey-HSD Çoklu Karşılaştırma Testidir. Analizlerin yorumlanması sürecinde aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (S), sıra ortalamaları ve anlamlılık (p) değerleri incelenmiştir.

Bulgular; okuma saatlerinde öğretmenlerin okuma süreci etkinliklerine daha fazla riayet ettiklerini gösterirken, okuma öncesi ve okuma sonrası etkinliklerini ise daha az gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okuma alışkanlığını önemseddiği, okuma alışkanlığını etkileyen birçok değişken olduğuna ve okuma alışkanlığının kazandırılmasında okuma saatlerinin etkili şekilde düzenlenmesi gerektiği fikrine katıldıkları saptanmıştır. Bu bulgular ışığında; etkili okuma saatleri uygulamasına yönelik ve okuma saatleri ile ilgili yapılabilecek bilimsel araştırmalara dair öneriler sunulmuştur.

ABSTRACT

TEACHER OPINIONS FOR THE EVALUATION OF READING HOURS IN THE ELEMENTARY SCHOOLS

DEĞİRMENÇİ, Hatice

Post Graduate, The Department of Classroom Teaching

Thesis Advisor: Ast. Prof. Dr. Kemal KÖKSAL

July-2009

The aim of this study, in addition to evaluate the effectiveness reading hours in the elementary schools taking the teachers opinions, is to increase the effectiveness of the reading hours with the findings obtained from the opinions of the teachers towards the class library which they used during the practice, the pre-reading, during reading and post-reading activities made for the practice and the effects of the practice on getting the students adopt the habit of reading.

Public schools connected to The Ministry of National Education in Karabük/Central compose the population of the study. 216 teachers working in 16 elementary schools in Karabük/Central and 10 elementary schools in Safranbolu compose the sample of this study. A questionnaire developed by the researcher was used as the data collection tool in order to take the opinions of the teachers. The data collection tool is basically made up of two parts. In the first part, personal information appeared in. As for the second part, The Reading Hours Evaluation Scale was used to assess the reading hours in elementary schools. The scale is made up of items prepared on a 5-point Lichert Scale.

In data analyzing, SPSS 15.0 program was used. In an attempt to analyze the subproblems, statistical analyses suitable for every subproblem were preferred. These are t-test, Kruskal-Wallis H Test, One-Tailed Variance Analysis (ANOVA), Tukey-HSD Multiple Comparison Test for the independent groups. In the process of the analysis interpretation, arithmetic average ($\bar{X}$), Standard deviation (S), average rank and significance values (p) were examined.

The findings demonstrate that the teachers implement reading hour activities successfully; however, they carry into effect fewer pre-reading and post-reading activities. Consequently, it was determined that the teachers participating in the study give importance to reading habits and agree about the opinion that there are a number of variables influencing the reading habits and the reading hours must be arranged

effectively in order to have the students to acquire reading habits. In the light of these findings, some suggestions were made for the effective reading hours practice and probable scientific studies in the future.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖN SÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ÇİZELGE LİSTESİ	x
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1 Okuma.....	3
1.1.2 Okuma ve anlama	9
1.1.3 Okumanın önemi.....	10
1.1.4 Okuma alışkanlığı	12
1.1.5 Yaş düzeylerine bağlı okuma ilgileri, okuma alışkanlığının kazandırılması ve geliştirilmesi.....	15
1.2. Problem Cümlesi	19
1.3. Alt Problemler	19
1.4. Araştırmanın Amacı.....	20
1.5. Araştırmanın Önemi	21
1.6. Sınırlılıklar.....	22
1.7. Tanımlar.....	22
BÖLÜM II	23
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	23
BÖLÜM III	27
YÖNTEM	27
3.1. Araştırma Modeli.....	27
3.2. Evren ve Örneklem	27
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	28
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	29
3.5 Verilerin Toplanması	32

3.6 Verilerin Analizi	32
BÖLÜM IV	34
BULGULAR ve YORUM	34
4.1. Sınıf Kitaplığı Oluşturulmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	35
4.2. Okuma Öncesi Etkinliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum	38
4.3. Okuma Süreci Etkinliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum	42
4.4. Okuma Sonrası Etkinliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum	45
4.5. Okuma Alışkanlığı Kazandırmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	49
BÖLÜM V	54
SONUÇ VE ÖNERİLER	54
5.1. Sonuç	54
5.2. Öneriler	57
KAYNAKÇA	59
EKLER	64

TABLolar:

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı.....	28
Tablo 2. Faktör yük değerleri, açıklanan varyans ve iç tutarlık katsayıları.....	31
Tablo 3. Faktörlerin minimum, maksimum ve ortalama değerleri (n=216).....	34
Tablo 4. Sınıf kitaplığı oluşturulmasına ilişkin ortalama, standart sapma ve önem sırası değerleri.....	35
Tablo 5. Sınıf kitaplığına ilişkin görüşlerin cinsiyete göre t-testi sonuçları.....	36
Tablo 6. Sınıf kitaplığına ilişkin görüşlerin mesleki kıdeme göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	36
Tablo 7. Sınıf kitaplığına ilişkin görüşlerin eğitim durumuna göre t-testi sonuçları.....	37
Tablo 8. Sınıf kitaplığına ilişkin görüşlerin okutulan sınıfa göre ANOVA sonuçları....	37
Tablo 9. Okuma öncesine ilişkin ortalama, standart sapma ve önem sırası değerleri	38
Tablo 10. Okuma öncesine ilişkin görüşlerin cinsiyete göre t-testi sonuçları.....	39
Tablo 11. Okuma öncesine ilişkin görüşlerin mesleki kıdeme göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	40
Tablo 12. Okuma öncesine ilişkin görüşlerin eğitim durumuna göre t-testi sonuçları...	40
Tablo 13. Okuma öncesine ilişkin görüşlerin okutulan sınıfa göre ANOVA sonuçları.	41
Tablo 14. Okuma sürecine ilişkin ortalama, standart sapma ve önem sırası değerleri...	42
Tablo 15. Okuma sürecine ilişkin görüşlerin cinsiyete göre t-testi sonuçları.....	43
Tablo 16. Okuma sürecine ilişkin görüşlerin mesleki kıdeme göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	43
Tablo 17. Okuma sürecine ilişkin görüşlerin eğitim durumuna göre t-testi sonuçları ...	44
Tablo 18. Okuma süreci ilişkin görüşlerin okutulan sınıfa göre ANOVA sonuçları	45
Tablo 19. Okuma sonrasında ilişkin ortalama, standart sapma ve önem sırası değerleri.	46
Tablo 20. Okuma sonrasında ilişkin görüşlerin cinsiyete göre t-testi sonuçları.....	47
Tablo 21. Okuma sonrasında ilişkin görüşlerin mesleki kıdeme göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	47
Tablo 22. Okuma sonrasında ilişkin görüşlerin eğitim durumuna göre t-testi sonuçları.....	48
Tablo 23. Okuma sonrasında ilişkin görüşlerin okutulan sınıfa göre ANOVA sonuçları	49
Tablo 24. Okuma alışkanlığı kazandırılmasına ilişkin ortalama, standart sapma ve önem sırası değerleri.....	50
Tablo 25. Okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerin cinsiyete göre t-testi sonuçları.....	51
Tablo 26. Okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerin mesleki kıdeme göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	52

Tablo 27. Okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerin eğitim durumuna göre t-testi sonuçları.....	52
Tablo 28. Okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerin okutulan sınıfa göre ANOVA sonuçları.....	53

ÇİZELGE:

Çizelge 1. İyi ve Zayıf Okuyucular Arasındaki Farklar	7
---	---

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde okuma, okuma ve anlama, okumanın önemi, okuma alışkanlığı, yaş düzeylerine bağlı okuma ilgileri, okuma alışkanlığının kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik konular yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Modern insanın zihinsel etkinliğini biçimlendiren ve güçlendiren yazının bulunmasıyla birlikte uygarlık hızlı bir şekilde gelişmeye başlamıştır. Edinilen bilgiler ve düşünceler önceleri taştan tabletlere yazılırken daha sonra kâğıtlara kaydedilmiştir. Yazının bulunmasıyla birlikte okuma işlemi de gerçekleştirilmiş ve kaydedilen bilgiler yeni nesillere okuma yoluyla aktarılmıştır (Bayram, 2001, s.1).

Bilginin hızla yenilenerek değiştiği günümüz koşullarında bilgi üretilen bir toplumda yaşayan bireylerin bu hızlı değişimlere uyum sağlayabilmesi ve öğrenen toplum olması için okur-yazarlık olarak sadece adını okuyup yazabilmek yeterli olmamaktadır. Öyle ki “okuma-yazma, içinde yaşadığımız çağın en ciddi dünya sorunlarından biridir. Geri kalmışlıkla ve yoksullukla belirli ölçüde ilişkilidir. Ulusların varlıklarını sürdürebilmeleri ve kalkınabilmeleri için temel koşullardan biridir” (Güneş, 2000a, s.1). Düşünebilen, düşündüklerini ifade edebilen, fikir üretebilen, eleştiren, okuyan, okuduğunu anlayan ve anladıklarını günlük hayatta kullanabilen bireyler olmaları için okumayı alışkanlığa dönüştürebilmeleri gerekmektedir.

Bamberger (1990, s.1) okumanın bir zamanlar yalnızca önemli bir mesaj alma aracı olarak değerlendirildiğini, ancak günümüzde okuma araştırmalarının, okuma faaliyetlerini aklın gelişmesine kendi başına büyük katkı yapan çok düzeyli bir zihinsel işlem olarak tanımladığını ifade etmektedir.

Okuma eyleminde en önemli amaç okuduğunu anlamaktır. Günümüzde okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2005, s.1).

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzunda (2005) okuma, zihin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olarak belirtilmiştir. Okuma sürecinde yazılar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır.

Güneş’e (2000a, s.58) göre “içinde bulunduğumuz bilgi çağına uyum sağlayabilmek ve yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmek için en önemli çalışmalardan birisi okuma ve anlama eğitimi”dir. Anlama, okul öncesi dönemde dinleme yoluyla, okuma-yazma öğrendikten sonra ise genellikle okuma yoluyla geliştirilmektedir. Bu nedenle, okuma eğitimiyle birlikte anlama eğitimi üzerinde de önemle durulması gerekmektedir (Güneş, 2000b, s.1).

Yapılan tanımlardan anlaşılabilceği gibi okuma, içinde bulunduğumuz çağda nitelikli yaşamın en önemli araçlarından. Çünkü insanoğlu kendini geliştirebilmek, içinde bulunduğu duruma uyum sağlayabilmek adına, yaşamı boyunca öğrenme istek ve ihtiyacı içindedir. Okuma yazmanın işlevsel bir beceri olarak öğretilmesi üreten, düşünen, sorgulayan bireylerin topluma kazandırılması, nitelikli insan gücünün erken yaştan itibaren yetiştirilmesi bilgi toplumu olmanın gereğidir. Bilgi toplumlarında bireylerden zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini tamamlamaları, bireylerin okumayı alışkanlığa dönüştürebilmeleri beklenilmektedir.

Okuma, bireysel bir etkinlik olmaktan çok toplumla ilgilidir. Bireyler topluma uyabilmek için okurlar. Okuma toplumun uygarlaşmış olmasına da bağlıdır. Uygar toplumlarda okumak ilerlemenin bir gereği olarak ele alınırken, gelişmemiş toplumlarda okumayan bir kuşak tehlikesi söz konusudur (Demirel, 2002, s.78).

Bu konuda; TC on ikinci Cumhurbaşkanı himayelerinde, Millî Eğitim Bakanlığı ve Kültür ve Turizm Bakanlığı’nın işbirliğiyle, diğer kamu kurum ve kuruluşlarının

katılımıyla “Türkiye Okuyor Kampanyası” başlatılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın genelgesinde;

Kampanyanın amacı; Türkiye’de temel eğitim hakkında yararlanmamış ve okuma yazma bilmeyen yetişkinlere okuma becerisi kazandırmak, okur-yazar yetişkinlere ilköğretim düzeyinde eğitim imkânı ve fırsatları sunmak, toplumda okuma bilinci oluşturarak kitap okuma alışkanlığını geliştirmek, daha geniş toplum kesimlerine bilgisayar okur-yazarlığı konusunda bilgi ve beceri kazandırmak, böylece toplumsal ve kültürel kalkınma sürecine ivme kazandırarak dünyadaki lider ülkeler arasında yer almaktır.

“Türkiye Okuyor Kampanyası” ile kitabın önemi, kitap okumanın kazançları anlatılarak, okuma alışkanlığı kazandırılması ve bu alışkanlığın geliştirilerek kitabın gündelik hayatın bir parçası hâline getirilmesi hedeflenmektedir. Topluma hayat boyu öğrenmeyi ilke edinmiş yeni bireylerin katılımı, bilgi toplumuna uyumu kolaylaştıracak, Türkiye’nin sosyal ve ekonomik gelişimini hızlandıracaktır.

Bu araştırmada bireylerin ve toplumların geleceği için kuşkusuz hayati önem taşıyan okuma alışkanlığının nasıl oluştuğu, tanımı, önemi, okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerin neler olduğundan bahsedilmiştir. Ancak burada öncelikli olarak okuma saatlerinin okuma alışkanlıkları açısından ve okuma saatlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

1.1.1 Okuma

Literatür tarandığında okuma ile ilgili farklı tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlamaları şu şekilde sıralayabiliriz:

Türkçe Sözlükte (TDK, 2005) okuma sözcüğü, “okumak işi, bir bellekten, bir veri ortamından ya da bir başka kaynaktan veri elde etme” biçiminde tanımlanmıştır.

Okuma, “bilgi dağarcığını zenginleştirme yollarından biri”dir (Tazebay, 2005, s.4).

Bamberger (1990, s.1) okumayı, “aklın gelişmesine kendi başına büyük katkı yapan çok düzeyli bir zihinsel işlem” olarak tanımlamıştır.

Demirel’e (2000, s.59) göre “okuma, yazının anlamlı ses hâline dönüşmesidir.” Diğer bir tanımıyla okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve

zihnin yazılı sembolleri anımsamasıyla oluşur. Okuma yoluyla, okuyucudan yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir.

Öz'e (2001, s.193) göre “okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir”.

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece harfler, çizgiler ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak; kelime ve cümleler anlaşılakta, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz, sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçmektedir. İşlenen bilgiler; ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okul deneyimleri de etkili olmaktadır (İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Klavuzu, 2005, s.20).

Sever (2000, s.7) okuma etkinliğini, “yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreç” biçiminde açıklamaktadır. Köksal (2003, s.2), okumanın psikolojik yönünü, “Okuma psikolojik bir süreçtir. Çünkü insan zihni algılama ve düşünmede belli bir düzeye gelmeden, iyi bir okuma eylemini gerçekleştiremez.” , fizyolojik yönünü, “Okuma fizyolojik bir süreçtir. Çünkü yazıyı gözümüzle okuruz.” diyerek açıklamıştır. Demirel (2000, s.60) ise okumanın sosyolojik yönünde kişinin belli bir kültür düzeyinde eğitildiğini bu nedenle de bulunduğu çevrenin çok önemli olduğunu vurgulamıştır.

Tazebay (2005, s.8) okumanın süreklilik gerektirdiğini okumanın bir alışkanlık, aynı zamanda bir tekrar işi olduğunu, okuma-yazmayı öğrenen kişinin daha sonra hiç okuma yapmamışsa okumayı unutmasa bile, okuma becerisini geliştiremeyeceğini, okumasının bozuk ve kötü okuyucu durumuna gelebileceğini ifade etmiştir.

Staiger’e göre okuma nedenleri toplumların sosyo-ekonomik ve kültürel yapılarına göre değişiklik göstermekte ve bir toplum için geçerli olan bir neden diğer toplum için geçerli olmayabilmektedir. Bir toplum farklı zamanlarda, farklı okuma nedenlerine de sahip olabilmektedir (Akt: Yılmaz, 1993, s.25). Gray ve Rogers’in (Akt: Devrimci, 1993, s.9) listesine göre okuma nedenleri şu şekildedir;

- Adet olarak veya alışkanlığın zoruyla,
- Görev duygusuyla,
- Genellikle zaman doldurmak veya öldürmek için,
- Güncel olayları anlamak için,
- Anlık kişisel tatmin için,
- Günlük yaşamın pratik gereksinimlerini karşılamak için,
- Profesyonel veya mesleki ilgileri devam ettirmek ve ilerletmek için,
- Daha çok hobi türünden uğraşlar için,
- İyi vatandaşlık gereksinim ve taleplerini karşılamak için,
- Kendinin geliştirmek ve ilerletmek için,
- Çok entelektüel gereksinimleri tatmin için,
- Dini gereksinimleri tatmin için,
- Kişisel-sosyal talepleri karşılamak için, okuma yapılır.

Okumanın beş temel prensibi vardır. Bunlar; “okuma anlam kurma sürecidir, okuma akıcı olmalıdır, okuma stratejik olmalıdır, çocuk okumaya güdülenmelidir ve okuma hayat boyu devam etmelidir” (Akyol, 2003, s.14).

Okumanın oluşumuna ilişkin, parçadan bütüne ve bütünden parçaya olmak üzere iki yaklaşım üzerinde durulmuştur. Bunlardan ilki olan parçadan bütüne yaklaşımına göre okumanın, harf, kelime ve resim gibi sembollerin sese çevrilmesi olduğu ifade edilmiştir. Burada esas olanın düşük seviyeli bilişsel süreçlerin, yüksek seviyeli bilişsel süreçlerden önce gelerek önce okuyucunun yazılı bilgiyi yani harf, kelime ve heceyi göz aracılığı ile alması, daha sonra sentaks (yapı) ve semantik (anlam) süreçlerinin oluşması

olduğu belirtilmiştir. Kelimeyi tanımak, anlama için temel oluşturmaktadır. Buradan da anlaşılacağı gibi; okuyucu en aşağıdan başlayarak önce harfleri, sonra kelimeleri daha sonra ise cümleleri anlamaktadır. Kelimeleri seslendiren okuyucu kelimenin anlamına buradan da cümlenin anlamına ulaşmaktadır. Bu yaklaşım okuyucuya pasif bir görev yükleyerek öğretmen merkezli bir model olmuştur (Akyol, 2003, s.17).

Bir diğer yaklaşım olan bütünden parçaya yaklaşımına göre okuma anlam kurma, inşa etme olarak kabul edilmiştir. Okumanın temel unsurlarını ise bilişsel yetenekler, dilin yapısı ve işleyişi gibi dile ait unsurlar, ön bilgiler ve tecrübeler oluşturmaktadır. Okuma becerilerini geliştirmede etkili olan bu yöntemde okuma, okuyucunun kafasındaki bilgi ile yazılı metnin sunduğu bilginin ortak kullanılması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu modele göre öğrenciye bir takım sorumluluk verilerek öğrenci aktif kılınmıştır. Yani öğrenci merkezli bir modeldir (Akyol, 2003, s.17).

Bu modelde okuyucu harf, hece, kelime bilgisine sahipse, okuduğu materyal hakkında, ön bilgilerine, materyalin içeriğine ve cümle bilgisine göre, hipotezler oluşturarak süreç içerisinde hipotezlerini kabul veya reddeder.

Bu durumda her iki yaklaşımın kullanım alanları birbirinden farklıdır. Üst bilişsel süreçlerin, ön bilgilerin ve tecrübelerin etkin olduğu bütünden parçaya yaklaşımı üst sınıflarda kullanılabilirken kelimeleri tanımaya dayalı olan parçadan bütüne yaklaşımı ilköğretimin ilk yıllarında kullanıma daha uygundur. Ancak iki yaklaşımda farklı yöntem ve anlayışlar sergilemesine rağmen tek başlarına okuma sürecini gerektiği gibi açıklayamamaktadır (Akyol, 2007, s.22).

Okuma, okuyucunun anlam kurma sürecidir. Bu yüzden okuma-anlamayı geliştirmek için okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrasında bir takım etkinlikler kullanılmaktadır. Bu etkinlikler okuyucuların metnin üzerinde etkin çalışmalarını, anlamayı sınamalarını ve okudukları ile kendi bilgileri arasında bağlantı kurmalarını sağlar. Ancak iyi ve zayıf okuyucular arasında, okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası anlamada çok büyük farklar vardır.

Çizelge 1. İyi ve Zayıf Okuyucular Arasındaki Farklar (Gürses, 2002, s. 41)

	İYİ OKUYUCULAR	ZAYIF OKUYUCULAR
OKUMA ÖNCESİ	• Önceki bilgilerini etkin hâle getirirler. • Görevi anlarlar ve amaç oluştururlar. • Uygun stratejileri seçerler.	• Okumaya hazırlıksız başlarlar. • Neden okuduklarını bilmeden okurlar. • Malzemeye nasıl yaklaşacaklarını göz önünde bulundurmadan okurlar.
OKUMA ESNASI	• Dikkatlerini verirler. • Tahminde bulunurlar. • Anlayamadıkları durumlarda uygun stratejiler kullanırlar. • Yeni terimleri anlayabilmek için bağlamsal çözümleme yaparlar. • Anlamaya yardımcı olması için metin yapısını kullanırlar. • Yeni bilgiyi düzenler ve var olan ile birleştirirler. • Anlamanın gerçekleştiğini ve neyi anladıklarını bilerek anlamalarını kontrol ederler.	• Dikkatleri kolaylıkla dağılır. • Okumuş olmak için okurlar. • Anlamadıkları bir yer olduğunda ne yapacaklarını bilemezler. • Önemli sözcükleri tanımazlar. • Hiçbir düzenleme yapamazlar. • Yeni bilgiyi var olan ile birleştirmek yerine üstüne eklerler. • Anlamadıklarını fark etmezler.
OKUMA SONRASI	• Okudukları üzerine düşünürler. • Başarı hissi, çabanın sonucudur. • Ana fikirleri özetlerler. • Dış kaynaklardan ek bilgi toplarlar.	• Okumayı ve düşünmeyi bırakırlar. • Başarı hissi, şans eseridir.

Akyol'a (2007, s.24) göre; iyi okuyucu, başlığa ve görsellere bakıp metnin türünü belirleyerek metnin konusuyla ilgili düşüncelerini, hatıralarını ve yaşadıklarını kullanarak metne göz gezdirmektedir. Ayrıca okuyucu konu hakkında neler bildiğini, hangi kavramlara aşina olduğunu sorgulayarak ne öğrenmek istediğini de belirler. Bu

nedenle okuma öncesi etkinlikler öğrencilere okuma için bir amaç oluşturmaları açısından yardımcı olmaktadır.

Okuma öncesinde gerçekleştirilebilecek olan etkinliklerden bazıları;

- Okuma metninde varsa resim ve metnin başlığı hakkında konuşma yaparak, öğrencilerden metin hakkında tahminde bulunmaları istenir.
- Okunacak metin ile ilgili genel 2-3 soru sorularak öğrencilerden cevaplamaları istenir (Demirel, 1999, s.55-56).
- Okuma metninin teknik terimleri bilinmiyorsa, konunun uzmanından yararlanarak, filmler izlettirilerek, fotoğraflar gösterilerek, haritalar kullanarak, konuyla ilgili gazete haberlerine başvurarak ön bilgi oluşturmaları sağlanır (Akyol, 2007, s.24).
- Öğrencileri metni okumaları için güdülemek gerekir.

Okuma esnasında Akyol'a (2007, s.24) göre; "okuyucu okuma sürecinde yazar ile diyaloga girer". Okuyucu yazarın söylemek istediğini, kelime hazinesini kullanarak yeniden formüle etmiş olur.

Demirel, (1999, s.56) okuma öncesinde gerçekleştirilebilecek olan etkinliklerden bazılarını şu şekilde sıralamıştır;

- Bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etmeleri sağlanır.
- Ayrıntılı sorulara cevap bulmaları istenir.
- Ana fikir ve yardımcı fikirler araştırılır.
- Not tutması istenir.
- Öğretmenler okuma sonrası etkinlikler ile öğrencilere okudukları metinle ilgili fikirlerini ifade edebilmeleri için yollar sunarlar. Daha sonra, bu fikirlerin geçerliliğini sınamak için tersi bir durumla karşılaştırıp tartışma ortamı yaratırlar.
- Okuma sonrasında iyi okuyucu daha önce aldığı notları kullanarak özetlemeler yapmaktadır.
- Okuma sonrasında okunanlar hakkında yorum yapmak için okuma sonrası etkinliklere katılmak gerekir.

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]; (2007) araştırmalarına göre çocuklarda erken yaşta okuma alışkanlığı kazandırılması ve gelecek akademik başarıları arasında önemli bir bağlantı olduğu bulunmuştur. Eğitmenlerin ve politikacıların okumanın önemini artan bir şekilde kavramalarına rağmen, 15 ülkede gerçekleştirilen uluslararası bir anket sonucunda 15 yaş grubu çocukların çoğunun TV programlarına kitap okumaktan daha fazla zaman ayırdığı tespit edilmiştir (Akt: Chua, 2008, s.180).

1.1.2 Okuma ve Anlama

Okuma etkinliği, anlama ile sonuçlanırsa bir değer taşımaktadır. Aksi taktirde anlamadığı metni okuyan bir bireyin haz alması mümkün olmamakla birlikte, anlamaksızın okumakla geçirilen vaktin boşa geçirildiği düşünülebilir.

Güneş (2000a, s.60) anlamayı, “metnin anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir.” şeklinde ifade ederek anlamanın “inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetleri içine aldığını” belirtmektedir.

Demirel (2000, s.68), iki ayrı çaba gibi görünen “okuma ve anlama”nın birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlı olduğunu, insanın anlamak için okuduğunu ve okuduğunu da anlamak istediğini belirtmiştir. Bir yazıyı okuyup anlayabilmek için aşağıdaki yöntemlerden yararlanmak gerektiğini belirtmektedir;

- Yazıda ele alınan konuyu belirlemek
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak
- Ana fikri araştırıp bulmak
- Yardımcı fikirleri incelemek
- Yazının genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarmak
- Metin anlaşılmadığında okuma hızını azaltmak

Köksal’a (2001, s.6) göre ise, 21.yüzyıl insanı eleştirel, hızlı, doğru, ve anlayarak okuma becerilerine sahip olamadığı sürece günlük ve öğrenim yaşamında başarılı olamayacaktır. Bu nedenle okuma etkinlikleri anlama etkinlikleri ile tamamlanmalıdır.

Güneş’e (2000a, s.60) göre anlama süreci, anlam bulma, kavrama ve değerlendirme aşamalarını kapsamaktadır. Tam bir anlama için önce yazarla birlikte yazıyormuş gibi hareket etmek gerekir. Okuyucu kendi düşüncesini bir tarafa bırakarak yazarın sunduğu düşünceleri anlamaya çalışmalı, anladıkları üzerinde düşünmeli, kendi bilgi ve deneyimleri ışığında incelemeli ve değerlendirmelidir.

1.1.3 Okumanın Önemi

Tazebay’a (2005, s.2) göre eski çağlardan itibaren okumanın insan yaşamındaki yeri ve önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca okuma; düşünceyi besleyen, geliştiren ana kaynaklardan biri sayılarak, insanın yeryüzündeki yerini ve var oluş nedenini anlamasında etkin bir rol oynamıştır. Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliği, ayrıca algısal yönü çok yüksek, motor yanı daha düşük bir psiko-motor beceri olduğundan okuma sırasında, göz ve beyin ortaklaşa çalışır. Beyin, okuduklarını anlamak için zihinsel, dilsel ve dil dışı örüntüleri kullanmak üzere beyin hücrelerinin birçoğunu harekete geçirir. Ayrıca dil sembollerin anlamlandırılması, dil öğeleri arasında örüntüler oluşturup yeni düşüncelerin üretilmesi, var olan problemlere çözümlerin üretilmesi göz ve beyinin ortaklaşa gerçekleştirdikleri etkinlikler olarak karşımıza çıkmaktadır (Yangın, 1999, s.68; Tosunoğlu, 2002, s.548).

Öğretme yerine öğrenmenin benimsendiği ve öğrenmenin de “parmak izi kadar kişiye özgü” (Özden, 2000, s.94) olduğunun anlaşıldığı günümüz koşullarında, okuma çağdaş olmanın ölçütlerinden birisidir. Çağdaş, yaratıcı, yapıcı ve özgür düşünceye sahip, üretken, eleştirel bakan bireylerden oluşan bir toplum olmak okuma bilinci aşılarmış bireylerle mümkündür. Çünkü toplumun gelişmeler ve değişmelere uyum sağlaması, bu bilincin sağlanması ile söz konusudur (Bircan ve Tekin, 1989, s. 393).

Okuma zihinde yeni düşünceler yaratarak ya eski düşünceleri yerinden oynatıp canlandırır ya da yeni bir düşünce ile insanın sahip olduğu bilgiyi artırır (Bamberger,

1990, s.1). Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur (Demirel, 1999, s.51).

Okuma hem toplumsal, hem de bireysel düzeyde bir uygarlık ölçütüdür. Okumanın toplumsal önemi özellikle ekonomi ve eğitim alanında yoğunlaşırken, bireysel önemini dil, düşünce, eğitim, kişilik, verimlilik, kazanç, güç, prestij, vb. oluşturmaktadır (Yılmaz, 1993, s.26-27). Okuma durumunun iyileştirilmesi amacıyla ilgili tüm birimler ve kişiler, kişisel sosyal ve kültürel hayat için okumanın ve kitapların önemine ciddiyetle inanmalıdırlar. Bu inanç daha sonra, okuma ile ilgilenen öğrencilere, düzeylerine uygun bir biçimde aktarılmalıdır (Bamberger, 1990, s.1).

Okuma; görme, seslendirme, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Aynı zamanda okuma bilgi dağarcığını zenginleştiren, insanların hayatını anlamlandıran, kişilik ve karakter gelişmesini sağlayan bir öğrenme alanıdır. Çocukların okuyan, araştıran, bilgiyi seven ve kendilerini okuyarak yetiştirebilen bireyler olabilmeleri için, çocuklarda okuma sevgisini oluşturmak büyük önem taşımaktadır.

Okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir. Öğrenciler okula başlar başlamaz okuma becerilerine gereken önem verilmelidir. Sınıf düzeyleri yükseldikçe okumayla ilgili beklentiler de yükselmektedir. Öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda başarılı olmaları, okuma becerilerini yeterince geliştirmelerine bağlı olmaktadır. Diğer taraftan okuma becerilerinin kazanımı ve kullanımı günlük hayat açısından da önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını, günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak, televizyonda izlenen bir programı anlamak, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma ve anlama becerilerini gerektirmektedir (İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Klavuzu, 2005, s.21).

Kısacası; bireysel, zihinsel bir süreç olan okuma en etkili ve en eski öğrenme biçimlerini oluşturmaktadır. Okumayı, boş zamanları değerlendirmek, ekonomik, kültürel ve teknolojik gelişmeleri izlemek, yeni şeyler öğrenmek için yapılan bir

etkinlik ya da ilgi olarak tanımlayabiliriz. Okumak, bireylerin zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini etkilemektedir.

1.1.4 Okuma Alışkanlığı

Türkçe öğretiminin en temel sorumluluklarından biri de öğrencilere okuma beceri ve alışkanlığı kazandırmaktır. Yazılı kültürle etkileşime girebilen, duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz aktarabilen, sorunlarını iletişim becerilerini, kullanarak çözmeyi yeğleyen bireylerin yetiştirilmesi ile bireylere okuma beceri ve alışkanlığı kazandırılması arasında güçlü bir ilişki vardır (Sever, 2004, s.1).

Alışmak, “bir eylemi yineleyerek kolaylıkla yapabilmek; yadırgamaz duruma gelmektir” (TDK sözlüğü). Alışkanlık alışmış olma durumudur. Okuma alışkanlığı ise alışmak eyleminin tanımının dikkate alınarak okuma üzerine uygulanmasıyla oluşturulabilir. Okuma eyleminin yinelenmesi, değişik metinlerin de okunması; yadırgamaz duruma gelinmesi, her türlü metnin sürekli okunmak istenmesidir. Birey kendini, çevreyi ve dünyayı anlayabilmek için okumayı istemelidir.

Bamberger (1990, s.44) düzenli bir faaliyet olan alışkanlığın gerçekleşmesi için, ancak kişinin onu zahmete değer olduğunu hissetmesi gerektiğini belirtmiştir. Okuma alışkanlığı da okumanın kendi kişisel, mesleki ve sosyal ilgileri için ne yararı olduğunu gördüğünde yerleşecektir. Bu ise doğuştan var olan ilgilerin ve ihtiyaçların karşılanması ile başlar, arkadan okumanın getirdiği kazancı kavrama gelir ve nihayet kitaplarla düzenli bir arkadaşlığa dönüşür. Okuma ve kitaplar ancak bu şekilde alışkanlıklar hiyerarşisinde sağlam ve sürekli bir konuma ulaşacaktır.

“Bireyin okumayı bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde, eleştirci bir nitelikte gerçekleştirmesi” anlamına gelen okuma alışkanlığının kazanılması uzun bir süreç içinde birçok etkene bağlıdır (Doğanay, 2001, s.41). Bu etkenler içinde, kültürel değerler, ekonomik durum, eğitim sistemi, aile kurumu okumaya daha uygun kısa yolla kitap, dergi, vb. sağlayan kaynaklar yer almaktadır (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990, s.43).

Okuma alışkanlığı, temel okur-yazarlığın ötesinde bir kavramdır. Bireyin okuma alışkanlığı kazanması için geçmesi gereken aşamalar vardır. Yılmaz’a (1993, s.29) göre bunlar:

1. Farkında olma
2. İlgi
3. GÜdü
4. Evrim
5. Deneme
6. Benimseme olarak sıralanmaktadır.

Farkında olma, okuma eyleminin önemini kavramaktır. Farkında oluş, ilgiye dönüşerek okuma eylemini gerçekleştirecek, daha sonra benimsenerek, istekle yinelenen ve sonuçta birey, okumayı bir yaşam tarzı hâline getirecektir. O zaman bir “okuma alışkanlığı” oluşmuş demektir (Yılmaz, 1993, s.30).

Aynı zamanda okuma, birey zevk aldığı sürece bir alışkanlık hâlini alabilir. Yani okuma zorlama olmadan yapıldığında alışkanlığa dönüşür. Burada okuma materyalinin nitelikleri önem taşımaktadır. Ayrıca, bireyin de okumanın zihin geliştirici ve yaşam kolaylaştırıcı veya güzelleştirici etkisini ne kadar algıladığı da, okuma alışkanlığının oluşmasında bir etkidir. Bu bağlamda, okuma alışkanlığı, “Bireyin, bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu, okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde ve eleştirici/irdeleyici bir nitelikte gerçekleştirmesidir” (Yılmaz, 1993, s.30).

Kitap kültürünü yerleştirme ve okuma davranışını gerçekleştirme ilköğretim düzeyinde verilebilen sürekli ve planlı bir okuma eğitimiyle geliştirilebilir ve ancak bu şekilde okuma alışkanlığı oluşturulabilir. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma becerileri geliştirilerek; düşünen, anlayan, ön bilgilerini kullanan, sorgulayan, eleştiren, kısacası her duyduğuna inanmayan yeni fikirler üretebilen ve yeni anlamlara ulaşabilen okuyucular olmaları gerekir.

Okuma alışkanlıkları düzeylerini American Library Association (ALA) (1978:3) şu şekilde ifade etmiştir (Akt: Yılmaz, 2004, s.116).

Zayıf alışkanlık	: Yılda 1–5 kitap okuma
Orta düzey alışkanlık	: Yılda 6–11 kitap okuma
Güçlü alışkanlık	: Yılda 12 ve daha fazla kitap okuma

Okuma alışkanlığının, kişilik gelişmesine yardımcı olmasıyla bireysel, ekonomik kalkınmayı sağlamasıyla toplumsal düzeyde de yaraları bulunmaktadır. Ekonomik gelişme için bir ülke nüfusunun en az % 40'ının okuryazar olması gerektiği hesaplanmaktadır. Eğitim ekonomide verimliliği %44 oranında artırmaktadır. Okuma alışkanlığı, eğitimdeki verimliliği %30 oranında artırmaktadır. Kısacası okuma, eğitim aracılığıyla ekonomide kalkınmaya da yardımcı olmaktadır (Yılmaz, 1993, s.26).

Türkiye’de satılan toplam gazete sayıları Türk halkının gelişmiş medeni toplumlara oranla daha az gazete okuduğunu göstermektedir. Örneğin, Türkiye ile ortalama aynı nüfusa sahip olan Almanya’da günlük 30 milyon, Fransa’da 12 milyon; toplam nüfusu ortalama olarak ülkemizin iki katı düzeyinde olan Japonya’da günlük 77 milyon, Rusya Federasyonu’nda 166 milyon gazete satılırken, bu sayı Türkiye’de yalnızca 3 milyondur (Kurtuluş, 2003, s.81–116).

Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı “Boş Zamanı Değerlendirme ve Kitap Okuma Alışkanlığı” Raporu’na göre, kişi başına düşen kitap sayısı açısından bakıldığında durum pek farklı gözükmemektedir. Bir Japon yılda 25, İsveçli 10, Fransız 7 kitap okurken, Türkiye’de 6 kişiye yılda 1 kitap düşmektedir. Türkiye’de yaşayan 70 milyon kişiden sadece 7 bin kişi düzenli olarak kitap okurken, Japonya’da okuma alışkanlığının yanı sıra ayakta kitap okuma alışkanlığının bile sözlüklerde adı bulunmaktadır: ‘Taşiyomi’ (Katipoğlu, 1998).

Okuma öğretmenin en önemli hedeflerinden biri de ömür boyu sürecek bir okuma alışkanlığı kazandırabilmektir. Mour’a (1997) göre, gönüllü ve isteyerek kitap okuyan öğretmenler daha az okuyanlara oranla çocuklarda okuma sevgisi oluşturmak bakımından daha etkili olmaktadır (Akt: Benevides, 2006, s.1).

1.1.5 Yaş Düzeylerine Bağlı Okuma İlgileri, Okuma Alışkanlığının Kazandırılması ve Geliştirilmesi

Yılmaz (1993, s.30) okuma alışkanlığının çocuğa kazandırdıklarını şu şekilde sıralamıştır;

- Zihinsel gelişimine katkıda bulunur.
- Anadilini doğru ve yeterli bir biçimde kullanmasını sağlar.
- Kelime dağarcığı gelişerek okuduklarını anlamasına yardımcı olur.
- Sağlıklı ve güçlü bir kişilik geliştirmesine katkıda bulunur.
- Araştırma becerisinin güçlenmesine katkıda bulunur.
- Eğitim ve öğretim başarısını artırır.
- Yazarları tanımasına katkıda bulunur.

Okumanın zihinsel, ruhsal ve fiziksel süreçleri içeren karmaşık bir yapıya sahip olması, çocuğun kişilik gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda okuma çocuğun olaylara bakış açısını değiştirecek ve olayları farklı boyutlardan görebilmesine ve yorumlamasına neden olacaktır.

Okuma alışkanlığının kazandırılmasında çocuğun yaş dönemi, bu dönemlere bağlı olarak değişen ilgi ve ihtiyaçları, ailenin etkisi, yakınında bulunan örnek bir modelin olması, öğretmenin etkisi, güdülenme, arkadaşlarının etkisi, TV'nin etkisi, sınıftaki ve evdeki kitaplığın durumu, okuma ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik uygun materyalin temin edilmesi etkili olmaktadır.

Eğitici etkinliklerin başlangıç noktası olan okulun ilk yıllarında çocuk, zamanının büyük bir bölümünü hayal dünyasında geçiren bir oyun çocuğudur. Ancak kısa bir süre sonra zihin gelişimine ve ilgilerine yönelik olgu ve gerçekler hakkında bilgi vermek gerekir (Bamberger, 1990, s.40).

Çocukları sadece sınıfta motive etmek yeterli olmamaktadır. Bronfenbrenner'a (1979) göre, bir çocuğun çevresi birçok etmenin etkileşiminden meydana gelmektedir.

Bunlar; çocuğun ailesi, öğretmenleri, yakın arkadaşları ve daha uzak etkileşim seviyesindeki kültür ve toplumdur (Janes, 2008, s.17).

Kitaba karşı ilgi ve merak ilköğretim döneminde başlamaktadır. Çocukların kitaba ısındırılması, kitabın sevdirmesi ve ileride okuma alışkanlığı kazanmasında önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle okuma alışkanlığı elde etmiş bir topluma ulaşmak için, ilköğretim seviyesindeki çocukların okumaya karşı ilgilerinin arttırmamız gerekir (Bayram, 1990, s.8).

Demircan (2006, s.12) bireyin, çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecini etkileyebilen ve aynı zamanda okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerini destekleyen önemli faktörlerden birisinin de gerekli ölçütler çerçevesinde hazırlanmış çocuk kitapları olduğunu çünkü okuma alışkanlığının, bireyin, çocukluktan yetişkinliğe daha sağlıklı biçimde geçmesi için erken yaşlarda doğru biçimde edinmesi gereken davranışlardan birisini oluşturduğunu ve çocuğun erken yaşlarda okuma alışkanlığını kazanabilmesi için de ona özgü yapıtların hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Bayram'a (2001, s.116) göre kitap kültürünü yerleştirme ve okuma davranışını geliştirme, çocukluk çağında verilecek eğitim ile kalıcı ve anlamlı olacaktır. Bu nedenle çocuğa kitabı sevdirmek ve okuma eğitimini erken yaşlardan itibaren vermek önem taşımaktadır. Toplumsal, ekonomik, kültürel, bedensel, ruhsal v.b. birçok boyuta sahip olan okuma alışkanlığının kazanılması için en uygun dönem, kuşkusuz çocukluk ve gençlik dönemidir (Yılmaz, 1993, s.32). Türkiye'de okuma alışkanlığının bulunmaması veya toplumsal bir okuma kültürüne sahip olunmamasının nedenleri ilk çocukluk yıllarında verilen eğitimde aranmalıdır (Bayram, 2001, s.118).

Okuma alışkanlığının, temelini aile içinde atıldığı ve devamının eğitim sisteminde öğretmenler tarafından öğrenciye kazandırıldığı düşünülürse bu alışkanlığın kazanımında aile ve öğretmenlerin rolü büyüktür.

Bamberger'e (1990, s.9) göre çeşitli dönemlerde değişen ilgi ve ihtiyaçlar neticesinde okuma güdüsünün zayıflayarak çocukların okumaktan vazgeçmemesi için yani çocuklara okuma alışkanlığını aşılama için değişik dönemlerin ihtiyaç ve ilgilerin ötesine geçerek çocuğu okuma materyallerini ihtiyaçlarına ve çevre şartlarına uydurmak

üzere güdülemeliyiz. Ailenin çocuklara ilk alışkanlıklarını kazandırdığı ve ilk öğretilenlerin aile içinde gerçekleştiği düşünülürse, anne babanın sergilemiş olduğu tutum ve davranışlar çocuğun okuma alışkanlığını önemli ölçüde etkiler.

"Çocukların aile üyeleriyle olan ilişkileri, diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama karşı aldığı tavırların, benimsediği tutum ve davranışların temelini oluşturur" (Yavuzer, 2002, s.132). Anne babaların çocuklarının ilgileri konusunda bilgili olmaları gerekmektedir çünkü okuma alışkanlığı konusunda çocuğuna karşı göstereceği ilgi ve vereceği destek çocuğun okuma eylemini sürekli, düzenli biçimde ve eleştirel bir içerikte gerçekleşmesini, sağlayarak, okumaya karşı ilginin artmasına neden olacaktır.

Çocuğun eline verilen renkli, resimli kitaplar, çocuğa kitaptan okunan ya da anlatılan hikâye ve masallar, oyun oynama güdüsüne seslenen dizeler, tekerlemeler çocukta özentî yaratabilir. Gürcan'a (1999, s.41) göre bu özentinin alışkanlığa dönüşmesi için anne babanın destek olması gerekmektedir.

Diğer taraftan Bamberger (1990, s.9), okulun ilk yıllarındaki öğretmenin örnek ve "imaj" olarak büyük etkisinin olduğunu ve çocuğun kendisini okumayı seven bir öğretmen ile özdeşleşmesiyle, okuma gelişiminin olumlu yönde etkileneceğini belirtmiştir. Bu yüzden, çocuklara okuma alışkanlığının kazandırılması için anne-baba ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Okumayan ve çocuklarının okumasına destek olmayan anne babaların çocuklarının okuma alışkanlığına sahip olabilmesi için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu alışkanlıkların temelinin ilköğretim de atıldığı göz önüne alındığında ilköğretim öğretmenlerinin buradaki rolü büyük önem taşımaktadır.

Öğrencilerine, okul çalışmalarını ve okulda işlenen konulara kişisel ilgi duymalarını sağlamak üzere, her gün okumanın önemine ilişkin 'küçük dozlar veren', bu küçük 'alışkanlık dozlarını' günlük boş zaman faaliyetlerinde ve ev ödevleri sırasında etkili kılmaya çalışan, bunu çocuğun okul hayatı botunca zorlamaksızın, fakat doğal olarak sistematik biçimde yapan öğretmenler, öğrencilerin çoğunluğunu kitaplarla yakın ilişki kurmaya öylesine alıştıracaklardır ki öğrenciler daha sonra bu alışkanlıktan vazgeçemeyeceklerdir (Bamberger, 1990, s.47).

Çocuklara okumanın tadını verebilmek ve okuma alışkanlığı kazandırabilmek için temelde yapılması gerekenlerden biri kitabı çok iyi seçmek, bir diğeri de çocuğu çok iyi tanımaktır. Başarısızca seçilmiş bir kitap, çocuğa okuma tadı, alışkanlığı vermez, okumanın tatsız bir şey olduğu izlenimini verir. Bu yanlış düşünceyi yıkmaksa, hiç okuma alışkanlığı edinmemiş bir çocuğa bu alışkanlığı vermekten çok daha güçtür (Nas, 2002, s.137).

Okuma alışkanlığının kazandırılabilmesi için düzenli bir uygulama büyük önem taşımaktadır. Her gün on beş dakika okumanın gün aşırı yarım saat okumaktan daha iyi olduğu kural hâline gelmelidir. Gün aşırı yarım saat okumak haftada bir kez bir saat okumaktan, daha iyidir (Bamberger, 1990, s.44).

“Türkiye Okuyor Kampanyası” kapsamında okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik faaliyetlerden biri de okullarda okuma saatlerinin düzenlenmesidir. Bu bağlamda okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik faaliyetler gereği çocukların vakitlerinin büyük bir kısmını geçirdikleri okullarda okuma saatleri uygulaması başlatılmıştır. Uygulamaya göre, okullarda her gün 20 dakika çocukların okuması sağlanmaktadır. Bu çalışma ile okuma saatleri, öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmiştir ve bu saatlerin verimliliğini artırmak için önerilerde bulunulmuştur.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi; “Öğretmenlerin ilköğretim okullarında uygulanan okuma saatlerinin değerlendirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?” biçiminde oluşturulmuştur.

1.3. Alt Problemler

Araştırmada çözümlenecek alt problemler ise aşağıda sıralanmıştır.

1. İlköğretim okullarında uygulanan okuma saatlerinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin *sınıf kitaplığı* oluşturmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim okullarında uygulanan okuma saatlerinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin *sınıf kitaplığı* oluşturmaya ilişkin görüşleri;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Mesleki kıdem,
 - c. Eğitim durumu ve
 - d. Okutulan sınıf, değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. İlköğretim okullarında uygulanan okuma saatlerinin *okuma öncesi* etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. İlköğretim okullarında uygulanan okuma saatlerinin *okuma öncesi* etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Mesleki kıdem,
 - c. Eğitim durumu ve
 - d. Okutulan sınıf, değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
5. İlköğretim okullarında uygulanan okuma saatlerinin *okuma sürecine* ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
6. İlköğretim okullarında uygulanan okuma saatlerinin *okuma sürecine* ilişkin öğretmen görüşleri;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Mesleki kıdem,

- c. Eğitim durumu ve
 - d. Okutulan sınıf, değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
7. İlköğretim okullarında uygulanan okuma saatlerinin *okuma sonrası* etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
8. İlköğretim okullarında uygulanan okuma saatlerinin *okuma sonrası* etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri;
- a. Cinsiyet,
 - b. Mesleki kıdem,
 - c. Eğitim durumu ve
 - d. Okutulan sınıf, değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
9. İlköğretim okullarında uygulanan okuma saatlerinin *okuma alışkanlığı* kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
10. İlköğretim okullarında uygulanan okuma saatlerinin *okuma alışkanlığı* kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri;
- a. Cinsiyet,
 - b. Mesleki kıdem,
 - c. Eğitim durumu ve
 - d. Okutulan sınıf, değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı “Türkiye Okuyor Kampanyası” kapsamında ilköğretim okullarında yapılan okuma saatlerinin uygulanışının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin; uygulamada kullanılan sınıf kitaplığının oluşturulmasına, okuma öncesinde, okuma sürecinde, okuma sonrasında yapılan etkinliklere ve okuma saatlerinin okuma alışkanlığı kazandırmasına ilişkin görüşlerinin ortaya konulması olacaktır.

Bu amaç doğrultusunda; öğretmenlerin okuma saatlerinden beklentileri, okuma saatleri hakkındaki görüşleri ve okuma saatlerini uygulayış biçimleri araştırılarak, okuma saatlerinin etkililiğini ve verimliliğini artırmak için önerilerde bulunulmuştur.

1.5. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma okuma saatleriyle ilgili yapılan ilk örnek (prototip) araştırma olduğundan önem taşımaktadır.

Bilim, ahlak ve evrensel insani değerler ile desteklenen bilginin bütün insanlığa ait bir değer haline gelmesi, dar çevrelerin tekelinden kurtarılması, geniş toplumsal kesimlere ulaştırılması gerekmektedir.

Bireylerin hızlı değişimlerin gözlendiği bu çağa uyum sağlayabilmesi için; zihinsel, sosyal ve duygusal gelişime katkısı olan kitaplara karşı okuma sevgisini kazanabilmeleri ve bu kitapları okumayı alışkanlık haline dönüştürebilmeleri gerekmektedir.

Bireylerin, küçük yaşlardan itibaren çok sayıda kitap okuyarak edindikleri temel okuma-yazma becerilerini geliştirebilmeleri, okumaya olan ilgilerini ve sevgilerini arttıracak, okuma ilgilerinin artması da okuma alışkanlığının gelişmesini tetikleyecektir. Bu nedenle okuma alışkanlığının kazandırılabilmesi için ilköğretim birinci kademe büyük önem taşımaktadır.

“Türkiye Okuyor Kampanyası” kapsamında ilköğretim okullarında öğrencilere okumayı sevdirmek ve düzenli olarak okuma becerisini kazandırmak amacıyla okuma saatleri uygulaması başlatılmıştır.

Okuma saatleri uygulamasında, kullanılan sınıf kitaplığının oluşturulmasına, okuma öncesinde, okuma sürecinde, okuma sonrasında yapılan etkinliklere ve okuma saatlerinin okuma alışkanlığı kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirilerek, uygulamanın etkililiğinin ve verimliliğinin artırılmasına ilişkin görüşlerinin ortaya konulması sağlanmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında Karabük İline bağlı ilköğretim okulları birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından hazırlanan “Okuma Saatlerini Değerlendirme Ölçeği” ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

İlköğretim: 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır (Milli Eğitim Temel Kanunu, madde 22).

Okuma: Akyol’a (2005:1) göre, “okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir.”

Okuma Alışkanlığı: Bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okuma eylemini yaşam boyu sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 1993,s.30).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bayram (1990), “İlkokul Çağı Çocuklarının Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti” adıyla, yüksek lisans tezi olarak gerçekleştirdiği araştırmasını, Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi’ne bağlı gezici kütüphane’nin Aydınlikevler İlkokulu öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili olup olmadığını araştırmak amacıyla yapmıştır. 450 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, okuma alışkanlığını kazanmış öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini belirleyen etkenlerin, öğrencilerin isteği, ailesi ve öğretmenleri olduğu, okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin %57,2’sinin okuma alışkanlığı kazanmadığını, kız çocuklarının erkek çocuklarına nazaran daha fazla kitap okuduğunu ve öğrencilerin büyük bir bölümünün daha çok çizgi roman okumayı tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Devrimci (1993), “ İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi” adıyla Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsünde yapmış olduğu bilim uzmanlığı araştırmasını, Ankara’da, sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olan, iki devlet okulunda bulunan 200 öğrenci üzerinde yapmıştır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının kütüphanelerden yararlanma oranlarını-amaçlarını ve öğretmenlerin çocukları kitap okumaya yöneltme şekillerini farklılaştırırken, kitap okumayı sevmelerini, boş zamanlarını değerlendirmelerini ve okudukları yayınların türlerini etkilememiştir. Araştırmada cinsiyet faktörünün etkisinin bulunmadığı belirtilmiştir.

Dökmen (1994), “İlkokul Çocuklarında Okuma Alışkanlığı” adlı çalışmasında, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta ve üst düzeydekilere oranla kitap okuma uğraşını daha fazla tercih ettiklerini ancak, üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara oranla daha çok kitap

okuduklarını ayrıca öğrencilerin yarısından fazlasının da çocuk kütüphanelerine gittiklerini belirtmiştir.

Gönen ve diğerlerinin (2004) yaptığı “İlköğretim 5., 6., ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi” adlı araştırma sonucunda , kız çocuklarının erkek çocuklara göre az bir oranla fazla kitap okudukları bulunmuştur. Ayrıca, çocukların kitap okumayı sevmelerinde cinsiyet ve sosyo-ekonomik farklılıkların etkili olmadığını, kütüphanelerin ödev yapmak için zorunlu olarak kullanıldığını ve çocukların kitap okumaya karşı ilgilerinin fazla olduğunu belirtmiştir.

Gömlüksiz (2005), Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve kitap okumaya ilişkin görüş ve tutumlarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında kız öğrencilerin kitap okumayı daha çok sevdiği bulunmuştur. Ayrıca erkek ve kız öğrenciler tarafından kitap okumanın gerekliliğinin kabul edildiğini ancak kitap okuma alışkanlığının ve kitap okuma isteğinin kız öğrencilerde daha fazla olduğu belirtmiştir.

Luma (2002), “İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri ve Alışkanlığını Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma” adıyla yaptığı çalışmada; yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarının tespit edilmesi ayrıca bu beceri ve alışkanlıkların uygulanan eğitim programları ile geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenciler en fazla okuduklarını anlayamadıklarını ifade etmekte, aile ve çevre öğrencilerin okumasına ilgisiz kaldığı ve öğrencilerden kütüphanelerden yararlanmayı bilmeyenlerin birçoğunun kütüphaneye ödev yapmak için gittiğini bulmuştur.

Çetinkaya (2004), “Afyon Merkezdeki İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı” adıyla yaptığı çalışmada sosyo ekonomik düzeyin, cinsiyetin ve son bir yılda okunan kitap sayısının öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin son bir yılda okudukları kitap sayısında sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetin etkili olduğunu saptamıştır.

Ayrıca, öğrencilerin kitap seçiminde dikkat ettiği hususlar, okuma kitaplarını temin etme biçimleri, evinde okuyabileceği kitabın bulunup bulunmaması, gazete

okuma sıklıkları, okuma kitabı seçerken en çok tavsiyesine uydukları kişi ya da kişiler, anne babaların ve abla/ağabeylerin okuma sıklıklarında sosyo ekonomik düzey etkili olurken, cinsiyet faktörü ve son bir yılda okunan kitap sayısı etkili olmamıştır.

Öğrencilerin kütüphanelerden yararlanma alışkanlıklarında sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet etkili olmamıştır. Öğrencilerin evlerine düzenli olarak bir gazetenin gelmesi ve ailenin boş zamanlarında okuması için çocuğuna kitap almasında sosyo-ekonomik düzey ve son bir yılda okunan kitap sayısı etkili olurken cinsiyet etkili olmamıştır.

Bekar (2005), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmalarında Ailenin Rolü” adıyla yaptığı çalışmada ailelerin büyük bir kısmının çocuklarını okumaya tam olarak yönlendiremedikleri, öğrencilerin ailelerin onları okumaya yönlendirmeleri ile ilgili görüşlerinin olumlu sayılabileceğini belirtmiştir. Anne babanın eğitim durumu, ekonomik düzey ve babanın meslek türü yükseldikçe ailenin çocuklarını okumaya yönlendirmesi yükseldiği bulunmuştur.

Agaja (1992), öğrencilerin kütüphane kullanma alışkanlıklarını incelemek için yaptığı çalışmasını 4,5, ve 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucuna göre en fazla 5. sınıf öğrencileri kitap okumak için kütüphaneye gitmektedir.

Tazebay (2005), “İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adıyla yaptığı çalışmada ilkokul 3 ve 4. sınıfa giden 192 öğrencinin sesli ve sessiz okuma hızlarına, okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarına, olumsuz okuma davranışlarına ve bu hatalarla olumsuz okuma davranışlarının okuma hızına, okuduğunu anlama becerisine olan etkilerine bakmıştır.

Araştırmada, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin tamamında okuma hatası ve olumsuz okuma davranışı gözlemlendiğini, okuma hızı, sesli okumada hata yapması ve olumsuz okuma davranışları arttıkça okuduğunu anlama becerisinin düştüğünü, sessiz okuduğunu anlama düzeyinin sesli okumaya göre yüksek olduğunu saptamıştır.

İnan’ın (2005) ilköğretim dönemi öğrencilerinin sahip oldukları okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı bir

çalışmada örnekleme oluşturan öğrenciler arasında yaş, okuldaki başarı durumu ve ailenin aylık gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamazken anaokuluna giden, annesi üniversite mezunu olan, babası lise mezunu ve üniversite mezunu olan, günde ortalama bir saatten fazla kitap okuyan, evinde ders kitaplarından başka 25'ten fazla roman, hikâye ve masal kitabı olan, daha çok roman okuyan öğrenciler ile kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğunu saptamıştır.

James'e (2008) göre, okuma motivasyonu ilköğretim öğrencilerinin yaşı ile ters orantılıdır. Okuma motivasyonunu etkileyen birçok etken vardır. Bu etkenler araştırıldığında, ailelerin öğrencilerin okul etkinliklerinin yanında okuma aktivitelerine dahil olmasının çocukların gelecek akademik başarılarına olumlu etkiler sağladığı gözlenmiştir. Ancak aileleri okumaya dahil etmek çocukların ergenlik öncesi ve ilköğretim sonrası yaşlarında daha az etkili olmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada ilköğretim okullarında uygulanan okuma saatlerinin değerlendirilmesi amacıyla öğretmen görüşleri incelenmiştir. Bu nedenle, araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2003, s.77) göre, bu tür araştırma modelleri geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesneler, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Karabük ilindeki ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmiştir. Karabük-Merkez'den 16 ve Safranbolu'dan 10 ilköğretim okulunda görevli sınıf öğretmenleri örneklem olarak seçilmiştir. Bu okullardan toplam 216 öğretmen, araştırmanın örneklemine oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul ve okutulan sınıf değişkenlerine göre dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Araştırmaya 120 (%55.6) erkek ve 96 (%44.4) kadın olmak üzere toplam 216 ilköğretim okulu öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenlerin mesleki kıdem açısından dağılımı incelendiğinde, katılımcıların yaklaşık yarısının (%49.5) 21 yıl ve üzeri bir kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Meslekte daha yeni olan 1-5 yıllık öğretmenlerin oranı ise sadece %3.2 olmuştur. Öğretmenlerin eğitim durumu açısından lisans (eğitim

fakültesi, fen-edebiyat fakültesi, vb.) mezunu olanların oranı (%39.8), ön lisans (eğitim enstitüsü, öğretmen okulu, vb.) mezunu olanların oranından (%60.2) daha azdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin beşte birinden biraz fazlası (%20.4) birinci sınıfta okuturken, ikinci sınıfta okutanların oranı %22.2 ve üçüncü sınıfta okutanların oranı ise %22.7'dir. Dördüncü sınıfta okutan öğretmenlerin oranı %16.7 iken, beşinci sınıfta okutanların oranı ise %18.1 olmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>Kategori</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	1. Erkek	120	55.6
	2. Kadın	96	44.4
Mesleki Kıdem	1. 1-5 yıl	7	3.2
	2. 6-10 yıl	11	5.1
	3. 11-15 yıl	31	14.4
	4. 16-20 yıl	60	27.8
	5. 21 yıl ve üstü	107	49.5
Eğitim Durumu	1. Lisans	86	39.8
	2. Ön lisans	130	60.2
Okutulan Sınıf	1. Birinci sınıf	44	20.4
	2. İkinci sınıf	48	22.2
	3. Üçüncü sınıf	49	22.7
	4. Dördüncü sınıf	36	16.7
	5. Beşinci sınıf	39	18.1
<i>Toplam</i>		<i>216</i>	<i>100.0</i>

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Veri toplama aracı temel olarak iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve okutulan sınıf gibi kişisel bilgiler; ikinci bölümde ise, ilköğretim okullarında uygulanan okuma saatlerinin değerlendirilmesine ilişkin “Okuma Saatlerini Değerlendirme Ölçeği” yer almıştır. Ölçek, beşli Likert tipi dereceleme türünde hazırlanmış maddelerden oluşmaktadır. Ölçekte kullanılan dereceleme “Hiçbir zaman = 1”, “Nadiren = 2”, “Bazen = 3”, “Genellikle = 4” ve “Her zaman = 5” şeklinde oluşturulmuştur.

Araştırmada kullanılan ölçeğin geliştirilmesi amacıyla öncelikle yerli ve yabancı literatür taranmış ve ölçeğe ilişkin geniş bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde

havuzunun oluşturulması sırasında, okuma alışkanlığı ve okuma saatlerinin uygulanmasına ilişkin kuramsal çerçeve dikkate alınarak yazılan soruların sınıf kitaplığı, okuma öncesi, okuma süreci, okuma sonrası ve okuma alışkanlığı başlıkları altında detaylandırılmasına özen gösterilmiştir. Daha sonra, alan uzmanlarının ve uygulamacıların (okuma saati uygulamasına katılan öğretmenler) görüşleri doğrultusunda madde havuzuna yeni maddeler eklenmiş ve bazı maddeler de çıkarılmıştır. Ayrıca, dil ve anlatım açısından maddeler kontrol edilmiş ve aynı anlamı ifade eden bazı maddeler birleştirilerek madde sayısı azaltılmıştır. Gerekli inceleme ve düzeltmelerden sonra madde havuzunda yukarıda ifade edilen beş boyuta yönelik toplam 51 madde yer almıştır. Bu maddelerle taslak ölçek formu oluşturularak geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması aşamasına geçilmiştir.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Okuma Saatlerini Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amacıyla araştırma kapsamı dışında tutulan 100 kişilik bir öğretmen grubunda ön uygulama çalışmaları yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış, güvenirlik için de iç tutarlık katsayısı Cronbach's Alpha hesaplanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizine geçmeden önce ön uygulama verileri yanlış ya da hatalı kodlamaya karşı kontrol edilmiş ve yanlış girilen veriler düzeltilmiştir. Bunun ardından, eksik değer analizi yapılmış ve rastlantısal olarak boş bırakılan maddelere EM algoritması yoluyla değer ataması yapılmıştır. Aykırı değer analizlerinde ise aykırı gözlemler ön uygulama veri setinden çıkarılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu için yapılan KMO ve Bartlett Testi sonuçları verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir (KMO = .62, Bartlett's Test = 2839.80, $p < .001$). Faktör analizinde faktörleştirme tekniği olarak Temel Bileşenler Analizi (Principal Components) ve faktör döndürme tekniği olarak da Varimax kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda, herhangi bir faktöre yüklenmeyen ya da aynı anda birden fazla faktöre yüklenen 13 madde analizden çıkarılmış ve analiz tekrar edilmiştir. Faktörlerin öz-değerleri, faktör çizgi grafiği ve açıklanan varyans oranları dikkate alındığında, analizin beş faktörlü bir yapı ortaya koyduğuna karar verilmiştir. Bu beş

faktörlü yapı kuramsal olarak oluşturulan yapının özünü doğrulamıştır. Ölçekte yer alan 38 madde, beş faktöre farklı sayılarda dağılmıştır. Ölçeğin birinci faktörü olan “sınıf kitaplığı” bölümünde 7 madde yer almış ve bu maddelerin faktör yükleri .42 ile .73 arasında değerler almıştır. Ölçeğin ikinci faktörünü 6 maddeden oluşan ve madde faktör yükleri .41 ile .80 arasında değişen “okuma öncesi” oluşturmuştur. Ölçekte yer alan üçüncü faktör “okuma süreci” adını almış ve faktör yükleri .64 ile .80 arasında değişen 4 madde içermiştir. Ölçeğin dördüncü faktörü “okuma sonrası”na ilişkin 7 maddeden oluşmuş ve bu maddelerin faktör yükleri .64 ile .84 arasında değişen değerler almıştır. Ölçekte yer alan son faktör ise “okuma alışkanlığı” faktörüdür. Bu faktörde faktör yükleri .50 ile .82 arasında değişen 14 madde yer almıştır. Faktörlerin açıkladığı varyans oranları sırasıyla birinci faktörde %7.9, ikinci faktörde %8.09, üçüncü faktörde %8.3, dördüncü faktörde %12.4 ve beşinci faktörde ise %18.4 olmuştur. Bu beş faktör toplam varyansın %55’ini açıklamıştır.

Güvenirlik çalışmaları için de ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları ile her bir alt ölçeğe ilişkin iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Faktörlerin iç tutarlık katsayıları .72 (sınıf kitaplığı) ile .91 (okuma alışkanlığı) arasında değişmiştir. Faktörlere ilişkin maddelerin faktör yükleri, faktörlerin açıkladığı varyans oranları ve Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Faktör yük değerleri, açıklanan varyans ve iç tutarlık katsayıları

<i>Maddeler</i>	<i>Faktörler</i>				
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
M0002 (m1)*	.492				
M0003 (m2)	.727				
M0004 (m3)	.630				
M0005 (m4)	.481				
M0006 (m5)	.420				
M0007 (m6)	.548				
M0008 (m7)	.713				
M0011 (m8)		.405			
M0013 (m9)		.706			
M0014 (m10)		.794			
M0015 (m11)		.801			
M0019 (m12)		.553			
M0020 (m13)		.560			
M0023 (m14)			.795		
M0024 (m15)			.790		
M0025 (m16)			.638		
M0026 (m17)			.684		
M0028 (m18)				.636	
M0029 (m19)				.752	
M0030 (m20)				.791	
M0031 (m21)				.779	
M0032 (m22)				.828	
M0033 (m23)				.837	
M0034 (m24)				.607	
M0038 (m25)					.705
M0039 (m26)					.667
M0040 (m27)					.787
M0041 (m28)					.658
M0042 (m29)					.714
M0043 (m30)					.706
M0044 (m31)					.574
M0045 (m32)					.574
M0046 (m33)					.502
M0047 (m34)					.728
M0048 (m35)					.822
M0049 (m36)					.712
M0050 (m37)					.533
M0051 (m38)					.714
<i>Açıklanan Varyans (%)</i>	<i>7.898</i>	<i>8.086</i>	<i>8.340</i>	<i>12.393</i>	<i>18.417</i>
<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>.72</i>	<i>.75</i>	<i>.84</i>	<i>.88</i>	<i>.91</i>
<i>Madde Sayısı</i>	<i>7</i>	<i>6</i>	<i>4</i>	<i>7</i>	<i>14</i>

* Ölçeğin son hâlindeki madde numaraları parantez içinde verilmiştir.

Sonuç olarak ölçekte beş faktörü temsil eden toplam 38 madde yer almıştır. Bu maddeler ölçeğe son halinin verilmesi sürecinde yeniden numaralandırılmıştır. Tablo 2’de yer alan parantez içinde verilen numaralar ölçeğin son hâlindeki madde numaralarıdır. Böylece, ön uygulama sonuçlarına dayalı olarak ölçeğe son hâli verilmiş ve asıl uygulamaya geçilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda son hâli verilen ölçek araştırmacı tarafından çoğaltılmış ve MEB'den alınan yazılı izinle birlikte uygulama yapılacak okullara gidilmiştir. Bu okullarda araştırmacı, uygulama öncesinde araştırmanın amacı hakkında öğretmenleri bilgilendirmiş ve onların gönüllü katılımını sağlamaya çalışmıştır. Anketler, öğretmenlere araştırmacı tarafından dağıtılmış ve aynı yolla da toplanmıştır. Uygulama sırasında öğretmenlere verilerin toplu olarak değerlendirileceği ve isimlerini yazmalarına gerek olmadığı söylenmiştir. Bazı okullarda öğretmenlerin veri toplama aracını doldurma konusunda gönülsüz davranmaları ve bazı okullarda ise birkaç kez gidilmesine rağmen, öğretmenlerin anketleri doldurup teslim etmemesi uygulama sürecinde karşılaşılan önemli bir olumsuzluk olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle, hedeflenen 300 anket yerine toplam 257 anket toplanabilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla her bir alt probleme uygun istatistiki analizler tercih edilmiştir. Cinsiyet ve eğitim durumu gibi iki kategorili bağımsız değişkenlere göre grup karşılaştırmalarının yapılmasında Bağımsız Gruplar İçin t-Testi kullanılmıştır. Mesleki kıdem değişkeninde 1-5 yıllık öğretmenlerin sayısı ($n = 7$) diğer gruplarda yer alan öğretmenlere nazaran çok az olduğu için bu karşılaştırmada parametrik olmayan bir test olan Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. Okutulan sınıf değişkenine göre karşılaştırmada ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla da Tukey-HSD Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmıştır. Analizlerin yorumlanması sürecinde aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (S), sıra ortalamaları ve anlamlılık (p) değerleri incelenmiştir. Araştırmada istatistiksel hata payı olarak .05 dikkate alınmıştır. Bununla birlikte, verilerin analizinde ilk aşamada veriler eksik değer, aykırı değer, normallik ve çoklu değişme açısından incelenmiş ve analizlerin sayıtları test edilmiştir.

Araştırmada toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra ilk olarak veri seti hatalı ya da yanlış kodlamaya karşı kontrol edilmiştir. Bu aşamada, hatalı

yapılan bazı kodlamalar olması gerektiği biçimde düzeltilmiştir. Bununla birlikte, tersine kodlanması gereken olumsuz köklü bir madde ters kodlanarak yeniden puanlanmıştır. Daha sonra boş bırakılan maddelere EM algoritması yoluyla atama yapılmıştır. Aykırı değer analizleri için yapılan çalışmada, aykırı değerlerin gözlendiği 41 gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Böylece, araştırmada toplam 216 gözlem veri setinde kalmıştır. Bağımsız değişkenlere göre karşılaştırmalar faktör puanları üzerinden yapılmıştır. Bunun için her bir faktörde yer alan maddelerin aritmetik ortalamaları alınarak o faktöre ilişkin genel bir puan elde edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemler ayrı başlıklar altında çözümlenmiş ve çözümlemelere ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmada yer alan faktörlerin minimum ve maksimum değerleri ile aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Faktörlerin minimum, maksimum ve ortalama değerleri (n=216)

<i>Faktörler</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>Ortalama</i> ($\bar{X}$)	<i>Standart</i> <i>Sapma</i> (<i>S</i>)
Sınıf Kitaplığı	2.71	5.00	4.19	.49
Okuma Öncesi	2.00	4.67	3.42	.55
Okuma Süreci	3.25	5.00	4.71	.38
Okuma Sonrası	1.86	5.00	3.69	.60
Okuma Alışkanlığı	3.50	5.00	4.53	.36

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma saatlerinin düzenlenmesiyle ilgili en başarılı oldukları bölümün okuma süreci ($\bar{X} = 4.71$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, okuma öncesi etkinlikleri ise öğretmenler tarafından daha az gerçekleştirilmektedir ($\bar{X} = 3.42$). Benzer şekilde, okuma sonrası etkinliklerinin de gerçekleştirilme düzeyi kısmen daha düşük düzeyde bulunmuştur ($\bar{X} = 3.69$). Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarının önemine, bu alışkanlığın kazanılmasını etkileyen değişkenlere ve okuma alışkanlığının kazanılmasında okuma saatlerinin etkili şekilde düzenlenmesi gerektiği fikrine büyük ölçüde katılmaktadırlar ($\bar{X} = 4.53$).

4.1. Sınıf Kitaplığı Oluşturulmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf kitaplığı oluşturulmasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla bu faktörde yer alan maddelerin aritmetik ortalama, standart sapma ve önem sırası değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf kitaplığı oluşturulmasına ilişkin ortalama, standart sapma ve önem sırası değerleri

<i>Sınıf kitaplığını oluştururken;</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Önem Sırası</i>
1. ... öğrencilerimin seviyelerini dikkate alırım.	4.78	.50	1
2. ... kitapların kapağına dikkat ederim.	4.02	.92	5
3. ... kitapların resimli olmasına dikkat ederim.	3.92	.98	6
4. ... kitabın yazarına dikkat ederim.	4.14	.85	3
5. ... kitapların konusuna dikkat ederim.	4.49	.60	2
6. ... kitapların fiyatına dikkat ederim.	3.89	.93	7
7. ... kitapların sayfa sayısına dikkat ederim.	4.06	.84	4

Tablo 4’teki verilere göre, öğretmenler en yüksek düzeyde katılımı “Sınıf kitaplığını oluştururken öğrencilerimin seviyelerini dikkate alırım.” ifadesinde göstermişlerdir ($\bar{X} = 4.78$). Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf kitaplığı oluştururken kitapların konusuna ($\bar{X} = 4.49$) ve yazarına ($\bar{X} = 4.14$) dikkat ettikleri görülmektedir. Kitapların sayfa sayısına ($\bar{X} = 4.06$), kapağına ($\bar{X} = 4.02$), resimli olmasına ($\bar{X} = 3.92$) ve fiyatına ($\bar{X} = 3.89$) dikkat etme ifadelerine de öğretmenlerin büyük ölçüde katıldıkları ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf kitaplığına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar İçin t-Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf kitaplığına ilişkin görüşlerin cinsiyete göre t-testi sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Erkek	120	4.10	.51	3.102	.002**
2. Kadın	96	4.30	.42		

** p < .01

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf kitaplığının oluşturulmasına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$t = 3.102$, $p < .01$]. Bu bölüme ilişkin olarak kadın öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X} = 4.30$), erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 4.10$) göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. Başka bir anlatımla, kadın öğretmenler sınıf kitaplığının oluşturulması sürecini erkek öğretmenlerden daha etkin gerçekleştirmektedirler.

Öğretmenlerin sınıf kitaplığına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf kitaplığına ilişkin görüşlerin mesleki kıdeme göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	X^2	<i>p</i>
1. 1-5 yıl	7	149.07	3.782	.436
2. 6-10 yıl	11	103.73		
3. 11-15 yıl	31	99.94		
4. 16-20 yıl	60	106.18		
5. 21 yıl ve üzeri	107	110.12		

Tablo 6'daki verilere göre, öğretmenlerin sınıf kitaplığına ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark yoktur [$X^2 = 3.782$, $p > .05$]. Mesleki kıdeme göre 1-5 yıllık meslekte kısmen daha yeni olan öğretmenlerin görüşleri daha olumlu olmasına karşın (Sıra Ort. = 149.07), grupların sıra ortalamaları arasındaki farklar istatistikî olarak anlamlı değildir. Bununla birlikte, sıra ortalamalarında genel bir eğilim olarak mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin sınıf kitaplığı oluşturma konusunda daha olumlu bir algı içinde oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf kitaplığına ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar İçin t-Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf kitaplığına ilişkin görüşlerin eğitim durumuna göre t-testi sonuçları

<i>Eğitim Durumu</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Lisans	86	4.21	.48	.503	.616
2. Ön Lisans	130	4.17	.49		

Tablo 7’deki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf kitaplığı oluşturulmasına ilişkin görüşleri arasında eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir [$t = .503$, $p > .05$]. Sınıf kitaplığı oluşturmada, lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 4.21 olurken, bu değer ön lisans mezunu öğretmenlerde 4.17 olmuştur. Buna göre, öğretmenlerin sınıf kitaplığı oluşturmaya ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre değişmediği söylenebilir

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf kitaplığına ilişkin görüşlerinin okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf kitaplığına ilişkin görüşlerin okutulan sınıfa göre ANOVA sonuçları

<i>Okutulan Sınıf</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark (Tukey)</i>
1. Birinci Sınıf	44	4.45	.44	7.986	.000**	1 > 3
2. İkinci Sınıf	48	4.29	.45			
3. Üçüncü Sınıf	49	4.06	.43			1 > 5
4. Dördüncü Sınıf	36	4.17	.47			2 > 5
5. Beşinci Sınıf	39	3.94	.51			

** $p < .01$

Tablo 8’deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf kitaplığına ilişkin görüşlerinin okuttukları sınıf değişkenine göre anlamlı farklılıklar

gösterdiği görülmektedir [$F = 7.986$, $p < .01$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-HSD Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre, birinci sınıfları okutan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.45$) üçüncü sınıfları ($\bar{X} = 4.06$) ve beşinci sınıfları okutan öğretmenlerden ($\bar{X} = 3.94$); ikinci sınıfları okutan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.29$) ise beşinci sınıfları okutanlardan daha olumlu bir algı içinde oldukları söylenebilir. Diğer grup karşılaştırmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmamıştır.

4.2. Okuma Öncesi Etkinliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma öncesi etkinliklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla bu faktörde yer alan maddelerin aritmetik ortalama, standart sapma ve önem sırası değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okuma öncesi etkinliklerine ilişkin ortalama, standart sapma ve önem sırası değerleri

<i>Okuma öncesinde;</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Önem Sırası</i>
8. ... öğrencilerim okuma saatlerini büyük bir heyecanla beklemektedir.	3.62	1.03	4
9. ... öğrencilerimden kitabın adından hareketle, içeriğini tahmin etmelerini isterim.	4.07	.74	1
10. ... öğrencilerimden kitabın kapağındaki resmi inceleyerek içeriğini tahmin etmelerini isterim.	3.96	.85	3
11. ... öğrencilerimden kitabın görsellerini inceleyerek içeriğini tahmin etmelerini isterim.	3.99	.85	2
12. ... öğrencilerimin okuyacakları kitapları ben seçerim.	2.88	1.06	5
13. ... öğrencilerimden okuyacakları kitapları kendilerinin seçmelerini isterim.	2.00	.81	6

Tablo 9’a göre, öğretmenlerin “Okuma öncesinde öğrencilerimden kitabın adından hareketle, içeriğini tahmin etmelerini isterim.” ifadesine en yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir ($\bar{X} = 4.07$). Okuma öncesi etkinliklerinde en yüksek düzeyde katılımın olduğu ikinci madde kitabın görsellerini inceleyerek öğrencilerden içeriği tahmin etmeleri isteme davranışı ile ilgilidir ($\bar{X} = 3.99$). Benzer şekilde, kitabın kapağındaki resmi inceleyerek içeriğinin tahmin edilmesi de üçüncü sırada en yüksek katılımın gösterildiği madde olmuştur ($\bar{X} = 3.96$). Burada öğretmenlerin en düşük

düzeyde katıldıkları ifadenin ise “Okuma öncesinde öğrencilerimden okuyacakları kitapları kendilerinin seçmelerini isterim.” maddesi olduğu dikkat çekmektedir ($\bar{X} = 2.00$). Öğretmenlerin okuma öncesinde kitapların adını, görsellerini ve kapağını inceleyerek öğrencilerden içeriği tahmin etmelerini istedikleri, buna karşın öğrencilerin okuyacakları kitapları kendilerinin seçmesine çok da fırsat vermedikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma öncesine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar İçin t-Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Okuma öncesine ilişkin görüşlerin cinsiyete göre t-testi sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Erkek	120	3.34	.56	2.427	.016*
2. Kadın	96	3.52	.54		

* $p < .05$

Tablo 10’daki t-testi sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma öncesi etkinliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$t = 2.427$, $p < .05$]. Bu boyutta ifade edilen davranışları, kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.52$), erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 3.34$) göre daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri söylenebilir. Başka bir anlatımla, kadın öğretmenler okuma öncesi etkinlikleri erkek öğretmenlere nazaran daha fazla gerçekleştirmektedirler.

Öğretmenlerin okuma öncesine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Okuma öncesine ilişkin görüşlerin mesleki kıdeme göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	X^2	<i>p</i>	<i>Fark (M-W U)</i>
1. 1-5 yıl	7	164.21	10.169	.038*	
2. 6-10 yıl	11	139.36			1 > 3
3. 11-15 yıl	31	108.53			1 > 4
4. 16-20 yıl	60	110.63			1 > 5
5. 21 yıl ve üzeri	107	100.48			

* $p < .05$

Tablo 11'e göre, öğretmenlerin okuma öncesi etkinliklerine ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$X^2 = 10.169$, $p < .05$]. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, ikili karşılaştırmalarda 1-5 yıllık öğretmenler (Sıra Ort. = 164.21) ile 11-15 yıllık öğretmenler (Sıra Ort. = 108.536), 16-20 yıllık öğretmenler (Sıra Ort. = 110.63) ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenler (Sıra Ort. = 100.48) arasında anlamlı farkların olduğu görülmüştür. Diğer karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmamıştır. Buna göre, meslekte kısmen daha yeni olan öğretmenlerin okuma öncesi çalışmaları daha fazla gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma öncesine ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar İçin t-Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Okuma öncesine ilişkin görüşlerin eğitim durumuna göre t-testi sonuçları

<i>Eğitim Durumu</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Lisans	86	3.49	.54	1.486	.139
2. Ön Lisans	130	3.37	.56		

Tablo 12'deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma öncesine ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir [$t = 1.486$, $p > .05$]. Okuma öncesi etkinliklerinde, lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 3.49 olurken, bu değer ön lisans mezunlarında 3.37 olarak bulunmuştur. Aradaki bu sayısal farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Başka bir ifade ile, öğretmenlerin okuma öncesine ilişkin görüşleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir değişme göstermemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma öncesine ilişkin görüşlerinin okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Okuma öncesine ilişkin görüşlerin okutulan sınıfa göre ANOVA sonuçları

<i>Okutulan Sınıf</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark (Tukey)</i>
1. Birinci Sınıf	44	3.65	.46	5.115	.001**	1 > 5 3 > 5 4 > 5
2. İkinci Sınıf	48	3.38	.48			
3. Üçüncü Sınıf	49	3.45	.56			
4. Dördüncü Sınıf	36	3.47	.54			
5. Beşinci Sınıf	39	3.13	.62			

** $p < .01$

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma öncesi etkinliklerine ilişkin görüşlerinin okuttukları sınıf değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir [$F = 5.115$, $p < .01$]. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçları, birinci sınıfları okutan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.65$) beşinci sınıfları okutan öğretmenlere ($\bar{X} = 3.13$) göre okuma öncesi etkinlikleri daha fazla gerçekleştirdiklerini göstermiştir. Benzer şekilde, üçüncü sınıfları ($\bar{X} = 3.45$) ve dördüncü sınıfları ($\bar{X} = 3.47$) okutan öğretmenler de beşinci sınıfları okutan öğretmenlere göre okuma öncesi etkinliklerine ilişkin daha olumlu bir görüş belirtmişlerdir.

4.3. Okuma Süreci Etkinliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma süreci etkinliklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla bu faktörde yer alan maddelerin aritmetik ortalama, standart sapma ve önem sırası değerleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Okuma süreci etkinliklerine ilişkin ortalama, standart sapma ve önem sırası değerleri

<i>Okuma sürecinde öğrencilerimden;</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Önem Sırası</i>
14. ... noktalama işaretlerine dikkat ederek okumalarını isterim.	4.69	.47	3
15. ... parmakla ya da kalemle izlemeden okumalarını isterim.	4.77	.55	1
16. ... geriye dönüşlere ve kelime tekrarlarına yer vermeden okumalarını isterim.	4.61	.55	4
17. ... okurken heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan okumalarını isterim.	4.76	.44	2

Tablo 14’teki verilere göre, okuma süreci etkinliklerinde yer alan tüm maddelere öğretmenlerin büyük ölçüde katıldıkları görülmektedir. Öğretmenler en yüksek düzeyde katılımı “Okuma sürecinde öğrencilerimden parmakla ya da kalemle izlemeden okumalarını isterim.” ifadesinde göstermişlerdir. Bunu sırasıyla, okurken heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan ($\bar{X} = 4.76$) ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumalarını isteme ($\bar{X} = 4.69$) maddeleri izlemiştir. Bu bölümde, dördüncü sırada en yüksek katılım ise geriye dönüşlere ve kelime tekrarlarına yer vermeden okumalarını isteme ile ilgili maddeye ilişkindir ($\bar{X} = 4.61$). Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma sürecinde yer alan ifadelere büyük ölçüde katıldıkları ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma süreci ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar İçin t-Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Okuma süreci ilişkin görüşlerin cinsiyete göre t-testi sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Erkek	120	4.70	.41	.543	.588
2. Kadın	96	4.73	.35		

Tablo 15 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma süreci etkinliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t = .543$, $p > .05$]. Okuma süreci etkinliklerinde, kadın öğretmenlerin katılım düzeylerine ilişkin puan ortalaması 4.73 bulunurken, erkek öğretmenlerin puan ortalaması 4.70 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin okuma sürecine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği belirtilebilir.

Öğretmenlerin okuma sürecine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Okuma sürecine ilişkin görüşlerin mesleki kıdeme göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	X^2	<i>p</i>
1. 1-5 yıl	7	136.00	3.520	.475
2. 6-10 yıl	11	125.64		
3. 11-15 yıl	31	102.06		
4. 16-20 yıl	60	102.92		
5. 21 yıl ve üzeri	107	109.93		

Tablo 16’ya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma saatlerinin değerlendirilmesinde okuma sürecine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermediği söylenebilir [$X^2 = 3.520$, $p > .05$]. Öğretmenlerin okuma sürecine ilişkin görüşleri mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemesine karşın, sıra ortalama değerleri incelendiğinde 1-5 yıllık öğretmenlerin okuma sürecine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu belirtilebilir. Mesleki kıdem arttıkça, öğretmenlerin okuma sürecine ilişkin görüşlerinin sıra ortalaması değerleri azalmaktadır. Buna göre, meslekte daha yeni olan öğretmenlerin

okuma saatlerinin okuma süreci etkinliklerini gerçekleştirmede daha başarılı oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma sürecine ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar İçin t-Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Okuma sürecine ilişkin görüşlerin eğitim durumuna göre t-testi sonuçları

<i>Eğitim Durumu</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Lisans	86	4.73	.36	.680	.497
2. Ön Lisans	130	4.70	.40		

Tablo 17’deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma sürecine ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t = .680$, $p > .05$]. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin okuma sürecine ilişkin görüşleri eğitim durumlarına bağlı olarak değişmemiştir. Bu bölümde lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puan ortalaması 4.73 olurken, bu değer ön lisans mezunlarında 4.70 olarak bulunmuştur. Aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma sürecine ilişkin görüşlerinin okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Okuma süreci ilişkin görüşlerin okutulan sınıfa göre ANOVA sonuçları

<i>Okutulan Sınıf</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1. Birinci Sınıf	44	4.70	.35	.425	.790
2. İkinci Sınıf	48	4.77	.36		
3. Üçüncü Sınıf	49	4.68	.37		
4. Dördüncü Sınıf	36	4.73	.38		
5. Beşinci Sınıf	39	4.67	.47		

Tablo 18'deki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma sürecine ilişkin görüşleri arasında okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [$F = .425$, $p > .05$]. Öğretmenlerin okuma sürecine ilişkin görüşleri okuttukları sınıf değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde değişmemiştir. Okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı farklılıklar olmamasına karşın, birinci ($\bar{X} = 4.70$), ikinci ($\bar{X} = 4.77$) ve dördüncü ($\bar{X} = 4.73$) sınıfları okutan öğretmenlerin okuma sürecine ilişkin görüşlerinin üçüncü ($\bar{X} = 4.68$) ve beşinci ($\bar{X} = 4.67$) sınıfları okutan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirtilebilir.

4.4. Okuma Sonrası Etkinliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma sonrası etkinliklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla bu faktörde yer alan maddelerin aritmetik ortalama, standart sapma ve önem sırası değerleri Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Okuma sonrası etkinliklerine ilişkin ortalama, standart sapma ve önem sırası değerleri

<i>Okuma sonrasında öğrencilerimden;</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Önem Sırası</i>
18. ... bir ay içinde en çok okunan kitaptan bir veya birkaçı hakkında tartışma yapmalarını isterim.	3.38	.82	7
19. ... okuduğu kitapların yazarları hakkında bilgi edinmelerini isterim.	3.41	.92	6
20. ... kitabın konusuyla ilgili kendi sorularını oluşturmalarını isterim.	3.72	.79	4
21. ... okudukları kitabın karakterlerini uygun sıfatlarla tanıtmalarını isterim.	3.71	.84	5
22. ... kitabın karakterleriyle empati kurmalarını isterim.	3.77	.85	2
23. ... kitapta işlenen sorunlara yeni çözümler önermelerini isterim.	3.74	.83	3
24. ... okudukları kitapların konularını sözlü olarak ifade etmelerini isterim.	4.09	.73	1

Tablo 19 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma sonrası etkinliklerine en yüksek düzeyde katıldıkları ifadenin “Okuma sonrasında öğrencilerimden okudukları kitapların konularını sözlü olarak ifade etmelerini isterim.” ifadesi olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 4.09$). Bunu sırasıyla, kitabın karakterleriyle empati kurma ($\bar{X} = 3.77$) ve kitapta işlenen sorunlara yeni çözümler önerme ($\bar{X} = 3.74$) ifadeleri izlemiştir. Bununla birlikte, öğretmenler bir ay içinde en çok okunan bir ya da birkaç kitap hakkında tartışma yapma ($\bar{X} = 3.38$) ve okunan kitapların yazarları hakkında bilgi edinme ($\bar{X} = 3.41$) ifadelerine ise daha düşük düzeylerde katılım göstermişlerdir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin okuma sonrasında daha çok okunan kitapların özetlenmesi ve kitaplarda geçen karakterlerle empati kurma gibi etkinliklere daha fazla yer verirken, bir aylık sürede okunan kitaplar hakkında tartışma yapma ve yazarlar hakkında bilgi edinme gibi etkinliklere ise daha az yer verdikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma sonrasına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar İçin t-Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Okuma sonrası ilişkin görüşlerin cinsiyete göre t-testi sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Erkek	120	3.62	.60	1.893	.060
2. Kadın	96	3.77	.59		

Tablo 20'ye göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma sonrası etkinliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir [$t = 1.893$, $p > .05$]. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin okuma sonrasına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde değişmemiştir. Öğretmenlerin okuma sonrasına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemesine karşın, burada kadın öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X} = 3.77$), erkek öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X} = 3.62$) daha olumlu olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin okuma sonrasına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Okuma sonrasına ilişkin görüşlerin mesleki kıdeme göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	X^2	<i>p</i>
1. 1-5 yıl	7	128.79	3.196	.526
2. 6-10 yıl	11	136.23		
3. 11-15 yıl	31	107.08		
4. 16-20 yıl	60	105.58		
5. 21 yıl ve üzeri	107	106.37		

Tablo 21'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin okuma sonrasına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar göstermediği görülmektedir [$X^2 = 3.196$, $p > .05$]. Öğretmenlerin okuma sonrasına ilişkin görüşleri mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde değişmemiştir. Grup ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olmamasına karşın, 1-5 yıllık (Sıra Ort. = 128.79) ve 6-10 yıllık (Sıra Ort. = 136.23) öğretmenlerin okuma sonrasına ilişkin görüşlerinin, 11-15 yıllık (Sıra Ort. =

107.08), 16-20 yıllık (Sıra Ort. = 105.58) ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan (Sıra Ort. =106.37) öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olduğu belirtilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma sonrasına ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar İçin t-Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Okuma sonrasına ilişkin görüşlerin eğitim durumuna göre t-testi sonuçları

<i>Eğitim Durumu</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Lisans	86	3.68	.65	.190	.850
2. Ön Lisans	130	3.70	.60		

Tablo 22 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma sonrasına ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t = .190$, $p > .05$]. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin okuma sonrasına ilişkin görüşleri eğitim durumlarına bağlı olarak değişmemiştir. Bu boyutta lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 3.68 iken, bu değer ön lisans mezunu öğretmenlerde 3.70 olmuştur. Ancak, aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma sürecine ilişkin görüşlerinin okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Okuma sonrasına ilişkin görüşlerin okutulan sınıfa göre ANOVA sonuçları

<i>Okutulan Sınıf</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1. Birinci Sınıf	44	3.65	.58	2.020	.093
2. İkinci Sınıf	48	3.66	.65		
3. Üçüncü Sınıf	49	3.75	.53		
4. Dördüncü Sınıf	36	3.88	.60		
5. Beşinci Sınıf	39	3.51	.62		

Tablo 23'deki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma sonrasına ilişkin görüşlerinin okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermediği görülmektedir [$F = 2.020$, $p > .05$]. Başka bir ifade ile, öğretmenlerin okuma sonrasına ilişkin görüşleri okuttukları sınıf düzeyine bağlı olarak değişmemiştir. Grup ortalamaları arasında anlamlı farklar olmamasına karşın, okuma sonrası etkinliklerinde dördüncü sınıfı okutan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha olumlu bir görüş içinde oldukları belirtilebilir ($\bar{X} = 3.88$). Okuma sonrası etkinliklerinde en düşük aritmetik ortalama değer beşinci sınıfları okutan öğretmenlerde gözlenmiştir ($\bar{X} = 3.51$).

4.5. Okuma Alışkanlığı Kazandırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla bu faktörde yer alan maddelerin aritmetik ortalama, standart sapma ve önem sırası değerleri Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Okuma alışkanlığı kazandırılmasına ilişkin ortalama, standart sapma ve önem sırası değerleri

<i>Okuma alışkanlığı;</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Önem Sırası</i>
25. ... okumanın anlamını ve önemini kavramayı gerektirir.	4.48	.59	9
26. ... okumayı bir gereksinim olarak algılamayı gerektirir.	4.50	.63	7
27. ... okunan kitapları yorumlamayı gerektirir.	4.38	.68	10
28. ... kazandırılmasında çocuğun yaşı önemlidir.	4.38	.76	10
29. ... kazandırmada ailenin de sorumluluğu vardır.	4.66	.53	4
30. ... kazanmada çevrede okuyan bir modelin bulunması olumlu etki eder.	4.73	.48	1
31. ... kazanmada iyi hazırlanmış bir sınıf kitaplığı olumlu yönde etkilidir.	4.68	.50	2
32. ... kazandırmada çocuğun okuma ilgi ve gereksinimlerine uygun materyalin temin edilmesi olumlu yönde etkilidir.	4.67	.48	3
33. ... kazandırmayı televizyonun bilinçsiz izlenmesi olumsuz yönde etkiler.	4.49	.74	8
34. ... kazandırmada çocuğun güdülenmesi olumlu yönde etkilidir.	4.64	.53	5
35. ... kazandırmada çocuğun neyi, nasıl okuduğu konusunda bilinçlendirilmesi olumlu yönde etkilidir.	4.59	.54	6
36. ... kazandırmada çocuğun içinde bulunduğu yaş dönemi dikkate alınmalıdır.	4.66	.49	4
37. ... kazandırmada kitap tanıtma listeleri etkilidir.	4.11	.78	11
38. ... kazandırmada öğrencilerin kitaplarla iç içe olması olumlu yönde etkilidir.	4.48	.56	9

Tablo 24'teki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma alışkanlığı boyutunda en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri ilk üç maddenin “Okuma alışkanlığı kazanmada çevrede okuyan bir modelin bulunması olumlu etki eder.” ($\bar{X} = 4.73$), “Okuma alışkanlığı kazanmada iyi hazırlanmış bir sınıf kitaplığı olumlu yönde etkilidir.” ($\bar{X} = 4.68$) ve “Okuma alışkanlığı kazandırmada çocuğun okuma ilgi ve gereksinimlerine uygun materyalin temin edilmesi olumlu yönde etkilidir.” ($\bar{X} = 4.67$) biçiminde sıralandığı görülmektedir. Bununla birlikte, “Okuma alışkanlığı kazandırmada kitap tanıtma listeleri etkilidir.” ($\bar{X} = 4.11$), “Okuma alışkanlığı okunan kitapları yorumlamayı gerektirir.” ($\bar{X} = 4.38$) ve “Okuma alışkanlığı kazandırılmasında çocuğun yaşı önemlidir.” ($\bar{X} = 4.38$) ifadelerine katılım düzeyleri daha düşük olmuştur. Bu bulgulara göre, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında çevrede okuyan bir

modelin bulunması, okuma alışkanlığını pekiştirecek iyi yapılandırılmış bir sınıf kitaplığının oluşturulması ve çocuğun ilgi alanlarına uygun okuma materyallerinin seçilmesi gibi unsurlar öğretmenler tarafından daha önemli görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar İçin t-Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerin cinsiyete göre t-testi sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Erkek	120	4.49	.34	1.941	.054
2. Kadın	96	4.58	.37		

Tablo 25’e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırılmasına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur [$t = 1.941$, $p > .05$]. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin okuma alışkanlığına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde değişmemiştir. Burada cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olmamasına karşın, kadın öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X} = 4.58$) erkek öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X} = 4.49$) göre daha olumlu olduğu belirtilebilir.

Öğretmenlerin okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 26’te verilmiştir.

Tablo 26. Okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerin mesleki kıdeme göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	X^2	<i>p</i>
1. 1-5 yıl	7	111.36	5.474	.242
2. 6-10 yıl	11	147.23		
3. 11-15 yıl	31	101.31		
4. 16-20 yıl	60	112.60		
5. 21 yıl ve üzeri	107	104.12		

Tablo 26 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$X^2 = 5.474$, $p > .05$]. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin okuma alışkanlığına ilişkin görüşleri mesleki kıdemlerine bağlı olarak değişmemiştir. Grupların sıra ortalama değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmamasına karşın, bu boyutta en olumlu görüş 6-10 yıllık mesleki kıdemi olan öğretmenlerdedir (Sıra Ort. = 147.23). Bununla birlikte, 11-15 yıllık öğretmenlerin (Sıra Ort. = 101.31) ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra Ort. = 104.12) görüşlerine ilişkin sıra ortalaması değerleri daha düşük bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar İçin t-Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerin eğitim durumuna göre t-testi sonuçları

<i>Eğitim Durumu</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
1. Lisans	86	4.57	.36	1.329	.185
2. Ön Lisans	130	4.51	.36		

Tablo 27’deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t = 1.329$, $p > .05$]. Başka bir

anlatımla, öğretmenlerin okuma alışkanlığına ilişkin görüşleri eğitim durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde değişmemiştir. Okuma alışkanlığı kazandırılmasında, lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puan ortalaması 4.57 olurken, ön lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puan ortalaması 4.51 olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerinin okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerin okutulan sınıfa göre ANOVA sonuçları

<i>Okutulan Sınıf</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1. Birinci Sınıf	44	4.58	.36	.400	.809
2. İkinci Sınıf	48	4.50	.38		
3. Üçüncü Sınıf	49	4.50	.38		
4. Dördüncü Sınıf	36	4.55	.36		
5. Beşinci Sınıf	39	4.54	.320		

Tablo 28 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F = .400$, $p > .05$]. Öğretmenlerin okuma alışkanlığına ilişkin görüşleri okuttukları sınıflara bağlı olarak anlamlı düzeyde değişmemiştir. Grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmamasına karşın, birinci sınıfları okutan öğretmenlerin okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerinin ($\bar{X} = 4.58$) diğer öğretmenlerden daha olumlu olduğu belirtilebilir. Öğrenciler birinci sınıfta okumayı öğrendikleri için, birinci sınıfları okutan öğretmenler okuma saatlerini ve öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını daha fazla önemsiyor olabilirler.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara değinilmiştir. Ayrıca araştırma bulguları çerçevesinde, hem uygulamaya hem de bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç

Bu araştırmanın amacı “Türkiye Okuyor Kampanyası” kapsamında ilköğretim okullarında uygulanan okuma saatlerinin öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmesi ve öğretmen görüşleri doğrultusunda bu okuma saatlerinin etkililiğini ve verimliliğini artırmak için yapılabilecekler hakkında önerilerde bulunmaktır. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuçlar;

1. Öğretmenlerin sınıf kitaplığı oluştururken öğrencilerin seviyelerini dikkate alarak kitapların konusuna ve yazarına dikkat ettikleri görülmektedir. Kitapların sayfa sayısına, kapağına, resimli olmasına ve fiyatına dikkat etme ifadelerine de öğretmenlerin büyük ölçüde katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

1.a) Öğretmenlerin sınıf kitaplığının oluşturulmasına ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık vardır. Kadın öğretmenler sınıf kitaplığının oluşturulması sürecini erkek öğretmenlerden daha etkin gerçekleştirmektedirler.

1.b) Öğretmenlerin sınıf kitaplığının oluşturulmasına ilişkin görüşlerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur. Bununla birlikte, sıra ortalamalarında genel bir eğilim olarak mesleki kıdemi daha az olan öğretmenler sınıf kitaplığı oluşturma konusunda daha olumlu düşünmektedir.

1.c) Öğretmenlerin sınıf kitaplığının oluşturulmasına ilişkin görüşlerinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur.

1.d) Öğretmenlerin sınıf kitaplığının oluşturulmasına ilişkin görüşlerinde okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık vardır. Birinci sınıfları okutan öğretmenlerin üçüncü sınıfları ve beşinci sınıfları okutan öğretmenlerden; ikinci sınıfları okutan öğretmenlerin ise beşinci sınıfları okutanlardan daha olumlu bir algı içinde oldukları söylenebilir. Diğer grup karşılaştırmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yoktur.

2. Öğretmenlerin okuma saatlerinin okuma öncesi etkinliklerinde kitapların adını, görsellerini ve kapağını inceleyerek öğrencilerden içeriği tahmin etmelerini istedikleri, buna karşın öğrencilerin okuyacakları kitapları kendilerinin seçmesine çok da fırsat vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.a) Öğretmenlerin okuma saatlerinin okuma öncesi etkinliklerine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık vardır. Kadın öğretmenler okuma öncesi etkinliklerini erkek öğretmenlerden daha fazla gerçekleştirmektedir.

2.b) Öğretmenlerin okuma saatlerinin okuma öncesi etkinliklerine ilişkin görüşlerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık vardır. Buna göre, meslekte kısmen daha yeni olan öğretmenlerin okuma öncesi çalışmaları daha fazla gerçekleştirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

2.c) Öğretmenlerin okuma saatlerinin okuma öncesi etkinliklerine ilişkin görüşlerinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur.

2.d) Öğretmenlerin okuma saatlerinin okuma öncesi etkinliklerine ilişkin görüşlerinde okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık vardır. Birinci sınıfları okutan öğretmenlerin beşinci sınıfları okutan öğretmenlere göre okuma öncesi etkinlikleri daha fazla gerçekleştirdiklerini benzer şekilde, üçüncü sınıfları ve dördüncü sınıfları okutan öğretmenlerin de beşinci sınıfları okutan öğretmenlere göre okuma öncesi etkinliklerine ilişkin daha olumlu bir görüş belirtmişlerdir.

3. Öğretmenler okuma saatlerinin okuma süreci etkinliklerini büyük ölçüde uygulamaktadırlar.

3.a) Öğretmenlerin okuma saatlerinin okuma sürecine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur.

3.b) Öğretmenlerin okuma saatlerinin okuma sürecine ilişkin görüşlerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur; ancak sıra ortalama değerlerine göre 1-5 yıllık öğretmenlerin okuma sürecine ilişkin görüşleri daha olumludur. Buna göre, meslekte yeni olan öğretmenler okuma süreci etkinliklerini uygulamada daha başarılı olmaktadır.

3.c) Öğretmenlerin okuma saatlerinin okuma sürecine ilişkin görüşlerinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur.

3.d) Öğretmenlerin okuma saatlerinin okuma sürecine ilişkin görüşlerinde okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur.

4. Öğretmenler, okuma saatlerinin okuma sonrası etkinliklerinde, öğrencilerden okudukları kitapları özetlemelerini ve kitaplarda geçen karakterlerle empati kurmalarını isterken, okunan kitaplar hakkında tartışma yapmalarına ve yazarlar hakkında bilgi edinmelerine çok fırsat vermemektedir.

4.a) Öğretmenlerin okuma saatlerinin okuma sonrası etkinliklerine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur. Öğretmenlerin okuma sonrasına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde değişmemiştir.

4.b) Öğretmenlerin okuma saatlerinin okuma sonrası etkinliklerine ilişkin görüşlerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur.

4.c) Öğretmenlerin okuma saatlerinin okuma sonrası etkinliklerine ilişkin görüşlerinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur.

4.d) Öğretmenlerin okuma saatlerinin okuma sonrası etkinliklerine ilişkin görüşlerinde okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur. Grup ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olmamasına karşın, okuma sonrası etkinliklerde dördüncü sınıfı okutan öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha olumlu bir görüş içindedir.

5. Öğretmenlere göre; öğrencilerin okuma saatlerinde okuma alışkanlığı kazanması için çevrede okuyan bir modelin bulunması, okuma alışkanlığını pekiştirecek iyi yapılandırılmış bir sınıf kitaplığının oluşturulması ve çocuğun ilgi alanlarına uygun okuma materyallerinin seçilmesi önemlidir.

5.a) Öğretmenlerin okuma saatlerinin okuma alışkanlığı kazandırmasına ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur.

5.b) Öğretmenlerin okuma saatlerinin okuma alışkanlığı kazandırmasına ilişkin görüşlerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur.

5.c) Öğretmenlerin okuma saatlerinin okuma alışkanlığı kazandırmasına ilişkin görüşlerinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur.

5.d) Öğretmenlerin okuma saatlerinin okuma alışkanlığı kazandırmasına ilişkin görüşlerinde okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur.

Okuma saatlerinde yapılan etkinliklere 1,2 ve 3. sınıf öğretmenlerinin 5. sınıf öğretmenlerine göre ilgilerinin fazla olduğu, verimi artıran okuma etkinliklerini genç öğretmenlerin daha fazla uyguladığı, okuma saatlerine karşı kadınların erkeklere göre daha ilgili olduğu saptanmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayanarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Öğretmenler okuma saatlerinin verimliliğini artırmak için okuma saatlerinde sadece okuma sürecine değil okuma öncesi ve okuma sonrası etkinliklerine de önem vermeliyimler.

2. Öğretmenlerin sınıf kitaplığını oluştururken çocukların ilgi duydukları, okumak istedikleri kitapları seçmelerine izin vermeleri çocukların okumaya karşı olumlu düşünceler geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

3. Yapılan literatür taramasında okuma saatleri ile ilgili olarak yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüş olup bu bakımdan okuma saatlerinin önemi ve okuma saatlerinin okuma alışkanlığı kazandırmasına etkisini ölçen anket, gözlem, vb çalışmaların yapılması faydalı olacaktır.

4. Araştırma ile I. kademe sınıf öğretmenlerinin okuma saatlerine ilişkin olumlu düşünceler geliştirdikleri saptanmıştır. Okuma saatlerinin uygulandığının diğer sınıf düzeylerinde de etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle çeşitli öğretim kademelerinde de benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Agaja, J.A. (1992). Childrens Use Of Universiti of Maiduguri Staff Primary School Library. *Education Libraries Journal*, Vol 35, No:1, s. 29-35
- Akyol, H. (2007). İlköğretimde Türkçe Öğretimi.A. Kırkılıç ve H. Akyol. (Editörler). *Okuma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Akyol, H. (2003). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. (3.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bambarger, Richard. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. (Çev. Bengü Çapar) Kültür Bakanlığı.
- Bayram, O. (1990). *İlkokul Çağı Çocuklarının Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayram, S. (2001). *Türkiye’ de Kitap Okuma Alışkanlığı*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayını No:2001-15.
- Bekar, Ü. (2005). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmalarında Ailenin Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Benevides, T.D.L. (2006). *Personal Reading Habits and Literacy Instruction in Pre-Service Teachers*. Nipissing University Faculty of Education.
- Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye’de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 393-410.

- Chua, S.P. (2008). The Effects of the Sustained Silent Reading Program on Cultivating Students' Habits and Attitudes in Reading Books for Leisure. *Faculty of Arts and Social Science*. Vol.81, No.4.
- Çetinkaya, Ç.S.(2004). *Afyon Merkezindeki 8.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı*. Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Demircan, C. (2006). Tubitak Çocuk kitaplığı Dizisindeki Kitapların Dış Yapısal ve İç Yapısal Olarak İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, Haziran 2006, ss. 12-27.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul Birinci Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*. Ankara Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara.
- Doğanay, H. (2001). Halk Kütüphanelerinin Okuma Alışkanlığındaki Rolü ve Önemi. *Türk Kütüphaneciliği*. 15, 1 :40-44.
- Dökmen, Ü. (1994). *İlkokul Çocuklarında Okuma Alışkanlığı*. Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü.
- Gömlüksiz, N. (2005). Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:1, Sayı:1. Web: <http://efdergi.yyu.edu.tr> adresinden 25 Mayıs 2009'da alınmıştır.

- Gönen ve Diğerleri. (2004). İlköğretim 5,6, ve 7. sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı. 164.
- Güneş, F. (2000a). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayını.
- Güneş, F. (2000b) *Uygulamalı Okuma-Yazma Öğretimi*. Ankara: Ocak Yayını.
- Gürçan, H.İ. (1999). *Okuma Alışkanlığı İle Kitap Yayıncılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi*. Eskişehir: TC Anadolu Üniversitesi Yayınları No 1113.
- Gürses, T. (2002). *Reading Strategies Employed by Elt Learners at Advanced Level*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- İnan, D.D. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Janes, J.L. (2008). *Families, motivation and reading; Pre- adolescent students and their reading motivation and family reading habits*. Master's thesis, Iowa State University, Ames, Iowa.
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Katipoğlu, B. (1998). Niçin az okuyoruz?. *Zaman*, 21 Şubat 1998.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köksal, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Köksal, K. (2003). *Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kurtuluş Büyük Atlası. (2003). Haz. Yalçın Göktekin. Ankara: Fırat Yayıncılık.

Luma, Serpil.(2002). *İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri ve Alışkanlığını Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MEB “Boş Zamanı Değerlendirme ve Kitap Okuma Alışkanlığı” Raporu
(www.meb.gov.tr)

MEB. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu.

Millî Eğitim Temel Kanunu.

Nas, R. (2002). *Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Ezgi Kitabevi.

Öz. M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Anı Yayıncılık.

Özçelebi, S., Cebecioğlu, S. (1990). *Okuma Alışkanlığı ve Türkiye*. İstanbul: Milliyet Yayınları.

Özden, Y. (2000). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tazebay, A. (1995). *İlkokul Üçüncü Ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Türk Dil Kurumu. *Türkçe Sözlük*. www.tdk.gov.tr adresinden 20 Temmuz 2009’da alınmıştır.

Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri. *Türk Dili*, (609):547-563.

Türkiye Okuyor Kampanyası, www.havza.meb.gov.tr (Erişim Tarihi: 10 Mart 08)

Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi (İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yavuzer, H. (2002). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul : Remzi.

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

Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5 (2) : 115-136.

EKLER

EK-1

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANAN OKUMA SAATLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIĞI KAZANDIRMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Değerli Meslektaşım;

İlköğretim okullarında uygulanan “Türkiye Okuyor Projesi” kapsamındaki okuma saatlerinin 1. kademe öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırması konusunda öğretmenlerin görüş ve önerilerine ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler Gazi Üniversitesi İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı’nda yürütülmekte olan “İlköğretim Okullarında Uygulanan Okuma Saatlerinin Okuma Alışkanlığı Kazandırmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli yüksek lisans tezine kaynak oluşturacaktır.

Aşağıdaki sorulara, ilgili sütunu (X) işaretleyerek cevap verebilirsiniz. Adınızı yazmanız zorunlu değildir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Hatice Değirmenci
Gazi Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

İletişim;
haticedegirmenci07@hotmail.com

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER				
Cinsiyetiniz:				
Erkek ()	Kadın ()			
Mesleki kıdeminiz:				
1-5 yıl ()				
6-10 yıl ()				
11-15 yıl ()				
16-20 yıl ()				
21 yıl ve üstü ()				
Mezun olduğunuz okul:				
Yüksek Lisans / Doktora ()				
Eğitim Fakültesi ()				
Fen Edebiyat Fakültesi (Formasyon) ()				
Eğitim Enstitüsü / Yüksekokulu ()				
Öğretmen Okulu ()				
Diğer (Belirtiniz) ()				
Okuttuğunuz sınıf				
1. Sınıf ()	2. Sınıf ()	3. Sınıf ()	4. Sınıf ()	5. Sınıf ()

II. BÖLÜM

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Sınıf kitaplığını oluştururken;	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
Öğrencilerimin seviyelerini dikkate alırım.					
Kitapların kapağına dikkat ederim.					
Kitapların resimli olmasına dikkat ederim.					
Kitabın yazarına dikkat ederim.					
Kitapların konusuna dikkat ederim.					
Kitapların fiyatına dikkat ederim.					
Kitapların sayfa sayısına dikkat ederim.					
Okuma öncesinde;					
Öğrencilerim okuma saatlerini büyük bir heyecanla beklemektedir.					
Öğrencilerimden kitabın adından hareketle, içeriğini tahmin etmelerini isterim.					
Öğrencilerimden kitabın kapağındaki resmi inceleyerek içeriğini tahmin etmelerini isterim.					
Öğrencilerimden kitabın görsellerini inceleyerek içeriğini tahmin etmelerini isterim.					
Öğrencilerimin okuyacakları kitapları ben seçerim.					
Öğrencilerimden okuyacakları kitapları kendilerinin seçmesini isterim.					

Okuma sürecinde öğrencilerimden;	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
Noktalama işaretlerine dikkat ederek okumalarını isterim.					
Parmakla ya da kalemle izlemeden okumalarını isterim.					
Geriye dönüşlere ve kelime tekrarlarına yer vermeden okumalarını isterim.					
Okurken heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan okumalarını isterim.					
Okuma sonrasında öğrencilerimden;					
Bir ay içinde en çok okunan kitaptan bir veya bir kaç hakkında tartışma yapmalarını isterim.					
Okuduğu kitapların yazarları hakkında bilgi edinmelerini isterim.					
Kitabın konusuyla ilgili kendi sorularını oluşturmalarını isterim.					
Okudukları kitabın karakterlerini uygun sıfatlarla tanıtmalarını isterim.					
Kitabın karakterleriyle empati kurmalarını isterim.					
Kitapta işlenen sorunlara yeni çözümler önermelerini isterim.					
Okudukları kitapların konularını sözlü olarak ifade etmelerini isterim.					

Okuma alışkanlığı;	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
Okumanın anlamını ve önemini kavramayı gerektirir.					
Okumayı bir gereksinim olarak algılamayı gerektirir.					
Okunulan kitapları yorumlamayı gerektirir.					
Kazandırılmasında çocuğun yaşı önemlidir.					
Kazandırmada ailenin de sorumluluğu vardır.					
Kazanmada çevrede okuyan bir modelin bulunması olumlu etki eder.					
Kazandırmada iyi hazırlanmış bir sınıf kitaplığı olumlu yönde etkilidir.					
Kazandırmada çocuğun okuma ilgi ve gereksinimlerine uygun materyalin temin edilmesi olumlu yönde etkilidir.					
Kazandırmayı televizyonun bilinçsiz izlenmesi olumsuz yönde etkiler.					
Kazandırmada çocuğun güdülenmesi olumlu yönde etkilidir.					
Kazandırmada çocuğun neyi, nasıl okuduğu konusunda bilinçlendirilmesi olumlu yönde etkilidir.					
Kazandırmada çocuğun içinde bulunduğu yaş dönemi dikkate alınmalıdır.					
Kazandırmada kitap tanıtma listeleri etkilidir.					
Kazandırmada öğrencilerin kitaplarla iç içe olması olumlu yönde etkilidir.					