



**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
ALİŞKANLIĞININ OLUŞMASINDA ETKİLİ OLAN FAKTÖRLERE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Gamze Mut

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ŞUBAT, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 3 (üç) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Gamze

Soyadı : MUT

Bölümü: Eğitim Programları ve Öğretim

İmza :

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı : Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Etkili
Olan Faktörlere İlişkin Görüşleri

İngilizce Adı: Opinions of 8th Grades About the Factors Being Influence on Gaining of
the Reading Habit

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Gamze MUT

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gamze MUT tarafından hazırlanan “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Etkili Olan Faktörlere İlişkin Görüşleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Ramazan ALABAŞ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kastamonu Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 04/02/2021

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Uzun bir zaman, sabır ve emeğin ürünü, benim için anlamı çok büyük olan bu çalışmamda görüş ve düşüncelerinden yararlandığım kıymetli vaktini ve deneyimlerini benimle paylaşan danışmanım Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ'ye en derin teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmama sağladığı destekleri için Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ'a ve Dr. Öğretim Üyesi Yakup ALAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca en büyük destekçim olan biricik anne ve babama, ablama, kardeşime; süreç boyunca her zorlukta yanımda olan beni motive eden ve sabırla destekleyen sevgili eşime, aynı zamanda ihtiyaç duyduğum her an yanımda olan arkadaşım Esin'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Gamze MUT

Şubat, 2021

**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
ALİŞKANLIĞININ OLUŞMASINDA ETKİLİ OLAN FAKTÖRLERE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Gamze Mut

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Şubat, 2021**

ÖZ

İletişim kurma becerilerinin her geçen gün daha bir önem kazandığı günümüz dünyasında okuma eylemi ve bu eylemin süreklilik kazanmasıyla oluşan okuma alışkanlığı, toplumsal kalkınma ve bireysel gelişimin anahtarı olma özelliğini geçmişten günümüze korumaktadır. Bu özelliği ile de pek çok araştırmaya konu olmuş ve olmaya devam etmektedir. Okuyan, anlayan, okuduklarını yorumlayan ve sorgulayan nesiller yetiştirmek toplumun tüm fertlerinin sorumluluğundadır ve bu hedef, yine tüm toplumsal kurumların işbirliği içerisinde ve gereken gayreti göstermesiyle gerçekleşecektir. Bu çalışmada ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma modellerinden olgubilim ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Kilis ili Merkez ilçesinde bulunan Abdurrahman İyigün Ortaokulu, Cumhuriyet Ortaokulu, Süleyman Demirel Ortaokulu ve TOKİ Ortaokulunda öğrenim gören toplamda 40 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri, araştırmacının kendisi tarafından yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Görüşmede öğrencilere okuma alışkanlığının oluşmasında etkisi olduğu belirlenen çeşitli faktörlerin nasıl bir rolü olduğu sorulmuş ve elde edilen araştırma verileri, nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğrencilerin görüşleri “birey, aile, arkadaş, öğretmen, Türkçe dersi ve medya” temaları altında toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının oluşmasında bireyle ilgili olarak merak duygusunun, okumaya ilgi duymanın ve kitap okumayı sevmenin; arkadaşlarla ilgili olarak arkadaşların okuma

konusunda birbirlerine örnek olmalarının, kitap önerisinde bulunmalarının, okudukları kitapları birbirlerine anlatarak kitap değişiminde bulunmalarının; aile bireyleri ile ilgili olarak aile bireylerinin okuma konusunda çocuklarına örnek olmalarının, çocuklarıyla beraber kitap okumalarının, onlara kitap almalarının, evde bir kitaplık bulundurarak onları kütüphaneye götürmelerinin; öğretmenlerle ilgili olarak öğretmenlerin öğrencilerine okuma konusunda örnek olmalarının, onları kitaplarla tanıştırmalarının, kitaplara yönlendirerek kitap önerilerinde bulunmalarının; Türkçe dersiyle ilgili olarak ders kitaplarının okumaya merak uyandırıcı metinlerden oluşmasının, derslerde okuma saatlerinin düzenlenmesinin; medya ile ilgili olarak medyada okumaya karşı istek ve merak uyandırıcı, öğrencilerin ilgisini çekici materyal ve etkinliklere yer verilmesinin etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmış ve bu sonuçlara dayanılarak birtakım öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler : Okuma Alışkanlığı, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Etkili Olan Faktörler, Öğrenci Görüşleri

Sayfa adedi : 107

Danışman : Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

OPINIONS OF 8TH GRADES ABOUT THE FACTORS BEING INFLUENCE ON GAINING OF THE READING HABIT

(Master Thesis)

Gamze Mut

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

February, 2021

ABSTRACT

Communication skills gain more importance day by day in today's world, the act of reading and the reading habit, formed by the continuity of this act, preserve being the key of social progress and personal development from past to present. It has been the subject of many researches and continues to be with this feature. All members of society are responsible for raising generations that read, understand, interpret and question what they read, and this goal will be realized with the cooperation and effort required by all social institutions. In this study, it is aimed to determine the opinions of 8th grade students about the factors that influence the formation of reading habits. The research is designed with phenomenologic method from qualitative research models. The study group of the study consisted of a total of 40 8th grade students studying at Abdurrahman İyigün Secondary School, Cumhuriyet Secondary School, Süleyman Demirel Secondary School and TOKİ Secondary School in the Central district of Kilis province for the 2018-2019 academic year. The research data are collected by the researcher using semi-structured interview technique. In the interview, the students were asked what the role of various factors thought to have an effect on the formation of reading habits, and the obtained research data are analyzed using the descriptive analysis method, one of the qualitative data analysis methods. Students' views were gathered under the themes of "the individual, family, friend, teacher, Turkish lesson and media." As a result of the research, it is observed that in the formation of students' reading habits from the point of students, the sense of curiosity, interest in reading and love to read books; with regard to friends, setting an example for each other, suggesting books, exchanging books by telling each other about the books they read; with regard to family members, family members should set an example for their children, read books with them, buy books to them, take them to the library, have a library at home; with regard to teachers, teachers should set an example for their students in

reading, introduce them to books, and recommend books to them; with regard to the Turkish course, the text books should consist of texts that are encouraging to read; with regards to the media, it has been reach the result that materials and activities that arouse enthusiasm and curiosity towards reading in the media are effective and some suggestions has been reached based on these results.

Key Words :Reading Habit, Factors Affecting the Formation of Reading Habits,
Student Opinions

Page Number : 107

Supervisor : Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

İÇİNDEKİLER

ÖZ	v
ABSTRACT.....	vii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1. 1. Problem Durumu.....	1
1. 2. Araştırmanın Amacı.....	5
1. 3. Araştırmanın Önemi	6
1. 4. Sayıtlar.....	8
1. 5. Sınırlılıklar.....	8
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2. 1. Kavramsal Çerçeve	9
2. 1. 1. Okuma	9
2. 1. 2. Okumanın Önemi.....	10
2. 1. 3. Okumanın Önündeki Engeller.....	12
2. 1. 4. Okuma Alışkanlık ve İlgisi.....	14

2. 1. 5. Türkiye’de Okuma Alışkanlığı	18
2. 1. 6. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Etkili Olan Faktörler	20
2. 1. 6. 1. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Bireyin Rolü	22
2. 1. 6. 2. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Ailenin Rolü.....	23
2. 1. 6. 3. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Arkadaşların Rolü.....	25
2. 1. 6.4. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Okulun ve Öğretmenin Rolü	26
2. 1. 6. 5. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Kitap ve Kütüphanelerin Rolü	28
2. 1. 6.6. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Eğitim Programlarının Rolü	31
2. 2. İlgili Araştırmalar	33
2. 2. 1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	33
2. 2. 2. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	40
BÖLÜM III.....	44
YÖNTEM	44
3. 1. Araştırmanın Modeli ve Deseni	44
3. 2. Çalışma Grubu	45
3. 3. Veri Toplama Aracı.....	46
3. 4. Verilerin Toplanması	48
3. 5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	50
3. 6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	54
BÖLÜM IV	57
BULGULAR VE YORUM	57
4. 1. “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Kendilerinin Rolüne Yönelik Görüşleri Nelerdir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular ...	57
4. 2. “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Arkadaşların Rolüne Yönelik Görüşleri Nelerdir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular ...	61

4. 3. “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Ailenin Rolüne Yönelik Görüşleri Nelerdir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular	65
4. 4. “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Öğretmenlerin Rolüne Yönelik Görüşleri Nelerdir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular	70
4. 5. “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Türkçe Dersinin Rolüne Yönelik Görüşleri Nelerdir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular	74
4. 6. “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Medyanın Rolüne Yönelik Görüşleri Nelerdir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular	77
BÖLÜM V	81
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	81
5. 1. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Kendilerinin Rollerine Yönelik Görüşleriyle İlgili Sonuç ve Tartışma	81
5. 2. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Arkadaşların Rolüne Yönelik Görüşleriyle İlgili Sonuç ve Tartışma	83
5. 3. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Ailenin Rolüne Yönelik Görüşleriyle İlgili Sonuç ve Tartışma	84
5. 4. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Öğretmenlerin Rolüne Yönelik Görüşleriyle İlgili Sonuç ve Tartışma	86
5. 5. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Türkçe Dersinin Rolüne Yönelik Görüşleriyle İlgili Sonuç ve Tartışma	88
5. 6. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Medyanın Rolüne Yönelik Görüşleriyle İlgili Sonuç ve Tartışma	89
5. 7. Öneriler	90
KAYNAKÇA	92
EKLER	105
Ek 1. Görüşme Formu	106
Ek 2. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	107

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğrencilere Ait Cinsiyet Bilgileri.....	46
Tablo 2. Temalara Ait Güvenirlik Yüzdeleri.....	56
Tablo 3. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Kendilerinin Rolüne Yönelik Görüşleri.....	57
Tablo 4. Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Arkadaşların Rolüne Yönelik Görüşleri.....	61
Tablo 5. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Ailenin Rolüne Yönelik Görüşleri.....	66
Tablo 6. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Öğretmenlerin Rolüne Yönelik Görüşleri.....	70
Tablo 7. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Türkçe Dersinin Rolüne Yönelik Görüşleri.....	74
Tablo 8. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Medyanın Rolüne Yönelik Görüşleri.....	77

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Veri toplama formu geliştirme süreci.....	48
<i>Şekil 2.</i> Araştırmanın analiz sürecinde izlenen aşamalar.....	52
<i>Şekil 3.</i> Veri analizinin bileşenleri:etkileşimli model (Miles & Huberman,2019, s.12).....	53

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ALA	Amerikan Kütüphaneler Birliği
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezi
EARGED	Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
IEA	Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
KYGM	Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü
ODSGM	Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
OECD	Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı
PIRLS	Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi
TDK	Türk Dil Kurumu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
vb.	ve benzerleri
vd.	ve diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

1. 1. Problem Durumu

İnsanlar, geçmişten günümüze çok çeşitli iletişim kurma ve bilgi edinme yolları kullanmışlardır. Teknolojik gelişmelerle birlikte insanların kullandığı iletişim araçları değişme uğramış ve insanoğlu kendisini en çok diliyle ifade etmeye başlamıştır. Her ne kadar insanın duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini aktarmasının, kendini ifade edebilmesinin, ifade edilenleri de anlayıp kavramasının farklı yolları bulunsa da dil, insanlar tarafından en çok tercih edilen iletişim aracı olma özelliğini sürdürmeyi her çağda başarabilmiştir. Türk Dil Kurumu (TDK) (2011)' na göre dil; “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban veya bir çağa, bir gruba, bir yazara özgü söz dağarcığı ve söz dizimi anlamlarına gelmektedir” (s. 664). Dil, insanlar için vazgeçilmez bir iletişim aracıdır. Dili etkili, güzel ve doğru kullanmak kişiyi, öğrenim hayatında ve sosyal hayatta başarıya götürmekte ve bu kişiler hak ettikleri konuma gelmektedir (Calp, 2005, s. 55). Bir beceri olan dil, çeşitli beceri alanlarından oluşur. Bunlar; anlatmaya dayalı beceriler ve anlamaya dayalı becerilerdir. Anlatmaya dayalı beceriler konuşma ve yazma, anlamaya dayalı beceriler okuma ve dinlemedir. Okullarda ilköğretim seviyesinden başlayarak verilen eğitimin temel amacı da bu anlamaya ve anlatmaya dayalı becerilerin geliştirilmesidir.

Dört temel dil becerisi içerisinde yer alan okuma, bu beceriler içerisinde diğerlerinden ayrı bir yer ve önem teşkil etmektedir. Okuma becerisi ve bu becerinin süreklilik kazanmasıyla ortaya çıkan okuma alışkanlığı; günümüzde bireysel, sosyal ve ekonomik yaşam için vazgeçilmez bir önem kazanmıştır. Bireysel olarak bakıldığında bireyin gündelik yaşamı ve akademik hayatı için, sosyal olarak bakıldığında ise toplumsal rollerin yerine gereğiyle getirebilmesi için okumak bir gereklilik haline gelmiştir. Birçok araştırmaya konu olan, etki eden faktörleri belirlenmeye çalışılarak geliştirilmesi için her geçen gün çalışmalar yapılan okuma alışkanlığının üzerinde bu kadar durulmasının sebebi, hiç şüphesiz bu alışkanlığın bireysel ve toplumsal öneminden kaynaklanmaktadır. Her alanda başarılı olmanın temelinde okumanın ve okuduğunu anlamamanın reddedilemez öneminin yanında, akademik başarının temelinde de okuma becerilerine sahip olmanın payı vardır. Özellikle ülkeler bu konuya ayrı önem vermekte, eğitim sistemleri buna göre oluşturulup yenilenmektedir. Çünkü okuma, bir gelişmişlik ölçütü olarak kabul edilmektedir. Aynı şekilde ülkelerin gelişmişlik seviyelerine bakıldığında da gelişmiş ülkelerde okuma oranlarının yüksek, okuma alışkanlığının genelde yerleşmiş olduğu görülür. Okur yazar oranlarını arttırarak okuma alışkanlığını bireylerde yerleştirmek ve dünya çapında okuma oranlarını yükseltmek, gelişmiş ülkeler içerisinde yer almayı hedefleyen çoğu ülkenin odağında yer almış, bu sebeple birtakım araştırmalar yapılmıştır. Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de okuma oranlarının ne düzeyde olduğunu belirleyen çalışmalar yapılmıştır ve yapılmaktadır. Yapılan bu çalışmalar okuma konusunda bazı tedbirlerin alınması hususunda oldukça yerinde ve faydalı çalışmalardır.

Okumanın, insan hayatındaki bu yeri düşünüldüğünde dünya genelinde okuma oranlarının yeterli seviyede olmaması tartışılması gereken bir konudur. Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılmış çalışmalar okuma becerilerinin geliştirilmesi konusunda ülke olarak daha fazla çalışmamız gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında Çocuk Vakfı (2006) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda oluşturulan “Türkiye’nin Okuma Alışkanlığı Karnesi Raporu’nda çok çarpıcı sonuçların yer aldığı görülür. Gençlerin %70’inin kitap okumadığı, gazete ve çocuk dergisi okuma alışkanlığının olmadığı, Türkiye’de düzenli kitap okuma alışkanlığının binde bir olduğu, nüfusun % 40’ının hayatı boyunca hiç kütüphaneye gitmediği, okuma ilgilerinin kentlere ve bölgelere göre farklılıklar gösterdiği, kızların erkeklerden daha çok kitap okuduğu, öğretmenlerin yüzde 63’ünün bazen kitap okuduğu, fuar alışkanlığının olmadığı, sınıf kitaplıkları ve okul kütüphanelerinin yetersiz olduğu bu sonuçlardan bazılarıdır (s. 5).

Ülkemizde okuma alışkanlığının tespiti amacıyla yapılan bir başka çalışma Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü (2011)'nın “Türkiye Okuma Kültürü Haritası Projesi”dir. Bu çalışmayla Türkiye’deki okuma profiliyle ilgili önemli sonuçlar elde edilmiştir. Bu proje sonuçlarına göre seçici ve düzenli okuyanların yılda ortalama 14.5 kitap, 7-14 yaş grubu bireylerin yılda ortalama 12 kitap, kadınların 7.3, erkeklerin 7.1, öğrencilerin ise yılda ortalama 11.1 kitap okudukları belirlenmiştir (KYGM, 2011).

Bir ülkenin sahip olduğu kütüphaneler, kütüphaneye kayıtlı ve kütüphanelerden yararlanan kişi sayıları da o ülkenin okuma konusunda ne düzeyde olduğu hakkında bilgi verebilir. Bu duruma Türkiye için bakıldığında 2019 itibariyle Türkiye nüfusu 83.154.997’dir (TÜİK, 2019). Yine 2019 itibariyle ülkemizdeki kütüphane sayısı 1.182, halk kütüphanelerinin kullanıcı (okuyucu) sayısı 31.451.920, kütüphaneye kayıtlı üye sayısı 3.955.908’dir (KYGM, 2019). Bu sonuçlar yorumlandığında özellikle kütüphanelerden yararlanma oranlarının nüfusa göre oldukça düşük olduğu söylenilebilir.

Okuma oranlarının ve okuma becerilerinin tespiti, okuma alışkanlıkları, okumada kullanılan materyallerin yeterlilik düzeyi konusunda uluslararası düzeyde de çalışmalar yapılmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre ülkeler arası kıyaslamalar yapılmakta ve bazı tedbirler alınmaktadır. Bu uluslararası geçerliği olan araştırma sonuçları da okuma konusunda hâlâ birçok ülkenin gerisinde olduğumuzu, okuma konusu üzerinde titizlikle durulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda uluslararası düzeyde okuma becerisini ölçen bir araştırma olan ve OECD (Uluslararası Kalkınma ve İş Birliği Teşkilatı) tarafından 2000 yılından itibaren üç yılda bir gerçekleştirilen “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)”, OECD ve diğer katılımcı ülkelerdeki zorunlu eğitimi bitiren öğrencilerin temel bilgi ve becerilere ne oranda sahip olduklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın hedef kitlesini 7. sınıf ve üzeri düzeylerde örgün eğitimde yer alan 15 yaş grubu öğrencileri oluşturmaktadır. PISA; öğrenci becerilerini fen, matematik ve okuma becerileri alanlarında ölçmektedir. Değerlendirmesini ise “okuryazarlık” üzerinden yapmaktadır. Okuma becerileri, PISA araştırmasında “Kişinin topluma katılmak, potansiyelini ve bilgisini geliştirmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için yazılı metinleri anlaması, kullanması, onlar üzerinde düşünmesi ve onlarla uğraşması” olarak tanımlanmaktadır. Dünya genelinde politika belirleyicileri; kendi öğrencileriyle diğer ülkelerin bilgi ve beceri düzeyleri arasında karşılaştırma yapmak, yüksek eğitim düzeyi standardı oluşturarak eğitim sisteminde güçlü

ve zayıf yönleri belirlemek amacıyla PISA sonuçlarından faydalanmaktadır (MEB, ODSGM (Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü), 2016, s. 22).

Bu uygulamalardan biri olan PISA 2018 uygulaması, 79 ülke ve ekonomide 15 yaş grubunda yer alan 32 milyon öğrenciyi temsilen 600.000’den fazla öğrenci katılımıyla yapılmıştır. Bu 79 ülkeden 37’si OECD ülkesidir. Okuma becerileri alanında katılımcı ülkelerin puanı 340 ile 555 arasında değişmektedir. Türkiye’de bilgisayar tabanlı olarak 186 okuldan 6890 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen uygulamada Türkiye’nin okuma becerileri sonucu 466 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında, Türkiye okuma becerileri sıralamasında 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sırada yer edinmiştir (MEB, 2019a, s.16). Bu durum, ülkemizin okuma becerileri alanında hâlâ birçok ülkeden geride olduğunu kanıtlamaktadır.

Aynı şekilde uluslararası geçerliğe sahip bir başka araştırma olan PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması), Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA) tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmayla uluslararası standart test ve anketlerle ilköğretim 4. sınıf (9 yaş grubu) öğrencilerinin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak amacıyla öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemleri, kullanılan materyallerin yeterlilik durumu, ailelerin öğrencilerin okuma becerilerini kazanmalarında sağladıkları katkılar belirlenmektedir. Ülkemiz, ortalaması 500 standart sapması 100 olan standart puan formatında rapor edilen ve ilk uygulamasını 2001 yılında gerçekleştiren araştırmanın, yalnızca bu yıldaki uygulamasına katılmış; 2006, 2011 ve 2016 yıllarındaki uygulamalara katılmamıştır. 2001 yılında gerçekleştirilen PIRLS uygulamasında Türkiye’nin standart puanı 449 olarak çıkmıştır. Bu durumda ülkemizin puanı uluslararası ortalamadan 51 puan (yaklaşık yarım standart sapma) daha düşüktür. Türkiye 35 ülke arasından 28. olurken okuma deneyimi sorularına oranla bilgiyi kullanma ve elde etme içerikli sorularda daha başarılı olmuştur (MEB, EARGED (Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı), 2003, s. 1-7).

Okuma alışkanlığının aşılınması amacıyla İngiltere’deki “Read On” ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki “Get Caught Reading” gibi okuma kampanyalarının yanında ülkemizde de MEB tarafından 2004 yılında liselere, 2005 yılında ise ilköğretim öğrencilerine yönelik “100 Temel Eser Okuma” ve 2008 yılında ise Cumhurbaşkanlığı tarafından “Türkiye Okuyor” gibi kampanyalar düzenlenmiştir (Arıcı, 2015; Ungan, 2008). Ancak Arıcı (2015)’nın, “100 Temel Eser Okuma” kampanyasının etkilerini değerlendirmeye yönelik

yaptığı çalışmasıyla bu kitaplar içerisinde 20’den fazla kitap okuyan öğrenci oranının % 5.1 olması, tüm kitapları okuyan hiçbir öğrencinin bulunmaması gibi sonuçlara ulaşması, öğrencilerin okuma konusunda beklentilerin altında kaldığını göstermiştir.

Yapılan bu çalışmaların amaçları ve sonuçları değerlendirildiğinde okumanın ve okuma alışkanlığı kazandırmanın gerekliliğini bir kez daha görmek mümkündür. Ülke olarak okuma alışkanlığı konusunda ne düzeyde olduğumuzun tespit edilmesinin yanı sıra okuma alışkanlığının nasıl kazandırılabilceği, okumanın alışkanlık haline gelmesinde nelerin nasıl etkili olduğu, okuma alışkanlığının önündeki engellerin belirlenmesi gibi durumlar önem taşımaktadır. Bu alışkanlığı kazandırmada tüm kişi ve kurumlar üzerinde düşeni yapmalıdır.

Okuma alışkanlığının oluşmasında farklı unsurların etkili olduğunu gösteren çeşitli araştırma sonuçları mevcuttur. Bu alışkanlığın kazanılmasında bireyin kendisine (Alan, 2020; Arıcı, 2008; Balcı, 2009), yetiştiği aileye (Acıyan, 2008; Öztürk & Aksoy, 2016), arkadaş çevresine (Batur, Gülveren & Bek, 2010; Yıldız, Ceran & Sevmez, 2015), öğretmenlerine (Aksoy, 2014; Deniz, 2017; Karakullukcu, 2019; Temizyürek, Çolakoğlu & Coşkun, 2013) ve medya organlarına çeşitli görevler düştüğü görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın problem durumunu, farklı değişkenlerin okuma alışkanlığının oluşmasında nasıl bir etkiye sahip olduğu düşüncesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında kendilerinin rolüne yönelik görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında arkadaşların rolüne yönelik görüşleri nelerdir?

3. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında ailelerin rolüne yönelik görüşleri nelerdir?
4. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında öğretmenlerin rolüne yönelik görüşleri nelerdir?
5. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında Türkçe dersinin rolüne yönelik görüşleri nelerdir?
6. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşumunda medyanın rolüne yönelik görüşleri nelerdir?

1. 3. Araştırmanın Önemi

Dört temel dil becerilerinden biri olan okuma, anlama becerilerinin temelini oluşturan öğelerdendir. Bilgi edinme yollarının her geçen gün daha da fazlalaştığı günümüz dünyasında okuma, bilgi edinmenin esas yollarından biri olma rolünü yitirmemiştir. Aksine, çağımızın baş döndürücü bir hızla ilerleme ve gelişme göstermesi; insanların günlük hayatlarının ve akademik yaşantılarının vazgeçilmezi haline gelen okumanın, anlamamanın, yorumlamanın gerekliliğini bir kez daha ortaya koymuş ve bu alandaki yenilik ve değişimleri de beraberinde getirmiştir. Üzerinde sıkça durulan bu kavram, pek çok yönüyle araştırmalara defalarca konu olmuştur. Kavramın üzerinde bu kadar durulmasının ve araştırmalara sık sık konu olmasının sebebi, okumanın hayatımızdaki yerinden ve öneminden kaynaklanmaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, çalışmaların ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı konusunda (Mete, 2012), ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları konusunda (Calp, 2018; Deniz, 2015), ilköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo ekonomik düzeylere göre incelenmesi konusunda (Şahin, 2009) ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri konusunda (Öztürk & Aksoy, 2016), okuma alışkanlığının TEOG sınavına etkisi konusunda (Aksoy, 2018), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki konusunda (Akyol & Yıldız, 2011), öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları konusunda (Kurulgan & Çekerol, 2008), öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi konusunda (Gömleksiz, 2004), ilköğretim ikinci kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik

tutumları konusunda (Demir, 2009), öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumları konusunda (Bozpolat, 2010), öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları konusunda (Batur, Gülveren & Bek, 2010), Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri konusunda (Karasakaloğlu, Saracaloğlu & Yılmaz Özelci, 2012), ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları (Yücebaş, 2017) konusunda ve öğretmen adaylarının Türkçe kullanımına karşı duyarlılıkları ile kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının incelenmesi (Ballı, 2019) konusunda yapıldığı görülmektedir.

Yapılan bu araştırmanın alana sağlayacağı katkılar aşağıda verilmiştir:

İncelenen araştırmalarda genellikle okuma alışkanlığının düzeyi, okuma tutumları belirlenmeye çalışılmış veya okuma alışkanlığına etki eden tek bir durum üzerinde çalışıldığı görülmüştür. Alan yazında ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları konusunda ya da çalışma grubunun 8. sınıf öğrencilerinden oluşmasıyla yapılan çalışmalar bulunsa da okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan bazı faktörlere ilişkin öğrenci görüşlerini ayrıntılı olarak inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışmada, diğer araştırmalardan farklı olarak okuma alışkanlığının oluşmasında çeşitli faktörlerin rollerine yönelik öğrenci görüşleri ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Ayrıca incelenen araştırmaların genellikle nicel araştırmalar olduğu, nitel araştırma olan çalışmaların da çoğunlukla durum çalışmasıyla desenlendiği görülmüştür. Bu araştırma nitel araştırma modellerinden olgubilim deseniyle yapılmıştır. Olgubilim desenin; derinlemesine inceleme, sözel tanımlardan ve deneyimlerden faydalanma, yaşanmış deneyimlerin anlamını ortaya çıkarma gibi avantajlar sağlamasından dolayı bu araştırma durum çalışmasıyla yapılan araştırmalardan farklılık göstermektedir. Bununla birlikte diğer çalışmalarda verilerin genellikle anket, tutum ölçeği vb. tekniklerle toplanmasına karşılık bu çalışmada veriler görüşme tekniği kullanılarak açık uçlu sorular vasıtasıyla toplanmıştır. Böylelikle 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında farklı boyutların rollerine yönelik görüşlerinin, yapılan görüşmeler yoluyla derinlemesine incelenmesinin alandaki eksikliği gidermesine de yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1. 4. Sayıtlar

1. Araştırma için geliştirilen veri toplama aracının, araştırmanın amacını gerçekleştirmek için var olan durumu yansıtacak nitelikte olduğu varsayılmıştır.
2. Katılımcıların kendilerine yöneltelen açık uçlu sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1. 5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2018-2019 eğitim-ğretim yılı ve Kilis ili Merkez Abdurrahman İyigün Ortaokulu, Cumhuriyet Ortaokulu, Süleyman Demirel Ortaokulu ve TOKİ Ortaokulu 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma, alışma grubundaki 40 8. sınıf öğrencisiyle sınırlıdır.
4. Araştırma, ortaokul 8.sınıf ğrencilerinin okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olduğu belirlenen birey faktörü, arkadaş faktörü, aile faktörü, ğretmen faktörü, Trk dersi ve medya faktörü ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusuyla ilgili alan yazın taranarak edinilen bilgiler çerçevesinde araştırmanın kavramsal yapısı oluşturulmuş ve ilgili araştırmalar analiz edilmiştir.

2. 1. Kavramsal Çerçeve

2. 1. 1. Okuma

Bilginin hızla yayıldığı günümüz dünyasında bilgiye ulaşma yollarının ve bireyin sahip olması gereken beceri ve alışkanlıkların başında gelen okuma kavramıyla ilgili pek çok tanıma rastlamak mümkündür. Okuma kavramı toplumdan topluma ve zamanla değişerek farklı şekiller almaktadır (Bınarbaşı, 2006).

Alan yazında okumaya yönelik yapılan tanımlardan bazıları şu şekildedir:

TDK (2011)'nin tanımında okumak: “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek; okuma ise okumak işi, kıraat” (s. 1793) olarak açıklanmış ve okumanın işaretlerin çözümlenerek seslendirilmesi yönüne vurgu yapılmıştır. Sever (2004)'in “Sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik” (s.13) tanımlamasından okumanın zihinsel bir yönü olduğu; Bamberger (1990)'in “Okuma, çeşitli gelişme aşamalarından oluşan karmaşık bir süreçtir” (s. 10) tanımından okumanın çeşitli aşamalarla geliştiği sonucu çıkarılabilir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2000)'in “Bir

yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle algılama ve kavrama sürecidir” (s. 41) şeklindeki tanımından da okumanın birden fazla boyut içerdiği, algılama ve kavrama gerektiren bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007)’a göre okuma, “Boş zamanları değerlendirmek, ekonomik, kültürel ve teknolojik gelişmeleri izlemek, yeni şeyler öğrenmek için yapılan bir etkinlik ya da ilgi”dir (s. 4). Calp (2010)’ın tanımına göre okuma “Bir yazıdaki sembolleri anlamlandırma ve tanıma etkinliği olan psikomotor bir beceri ve zihinsel, psikolojik, fizyolojik bir etkinliktir” (s. 92). Batur, Gülveren ve Bek (2010) okumayı, “En kolay yoldan bireyin kendini anlaması ve anlatabilmesidir” (s. 34) şeklinde ve Aytaş (2005) “Beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyet” (s. 462) şeklinde tanımlamıştır.

Bu tanımlar incelendiğinde okumanın birtakım harf ve işaretlerin çözülmesini içeren zihinsel ve fizyolojik bir yöne sahip olduğunu, birden fazla duyu organının bir arada çalışmasını gerekli kıldığını, algılama, kavrama ve yorumlama gibi zihinsel süreçler içerdiğini, belli bir amaca yönelik gerçekleştiğini ve aşamalı bir durum olduğunu söylemek mümkündür.

2. 1. 2. Okumanın Önemi

Bireysel olarak okumanın pek çok faydasından bahsetmek mümkündür. Kişiye farklı bakış açıları kazandıran bu eylem; kişinin ufkunu genişletir, hayal dünyasını geliştirerek bireysel anlamda kişilik gelişimine katkı sağlar. Okuyan insanlar, bulundukları toplumda farklı bir konumda yer alır, olaylara ve durumlara farklı pencerelerden bakabilme imkânına sahip olurlar. Tazebay (1997)’a göre okuma, insanın dünyasını genişletir ve kişilik oluşumuna yardımcı olarak kişinin başkalarıyla iletişim kurmasını sağlar (s.18). Kişinin duygusal ve ruhsal ihtiyaçlarına cevap verdiği için okumanın kişisel gelişim sağlama açısından önemli bir rolü vardır, okuyan bireyler kültürel olarak kendilerini yetiştirme imkânı bulurlar. Okuyamayan insanlar ise bu yönlerinin eksikliğini hissetmekte, bunun diğer insanlar tarafından bilinmesinden hoşlanmamaktadırlar. Aynı zamanda bu insanlar, eğitilmiş insanlarla iletişim kurmakta zorluk çekerler. İnsanın düşünce dünyasını farklılaştırarak kişiyi başka açılardan düşünmeye yöneltten de yine okumadır (Akyol, 2011, s. 2).

Hayatın akışı içinde insanların pek çok bilgiyle karşılaşması olanaklıdır, bu yüzden okuma gündelik hayatın vazgeçilmezleri arasına girmiştir. Günlük yaşam akışı içinde edindiğimiz

ve değersizmiş gibi görünen bazı bilgiler, bazen kişi için oldukça önemli olabilmektedir. Bu bilgi yoğunluğu içinde bir reklam, bir şiir, bir hikâye-roman, bir sağlık raporu, bir mahkeme kararı, bir ders aracı yer alabilir (Özbay, 2016, s. 2). Satış ilanlarını okuyamayan, caddedeki trafik işaretlerine anlam veremeyen insanlar için günlük yaşam zorlayıcı bir hale gelmektedir. Günlük gazetelerden faydalanmak, bir diziyi anlamak, sağlık açısından kullandığımız ilaçların reçetesindeki açıklamaları kavramak, vatandaş olarak sorumluluklarımızı fark edip buna uygun davranmak okuma ve anlama becerilerini gerektirmektedir (Akyol, 2011, s. 2).

Okuma, uygar toplum olmanın da bir gereği olarak görülmektedir. Çünkü okuma alışkanlığının düşük oranda olduğu ülkeler genelde gelişmekte olan ülkelerdir (Arıcan & Yılmaz, 2010). İnsanlar toplumda var olmak, yaşanan topluma ayak uydurabilmek amacıyla da okur. Uygar toplumlarda okuma; ilerlemenin şartı olarak görülür, gelişmemiş toplumlar ise okumayan bir kuşak tehlikesi ile karşı karşıyadır (Demirel, 2002, s. 76). Çağdaş, yaratıcı, özgür, üretken, eleştirci, yapıcı düşünceli bireylerden oluşan bir toplum oluşturmanın temelinde bireylere okuma bilincini aşılacak yatmaktadır (Bircan & Tekin, 1989).

Eğitim politikaları açısından da okumanın önem arz ettiğini söylemek mümkündür. Çünkü eğitim, her dönemde ülkelerin önem verdiği konuların başında gelmiştir. Okuryazarlığı geliştirme çabalarının temelinde ekonomik kalkınma ile okuma-yazmanın arasında bir bağ olduğu düşüncesi yatmaktadır (Bircan & Tekin, 1989). Gelişmenin ve kalkınmanın esasını eğitim oluşturduğu için çoğu ülke, eğitim programlarının ve bu programlarla kazandırılacak becerilerin üzerinde özenle durmaktadır. Okuma anlamanın bir parçası, anlama ise her dersin bir parçasıdır. Bu sebeple okumanın eğitim sisteminin temelini oluşturduğu söylenebilir (Özbay, 2016, s. 3). Eğitim sistemi içerisindeki öğrencinin kişilik gelişimi ve içinde bulunduğu toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için okuma becerisi önemlidir (Güneş, 2007, s. 118).

Tüm bunlardan hareketle bireysel ve toplumsal açıdan önemi büyük olan okumanın günümüzde neredeyse bir zorunluluk haline geldiğini söylemek mümkündür. Günlük ihtiyaçları karşılamak, kendi kendine yetebilmek, sosyalleşmek, kendini yetiştirmiş bireyler olarak toplumda yer almak için okumaya ve okuma becerilerini geliştirmeye ihtiyaç vardır. Ancak okuma; yalnızca bir şeyleri anlamak, günlük yaşamın gereklerini yerine getirmek, iş hayatında ya da akademik hayatta başarılı olmak için gerçekleştirilen

bir eylem olarak ele alınırsa bu eylem oldukça basite indirgenmiş ve önemi yeterince kavranmamış olur. Okumanın fiziksel, psikolojik, toplumsal boyutlarda ve çok farklı sebeplerle gerçekleştirilmesi mümkündür ve okuma birçok amaca hizmet edebilir. Bu amaçları kişinin eğitim durumu, maddi durumu, içinde yaşadığı toplum, sahip olduğu dünya görüşü ve hayat tarzı belirler. Kişi kendini geliştirmek, belli alanlarda kendini yetiştirmek amacıyla ya da sadece zevk amaçlı okuma yapabilir. Hangi sebeple yapılırsa yapılsın, ne amaca hizmet ederse etsin okumanın kişinin çok yönlü gelişmesine katkı sağladığı bir gerçektir.

2. 1. 3. Okumanın Önündeki Engeller

Okuma eyleminin farklı tanımlarına bakıldığında okumanın çok yönlü bir eylem olduğu söylenebilir. Okuma eyleminin farklı unsurların bir araya gelmesi ve çeşitli yapıların birlikte çalışması sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir eylem olmasından dolayı, bu eylemin gerçekleştirilmesi sırasında bazı sıkıntıların oluşması olasıdır.

Okumayı engelleyen sebepler fizyolojik kaynaklı olabilir. Şaşılık, renk körlüğü, uzağı görememe (miyopi), yakını görememe (hipermetropi) ile göz kaslarındaki bozukluklar fizyolojik olarak okuma engelleri arasında yer almaktadır. Oturma şekli de okumayı olumsuz etkileyebilmektedir. Okurken omuzlar dik olmalı, sert sandalyeler tercih edilerek uzun süreli oturmalarda ara sıra oturma şekilleri değiştirilmelidir.

Okuma esnasında etrafın düzenli olmasına, etrafa saçılmış eşyalar bulunmamasına, aydınlatmanın iyi olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca kitapların kaliteli kâğıtlar kullanılarak basılmaması ve yazıların puntolarının ideal boyutlarda olmaması da fiziksel sorunlar içerisinde değerlendirilir (Calp, 2010, s. 95).

Bireyin okumaya hazır olmaması, utangaçlık, isteksizlik, kendine güven problemleri göstermesi, öğretmen-öğrenci iletişimindeki birtakım yetersizlikler, okurken kekeleme, sözcükleri tekrar etme, başa dönme, farklı sesler çıkarma, düzensiz soluk alıp verme, dikkati okunan metin üzerinde toplayamama da okumanın önündeki psikolojik engeller arasında yer alır (Calp, 2010, s. 95-96).

Aytaş (2005), öğrencilerin yaş seviyelerine uygun sesli ve sessiz okuma hızına ulaşamamış olmamalarından kaynaklanan okuma hızını ayarlayamamak, öğrencilerin mahalli bir ağzın etkisinde kalması, kelime hazinesindeki yetersizlikler, okunan metindeki konuyu

anlamamak, noktalama işaretlerinin önemini göz ardı etmek gibi çok çeşitli sebeplerin varlığını belirtir. Ayrıca bireyin okumayı bir ihtiyaç olarak algılamaması, ailenin okumaya yeterli önemi göstermemesi ve ekonomik kaynaklı nedenler de okumanın önünde engel oluşturabilmektedir (Bircan & Tekin, 1989).

Teknolojik gelişmelerin de okumanın önünde engel oluşturabilmesi mümkündür. Bireylerin boş zamanlarını değerlendirmesi için birçok etkinlik bulunmaktadır. Ancak bu etkinliklerin niteliği yaşanan teknolojik gelişmelere bağlı olarak değişikliğe uğramıştır. Bilgilenmenin ve boş zamanları değerlendirmenin en ucuz aracı olarak sayılabilecek kitap, gazete ve dergi gibi geleneksel kitle iletişim araçlarının bireyler tarafından tercih edilmesi, televizyon, bilgisayar ve internet gibi teknolojik araçların karşısında azalma göstermiştir. Bu teknolojik araçlar, bireylerin olumlu davranış ve alışkanlıklarını değişikliğe uğratarak onları olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir (Durualp, Çiçekoğlu & Durualp, 2013). Bircan ve Tekin (1989) de televizyonların kitaplardan daha çekici bulunmalarından dolayı okumanın önünde bir engel teşkil edeceğini belirtir. Boş zamanların genellikle kitap okunarak değerlendirilmemesi özellikle ülkemizde okumayı engelleyen faktörler arasında yer almaktadır. Okumaya ayrılan zaman bazı bireyler tarafından ölü zaman gibi görülmektedir. Ayrıca okumak yerine televizyon izlemek ve popülerliğini gittikçe arttıran internet vasıtasıyla çeşitli ortamlarda yer almak insanlara daha cazip gelmekte, insanlar okumak yerine zamanlarını bu şekilde değerlendirmek istemektedirler (Acıyan, 2008; Aksaçlıoğlu & Yılmaz, 2007; Odabaş, Odabaş & Polat, 2008).

Özellikle gençlerin okumasının önünde bir engel olarak sayılabilecek öğrencilerin sayısız sınavlarla boğuşmaları, bunun yanında okul dönemi boyunca müfredat dâhilinde yapılan farklı derslere ait yazılı, sözlü sınavlar vb. durumların varlığı öğrencilerin serbest okuma yapmak için yeterince zaman bulup bulmadıkları konusunda önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Çetin & Karaata, 2010).

Okumaya engel olan bazı durumların ortadan kaldırılması zorlayıcı hatta belki fizyolojik kaynaklı bazı engellerin aşılması mümkün dahi olmayabilir. Ancak bunun dışında yer alan bireyin müdahalesi ile ortadan kaldırılacak engellerin bilinmesi ve bu engeller oluşmadan tedbirlerin alınması, oluşmuş engellerin de ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmaların yapılması noktasında hem bireyler hem kurumlar üzerlerine düşeni yapmalıdır. Bu durum, bireyin okuma alışkanlığının gelişmesini olumlu olarak etkileyecektir.

2. 1. 4. Okuma Alışkanlık ve İlgisi

Alışkanlık; “Bir şeye alışmış olma durumu, alışkınlık, alışmışlık, alışkı, itiyat, huy, meleke, ünsiyet, yordam” ve “İç ve dış etkilerle hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren şartlanmış davranış” (TDK, 2011, s. 95) anlamlarına gelmektedir. Orhan (2017) alışkanlığı; insan hayatında sürekli olarak var olan, insanın yaşantısını etkileyen ve belirleyen, onun zihinsel ve toplumsal tutumlarına yön vererek kişilik ve karakterini oluşturan davranış olarak tanımlar. Bu tanımlara bakıldığında alışkanlığın tanımında, yapılan işin ya da var olan durumun sürekliliğinin vurgulandığı görülmektedir. Okuma alışkanlığı ise: “Bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu, okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde ve eleştirci/irdeleyici bir nitelikte gerçekleştirmesidir” (Yılmaz, 1993, s. 30). Odabaş, Odabaş ve Polat (2008)’a göre okuma alışkanlığı: “Bireylerin yaşamları boyunca elde ettikleri bilgileri, becerileri, anlayışları güçlendirip artıran ve aynı zamanda bu değerlerin bireysel ve toplumsal yaşama uyarlanmasına olanak sağlayan beceridir” (s. 435). Tanju (2010)’ya göre okuma alışkanlığı, bireylerin okumayı öğrenmesinin ardından okuma eylemini zevkle gerçekleştirmelerini sağlayan önemli bir beceridir. Bu alışkanlık okuma eyleminin bir ihtiyaç olarak düşünülmesi, ömür boyunca süreklilik sağlaması olarak da tanımlanabilir. Dökmen (1990) ise, bir okuyucunun okuma alışkanlığının tanımı yapılırken neleri, ne zaman, nerede ve nasıl okuduğunu ve okuduklarını nasıl edindiklerinin kastedildiğini belirtir.

Tüm bu tanımlardan yola çıkılarak okuma alışkanlığının ihtiyaç olarak görülmesi ya da zevk alma amaçlı olarak gerçekleştirilen, bireyin elde ettiği bilgileri kişisel ve sosyal yaşamına uyarlamasına imkân tanıyan, birtakım ölçütlere sahip olmayı gerektiren, sürekli ve düzenli devam eden bir beceri olduğu göze çarpmaktadır.

Bireyin okuma alışkanlığına sahip olup olmadığına dair tanımlama yapmak için kullanılan ölçütleri Dökmen (1990), (1) Okuyucunun hangi çeşit yayınlar okuduğu, (2) Ne sıklıkta ve hangi türleri ne kadar okuduğu, (3) Bir defada aralıksız olarak ne kadar okuyabildiği, (4) Yılın, haftanın ya da günün hangi zamanlarında okumayı tercih edip hangi zamanlarda neleri okumaktan keyif aldığı, (5) Hangi yolla kitap elde ettiği, satın almak, ödünç almak ya da kütüphanede okumak yollarından hangisini ya da hangilerini tercih ettiği, (6) Okuma sırasında hangi stratejileri izleyip belli okuma tekniklerini kullanıp kullanmadığı şeklinde sıralamaktadır.

Bunun yanı sıra okuma alışkanlığının düzeyleriyle ilgili dünyada kabul edilmiş standartlar vardır. Bu bağlamda okuyucuların yıllık kitap okuma sayıları temel alınarak Amerikan Kütüphaneler Birliği (ALA) tarafından belirlenen okuyucu özelliklerine göre yapılan okuma alışkanlığı sınıflandırması şu şekildedir (aktaran Yılmaz, 1990):

*Çok okuyan okuyucu: 1 yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan okuyucu.

*Orta düzeyde okuyan okuyucu: 1 yılda 6-20 arasında kitap okuyan okuyucu.

*Az okuyan okuyucu: 1 yılda 1-5 arası kitap okuyan okuyucu

*Okuyucu olmayan: Hiç kitap okumayan kişi.

Bir yılda okunan kitap sayısı, o toplumun okuma alışkanlığı düzeyi hakkında ipuçları verebilir. Ancak her ne kadar okunan kitap sayıları toplumun okuma alışkanlıkları hakkında fikir sunsa da nicelik kadar, okunan kitapların niteliği de önemlidir. Çünkü öğrenmeyi, araştırmayı, yorumlamayı, tartışmayı beraberinde getiren bir okumanın anlamlı ve etkili bir sürece dönüşeceğini söylemek mümkündür (Yıldız, Ceran & Sevmez, 2015). Yalnızca niceliğe bağlı bir okuma kişide bu alışkanlığın var olduğu anlamına gelmeyeabilir.

Okuma alışkanlığının tanımlarında okuma alışkanlığının bir süreç içerisinde gerçekleştiğine vurgu yapılmaktadır ancak bu alışkanlığın kazanılması için kritik sayılabilecek dönemlerin olduğu da göz ardı edilmemelidir. Yılmaz (1993)'a göre okuma alışkanlığının kazanılmasında fiziksel olarak geçirilen üç dönemin, toplumsal olarak çeşitli kurum ve kişilerin etkili olduğu söylenebilir. Dönemsel olarak çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemi; kurumsal olarak aile, okul ve çevre; toplumdaki bireyler olarak ebeveyn, öğretmen ve arkadaş önem arz etmektedir. Bunlar arasında ise en önemli sayılabilecek dönem çocukluk dönemidir. Uzmanlar, çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında özellikle çocukluk çağının önemi üzerinde durmaktadırlar. Ancak bu alışkanlık hayat boyunca sürdürülmesi beklenen bir alışkanlık olduğundan yaşamın herhangi bir döneminde de kazanılıp geliştirilebileceğini söylemek yanlış olmaz. Yine de pek çok boyuta sahip okuma alışkanlığının kazanılması için en uygun dönem çocukluk ve gençlik yıllarıdır. Çünkü yaşama dair ilk karşılaşmaların yaşandığı, kişilik oluşturma adına önemli adımların atıldığı ve çevre etkisinin en üst perdeden hissedildiği çocukluk dönemi ile bedensel gelişmelerle ruhsal gelişmenin hızlandığı, bireyi hayata hazırlayan gençlik dönemi, okuma alışkanlığı kazandırma yönünden farklıdır (s. 32). Güneş (2007) ise, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmalarının ağırlıklı

olarak ilköğretim düzeyinde gerçekleştiğini böylece öğrencilerin çeşitli zihinsel beceriler geliştirmiş, okuma becerilerine sahip, düşünen, anlayan, eleştirip sorgulayan ve önceki bilgileriyle okudukları arasında yeni ilişkiler kurabilen okuyucular olarak yetişmelerinin amaçlandığını belirtir (s. 118). Yalçın (2006) da, çocuklarda okuma eğitiminin 15 yaşın sonuna kadar planlı ve sürekli bir şekilde yapılması ile okuma alışkanlığının oluştuğunu ve hayat boyu geliştiğini, bu okuma alışkanlığının temelinin atılmasında da ilköğretim öğretmenlerinin önemli görevler üstlendiğini belirtmiştir (aktaran Bozpolat, 2010).

Bireyin okuma sürecinde çeşitli aşamalardan geçtiğini belirten Aytaş (2005), okuma sürecinin başlangıcı olan temel eğitimden önceki ve temel eğitimin ilk yıllarını içine alan, bireyin okumaya karşı istekli olmasını sağlayan dönemi ilk aşama olarak, temel eğitimi okuma sürecinin ikinci aşaması olarak, ilkökul 2. ve 3. sınıfları kapsayan okuma istek ve alışkanlığının arttığı dönemi üçüncü aşama olarak, 4, 5 ve 6. sınıfları kapsayan, bireyin okuma ile kültürünü zenginleştirdiği ve okuma becerisine hâkim olduğu dönemi dördüncü aşama olarak, okuma zevkinin oluştuğu ve yükseköğrenim sürecinde de devam ettiği ortaokulun sonları ve ortaöğretimin başlarını da son aşama olarak nitelendirmiştir.

Okuma alışkanlığı bireydeki birtakım istek ve eğilimler sonucu gerçekleşebilmektedir. Baymur (1972) da davranışın alışkanlık haline gelmesi için o davranışın bir ihtiyacı giderici yani doyum sağlayıcı olması ile birlikte çok tekrar etmiş olması gerektiğini belirtir. (aktaran Orhan, 2017). Özellikle insanların mutlu oldukları ve kendilerine haz veren tutum, davranış ve duyguları daha kolay alışkanlık haline getirdikleri düşünülürse yukarıda okuma alışkanlığının tanımı yapılırken değinilen okumanın ihtiyacı karşılayıcı olması ya da zevk alınabilen bir eylem olarak görülmesi gibi durumların bu alışkanlığın oluşumunda etkili olabileceğini söylemek mümkündür. Bireyler okumaktan hoşlandıkları için, boş zamanlarını değerlendirmek için, eğitim başarılarını artırmak için, okuyan kişilere özenip onlar gibi olmak istedikleri için vb. nedenlerden dolayı okumaya yönelebilmektedirler (Aksaçoğlu & Yılmaz, 2007).

Bireyi okumaya yönelten fazlaca unsur bulunsa da okuma alışkanlığının kazanılmasında kişisel ilgiler birinci derecede önemlidir. Okuma ilgisi, okumayı sevme vb. kavramları sıkça duymamızın sebebi de bu kavramların okuma alışkanlığı ile olan bağlantısından kaynaklanmaktadır (Güneş, 2017). İlgi kavramı Türkçe sözlükte “İki şey arasında bulunan ilişki, alaka, taalluk, aidiyet ve belirli bir olay veya etkinliğe yakınlık duyma, ondan hoşlanma ve ona öncelik tanıma anlamlarına gelmektedir” (TDK, 2011, s. 1174).

Bireylerin zorlama olmadan bir konuya yönelmeleri ise onların okuma ilgilerini oluşturmaktadır. Okuma ilgisinin; okuma amacının belirlenmesi, okuduğunu anlama konusunda başarının sağlanması ve okuma alışkanlığının oluşturulmasında önemli etkileri vardır (Balcı, 2016, s. 36). Kişilerin okumaktan zevk duyduğu tür ve konular farklılık gösterdiğinden bireylerin bu konudaki ilgilerinin dikkate alınması kısa sürede okuma alışkanlığı oluşturmak için etkili olacaktır (Demirer, Çintaş Yıldız & Sünbül, 2011).

Okuma ilgisinin gelişimi; okumayla ilgilenme ve ardından okumaya yönelme ile başlamaktadır. Sonrasında okumayı sevmeye, ona zaman ayırma ve farklı türden kitaplar okuma şeklinde gelişim göstermektedir. Okunan bazı kitapların seçimi, farklı görülen kitapların okunması ve bunların karşılaştırılması olarak devamlılık sağlamaktadır. Son aşamada ise odaklanma, yeni araştırmalar yaparak sürekli okuma ve okunan konulardan bazılarının seçilmesi şeklinde sürmektedir (Güneş, 2017).

Çocukların okuma ilgilerinin tespit edilmesinde onların gelişim süreçlerine bağlı olarak değişiklikler görülmektedir. Okuma ilgilerinin değişen dönemlere göre farklılaşması, bu konuda yapılan sınıflamaları da etkilemektedir. Yapılan araştırmalar sonucu yaş dönemlerine ve cinsiyete göre değişik sınıflamaların varlığından söz edilebilir (Balcı, 2016, s. 38-39).

Schliebe-Lipert ve A. Beinlich çocukların okuma ilgilerini yaşa göre şu şekilde sınıflandırmışlardır (aktaran Bamberger, 1990, s.17-18):

1. Resimli kitap ve çocuk tekerlemeleri dönemi: 2- 6 yaş arasındadır. Çocuğun tamamen bencilce düşündüğü, resim ve şekillerle ilgilendiği aşamadır.
2. Peri masalları dönemi: 6-9 yaş arasındaki dönemdir. Çocuk bu dönemde hâyâle karşı hassasiyet gösterir, peri masallarından çok hoşlanır.
3. Gerçeklere yönelme dönemi: 9-12 yaşları arasındaki dönem olan gerçeklere yönelme döneminde çocuk sık sık “ nasıl, neden, ne” gibi sorular sorar ve kendisini objektif ve katı dünyaya alıştırmaya başlar. Maceraya karşı isteğin başladığı dönemdir. Ancak bu dönemde hâlâ peri masalları döneminin etkisi de devam etmektedir.
4. Macera dönemi: 12-15 yaş arasını kapsar. Ergenliğin hemen öncesine denk gelen bu aşamada, çocuk yavaş yavaş kendisini çözmemektedir. Bu dönem okuyucusunun ilgisi konu, olay veya duygusallık yolları kullanılarak çekilebilir.

5. Olgunluk dönemi: 14-17 yaş arasındaki dönem bu dönemdir. İç dünyasının bencilliğini keşfeden çocuk, kendine has değer ölçütleri geliştirir. Daha fazla zihinsel içeriği olan maceralar, seyahat kitapları, tarihi romanlar, biyografiler, aşk hikâyeleri vb. konular daha çok dikkat çekmektedir.

Okuma ilgisinin belirlenmesinde cinsiyete göre de farklılıklar görülmektedir. ABD’de 25 yıldır süren bir araştırmada erkek öğrencilerin okuma konusunda kız öğrencilerden geri kaldığı belirlenmiştir (Güneş, 2017). Çocuk Vakfı (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda da yine kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde farklı araştırma sonuçları da kızların erkeklerden daha fazla kitap okuduklarını göstermektedir (Arı & Demir, 2013; Batur, Gülveren & Bek, 2010; Demir, 2009).

Sonuç olarak; okuma alışkanlığı zaman, sabır ve çaba sonucu oluşan bir alışkanlıktır. Bu alışkanlık bir kez kazanılınca yaşamın bir parçası haline gelir (Aytaş, 2005). Alışkanlığın oluşturulması ve yerleştirilmesi sürecinde bireyin ilgileri, ihtiyaçları, içinde bulunduğu gelişim dönemi dikkate alınmalı ve ona göre çalışmalar planlanmalıdır.

2. 1. 5. Türkiye’de Okuma Alışkanlığı

Okuyan bireylere sahip bir toplum çoğu ülkenin üzerinde önemle durduğu konulardandır. Çünkü okuma uygar toplumlarda ilerlemenin gereği olarak kabul edilir (Demirel, 2002). Bu ülkeler, okuryazar oranını arttırarak bireylerde okuma alışkanlığını geliştirmeyi öncelikli hedef olarak görmektedirler.

Birçok ülkede olduğu gibi okuma konusu ülkemizde de ele alınan önemli konuların başında gelmektedir. Çünkü henüz istenilen düzeyde okuma alışkanlığı kazanmış bireylerden oluşan bir toplum olmadığımızı söylemek yanlış olmaz. Genel anlamda Türk insanının ve okul gençliğinin kitap okuma oranlarının iyi olmadığı, başka ülkelerle karşılaştırıldığında okuma oranları anlamında geride kaldığımız söylenebilir (Çetin & Karaata, 2010). Okuma üzerine yapılan çoğu araştırmanın da temelinde bu sorun ve bu soruna yönelik çözümler üretme çabasının olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan farklı araştırma sonuçları okuma alışkanlığının ülkemizde yeterli düzeyde olmadığı düşüncesini desteklemektedir (Aksaçlıoğlu & Yılmaz, 2007; Bınarbaşı, 2006; Gömleksiz, 2004; Odabaş, Odabaş & Polat, 2008; Semerci, 2002; Yılmaz, 2009).

Okuma konusunda ülkemizin istenilen seviyeye ulaşmadığını uluslararası geçerliliği olan sınavlardan PISA ve PIRLS sonuçlarına bakarak söylemek mümkündür. (MEB, 2019a, s. 16; MEB, EARGED, 2003, s. 1-7). Bu sınavlarda Türkiye'nin birçok ülkenin gerisinde kalması, sözü edilen konuda büyük bir sorununuz olduğu gerçeğini doğurmaktadır. Ülkemizdeki ulusal çalışmalarla ortaya konulan sonuçlar uluslararası sınavlardaki sonuçları destekler niteliktedir. Örneğin, MEB EARGED (2007) tarafından yapılan bir araştırma ile boş zamanlarını okuyarak değerlendiren öğrenci sayısının az olduğu, çocukların evde kitap okuma alışkanlıklarının ve okumaya ayırdıkları sürenin yetersiz olduğu, öğrencilerin %10'unun hiç kitap okumadığı, okuma konusunda aileden, çevreden ve okuldan okuma konusunda yapılan yönlendirmelerin istenilen düzeyde olmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Ülke genelindeki yıllık kitap yayın ve satış sayıları, gazete ve dergi tirajları bir ülkenin okuma profili hakkında bilgi verebilir. Bununla birlikte ülkemizde kütüphane kullanma alışkanlığının yeterli düzeyde olmadığı ve aynı şekilde kütüphaneden yararlanan kişi sayısının da yetersiz olduğu söylenebilir (MEB, EARGED, 2007). Özellikle kütüphane kullanımı konusunda oldukça gerilerde olduğumuzu gösteren çalışmalar (Sağlamtunç, 1990; Temizyürek, Çolakoğlu & Coşkun, 2013; Yılmaz, 2004) vardır. Bununla beraber kütüphane sayısının yetersizliği, okul ve sınıf kütüphanelerinin yeterli materyalden çoğu zaman uzak oluşu, kütüphaneden nasıl yararlanılacağı konusunda yeterli bilgi sahibi olunmaması ve kütüphaneye gitme veya götürme kültürü konusunda eksikliklerin oluşu da ülkemizde okuma alışkanlığı kazanılmasının önündeki önemli engeller arasında yer almaktadır.

Okuma alışkanlığı açısından olumsuz bir durum olarak günümüz toplumunda okumanın bir ihtiyaç olmasına karşın, bireylerin ihtiyaç sıralamasında okumanın geri sıralara düşmesidir. İnsanın okuma ihtiyacını karşılaması için yaşamsal ihtiyaçlardan olan yeme-içme, barınma gibi ihtiyaçlarını karşılaması gereklidir. Bu açıdan bakıldığında ülkemizde okuma alışkanlığını geliştirmek, bireyin öncelikli olarak yaşamsal ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlıdır (Bircan & Tekin, 1989).

Türkiye'de okuma alışkanlığının düşük oluşunun sebepleri arasında ailevi nedenlerin varlığının yüksek oranda etkili olduğu söylenebilir. Ailenin eğitim durumu, sosyo-ekonomik durumu gibi değişkenler de kitap okuma alışkanlığını olumlu veya olumsuz olarak etkilemektedir. Yapılan pek çok araştırma ailenin, çocukta okuma alışkanlığı

oluşturma konusunda en etkili kurumların başında geldiğini ve ailenin bu konudaki davranışlarının ne kadar önem taşıdığını göstermiştir (Arıcı, 2008; Öztürk & Aksoy, 2016; Yılmaz, 2004).

Ayrıca okumanın kültürel bir yanı da vardır. Nitekim kültür, bir toplumu toplum yapan tüm değerlerin toplamıdır. Bu açıdan bakıldığında farklı durumların oluşmasında ve gelişmesinde etkisi olduğu gibi, okuma konusunda da kültürün etkisi yadsınamaz. Çünkü okuma ve okuma alışkanlığı da bir kültürdür. Bu bağlamda bakıldığında geleneksel Türk toplum yapısında dinlemenin hâkim olması, kültürün aktarılmasında çoğunlukla sözlü anlatım yolunun tercih edilmesi, matbaanın bilgiyi ticarileştirdiği gerekçesiyle ülkemizde yeterince ilgi görmemesi, şiir dilinin düz yazı dilinden üstün görülerek daha çok gelişmesi, çocuk edebiyatına gereken önemin verilmemesi gibi kültürel nedenlerden dolayı ülkemizde okuma alışkanlığının yeterince gelişmediğini söylemek mümkündür (Ungan, 2008). Ülkemizdeki bu durumun değişmesi ve okuma alışkanlığının gelişmesi arzusu bu konuda yapılan çalışmaların temelini oluşturmaktadır. Okuma alışkanlığı nelerin etkilediğinin bilinmesi bu anlamda önem arz etmektedir.

2. 1. 6. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Etkili Olan Faktörler

Okuma alışkanlığını etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Kişisel ilgi ve farklılıklar, çevresel telkin ve yönlendirmeler okuma alışkanlığının yönünü belirlemektedir (Balcı, 2009). Daha çok bireysel bir faaliyet gibi görülen okuma, toplumsal ve kültürel bir yapıya da sahiptir (Yıldız, Ceran & Sevmez, 2015). Toplumsal ve kültürel bir yanının olması bu alışkanlığı etkileyen farklı unsurların olduğunu ortaya koymakta ve okuma alışkanlığının oluşması farklı durumların etkileri sonucu gerçekleşmektedir. Kişisel farklılıklar, aile ortamı ya da çevresel etkenler bu alışkanlığın oluşmasını doğrudan etkileyebilmektedir.

Yılmaz (1990), okuma alışkanlığının oluşmasında aile, okul ve çevre olmak üzere üç toplumsal kurumun etkili olduğunu belirtir. Tanju (2010)'ya göre okumanın alışkanlık haline gelmesinde pek çok unsurun varlığından bahsedilebilir. Bunlar en başta aile, sonrasında çocuğun içinde yaşadığı toplum, okul ve öğretmendir. Okumanın tanımlarında zihinsel, psikolojik ve toplumsal yönlere vurgu yapılmasından dolayı bu alışkanlığın farklı faktörlerden etkileneceğini söylemek mümkündür.

Yapılan farklı araştırmalar (Akca, 2008; Arıcan & Yılmaz, 2010; Bekar, 2005; Can, Trkılmaz & Karadeniz, 2010; ek etinkaya, 2004; Er & Arıcı, 2018; Keleş, 2006; ztrk & Aksoy, 2016; Saracaloğlu, Karasakaloğlu & Aslantürk, 2010; Temizyürek, olakoğlu & Coşkun, 2013; Yılmaz, 2004) okuma alışkanlığının oluşmasında kişinin bireysel ilgilerinin, ailesinin, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Okuma alışkanlığını etkileyen bazı durumları Yılmaz (1990) şu şekilde sıralamıştır:

- Çocuğun okuma alışkanlığı oluşturması için, okuyan ve çocuğuna bu konuda ilgi gösteren bir aile.
- Evde bulundurulacak bir aile kitaplığı.
- Okumaya güdüleyen bir arkadaş grubu, yakın çevre ve toplum.
- Okumanın toplum olarak yaşam içerisinde doğal bir durum olarak algılanması yani okumaya, kitaba olumlu açıdan bakan bir toplum.
- Toplum bireylerinde okuma alışkanlığı oluşturmak ve bu alışkanlığı geliştirmek amacıyla oluşturulan tutarlı ve sürekli bir devlet politikası.
- Bireylerin bu alışkanlığın gereğini karşılayacak ölçüde ekonomik duruma sahip olmaları.
- Okuma alışkanlığının önemini temel alan eğitim-öğretim programı ve bunun ciddi bir şekilde uygulanmasını sağlayan bir eğitim sistemi.
- Üzerine düşeni yerine getiren toplumsal kurum ve kuruluşlar.
- Kitle iletişim araçları.
- Okuma alışkanlığını köklü bir sorun olmaktan çıkaracak ve çeşitli düzeylerde uygulanacak okuma alışkanlığı programları ve bu programlarda yer alan nitelikli okuma materyalleri.
- Okuma alışkanlığını geliştirmede doğrudan role sahip olan halk kütüphaneleri.

Yukarıda ana hatlarıyla verilen ve okuma alışkanlığının oluşmasında rolü olan bazı unsurları ayrıntılı bir biçimde şu alt başlıklar hâlinde açıklamak mümkündür:

2. 1. 6. 1. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Bireyin Rolü

Gerçekleştirilen her eylem gibi okuma eylemi de bir amaca bağlı olarak gerçekleşir. Okumanın gerçekleşmesinde kişinin kendisinden kaynaklı içsel, temel durumlar söz konusudur. Örneğin birey; bilgilenmek için, herhangi bir konuya ilgi duyduğu için, okumaktan zevk aldığı için, can sıkıntısını gidermek ya da boş zamanlarını değerlendirmek vb. için okuyabilir. Bireysel etkenler olarak görebileceğimiz bu unsurlar okuma alışkanlığının kazanılmasında önemli bir yer tutar. Çünkü birçok davranış kişisel istek ve eğilimler sonucu gerçekleşebilmektedir.

Bireyler istedik öğrenmelerini kendi gayretleriyle gerçekleştirmektedir. Örneğin, bir yabancı dili öğrenmek isteyen insan bunun için çabalar. Birey; toplum içerisinde kendini göstermek, toplumda söz sahibi olmak, kendi kişiliğini, davranışlarını, fikirlerini, hislerini değiştirmek veya geliştirmek amacıyla okuma alışkanlığı kazanmış olabilir (Bınarbaşı, 2006). Bu bağlamda düşünüldüğünde okumanın kişinin işine yaraması, ona çeşitli faydalar sağlaması da okuma eyleminin başlaması ve sürdürülmesinde önemlidir.

Öğrenciler, ilgi ve merak gibi içsel bazı sebeplerden dolayı okumaya yönelebirlirler (Akyol & Yıldız, 2011). Kişinin kitaba ve okumaya gösterdiği ilgi okuma alışkanlığının oluşmasını doğrudan etkilemektedir (Balcı, 2016, s. 54). Güneş (2017) okuma ilgisini genel olarak “okumaya ilgi duyma, sevmek, okumadan hoşlanma, okumaya öncelik tanıma, daha fazla zaman ayırma” (s. 121) olarak tanımlamaktadır. Bireylerin kitaba ve okumaya ilgi duymalarını sağlayan temel ihtiyaçlar arasında eğlenme, ruhsal olarak kendini gerçekleştirme, yeni bilgiler elde etme ve eski bilgilerini örgütleme, psikolojik savunma mekanizmalarını harekete geçirme isteği gibi unsurlar yer almaktadır.

Yapılan araştırmalar da kişilerin okuma alışkanlıklarıyla okuma ilgileri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Dökmen, 1990). Bireyler, okumaktan hoşlandıkları tür, konu, okuma süreleri veya okuma eğilimleri bakımından farklılık gösterdikleri için bu alışkanlığın kazandırılması sürecinde kişilerdeki bu özelliklerin dikkate alınması, okumayı alışkanlığa kısa sürede çevirebilir (Demirer, Çintaş Yıldız & Sünbül, 2011).

Motivasyon, pek çok eylemin gerçekleşmesi ve sürdürülmesinde oldukça etkili olduğu gibi okuma eyleminin başlamasında ve bu eylemin okuma alışkanlığına dönüşmesi sürecinde de etkili olmaktadır. Motivasyon kitap okuma davranışını etkileyen davranışların arasında yer almaktadır ve kitap okuma motivasyonu; kitabı okumaya yönelik istek, merak, ilgi, tutum ve davranışın oluşması, okumanın kıymetli bir eylem olarak görülmesi, okuma

alışkanlığının devam edebilmesi için gerekli olan güçtür (Katrancı, 2015). Yapılan bazı araştırma sonuçları okumanın içsel motivasyondan etkilendiğini veya okuyamamanın çeşitli sebepleri arasında motive olamamanın önemli bir paya sahip olduğunu göstermiştir (Akyol & Yıldız, 2011; Yıldız, 2013). Buradan yola çıkılarak, okuma eyleminin oluşması ve süreklilik kazanarak alışkanlığa dönüşmesi için kişinin okumaya karşı motive olmasının önem arz ettiğini söylemek mümkün olabilir.

Tutumlar da okuma alışkanlığının kazanılmasında oldukça etkilidir. Okuma etkinliğinin gerçekleşmesi için öncelikle bireyin okumaya karşı olumlu bir tutum beslemesi gereklidir. Bu tutum yükseldikçe okuma eylemi çoğalır, az olursa okuma da az olur (Arıcı, 2008). Nitekim okumayı seven ve bu yüzden çok okuyan çocukların incelendiği bir araştırmada bu tarz çocukların iyi gelişmiş bir okuma yeteneğine sahip oldukları, orta düzeydeki öğrencilerden daha hızlı okuyarak daha fazla anladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Bamberger, 1990, s. 10).

Bireylerin kişisel ilgi ve amaçlarını doğru bir şekilde belirlemeleri, okuma alışkanlığı oluşturma adına atacakları ilk ve önemli bir adımdır. İlgi alanlarına yönelik kitaplarla okunmaya başlanması okuma eyleminden zevk alınmasına ve ardından bu eylemin alışkanlığa dönüşmesine yardımcı olabilecektir.

2. 1. 6. 2. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Ailenin Rolü

Kişinin hayata gözlerini açtığı ve ilk öğrenmelerini edindiği ortam, aile ortamıdır. Birey toplumun kültürel kalıplarını, değer yargılarını ve alışkanlıklarını doğduğu andan itibaren kendini bulduğu sosyal bir ortam olan ailede edinmektedir (Bircan & Tekin, 1989).

Çocuğun büyüdüğü aile ortamı, okuma alışkanlığının kazanılmasında rol oynayan etkenlerin başında gelmektedir (Bekar, 2005). Her yönüyle bireyin kişiliğinin şekillendiği ailenin; kitaba ve okumaya bakış açısı ne denli olumlu ve yüksek olursa birey de okumaya karşı o derece olumlu tutum gösterecektir. Çocuğun kişilik kazanarak toplumsallaşmasında en önemli kurum olma özelliği gösteren ailenin, bütün alışkanlıkların kazanılmasında olduğu gibi okuma alışkanlığının kazanılmasında da gösterdiği tutum öncelikli etmendir (Yılmaz, 2004). Aile tarafından verilecek kitap ve okuma bilinci, kişinin başta eğitim hayatı olmak kaydıyla bütün hayatını etkilemektedir. Daha, küçük yaşlardan itibaren çocuğa yapılacak yönlendirmeler de okumanın alışkanlık olarak yerleşmesini sağlayacaktır

(Balcı, 2016, s. 56-60). Ailenin eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzeyi, ebeveynlerin mesleği gibi pek çok değişken de bireyin aile içerisinde kazanacağı okuma alışkanlığını etkilemektedir. Anne baba öncü ve rehber olarak çocuğun bu alışkanlığı kazanmasını, bunu zevk ve alışkanlığa dönüştürmesini sağlayabilir (Tanju, 2010).

Anne babanın kitap okuyor olması çocuğu okumaya özendirir (Bınarbaşı, 2006). Ailelerin çocuklarına okuma konusunda model olması, çocuklarıyla birlikte okuması, onları kütüphaneye götürmesi çocuklarda bu alışkanlığın oluşmasında etkili olacaktır. Ailenin okumaya karşı tutumları, çocuğun okuma zevk ve alışkanlığında belirleyicidir. Bireydeki okuma zevk ve alışkanlığı erken yaşlarda kazanıldığı için ebeveynler çocuklarını okul öncesi dönemden itibaren okumaya yöneltmeli, ilköğretimin ilk yıllarında da bu yöneltme devam etmelidir (Sevmez, 2009).

Aileler aldıkları kitapları belli bir zaman çocuğun gözü önünde bırakarak, okumaya yeterli zaman ayırıp ev içinde okuma ortamları yaratarak, çocuğa gün içerisinde yüksek sesle bazı şeyler okuyarak, çocuklarla birlikte kütüphane ziyaretleri gerçekleştirerek, çocuğun hangi tür kitaplara ilgi duyduğunu göz önüne alıp evde çocuğa uygun bir kütüphane oluşturarak, gazete ve dergi gibi süreli yayınların takibini yapıp çocuğun okumaya olan ilgisini ödüllendirerek çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasına katkı sağlayabilirler (Aktaş & Gündüz, 2002, s. 21).

Farklı araştırma bulguları (Bekar, 2005; Çiçek Çetinkaya, 2004; Keleş, 2006) okuma bilincine sahip, kitap okunan bir aile ortamında yetişen çocukların okumaya karşı olumlu tutumlar beslediğini ortaya koymuştur. Çocuk, daha okula başlamadan resimli kitaplarla tanıştırılması, kitaplara dokunması, kendisine kitap okunması gibi durumlardan etkilenmektedir. Aileler çocuklarına sessizce kitap okuyacakları bir ortam hazırlayarak da onların okumalarına katkı sağlayabilirler.

Bamberger (1990) çocuklarda kitap okuma alışkanlığı oluşturmada ailelere şu önerilerde bulunmuştur:

- Anne ve babalar sık sık çocuklarına yüksek sesle okuma yapmalı ve hikâyeler anlatmalıdır.
- Çocuklarının ilgilerine, düzeylerine, yaşlarına ve gelişim aşamalarına uygun düşecek bir bireysel kütüphane kurmalıdırlar.
- Çocuklarını cep harçlıklarının bir kısmını kitaba ayırmak üzere eğitmelidirler.

- Akşamları belli bir süre boyunca tüm aile bireylerinin kitap okumalarını sağlamalıdır.
- Aileler, çocuklarıyla onların okudukları şeyler üzerine konuşmalıdırlar.
- Çocuklarına, okudukları şeyleri uygulayabildikleri ve kullanabilecekleri, kitapların onların hayatını nasıl olumlu yönde etkilediği ve güzelleştirdiğini idrak edebilmeleri için onlara destek olmalıdırlar (s.45-46).

Ailenin, çocukta okuma alışkanlığı oluşturmada en önemli rolü, ona okuma konusunda iyi bir model olmaktır. Yani çocukların okumayı rol model olarak öğrenebilecekleri ilk ve en önemli kurum ailedir. Kitap okunan bir ailede yetişen çocuk, bunu doğal bir durum olarak kabul edecektir. Aileler, model olmanın yanı sıra çocuklarıyla birlikte kitaplar okuyarak, onlara ilgilerine yönelik kitaplar satın alarak, zaman zaman çocuklarını kütüphanelere götürerek çocuklarında okuma alışkanlığı oluşturmaya katkı sağlamış olurlar.

2. 1. 6. 3. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Arkadaşların Rolü

İlk öğrenmelerini aile ortamında edinen bireyin kişiliği, aile ortamından sonra en fazla arkadaş çevresiyle şekillenmektedir. Birey, arkadaş çevresi aracılığıyla yaşama dair bilgiler edinmekte ve birtakım davranışlar kazanmaktadır. Aynı şekilde arkadaş çevresi, okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde de etkili olmaktadır (Bınarbaşı, 2006). Bu etki olumlu veya olumsuz olabilmektedir.

Öğrencinin bağlı bulunduğu arkadaş çevresi okumayı bir alışkanlık haline getirdiyse ve bu grupta kitap alışverişleri yapılıyor, okunanlar paylaşıyorsa bu durum gruptaki her üyenin okuma davranışını ve alışkanlığını da etkileyecektir (Özbay, 2006'dan aktaran Balcı, 2016, s.74). Özellikle ilköğretim döneminde, tutum ve alışkanlıkların yeni yeni yerleşmeye başladığı dönemlerde çocukların okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerinde ve kendilerinde bu alışkanlığı yerleştirmelerinde arkadaş çevresi oldukça önemlidir (Balcı, 2016, s. 74).

Çocuk, arkadaşları tarafından okunan kitapları kendisinin de okuması gerektiği düşüncesiyle beraber arkadaşlarının okuduğu kitaplar dışında başka kitaplar okuma konusunda kendisini zorunlu hissedebilmekte, onlara yetişmeye veya onları geçmeye çalışmaktadır (Bınarbaşı, 2006). Çocuklar okudukları kitabı başkalarıyla paylaşma

gereksinimi duyduklarında, en çok paylaşımın yapıldığı kitle olarak da karşımıza yine arkadaş grubu çıkmaktadır (Bayat & Çetinkaya, 2018).

Arkadaş grubunun birey için etkisi zaman zaman ailenin bile önüne geçebilmektedir. Bu nedenle çocukların arkadaş gruplarının okuma alışkanlığına sahip bireylerden oluşması onları bu alışkanlığa yöneltici bir etki yaratabilir. Çocuklar, üyesi bulundukları arkadaş grubuna aidiyet hissetmek, o topluluk içerisinde kendilerini göstermek için okuyabilirler. Arkadaşlar arasında kitap alışverişi yapılması, arkadaşlar arasında kitap tavsiyelerinde bulunulması, okunan kitaplar hakkında konuşulması vb. çocukların okuma alışkanlığı geliştirmesi açısından faydalı eylemlerdir.

2. 1. 6.4. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Okulun ve Öğretmenin Rolü

Eğitim adına ilk öğrenmelerin edinildiği aile ortamından sonra çocuklar sistemli eğitime okullar vasıtasıyla geçerler. Aile ortamında okuma alışkanlığının ilk tohumlarını atan çocuk, bunu okul ortamında alışkanlığa dönüştürme imkânı bulabilmektedir. Okuma alışkanlığının esas olarak örgün eğitim sistemi içerisinde kazanılan bir beceri olması (Tanju, 2010), okumanın bir beceri haline getirilmesinin okulun en temel ve birinci görevi olarak görülmesi sonucunu doğurmaktadır (Temizyürek, Çolakoğlu & Coşkun, 2013). Öğrencilerin çoğu öğrenmelerinde etkili olan öğretmenler de çocukta okuma alışkanlığının kazandırılması sürecinde etkin rol oynamaktadırlar. Okul ve öğretmenleri sayesinde farklı kitaplarla tanışma, uygun okuma ortamları bulma imkânı yakalayan çocuk, okuma alışkanlığının oluşmasına katkı sağlayacak birçok duruma da okul ve öğretmenleri sayesinde dâhil olmaktadır. Okuma alışkanlığı kazanma okul öncesi dönemde ailenin çocuğun bulunduğu ortamlarda kitap okuması ve ona iyi bir örnek oluşturmasıyla başlayıp okuldaki etkinliklerle devam eden ve ömür boyu süren bir süreç olduğundan çocuğun eğitiminde okul ve ailenin iyi bir işbirliği içerisinde çalışması gereklidir.

Günün önemli bölümünü okulda arkadaşları ve öğretmenleriyle geçiren çocuk, öğretmenin söylediğini ailesinin söylediklerinden daha çok önemsemektedir (Demir, 2009). Bu durum da öğretmenlerin bu alışkanlığı oluşturma sürecindeki yerini ve önemini göstermektedir. Öğretmenin öğrenciye bir kitap tavsiyesinde bulunması bu anlamda etkili olabilecek bir davranıştır.

Öğretmenler öğrencilerinin ilgi duymalarını desteklemek ve onların edebiyatla karşılaşmalarını sağlamak amacıyla okumanın önemine ilişkin boş zaman faaliyetleri ve ev ödevleri ile küçük küçük çalışmalar yapmalıdır. Ancak, öğretmenin görevi sadece öğrencileri kitabın önemine inandırarak bu konuda onlarda coşku uyandırmak, çocuklara belli kitaplar sunmaktan ibaret değildir, öğretmenler aynı zamanda kendileri de yeteri miktarda çocuk kitabı okumuş olmalıdır. Hatta öğretmenin kişiliği, sahip olduğu okuma alışkanlığı, aldığı eğitim de öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmede son derece önemlidir (Bamberger, 1990, s. 47-48).

Bayat ve Çetinkaya (2018) tarafından yapılan bir araştırmayla ortaokul öğrencilerinin en çok öğretmenleriyle okuma yapmakta oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencileriyle birlikte okuyan öğretmen, onlara okuma konusunda bir model olmaktadır. Eğitim programlarının uygulayıcısı ve öğrenciler için model olan öğretmenlerin okuma alışkanlığını oluşturabilmesi için öncelikle kendilerinin bu alışkanlığa sahip okuyucular olması bu anlamda oldukça değerlidir. Ancak yapılan bazı araştırmalar (Arı & Demir, 2013; Gömleksiz, 2004; Sevmez, 2009; Yıldız, Ceran & Sevmez, 2015) eğitim programlarının uygulayıcısı öğretmenlerin okuma alışkanlığına sahip olmaktan uzak olduğunu göstermektedir.

Aynı şekilde Avusturya’da yapılan bir araştırmaya göre çok fazla okuyan çocukların öğretmenleriyle yakın ilişkiler kurdukları, öğretmenlerin de öğrencilerinin kendileri gibi okumaktan zevk almasını temin eden istekli okuyucular olduğu, ilgili ve bilgili öğretmenler tarafından verilen derslere devam sağladıkları, sınıf kütüphanelerinin en iyi biçimde sağlanmış olduğu, kitaplarla ve modern eğitim yöntemleri ile sürekli ilişki kurmaları sağlanarak okumaya karşı cezbedildikleri görülmüştür (Bamberger, 1990, s. 9).

Öğretmenlerin, çocuklarda okuma alışkanlığı geliştirmedeki sorumluluklarını ve bu konuda neler yapabileceklerini genel olarak şu şekilde sıralamak mümkündür (Kıbrıs, 2000’den aktaran Balcı, 2016, s. 62):

- Okunması gerektiğini düşündüğü kitaplardan oluşan bir sınıf kitaplığı oluşturmak
- Kitapları öğrencilerin kolaylıkla elde edebilecekleri şekilde düzenlemek
- Sınıfta zaman zaman okuma türleri hakkında bilgiler vermek
- Öğrencilerin ilgisini çekebileceğini düşündüğü kitaplardan söz etmek ve onları öğrencilere tanıtmak.
- Öğrenciyle okunan kitaplar hakkında konuşmak

- Okuma yarışmaları düzenleyip bol okuyan öğrencileri ödüllendirmek
- Sınıf veya okul gazetelerinde kitapları tanıtan yazılara yer vermek

Bağcı ve Temizkan (2006), ilköğretim yıllarında ana diliyle ilgili alışkanlıkların doğru olarak kazandırılmasının önem taşıdığını ve bu alışkanlıkların kazandırılmasında en büyük sorumluluğun Türkçe dersi öğretmenlerine düştüğünü belirtir. Türkçe öğretmenleri Türkçe dersinin amaçları doğrultusunda okuma alışkanlığı oluşturma konusunda diğer öğretmenlerden farklı bir konumda bulunmaktadır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen “Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri”ne göre Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme yeterlik alanı içerisinde şunlar yer almaktadır:

- Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi alanlarını belirler.
- Okuma etkinliklerinde mevcut kaynak ve materyallerden yararlanır.
- Kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenler.
- Öğrencilerin okumalarında söyleyişe, vurguya, tonlamaya ve noktalama işaretlerine dikkat etmelerini sağlar.
- Öğrencilerin okuma gelişim düzeylerine uygun olarak farklı okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.
- Okuma becerilerini geliştirmek için kullanacağı kaynakları, öğrencilerin ilgi alanlarına göre çeşitlendirir.
- Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını içselleştirmeye yönelik çeşitli ve sistematik etkinlikler düzenler.
- Öğrencilerin okuduklarını anlama, yorumlama, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eşli ve gruplu etkinlikler düzenler.
- Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için meslektaşlarıyla iş birliği yapar.
- Öğrencilerin okuduklarını anlama, yorumlama, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bütün öğrencilerin katılımının sağlandığı etkinlikler düzenler.
- Öğrencilerin okuma stratejileri geliştirmelerine ve kullanmalarına rehberlik eder.
- Ailelerle ve meslektaşlarıyla iş birliği yaparak kitap okuma alışkanlığının yaygınlaştırılmasına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenler (MEB, 2017).

Ancak, öğrencilerde okuma alışkanlığının oluşturulması ve geliştirilmesinden tek sorumlu olarak Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretmenleri görülmemelidir. Okuma etkinliği yalnızca bu derslerin sınırlılığındaymiş gibi bir anlayış olsa da okuma eğitimi sürecinde yer alan bütün derslerde bu konu dikkate alınmalı ve gereken özen gösterilmelidir (Aytaş, 2003).

2. 1. 6. 5. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Kitap ve Kütüphanelerin Rolü

Okuma alışkanlığı geliştirmede okuma materyallerinin payı azımsanamaz. Okuma materyali ne kadar ilgi çekici olursa ve amaca hizmet ederse bu alışkanlığın yerleşmesinde o kadar başarılı olur. Lyman (1973), okuma alışkanlığının kazanılarak geliştirilmesinde

okuma materyalinin sahip olduğu biçimsel ve içeriksel özelliklerin, kişilerin, özellikle de çocukların üzerinde oldukça etkili olduğunu vurgulamıştır. Kişinin yaş ve entelektüel düzeyine uygun, ilgi ve gereksinimlerini karşılamaya yönelik özelliklere sahip okuma materyali, okuma alışkanlığını kazanmayı kolaylaştıracaktır. Nitekim birçok ülkedeki kitap okuma kampanyalarının temelinde kişinin ilgilerine, yaş gruplarına göre gruplandırılmış, farklı yaşlardan farklı okuyuculara hitap eden okuma materyalinin bulunması oluşturmaktadır (aktaran Yılmaz, 1993, s. 35).

Okuma materyallerinin okuma alışkanlığı oluşturmadaki rolleri yalnızca içerdikleri konular itibariyle bireylerin ilgilerine ve düzeylerine yönelik olup olmamaları değildir. Özellikle kitapların bazen kapakları bile okuyucunun ilgisini çekmekte ve okuma açısından bireyde bir heves uyandırmaktadır. Aynı şekilde kitabın sahip olduğu renk, boyut, kitaptaki harflerin puntoları hatta kitabı meydana getiren sayfalarda kullanılan malzemenin cinsi bile bireyin kitaba bakışını etkilemektedir.

Bir ülkedeki kütüphane ve kütüphane kullanan kişi sayısı, o ülkedeki okuma profili hakkında bilgi verebilmektedir. Çünkü kütüphane unsuru, okuma alışkanlığını etkileyen unsurların başında gelir. Bayram (1990) kütüphaneyi bireyin kendi kendini eğitime, değişik konularda bilgi edinme, boş zamanlarını değerlendirme, öğrencilerin ödevlerine destek olmada, okuma becerilerini geliştirmede ve sürdürmede yardımcı kurumlar olarak tanımlar. Kütüphane kullanma alışkanlığı ise, bireyin çeşitli amaçlar için ihtiyaçlarını gidermek üzere belirli aralıklarla düzenli olarak kütüphanelerden yararlanmasıdır. Kütüphane kullanma alışkanlığındaki belirli aralıklar ve devamlılık kavramlarının değerlendirilmesi kütüphaneye gitme sayısının dikkate alınmasıyla yapılmaktadır (Sevmez, 2009). Kütüphanelerden her yaş grubundan insan faydalanabilmekte ve kütüphaneler bireylerin kitaba ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda kütüphaneler, bilgiye ulaşmada önemli araçların başında gelmektedir. Kütüphanelerin kitap temininde ilk başvuru kaynağı olarak yer alması, onun okuma alışkanlığı kazandırma sürecindeki rolü açısından belirleyicidir. Genel halk kütüphaneleri, özel eğitim kurumlarında yer alan ya da sınıf veya okulda bulunan kütüphaneler aracılığıyla öğrencilerin okuma materyallerine ulaşabilme noktasında önemli bir rol üstlenmektedir (Balcı, 2016, s. 74-75). Çünkü günümüz insanının ihtiyaç duyduğu bütün kitapları satın almasına imkan yoktur. Meydana gelen hızlı değişimler sayesinde birçok eserin modası hemen geçmekte ve yerlerini yenileri almaktadır. Bu sebeple de bir okuyucunun tüm isteklerinin karşılanması

için kütüphaneye ihtiyaç vardır (Bamberger, 1990, s. 49). Çocuğun öncelikli olarak evinde, sınıfında, okulunda veya kolayca ulaşabileceği yakın bir semtte kütüphane bulunması okuma alışkanlığı kazanması konusunda olumlu bir etkiye bulunacaktır (Temizyürek, Çolakoğlu & Coşkun, 2013).

Okuma alışkanlığının geliştirilmesi için kütüphanelerden yararlanılması konusunda çeşitli kolaylıkların sağlanması, bireyin ihtiyaç duyduğu anda ona ulaşması gereklidir. Bu durumda da kütüphanelerin yaygınlaştırılması kaçınılmazdır. Kütüphanelerde ihtiyaçlara yönelik nitelik ve sayıda kitap olması ve bireylerin kütüphanelere gitmeyi alışkanlık hâline getirmeleri için kütüphanelerin ilgi çekici hale getirilmesi gereklidir (Bircan & Tekin, 1989).

Kütüphanelerin yeni okuyucuları özellikle de genç okuyucuları kendisine çekmesi gerekmektedir. Kütüphane hizmetlerinin gelişme gösterdiği ülkelerde çocukların kütüphaneye olan ilgilerini çekmek için çocuğun kitap yazarlarına ilgi duymasını sağlamak, onu edebiyatla tanıştırmak amacıyla düzenlenen hikaye saatleri, tartışmalı kitap sergileri, kitap tartışmaları yapılacak ortamların yaratılması, edebiyat kutlamaları gibi faaliyetler organize edilmektedir (Bamberger, 1990, s. 51)

Kütüphaneler, bireyler için okuma materyalleri sağlamanın yanında onlara bu materyalleri okumaları için uygun ortamlar da yaratır. Gençlerin içinde bulunmaktan rahat olduğu, her köşesinde okuyan insanların yer aldığı, okuma ilgi ve beğenilerine yönelik kitapları bulabildiği kütüphaneler gençlerde okuma alışkanlığının gelişmesini sağlamaktadır (Yılmaz, 1990).

Okul kütüphaneleri, halk kütüphanelerinin kullanımı için bir başlangıç teşkil eder. Her iki kütüphane türünün de sağlanması insanların kütüphane kullanma ve sevmeye alışkanlıklarını sağlamak adına önemlidir. Sınıf kütüphanesi öğretimi tamamlamak ve farklı kitap türlerini kullanma fırsatı sağlamak gibi görevler üstlenir. Öğretmenler sınıf kütüphanelerini öğrencilerin zevklerine uygun olarak düzenlerlerse öğrenciler mecbur olduklarından değil ilgi duydukları için okuyacaklardır. Bazı ülkeler okul kütüphanelerinden çok halk kütüphanelerinin kurulmasını benimsemiştir. Örneğin Viyana’da çocukların sadece %17’si halk kütüphanelerini kullanmakta, oysa halk kütüphaneleri okul kütüphanelerinin içinde yer aldığında bu rakam % 80’lere kadar çıkmaktadır. Çocukların halk kütüphanelerine göre okul kütüphanelerinden daha fazla ödünç kitap aldıkları da yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Bamberger, 1990, s. 49-50). Kütüphanesi zengin olan bir okul, öğretmenlerin

öğrencileri kütüphaneye yönlendirmeleri gibi durumlar öğrenciler üzerinde bir motivasyon oluşturarak onları okumaya yöneltebilmektedir (Bınarbaşı, 2006). Bu çıkarımlar göz önünde bulundurulduğunda okul kütüphanelerine önem verilmesi ve okul kütüphanelerinin öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde zenginleştirilmesi okuma alışkanlığı konusunda faydalı olacaktır.

2. 1. 6.6. Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Eğitim Programlarının Rolü

Öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanan eğitim programı (Demirel, 2014, s. 4), okuma alışkanlığının oluşması ve yaşam boyu sürdürülecek bir alışkanlık haline gelmesinde rol oynar. Ülkelerin eğitim hedefleri listesinin başında yer alan toplumun okuryazar bireylerden oluşması, eğitim programlarındaki okumanın yerini belirlemektedir. Bu sebeple eğitim programları bilinçli olarak “okurlar” ve “iyi okuyucular” yetiştirmeyi amaçlar.

Eğitim politikaları belirlenirken okuma alışkanlığını kazandırıcı ve yerleştirici uygulamaların yer alması gereklidir. Eğitim politikalarının amacı sosyal, kültürel ve ekonomik olarak gelişmiş bir toplum oluşturarak bu toplumu meydana getirecek bireyler yetiştirmek olmalıdır.

Bu amaçla örgün eğitim sistemi içerisinde yer alan her öğrenciye okuma alışkanlığı ve okuma kültürünü kazandırmak oldukça önem arz etmektedir. Eğitim sistemi içerisindeki eğitimcilerin de bu alışkanlığa sahip bireylerden oluşması, kitap okuma ve okutma metotlarının gözden geçirilmesi ve bu alışkanlığı kazandırmaya yönelik düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Karaaslan, 2016).

Eğitim programları kapsamında, eğitim- öğretim yılı içerisinde öğrencilerin edineceği bilgiler, etkinlikler ve çalışmalar yer alır. Eğitim programlarında okuma alışkanlığı kazandırmak konusunda gerçekleştirilmek istenen ve planlanan etkinliklere yer verilmesi, okullarda uygulanan eğitim programlarının içeriğinde okuma alışkanlığı kazandıracak etkinliklerinin bulunması, okuma alışkanlığı edinme sürecinde devamlılık sağlanması bakımından önemli görülmektedir (Güneş Akbulut, 2013).

Okumanın ayrı bir öğrenme alanı şeklinde yer aldığı Türkçe dersi, okuma alışkanlığı oluşturmaya yönelik etkinliklerin planlanmasını ve uygulanmasını içermektedir. Bu

bağlamda bakıldığında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları şu şekildedir:

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması (MEB, 2019b).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019b)'nın özel amaçları incelendiğinde öğrencilerin *okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması* şeklindeki amaç göze çarpmaktadır. Özellikle Türkçe dersi, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma amacı taşıması bakımından özel bir yer tutmakta ve önem taşımaktadır. Programda yer alan bu amaç, Türkçe dersinin ve bu programın uygulayıcısı Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı oluşturma konusunda farklı bir sorumluluk taşıdıklarını da göstermektedir.

Okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan ve yukarıdaki açıklanan unsurların yanında, okuma alışkanlığı kazandırma konusunda kitle iletişim araçlarına ayrı bir yer vermek gerekir. Çünkü içinde yaşadığımız çağda kitle iletişim araçlarının yaşamımızdaki etkileri göz ardı edilemez. Bu araçlar içerisinde de en büyük etkiye sahip olarak televizyon düşünülebilir. Ancak televizyonun okuma alışkanlığına olumlu ve olumsuz etkileri olduğuna dair görüşler vardır. Çağımızda hemen hemen her evde bulunması, televizyonun görsel kültürün bir parçası haline gelmesini sağlamıştır. Bir yandan televizyonun okuma alışkanlığına bir alternatif olduğunu, bu nedenle okuma alışkanlığını olumsuz etkilediğini savunan; diğer yandan aynı anda çok sayıda insana ulaşması, güçlü bir kitle iletişim aracı olmasından dolayı televizyonun okuma alışkanlığının öneminden bahsederek onu geliştirmeye yardımcı olduğunu savunan görüşler mevcuttur (Yılmaz, 1993, s. 35).

Çağımızın vazgeçilmezi internet de okuma alışkanlığı geliştirmede önemli bir etkiye sahiptir. İnternet sayesinde çevrim içi olarak kitaplara ulaşmak günümüzde oldukça kolaylaşmış, bilgisayar ekranından kitap okuma hayatımıza hızlı bir giriş yapmış böylece e-okuma kavramı ortaya çıkmıştır. İnternet üzerinden okunan bu e-kitaplar etki alanını her geçen gün genişleterek okuyucu kitlesini arttırmakta ve okuma alışkanlığı farklı bir boyut kazanmaktadır.

2. 2. İlgili Araştırmalar

Konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara bu bölümde değinilmiştir. Son 10 yıldan önceki araştırmalar genel hatlarıyla ele alınmış, son 10 yılda yapılmış olan çalışmalara ise araştırmanın yöntemsel bilgilerine uygun olarak detaylıca yer verilmiştir. Bu araştırmaların açıklanmasıyla birlikte ilgili alan yazında bu araştırma konusuyla ilgili yapılmış olan araştırmaların olup olmadığı tespit edilmiştir.

2. 2. 1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

İlgili alan yazın incelendiğinde okuma alışkanlığı konusunda farklı boyutlarda pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Son 10 yıldan önceki yapılan çalışmaların öğretmenlerin kitap okumaya ilişkin görüşleri konusunda (Gömleksiz, 2004), öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları konusunda (Kurulgan & Çekerol, 2008), ilköğretim ikinci kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumları konusunda (Demir, 2009), öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumları konusunda (Bozpolat, 2010), ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları konusunda (Can, Türkyılmaz & Karadeniz, 2010), öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları konusunda (Batur, Gülveren & Bek, 2010), çocuklarda kitap okuma alışkanlığı konusunda (Tanju, 2010) çalışmalara rastlanmıştır. Ancak öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarına etki eden faktörlere ilişkin görüşlerinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Diğer yandan son 10 yılda yapılmış çalışmalardan bazıları aşağıda detaylıca açıklanmıştır.

Akyol ve Yıldız (2011) tarafından yapılan “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada içsel ve dışsal okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan ve okuma

alışkanlığı aracılığıyla dolaylı olarak etkileme durumu araştırılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiş, 481 değişik sosyo ekonomik düzeye sahip ilköğretim 5. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda içsel motivasyonun okuduğunu anlamada olumlu etkileri olduğu, rekabet faktörü dışında dışsal motivasyonun ise bu durumu olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Öğrencilerin okulda daha çok dışsal motivasyonun etkisiyle okudukları, kişisel tercihlerine bağlı olarak gerçekleştirdikleri okumalarında ise içsel motivasyonun etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mete (2012)'nin "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği)" adlı çalışmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumları cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, okuma kampanyasına katılım ve kampanyadan haberdar olma değişkenleri açısından belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Malatya il merkezinde bulunan ilköğretim 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" ile "Kişisel Bilgiler Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın verileri betimleyici istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma ile 8. sınıf öğrencilerinin çoğunlukla okuma alışkanlığına ilişkin "yüksek" düzeyde tutuma sahip olduğu, cinsiyet değişkeninin öğrencilerin sahip oldukları okuma alışkanlığı tutumu üzerinde önemli bir belirleyici olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kitap okuma alışkanlığına sahip oldukları gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Şahin (2012) tarafından yapılan "İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi" adlı çalışmada ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2008–2009 öğretim yılında Kırşehir il merkezinde bulunan ilköğretim okulları içerisinde 14 okulun 4 ve 5. sınıflarında okuyan 1384 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anketin kullanıldığı araştırmanın verileri betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırma ile alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin boş vakitlerinde oyun oynamayı üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha çok tercih ettikleri, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin bilgisayarda gezinmeyi ve oynamayı daha fazla tercih etmekte olduğu, üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin tamamına yakınının kendilerine ait bir kitaplıklarının bulunduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelçi (2012) tarafından yapılan “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üst Bilişsel Yeterlilikleri” adlı çalışmada amaç öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ile motivasyonel-biliş ve biliş üstü yeterliklerini saptamaktır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ve betimsel tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu dört farklı üniversitenin eğitim fakültesinin Türkçe öğretmenliği lisans programında birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 388 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği”, “Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği” ve “Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, üst bilişsel okuma stratejilerinden pragmatik stratejileri kullanma becerileri cinsiyete ve kitap okuma oranına göre, analitik stratejileri kullanma becerileri ise kitap okuma oranına göre farklılaşmaktadır. Araştırmayla, özellikle strateji kullanma alt ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyete, öğrenim görülen üniversiteye ve kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı olarak farklılaştığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Davarcı (2013) tarafından yapılan “İlköğretim 8. sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Bilgisayar - İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmanın amacı ilköğretim okullarındaki 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile bilgisayar-internet kullanımı arasındaki ilişkinin değerlendirmesidir. Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 7 farklı okuldan seçilen 550 8. sınıf öğrencisiyle tarama modelinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı düzeyleri, yaşadıkları yerleşim birimleri küçüldükçe azalmaktadır. Ayrıca il merkezinde yaşayan öğrencilerin köyde yaşayan öğrencilere nazaran evlerinde daha fazla kitaplık ya da kitap köşesi bulunmaktadır. Öğrenciler daha çok sosyal paylaşım, oyun ve ders çalışma sitelerini kullanmaktadır.

Ekici (2014) tarafından yapılan “Ankara’daki Anaokullarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmada Ankara’daki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık açısından yeterliliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri Ankara’da yer alan devlet anaokullarında bulunan 249

öğretmenlerden anket, gözlem ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma ile öğretmenlerin okul öncesi dönemin önemi ve okuma alışkanlığına hazırlık uygulamalarının bu dönemde gerçekleştirilmesi konusundaki tutumları ve farkındalıkları, çocukların bu dönemde okumaya karşı olumlu tutumlara sahip olması okuma alışkanlığını etkileyen olumlu durumlar arasında; ailelerin bu konudaki yetersizliklerinin, öğretmenlerdeki eğitim eksiklerinin, okulların fiziki açıdan yetersizliğinin ve kütüphane, materyal gibi eksikliklerin ise okuma alışkanlığına hazırlık eğitimini olumsuz etkileyen durumlar arasında olduğu belirlenmiştir.

Deniz (2015) tarafından yapılan “Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları” adlı araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının tespit edilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır ili Merkez ilçesinde yer alan iki okulda öğrenim gören 382 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okuma Alışkanlık Anketi” kullanılarak elde edilmiş, veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin en fazla roman ve hikâye türündeki eserleri okudukları, öğrencilerinin en çok macera konusundaki eserleri tercih ettikleri, erkek öğrencilerin macera konulu eserlere kızlardan daha fazla ilgi duyduğu, öğrencilerin son bir yılda okudukları kitap sayısının cinsiyet değişkene göre incelenmesinde kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Yıldız, Ceran ve Sevmez (2015) tarafından yapılan “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Profili” adlı çalışma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlığı profillerini belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi’nde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 21 bölümden (Almanca, Biyoloji, BÖTE, Coğrafya, Din, Kültür ve Ahlak Bilgisi, Fen Bilgisi, Fizik, İlköğretim Matematik, İngilizce, Kimya, Müzik, Okul Öncesi, Ortaöğretim Matematik, PDR, Resim, Sınıf, Sosyal Bilgiler, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe ve Zihin Engelliler Öğretmenliği) her sınıf düzeyinde onar öğrenci toplamda bir bölümden kırkar olmak üzere 840 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan soru formu kullanılmıştır. Araştırmayla öğretmen adaylarının ilk sırada tercih ettikleri kitap türleri arasında roman ve hikâye, daha sonra ise kişisel gelişim kitaplarının yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca

öğrencilerin çoğunlukla edebî kitap tercih ettikleri, alanlarındaki bilimsel kitapların tüm bölümlerde çok az öğrenci tarafından tercih edildiği, öğrencilerin çoğunun alanıyla ilgili bilimsel bir dergi okumadığı, çoğunlukla yılda 1-5 kitap okudukları, okumalarına engel olan unsurlar arasında ilk sırada okuma alışkanlığının olmamasını belirttikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlıklarının sınıf düzeyine göre belirgin biçimde farklılaşmadığı gibi sonuçlara da ulaşılmıştır.

Tuna (2016) tarafından yapılan “Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi” adlı çalışmada 7. Sınıf öğrencilerinin okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrasında kullandıkları okuma stratejilerinin okuma tutumu, okuduğunu anlama başarısı ve okuma alışkanlığına etkisi araştırılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel modelin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Buca ilçesi Ötüken Ortaokulu’nda öğrenim gören 62 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma ile kız ve erkek öğrenciler arasında okuma tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu, okuma stratejilerini kullanmanın bilgilendirici metinlerde okuma becerilerini yükselttiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Öztürk ve Aksoy (2016) tarafından yapılan “İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına İlişkin Veli Görüşleri” adlı çalışmada ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığını velilerinin görüşleri doğrultusunda incelemek amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiş, verilerin toplanması için Bolu merkez ve üç ilçesindeki ilköğretim okulları, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu il merkezinden 10, Bolu ilinin ilçeleri Gerede’den 1, Mudurnu’dan 2, Yeni Çağa’dan 1 ilköğretim okulunun 2. 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde toplam 108 öğrenci velisi oluşturmuştur. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan “Okuma Alışkanlığı Veli Anketi” ile toplanmıştır. Sonuç olarak; velilerin tamamına yakınının okumayı sevmesine karşın yarısından fazlasının okuma alışkanlığının olduğu, yarısına yakınının ise okuma alışkanlığına sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Velilerin % 64,8’i çocuklarının okuma alışkanlığının olduğunu, %35, 2’si ise olmadığını belirtmiştir. Velilerin %74, 1’i çocuğuna okuma alışkanlığı kazandırmak için öğretmeni ile işbirliği yaptığını, sadece 1/3’ünden fazlası (%38,0) okuma konusunda çocuğuna model olabilecek davranışlar sergilediğini ifade etmiş, önemli bir bölümü (%74,1) çocuklarına okumanın öneminden bahsettiğini ve yarısından fazlası (%56,5)

çocuğuna okuması için devamlı uyarılar yaptığını belirtmiştir. Velilerin tamamına yakını çocuklarının kendilerine ait kitaplığının veya kitaplıkta onlara ayrılmış bir raf ya da bölümün bulunduğunu, yine velilerin 3/4' ü (%74,1) çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmada öğretmenlerle işbirliği içerisinde olduklarını belirtmiştir.

Yücebaş (2017) tarafından yapılan “Ankara’daki İlköğretim Öğretmenlerinin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları” adlı çalışmada öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılmasında ve kütüphanelerden yararlanma konusunda en önemli etmen olan ilköğretim öğretmenlerinin bu konudaki eğilimlerinin ne olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma verileri anket tekniği ile Ankara’da yer alan 48 okuldan 200 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda Ankara’da bulunan devlet ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarındaki doğru orantıya bağlı olarak çocuklarda okuma alışkanlığını kazandırma açısından işlevlerini tam olarak yerine getirebilecek durumda olmadıkları belirlenmiştir.

Deniz (2017) tarafından yapılan “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesi Üzerine Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin okuma alışkanlığını geliştirmesi üzerine görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, Mardin ili Midyat ilçesinde görev yapan 75 Türkçe öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığını; bireye küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gereken, örnek olunduğu takdirde kolay kazanılabilecek ve kısa aralıklarla ama düzenli olarak yapılan bir davranış olarak gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çocuklarda okuma alışkanlığı kazandırmak için okuma saati yaptırdıkları, öğrencilerine okudukları kitapların özetini yazdırdıkları ve kitap özetlerini sınıfta anlattırdıkları, kitap okuyan öğrencileri ödüllendirdikleri, sınıfa kitapla girdikleri ve öğrencilerine örnek oldukları, öğrencileri arasında kitap okuma yarışması yaptıkları, öğrencilerini kütüphaneye götördükleri, öğrencilerine şiir ezberlettikleri, öğrencilerine sözlük oluşturdıkları -pano ve afiş yaptırdıkları, kitap okuyan öğrencilere yüksek not verdikleri, masal ve fabl türü kısa metinleri sınıfta canlandırdıkları gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Calp (2018)’ın “Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları: Ağrı İl Örneği” adlı çalışmasında ortaokul öğrencilerinin kitap okuma ilgi, eğilim ve alışkanlıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma

grubunu Ağrı ili Merkez ilçesindeki 40 ortaokuldan seçilmiş toplam 881 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan okuma alışkanlığına ilişkin anket formu ile toplanmış ve veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma ile kız öğrencilerin kitap okumayı sevdikleri ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu, ebeveynlerinin öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların ebeveynleri okur-yazar olmayanlara göre okumaya karşı olumlu bir tutum içinde olduğu, öğrencilerin arkadaşlarına kitap tavsiye etme hususunda bir dayanışma içinde oldukları belirlenmiştir.

Gürsoy (2018) tarafından yapılan “Kitap Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Yardımcı Bir Araç Olarak Çizgi Romanların Kullanılması” adlı çalışmanın amacı, okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırmak için okuma saatlerinde çizgi romanlar kullanılarak bu konudaki sorunlara çözüm önerileri getirmektir. Araştırma durum çalışması deseniyle hazırlanmış, araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilinin Nizip ilçesindeki bir köy okulunda öğrenim gören 14 6. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu gibi çeşitli veri toplama araçları ile toplanmıştır. Bu araştırma sonucuna göre öğrencilerin çizgi roman okudukları okuma saatleri, hikaye kitabı okudukları okuma saatlerine göre okuma alışkanlığına olumlu katkılar sağlamış; öğrencilerin hem sınıf içi uygulamalarda hem de okuma ve yazma becerilerinde olumlu yönde değişiklik olduğu görülmüştür. Ayrıca okuma saati uygulamalarının ve çizgi romanların okuma sevgisi ve okuma alışkanlığına katkı sağladığı gibi sonuçlara da ulaşılmıştır.

Ünal (2019) tarafından yapılan “Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları ile Yazma Eğilimleri” konulu çalışmada da özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Betimleme çalışması olarak yürütülen bu araştırmanın çalışma grubunu Sinop, Kayseri, Sakarya ve Antalya illerindeki bilim ve sanat merkezlerine (BİLSEM) devam eden 4.-8. sınıf düzeyi 352 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak farklı ölçekler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu; bu öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ve yazma eğilimlerinde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunduğu; ölçeklerden elde edilen en yüksek puanların 5. sınıf, en düşük puanların ise 6. sınıflara ait olduğu; özel yetenekli öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarının

kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve yazma eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Alan (2020) tarafından yapılan “Türkiye’deki Üniversite Öğrencilerinin Kitap Okuma Profilleri” adlı araştırmada Türkiye’deki devlet üniversitelerinde lisans eğitimi alan üniversite öğrencilerinin okuyucu profillerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırmasıyla yürütülen araştırmanın çalışma grubunu farklı şehirlerdeki 19 devlet üniversitesinin 17 farklı fakültesinde 1580 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan kitap okuma profilleri anketi ile toplanmış ve veriler betimsel istatistiksel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma ile üniversite öğrencilerinin genellikle düzenli kitap okuyucusu olduğu, kitap okuma alışkanlığı kazanmada en önemli faktörün aile olduğu, öğrencilerin elektronik aletleri ve interneti genel anlamıyla kitap okuma amacıyla kullanmadıkları, kitaplarını genellikle satın alarak temin ettikleri, öğrencilerin çoğunun orta düzey ve zayıf okuyucu profiline uygun olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

2. 2. 2. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

İlgili literatür araştırıldığında okuma alışkanlığıyla ilgili çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Bu bağlamda son 10 yıldan önce yapılan araştırmalarda, öğrencilerin kitap okumaya ne kadar vakit ayırdıkları konusunda (Allen, Ciplewski & Stanovich, 1992), ilkokul öğretmenlerinin ve idarecilerin profesyonel alanda okuma alışkanlıklarını belirleme konusunda (Wood, Zalud & Hoag, 1995) okuma performansı ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki konusunda (Leppänen, Aunola & Nurmi, 2005), bilgisayar teknolojisinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen kolej öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisi, bu öğrencilerin online kaynaklar üzerinden okuma alışkanlıkları ile yaş, cinsiyet, kolej notları, mesleki statü, online geçirdikleri saatlerle olan ilişkilerini belirlemek konusunda (Shen, 2006), eğitim fakültesinden mezun olmuş halihazırda öğretmen olan ve fakültede halen okuyan öğrencilerin bireysel okuma yapıp yapmadıkları, bu konudaki ilgilerinin ne düzeyde olduğu konusunda (Nathanson, Pruslow & Levitt, 2008), şehirler ve kırsal kesimlerde bulunan yüksekokullardaki öğrencilerin okuma alışkanlığını tespit etme konusunda (Lone, 2011) yapıldığı görülmüştür.

Diğer yandan son 10 yılda yapılmış çalışmalardan bazıları aşağıda detaylıca açıklanmıştır.

Diem (2012) tarafından yapılan “How the Presence of A Technologically Supported Library Influences High School Student’s Reading Habits and Skills” adlı çalışmada okul kütüphanelerinin; öğrencilerin kütüphane ziyaretlerine, okuma alışkanlıklarına, cinsiyete göre okuduğunu anlama başarılarına ve okul türlerine olan etkisini görmek amaçlanmıştır. Bu araştırma 36 okuldaki kütüphane kullanan 306 öğrenciden 102 lise öğrencisiyle (51 kız ve 51 erkek) gerçekleştirilen nicel bir araştırmadır. Araştırma ile kütüphane özelliklerinin okuma alışkanlıkları üzerinde çok önemli bir etkisi olmadığı, okuma edinimi üzerinde ise önemli derecede etkisi olduğu, öğrencilerin cinsiyete göre okuma alışkanlıklarında anlamlı farklılıklar olduğu, cinsiyete göre okuma edinimi yüzdelerinde çok önemli bir fark olmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Oluwaseyi ve Oluwatise (2013), “A Survey of Reading and Internet Use Habits Among Undergraduate Students in Selected University Libraries in Nigeria” adlı çalışmalarında Nijerya’da seçili üniversite kütüphanelerini kullanan öğrencilerin okuma amaçlarının ve bilgiye ulaşma kaynaklarının ne olduğunu, kitap okuma sıklıklarının ne düzeyde olduğunu, etkili bir şekilde okumalarının önündeki engellerin ne olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma nitel araştırma modelinde durum çalışması deseniyle hazırlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ibadan Üniversitesinden 12,566; Obafemi Awolowo Üniversitesinden 30,098 olmak üzere toplamda 42,664 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, bu örneklem içerisinde seçilen 214 öğrenciden oluşmaktadır. Bilgiye ulaşmada internet kullanımı ile akademik gelişim arasında bir ilişkinin olduğu, öğrencilerin kütüphanedeki bilgi kaynakları yeterli olduğu zaman bilgiye daha kolay ulaştıkları, akademik amaçlı daha fazla okuma yapıp, çevrim içi uygulamalara kaydoldukları gibi sonuçlar bu araştırmayla elde edilen sonuçlardan bazılarıdır.

Rodrigo, Greenberg ve Segal (2014) tarafından yapılan “Changes in Reading Habits by Low Literate Adults Through Extensive Reading” adlı çalışmada düşük okuryazarlık seviyesindeki yetişkinlerin ileri okuma çalışmalarıyla okuma alışkanlıklarındaki değişiklikleri tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma modelinde hazırlanmış, 16-78 yaş arası Asya Amerikalısı, Kazak, İspanyol ve Asyalılardan oluşan toplam 181 kişiyle yürütülmüştür. Araştırmanın başında katılımcıların okumaya karşı tutumlarının ne olduğu ölçülmüştür. Yapılan araştırmayla okumaya karşı tutumlarında değişiklik olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar 100 saatlik okuma dersinin verildiği

bölüme kaydedilmiştir. Araştırmada iki grup oluşturulmuştur ve bir grupta ileri okuma çalışmaları yapılırken diğer grupta yapılmamıştır. Araştırmayla; donanımlı kütüphanelerin, kitaplara kolay ve ücretsiz ulaşımın, okuma için yeterli zamanın ve okumaya yönlendirmenin okuma alışkanlıklarını geliştirici ve okumaya teşvik edici anahtar faktörlerden olduğu belirlenmiştir. Yine, gençlerin daha fazla dergi okurken ileri yaştakiler kitap, gazete ve işle ilgili okuma materyalleri okumakta oldukları ve bayanların erkeklere göre daha çok dergi okudukları sonucuna ulaşılmıştır.

Dent ve Goodman (2015) tarafından yapılan “The Rural Library’s Role in Ugandan Secondary Students’ Reading Habits” adlı çalışmada Ugandalı ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarında kırsal kesimdeki kütüphanelerin rolünün ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Uganda’nın Masaka bölgesindeki iki ortaokuldan 87 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırmada 24 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okuma materyallerinin türlerinin, okuma sıklığının, kütüphaneye ulaşabilmenin bir üst seviyedeki okullara devam etmeyle ilişkili olduğu ve eğitim seviyesi arttıkça okuma sıklığının da arttığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Farinosi, Rimm ve Roll (2016) tarafından yapılan “Book or Screen, Pen or Keyboard? A Cross-Cultural Sociological Analysis of Writing and Reading Habits Basing on Germany, Italy and the UK” adlı çalışmada gençlerin benimsedikleri yazma ve okuma teknolojilerinin kültürlerarası benzerlik ve farklılıklarını araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 54 Alman, 23 İngiliz ve 125 İtalyan öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bu öğrencilerin yazması ve okuması üzerine yazılmış olan raporların karşılaştırmalı analizine dayanmaktadır. Bu raporlar nitel çözümleme analizleri yardımıyla çözümlenmiştir. Bu raporlardan yola çıkılarak bilişim teknolojilerinin eğitim alanında kullanılmasıyla okuma ve yazmanın nasıl şekillendiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda milletler arasında bilişim teknolojilerini kullanma konusunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırma ile öğrencilerin yazmada kalem kağıt kullanmalarının ya da okumada klavye veya bilgisayar ekranını tercih etmelerinin farklı sebeplere bağlı olduğu gözlemlenmiştir. Bu sebepler estetik görüş, alışkanlıklar gelenekler, sosyal sebepler, alıcı gönderici ilişkisi, psikolojik, bilişsel ve sağlık ile ilgili sebepler, teknolojik, ekolojik sebeplerdir. Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç ekrandan ya da kağıttan okumanın hem avantaj hem de dezavantajlara sahip olduğudur. Öğrenciler bunlar arasından bireysel olarak kendilerine en uygun olanı seçmektedirler.

Fatiloru, Oyekola, Hameed ve Oseni (2017) tarafından yapılmış “A Survey on the Reading Habits Among Colleges of Education Students in the Information Age” adlı çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve bu alışkanlığın nasıl geliştirilebileceği araştırılmıştır. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırma 200 öğrenciyle yürütülmüş ve araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin yüzde 25’inin kendi alanlarıyla ilgili haftalık yayınları okuduğu, okuma alışkanlığının yüksek olmasının akademik başarıyı da olumlu yönde etkilediği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Kumara ve Sampath Kumar (2018) tarafından yapılmış “Impact of ICT on Reading Habits of Students: A Survey” adlı nicel araştırmada bilgi ve iletişim teknolojisinin Tumkur üniversitesindeki öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ticaret, güzel sanatlar ve fen fakültelerinden 440 yüksek lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmayla öğrencilerin basılı kitapların internette bulunan kaynaklardan daha masraflı olduğunu düşündükleri, öğrencilerin internete her gün ulaşabildikleri ve akademik destek olarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullandıkları ancak üniversitelerin öğrencilere daha fazla bilgi iletişim teknolojileri kaynağı sunmaları gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Bano, Jabeen ve Qutoshi (2018) tarafından yapılan “Perceptions of Teachers About the Role of Parents in Developing Reading Habits of Children to Improve Their Academic Performance in Schools” adlı nitel araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve akademik başarılarını geliştirmeleri üzerinde ebeveynlerinin rolü hakkında öğretmenlerin düşüncelerini öğrenmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Pakistan’ın Gilgit şehrinde yer alan bir özel okuldaki öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmayla; okuma alışkanlığının akademik başarıya etkisinin olduğu, sağlıklı okuma aktivitelerinin öğrencilerin eleştirel ve analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olup onların kelime bilgilerini de geliştirmesinden dolayı çocukların okuma alışkanlıklarını geliştirme konusunda ebeveyn rolünün önemli olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ele alınmıştır.

3. 1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Bu araştırmada model olarak nitel araştırma modeli seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre nitel araştırma: “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (s. 41). Seale (1999) nitel araştırmayı: “Daha önceden bilinen ya da fark edilememiş problemlerin algılanması, bu probleme ait doğal olguların gerçekçi bir biçimde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreç” şeklinde tanımlar (aktaran Baltacı, 2019). Nitel araştırmanın araştırmacıların üzerinde görüş birliğine vardığı bazı temel özellikleri vardır. Bu özellikler; konusu olan problem veya sorunla ilgili veriyi katılımcıların yaşadığı fiziksel ortamda toplamalarıyla alakalı olan *doğal ortam*, bilgiyi toplayan konumunda olduğu için *temel veri toplama aracı olarak araştırmacının kendisi* ve bir tek veri kaynağından ziyade verinin çoklu biçimlerinin kullanıldığı *çoklu veri kaynağı* şeklinde sıralanabilir (Creswell, 2017, s. 185).

Doğal yollarla gerçekleşen güncel olaylara odaklanarak bize gerçek yaşamla ilgili bir resim sunması nitel verinin güçlü yanlarından. Ayrıca nitel araştırma ile araştırılan durumların ardında yer alan, görülmeyen faktörlerin anlaşılma ihtimali fazladır. Zengin ve bütüncül bir

içerik sağlaması da nitel verinin güçlü yönleri arasında yer alır (Miles & Huberman, 2019, s. 10).

Araştırmada desen olarak olgubilim (fenomonoloji) deseni seçilmiştir. Olgubilim deseni, nitel modelin seçildiği araştırmalarda kullanılan bir desendir ve farkında olduğumuz fakat ayrıntılı ve derin bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Olgular; yaşanan dünyada olaylar, tecrübeler, algılar, yönelimler, durumlar ve kavramlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilirler (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 69). Olgusal araştırmalarda araştırılan kişi veya grubun davranışları o üyelerin kendi bakış açılarından değerlendirilir; kendilerine ve olaylara nasıl baktıkları belirlenir. Olgubilim araştırmalarında “En iyi yaşayan bilir, o halde ondan öğrenelim” felsefesiyle hareket edilir. Bu tür araştırmalarda araştırmacı gerçeklik hakkında herhangi bir yorumda bulunmaz (Şencan, 2005, s. 508).

3. 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kilis ili Merkez ilçesinde bulunan 26 devlet ortaokulu arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen dört okul ve yine aynı yöntemle bu okullardan her okuldan onar öğrenci olmak üzere seçilen toplamda 40 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme, her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verir (Büyüköztürk vd., 2018, s. 88). Araştırmadaki okullar Abdurrahman İyigün Ortaokulu, Cumhuriyet Ortaokulu, Süleyman Demirel Ortaokulu ve TOKİ Ortaokulu olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ait cinsiyet bilgileri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 1

Çalışma Grubundaki Öğrencilere Ait Cinsiyet Bilgileri

Okullar	Cinsiyet	Katılımcı Sayısı	Katılımcı Oranı
Abdurrahman	Erkek	3	%30
İyigün Ortaokulu	Kadın	7	%70
Cumhuriyet	Erkek	1	%10
Ortaokulu	Kadın	9	%90
Süleyman Demirel	Erkek	5	%50
Ortaokulu	Kadın	5	%50
TOKİ Ortaokulu	Erkek	3	%30
	Kadın	7	%70
Genel	Erkek	12	%30
	Kadın	28	%70
Toplam		40	

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet bilgilerinin yer aldığı Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan toplam kız öğrencilerin oranının (%70) erkek öğrencilerin oranından (%30) fazla olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Süleyman Demirel Ortaokulu dışındaki araştırmaya katılan diğer ortaokulların tamamında kız öğrenci oranı erkek öğrenci oranından fazladır.

3. 3. Veri Toplama Aracı

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada veriler, araştırmanın amacına yönelik olarak uzun bir alan yazın taramasının ardından araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğrencilerle yüz yüze yapılan görüşmeler neticesinde elde edilmiştir. Görüşme, olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı durumundadır. Olgulara dair yaşantıları ve anlamları açığa çıkarmak amacıyla görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar aracılığıyla irdeleme özelliklerinin kullanılabilir olması gereklidir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.71).

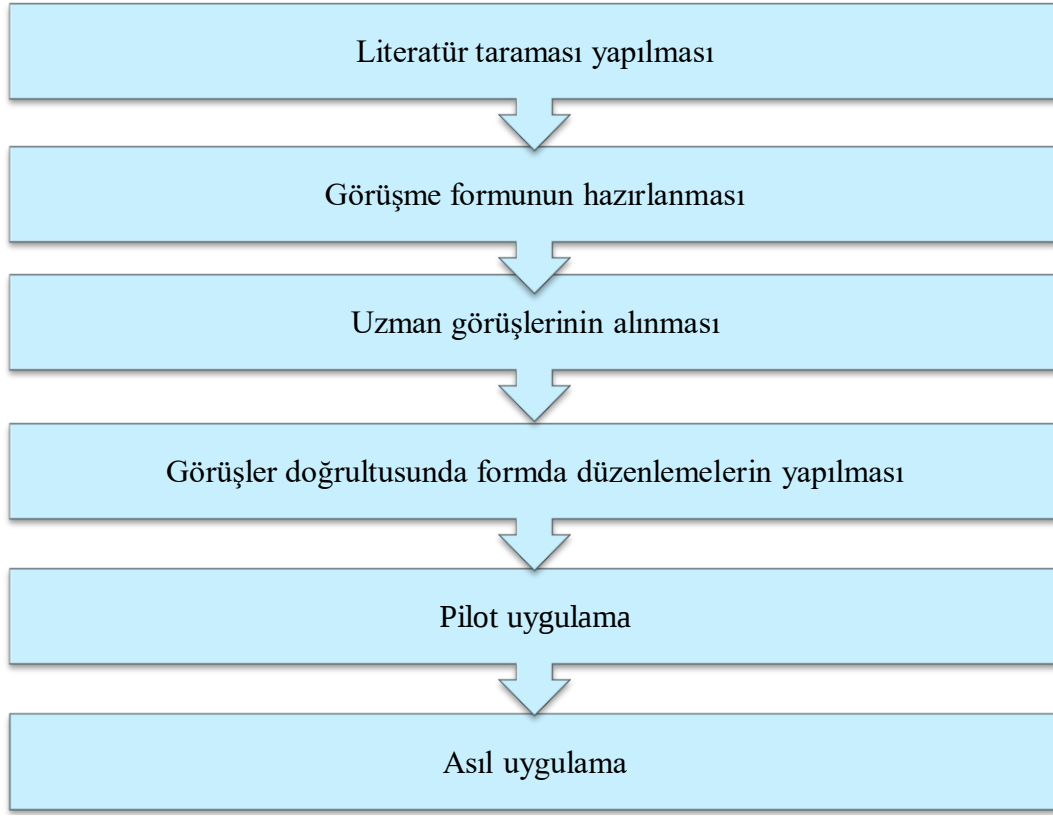
Bu araştırmada kullanılan görüşme formu oluşturulurken öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve görüşme formundaki sorular, çalışmanın amacına ve alt amaçlarına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Taslak halindeki sorular için eğitim bilimleri

ve Türkçe eğitimi alanında iki alan uzmanının görüşleri alınmış ve bu görüşler çerçevesinde sorular yapılandırılarak sorulara son şekli verilmiştir. Çeşitli aşamalardan sonra son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu açık uçlu 6 sorudan oluşmuştur. Açık uçlu sorular dikkat gerektiren, zaman alan sorulardır. Bu sebeple bu tür soruların hedef kitlenin sınırlı sayıda olduğu araştırmalarda tercih edilmesi, cevap için belli bir düzene sahip olmadığından açık uçlu soruların araştırmacının ulaşmak istediği bilgi ne ise onu ortaya çıkarması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 157-158).

Ayrıca görüşme formu hazırlanırken açık uçlu sorular yazma dışında kolay anlaşılabilir sorular yazma, yönlendirmelerde bulunmama, çok boyutlu sorular sormama, alternatif olabilecek sorular ve sondalar bulundurma, soruları uygun biçimde düzenleme (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 136) gibi bazı ilkeler de göz önüne alınmıştır.

Silverman (1993) görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmalarda asıl çalışmaya başlanmadan önce görüşme formu ve görüşmecinin pilot uygulama sürecinden geçmesi gerektiğini belirtir (s.148). Bu çalışmada da görüşme formunda yer alan soruların pilot uygulaması için araştırmaya dâhil edilmeyen 15 8. sınıf öğrencisiyle görüşmeler yapılmış, öğrencilerin sorulardan ne anladıkları, sorulara nasıl cevap verdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan pilot uygulama sonucunda görüşme formunda yer alan sorularda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Bu çalışmada kullanılan veri toplama formunun geliştirilme süreci ayrıntılı olarak Şekil 1’ de gösterilmiştir:



Şekil 1. Veri toplama formu geliştirme süreci

3. 4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Nitel araştırma veri toplama tekniklerinden olan ve bu tarz araştırmalarda sıklıkla tercih edilen tekniklerden biri olan görüşme, Büyüköztürk vd. (2016)'nin belirttiği gibi “En az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim süreci” (s. 153) veya Sönmez ve G. Alacapınar (2016)'ın belirttiği üzere “Önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” (s. 129) olarak tanımlanabilir. Görüşme, nitel araştırmalarda oldukça fazla tercih edilir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 129). Nitel mülakatlarda araştırmacı katılımcılarla yüz yüze veya telefon aracılığı ile görüşmeler yapar.

Bu mülakatlar yapılandırılmamıştır, genellikle de katılımcıların görüşlerini ortaya çıkarmak için birkaç soruyu içeren açık uçlu sorulardan oluşur (Creswell, 2017, s. 190). Bu araştırmada, bu tekniğin kullanılmasının nedeni çalışma grubundan detaylı veri toplayabilmektir.

Mccracker (1988), bir araştırma tekniği olarak görüşmenin amacının, kişilerin belli özelliklere ne düzeyde sahip olduğunu belirlemek değil, kişinin zihninde yer alan kategorileri belirlemek olduğunu; Patton (1987) görüşme yapılan kişinin içsel dünyasına dâhil olarak olayları onun bakış açısından anlamak ve kavramak olduğunu belirtir (aktaran Türnüklü, 2000). Sosyal bir varlık olan insanın zamana, mekâna ve kişiden kişiye değişen duygularını ve düşüncelerini ayrıntılı bir şekilde incelemek; kişinin davranışlarının nedenlerini, herhangi bir konudaki görüşlerini veya duygularını öğrenmek için kişinin kendisinden bilgi alınmalıdır. Bireyin açık uçlu sorulara vereceği özgür cevaplar sayesinde onların duygularını, görüşlerini daha doğru bir biçimde öğrenmek mümkündür (Türnüklü, 2000).

Görüşme tekniği, sağladığı bazı üstünlükler yönüyle araştırmalarda sıklıkla tercih edilmektedir. Bailey (1982), görüşmenin araştırmacıya esneklik sağlaması, araştırmacı sürece hakim olduğu için yanıt oranının yüksek olması, araştırmacının sözel olmayan davranış biçimlerini de gözlemleme imkanına sahip olması, ortam üzerinde kontrolünün bulunması, veri kaynağının doğrulanabilir olması ve konu hakkında derinlemesine bilgi almayı sağlaması gibi bazı üstün yanlarının olduğunu belirtir (aktaran Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 133). Ayrıca yüz yüze görüşmenin, görüşmeci ile görüşülen kişi arasında olumlu ve iyi bir bağ kurulmasına yardımcı olmak gibi bir artısı da vardır (Büyüköztürk vd., 2016, s. 157).

Görüşme genel olarak üç türden meydana gelmektedir (Türnüklü, 2000; Sönmez & G. Alacapınar, 2016, s. 185):

Yapılandırılmış Görüşme: Araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş soruların, ilgili kişiye belirli bir zaman dilimi içerisinde sorularak alınan cevapların kaydedilmesiyle yapılır. Cevaplayıcı sorular üzerinde bir yetkiye sahip değildir. Denetim araştırmacıdadır (Sönmez & G. Alacapınar, 2016, s. 185). Araştırmaya katılan her bir kişiye aynı soru aynı sıra ile aynı şekilde sorulur (Türnüklü, 2000).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme: Bu teknik, yapılandırılmış görüşme tekniğine göre daha esnektir. Araştırmacı önceden soruları hazırlar, bunun yanında görüşmenin akışına bağlı olarak yan veya alt sorular sorarak görüşmenin seyrini etkileyebilir ve cevaplayıcının yanıtlarını ayrıntılandırmasına, açmasına imkan tanır (Türnüklü, 2000). Bu görüşme yönteminde araştırmacının hazırladığı sorular üzerinde cevaplayıcının kısmen de olsa

düzeltilme veya düzenleme hakkı bulunmaktadır. Araştırmacı ve yanıtlayıcı bazı soruları birlikte tekrardan düzenleyebilirler (Sönmez & G. Alacapınar, 2016, s. 185).

Yapılandırılmamış Görüşme: Görüşmeci ve yanıtlayıcının sohbet havası içerisinde karşılıklı konuşarak görüş ve düşüncelerini paylaşmaları olarak belirtilebilir. Yönlendirici soruların bulunmadığı, birey ya da grupla yapılabilen bir görüşme türüdür (Sönmez & G. Alacapınar, 2016, s. 185).

Araştırmanın verileri 15.02.2019 ile 01.03.2019 tarihleri arasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşmeler için Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinler çerçevesinde araştırma verilerinin toplanacağı okullardan randevu alınmış, gidilen okullardaki yetkililere İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin belgesi gösterilerek görüşmelerin yapılacağı yer ve zaman planlamaları yapılmıştır. Görüşmelerin sessiz bir ortamda yapılmasını sağlamak amacıyla görüşme yeri olarak okulların rehberlik servisi, kütüphanesi veya laboratuvarları kullanılmıştır. Görüşmecilere verilerin ses kaydı alınarak toplanacağı söylenmiş ve onlara kabul edip etmedikleri sorulmuştur. Ses kaydı alınmasını kabul etmeyen katılımcı olmadığı için tüm görüşmeler ses kaydı alınarak yapılmıştır. Ayrıca öğrencilere bu ses kayıtlarının yalnızca bu araştırma tarafından kullanılacağı da söylenmiştir.

Yapılan bu açıklamalardan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular öğrencilere sırayla ve tek tek sorularak öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtların kaydı tutulmuştur. Kayıt, öğrencilerin gözleri önünde başlatılarak yine onların görebilecekleri bir biçimde sonlandırılmıştır. Kayıt sırasında görüşmeci, katılımcıları etkilememeye çalışarak öğrencilerin anlamadıkları soruları farklı şekillerde sormayı denemiş, soruları öğrencilere anlayabilecekleri şekilde örneklerle açıklamaya çalışmıştır.

Görüşmeler tamamlandıktan sonra elde edilen 1 saat 55 dakika 56 saniyelik ses verisi, kâğıda dökülerek 56 sayfadan oluşan araştırma verisi ortaya çıkmıştır.

3. 5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada toplanan veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Bu araştırmada kuramsal çerçevenin temel boyutları oluşturulduğu için betimsel analiz tercih edilmiştir. Betimsel analizde temalar önceden belirlenir, elde edilen veriler bu temalara göre özetlenir ve yorumlanır.

Bu analizde görüŖülen veya gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılar yapılır. Betimsel analizin amacı elde edilen bulguları düzenleyip yorumlayarak okuyucuya sunmaktır. Betimsel analizde elde edilen veriler sistematik ve açık bir şekilde betimlenir, yapılan bu betimlemeler açıklanarak yorumlanır, sebep-sonuç ilişkileri irdelenerek sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 239-240).

Betimsel analiz yapılırken takip edilmesi gereken 4 aşama vardır. Bu aşamalar:

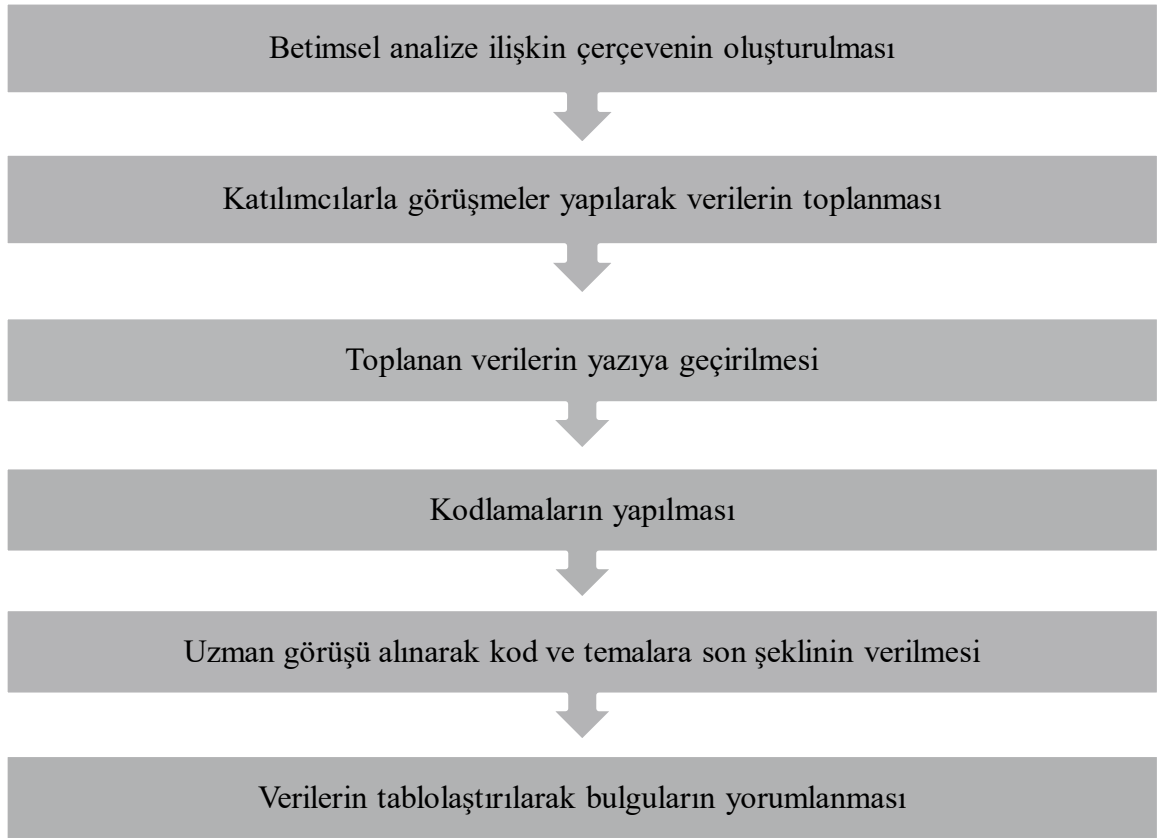
Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Araştırmanın kavramsal çerçevesi, araştırma soruları veya görüşme/gözlem sırasında ortaya çıkan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeve, verilerin hangi temalar altında düzenleneceğini ve sunulacağını belirler (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 240).

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşama, elde edilen verilerin oluşturulan çerçeveye göre okunarak düzenlendiği aşamadır. Veriler tanımlanması için seçilerek, anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilir. Daha önce belirlenen temalara göre bazı veriler önemsiz görülebilir, dışarıda kalabilir. Bu aşama, sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar da seçildiği aşamadır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 240).

Bulguların tanımlanması: Son aşamada düzenlenmiş olan veriler tanımlanarak gerekli yerlerde doğrudan alıntılar kullanılarak desteklenir. Verilerin kolay anlaşılır, okunabilir bir dil kullanılarak ifade edilmesi ve gereksiz tekrarlara düşülmemesi bu aşamada dikkat edilmesi gereken durumlardır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 240).

Bulguların yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklandığı, ilişkilendirildiği ve anlamlandırıldığı aşamadır. Bu aşamada bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkileri açıklanır ve gerekli durumlarda farklı olgular arasında karşılaştırmalar yapılır, böylece araştırmacı tarafından yapılan yorum daha nitelikli hale gelir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 240).

Araştırmanın analiz aşamasına ilişkin süreç Şekil 2’ de görüldüğü gibi gerçekleştirilmiştir:



Şekil 2. Araştırmanın analiz sürecinde izlenen aşamalar

Bu araştırmada verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Çerçeve oluşturma aşamasında; alan yazın taraması sonucunda ortaya çıkan araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve, araştırmanın hangi temalar altında düzenleneceğini ve sunulacağını belirlemiştir.

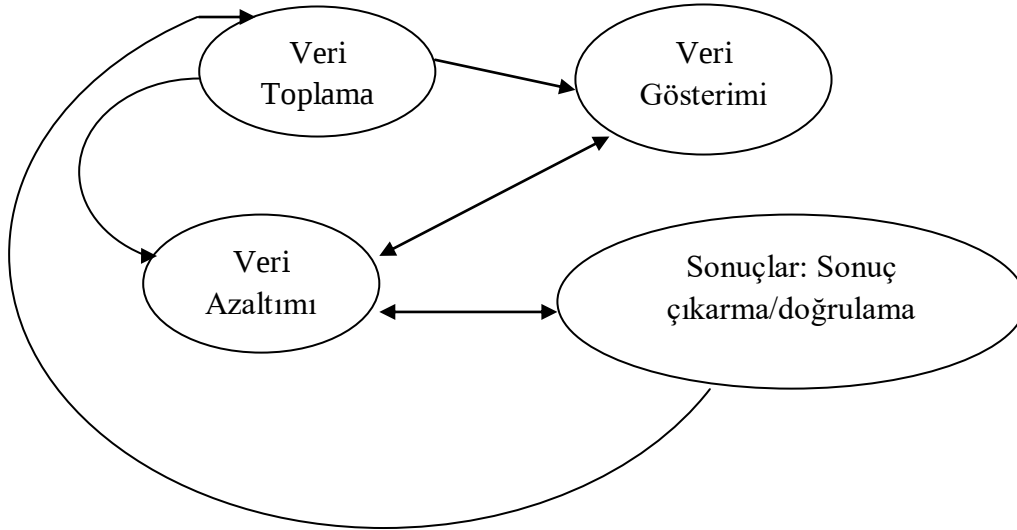
Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi aşamasında; elde edilen veriler daha önce oluşturulan çerçeveye okunarak organize edilmiştir. Veriler tanımlama amaçlı olarak ayıklanmış anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen toplamda 1 saat 55 dakika 56 saniyelik ses verisi dinlenmiş ve kayıtlar bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Bu işlem için Microsoft Office Word programı kullanılmıştır. Kayıtlar yazıya geçirilirken her bir katılımcı öğrenci için Ö1,Ö2,Ö3... gibi kodlar kullanılmış ve verilerin yazıya geçirilmesi aşamasında her sorunun cevabının yanına katılımcıların numarası eklenerek aynı soruya verilen tüm cevaplar kolayca erişebilmek için ayrı bir klasörde toplanmıştır. Kayıtlar veri kaybının önüne geçmek amacıyla ikinci kez dinlenmiş ve eksik yönleri tamamlanmıştır. Verilerin yazım aşaması tamamlandıktan sonra 56 sayfalık bir veri ortaya çıkmıştır. Bu verilerde yer alan

aynı soruya cevap veren tüm öğrencilerin cevabı tek tek okunarak bu esnada katılımcıların cümlelerinde yer alan anlamlar özetlenmiş ve kağıdın yanına kodlanmıştır.

Bulguların tanımlanması aşamasında; düzenlenen veriler tanımlanarak doğrudan alıntılar aracılığıyla desteklenmiştir. Katılımcıların görüşleriyle araştırmacı tarafından oluşturulan tüm kodlar bir uzman tarafından yapılan kodlamalarla karşılaştırılarak, kodlara son şekli verilmiştir. Yapılan bu kodlamalar tablolaştırılarak yüzde ve frekans değerleri de eklenmiştir. Temalara ait güvenirlik çalışmaları yapılmış ve elde edilen sonuçlar, bulgular ve yorum başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Üçüncü aşamada, organize edilen veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu aşamada özellikle, verilerin kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmiştir.

Bulguların yorumlanması aşamasında; araştırmacı tarafından bulgulara anlam kazandırılmaya, bulgular arasında neden-sonuç ilişkileri kurularak elde edilen sonuçlar açıklanmaya çalışılmıştır.

Miles ve Huberman (2019, s. 10)'a göre nitel veri analizi üç aşamalı bir şekilde gerçekleşmektedir: Verilerin azaltılması, verilen gösterimi, sonuçları ortaya koyma ve doğrulama.



Şekil 3. Veri analizinin bileşenleri: etkileşimli model (Miles & Huberman, 2019, s. 12)

Yukarıdaki şekle bakıldığında üç farklı analiz süreci ve veri toplama işleminin etkileşimli ve döngüsel bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Araştırmacı, araştırma süreci boyunca

bu süreçlerin arasında gidip gelir. Buradan da anlaşıldığı üzere nitel veri analizi devam eden ve tekrarlayan bir süreçtir (Miles & Huberman, 2019, s. 12).

Verilerin seçilmesi, basitleştirilmesi, özetlenmesi ve dönüştürülmesini kapsayan veri azaltma aşaması (Miles & Huberman, 2019, s. 10), bu çalışmada araştırma verileri toplanıncaya kadar devam etmiştir. Toplanan verilerin düzenlenerek yorumlanmış biçimi olan verilerin gösterimi süreci araştırma sonuçlarına katkı sağlamaktadır. Veri gösterimlerini incelemek, daha gelişmiş analizler yapma noktasında araştırmacılara yardımcı olabilir (Miles & Huberman, 2019, s. 11). Bu çalışmada da veri gösterimi tema, kod, frekans biçiminde tablolaştırılarak sağlanmıştır. Sonuçları ortaya koyma ve doğrulama analiz sürecinin son aşamasıdır. Araştırma sonuçları doğrulanmaya ihtiyaç duyar. Nitel araştırma sonuçları inandırıcılık, güçlülük ve geçerlik bakımından sınanmalıdır (Miles & Huberman, 2019, s. 11-12). Bu çalışmada sonuç doğrulama işlemi araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak sonuçların farklı araştırmalarla karşılaştırılmasıyla gerçekleştirilmiştir.

3. 6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmanın geçerlik ve güvenirliği araştırmacının elde ettiği verinin gerçek hayattaki kişi ya da kurumun gerçekleriyle örtüşme derecesine bağlıdır. Kayıtlar ve yorumlar gerçeğine uygun olduğu ölçüde geçerli sayılarak ölçümlerde aynı çıkması oranında güvenilir kabul edilir (Şencan, 2005, s. 500).

Geçerlilik kullanılan ölçme aracının ölçülmek istenen özelliğe uygun olması, verilerin ölçülmek istenenin özelliğini eksiksiz olarak yansıtması ve ölçme aracının amaca hizmet etmesi olarak tanımlanabilir (Şencan, 2005, s. 723). Nitel araştırmada geçerlilik ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesi ile bağlantılıdır. Bir araştırmadaki geçerliğin önemli kriterleri arasında toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılması ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını belirtmesi yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 270). Bir başka deyişle geçerlik, amaçlanan ölçmenin ne derecede gerçekleştirildiğidir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 116).

Bu araştırmada geçerliği sağlamak için öncelikle veri analiz süreci detaylıca açıklanmıştır. Silverman (1993) görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmalarda araştırmada yer verilen sözel bilgilerin, doğruluğu ve gerçekliği test edilmek üzere sahiplerine yeniden gösterilerek

üzerinde çalışılması gerektiğini vurgular (s. 156). Böylece verilerdeki hata ihtimalleri en aza indirilmiş ve elde edilen bilgilerin doğruluğu ve kesinliği yeniden ölçülmüş olur. Böylece görüşme yoluyla elde edilen verilerin geçerliği ve doğruluğu güçlendirilir (Türnüklü, 2000). Bundan dolayı bu araştırmada görüşmeler sonucu elde edilen veriler yazılı hale getirildikten sonra sahiplerine okutularak görüşmenin geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Kabul edilebilir yani geçerli bir nitel araştırma için araştırmacının veri toplama, veri analizi ve verilerin yorumlanması süreçlerinde tutarlı davranarak bu tutarlılığı nasıl sağladığını açıklaması gerekir (Baltacı, 2019; Miles & Huberman, 2019). Bu araştırmada da geçerliliği sağlamak adına araştırmanın amacı, yöntemi, çalışma grubu ve bu grubun nasıl belirlendiği, veri toplama, analiz süreci, bulguları yorumlama ve sonuçlara ulaşma aşamaları detaylıca açıklanmış, araştırma sonuçlarını en iyi yansıtacağı düşünülen öğrenci görüşlerinden örnekler bulgular bölümünde sunulmuştur. Ayrıca çalışmanın sonunda elde edilen sonuçlara dayanarak başka çalışmalarda kullanılması amacıyla bazı önerilerde bulunulmuştur.

Güvenirlik, ölçme aracının ölçmenin hatalarından arınık olma derecesi, diğer yandan ise ölçme aracının duyarlı ve tutarlı olması şeklinde tanımlanabilir (Sönmez & G. Alacapınar, 2016, s. 130). Şencan (2005) güvenilirliği; aynı kişi, grup veya kurumlar üzerinde yapılacak incelemelerde benzer sonuçların elde edilme olasılığının artması olarak tanımlar (s. 501). Araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgili olan güvenilirlik, bilimsel çalışmalarda sağlanması gereken ilk koşul olma özelliğine sahiptir. Bir ölçmenin geçerli olabilmesi için öncelikle güvenilir olması gereklidir (Karataş, 2015).

Bu araştırmada yapılan bazı uygulamalarla güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Türnüklü (2000)'ye göre görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmalarda veri toplama kaynağının görüşmecinin kendisinin olmasından dolayı güvenilirlik, görüşmecinin özellikleri dikkate alınarak incelenmektedir. Araştırmacının soru soruş biçimi görüşme yapılan kişiyi doğrudan etkilediğinden bu duruma dikkat edilmelidir (Silverman, 1993, s. 148). Görüşme yapılan katılımcılara aynı sorular aynı kelimelerde ve aynı şekilde sorulmadığında katılımcılar aynı soruyu farklı şekillerde anlayabilmektedir. Bu yüzden araştırma soruları her katılımcıya aynı şekilde aynı kelimelerle ve aynı sırada sorulmalıdır (Türnüklü, 2000). Bu araştırmada, araştırma soruları katılımcı öğrencilere aynı kelimeler kullanılarak aynı sırada sorulmuş ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın güvenilirliğine yönelik yapılan bir diğer uygulama Miles ve Huberman (2019) tarafından önerilen kodlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplamasıdır (s. 64). Bu formül $\text{Güvenirlik} = \text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$ şeklindedir. Bu hesaplama sonucu çıkan sonucun % 80 olması durumunda araştırma güvenilir kabul edilmektedir (s. 64). Bu araştırmanın güvenilirlik çalışması için araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların alan uzmanı tarafından da yapılması istenmiş, araştırmacı ve alan uzmanının aynı kodu kullandığı durumlar görüş birliği, farklı kodu kullandığı durumlar görüş ayrılığı kabul edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin bildirdiği görüşlerden elde edilen kodlamaların yer aldığı temalara ait güvenilirlik hesaplamaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2

Temalara Ait Güvenirlik Yüzdeleri

Tema Adı	Güvenirlik Yüzdeleri %
Birey	90,27
Aile	87,93
Arkadaş	80,59
Öğretmen	81,96
Türkçe dersi	91,17
Medya	88,23

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmacı ve alan uzmanı tarafından yapılan kodlamaların karşılaştırılması ile oluşturulan temalara ait güvenilirlik yüzdeleri incelendiğinde güvenilirlik oranlarının % 80, 59 - % 91, 17 arasında değiştiği görülmektedir. Araştırmada tüm temalara ait güvenilirlik ortalaması ise % 89, 69 olarak hesaplandığı ve bu oran % 80’nin üzerinde olduğu için araştırmanın güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda 8. sınıf öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

4. 1. “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Kendilerinin Rolüne Yönelik Görüşleri Nelerdir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Öğrencilere “Okuma alışkanlığının oluşmasında, kendinizin rolüne ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş, öğrenci görüşleri “birey” teması altında toplanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar sonucunda 9 kodlama ortaya çıkmıştır. Aşağıdaki tabloda bu temaya ait kodlamalar sunularak öğrenci görüşlerinden bazı örnekler verilmiştir:

Tablo 3

Ortaokul 8. sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Kendilerinin Rolüne Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Frekans(f)*	%
Birey	Merak/ilgi duyma	24	60,00
	Okumayı sevmeye	23	57,50
	Okumaya istek duyma	4	10,00
	Beğeni duyma, hoşlanma	3	7,50
	Can sıkıntısını giderme isteği	3	7,50
	Hâyâl dünyasına gitme isteği	2	5,00
	Kelime hazinesini geliştirme isteği	1	2,50
	Başarma isteği	1	2,50
	Rolüm yok	2	5,00
Toplam		63	

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiğinden toplam frekans sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 3 incelediğinde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında kendilerinin rolüne yönelik görüşlerinden elde edilen kodlamaların yer aldığı “birey” temasında en çok tekrarlanan kodun “okumaya merak, ilgi duyma” olduğu görülmektedir. Bu kodlamanın frekansı 24’ tür. Bu kodlamaya ait öğrenci görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Merakımla başladı. Bir kitap gördüm eğer resmi güzelse öyle ilgimi çeke çeke devam ettim ve alışkanlık oldu.” (Ö2)

“Ben merak ettiğim şeylerin kitaplarda olduğunu düşünüyorum. ” (Ö4)

“Ben hocam yani ilgimi çeken kitapları okurum.” (Ö9)

“...Bir de merak etmem. Merak ettiğim şeyleri öğrenmek. Tek ilgimi çeken beyin cerrahlığıyla alakalı şeyler... ” (Ö12)

“...genellikle heyecanlı kitaplarda daha çok merakım oluyor. O yüzden okumayı seviyorum. ” (Ö15)

“Merak sardım, nasıl bir şey dedim, merak ettim. Kitap almıştım, okudum. ” (Ö23)

“Ben genellikle tarihe merakım olduğu için,o yüzden daha çok böyle Tarık BUĞRA’ nın, Namık KEMAL’ in kitaplarını seviyorum.” (Ö25)

“Merak duygusu. Bir kitaba başlayınca sonunu hani bir şey öğrenmek için okuyorum sürekli... ” (Ö27)

“Ya bazı kitaplar var ilgimi çekiyor. Çok güzel kitaplar var mesela. Onlar ilgimi çekiyor...” (Ö30)

“Mesela kitap mesela benim için kapak önemli oluyor, kapak ne kadar ilgimi çekerse ya da içindeki ne kadar ilgimi çekerse ilgi çekici olursa ona göre kitap okuyorum.” (Ö35)

Öğrencilerin, okuma alışkanlığının oluşmasında kendilerinin rollerine ilişkin etkili olduğunu düşündükleri bir diğer unsur “okumayı sevme”dir. Frekansı 23 olan bu kodlamayla alakalı örnek öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Ben kitap okumayı çok seviyorum. Arkadaşıktan daha samimi buluyorum kitap okumayı.” (Ö1)

“...Sevdikçe daha çok okunur, çünkü sıkılınca insan okuyası gelmiyor. Bir yerde sıkılıyor. Sevince insan daha iyi okuyor. ” (Ö8)

“Hocam yani önce benim kitabı sevmem lazım. Kitap okumayı sevmek.” (Ö11)

“Ben okumayı çok seviyorum, bayılıyorum kitap okumaya özellikle aksiyon Harry Potter gibi kitaplar. Zaten genellikle günde 100 sayfaya yakın okuyorum.”(Ö13)

“Yani insan okumaktan nasıl desem okumayı sevmeli okumayı sevmese zaten kitabı açtığına sıkılır, okuyamaz. Ben okumaya ilk başladığımda resimsiz kitaplar okuyamazdım. Yani renkli olmalıydı. Sonra alıştım. Şimdi roman okumaya başladım.”(Ö27)

“Öncelikle okumayı çok seviyorum. Mesela elime küçük bir kağıt geçse bile onu okumayı seviyorum, atmadan önce. Bir kitabı bitiriyorum mesela arkasından boş durmayıp bir kitap daha alıp onu okuyorum değerlendirmeden geçmiyorum.” (Ö28)

“Ben sevdiğim kitaplar olursa okurum. Yani böyle macera, aksiyon olursa bu tür şeyler. Yoksa tarih ile ilgili mesela sevmiyorum.” (Ö29)

Okuma alışkanlığının oluşmasında, kendilerinin rollerine ilişkin görüşleri konusunda; okumaya istek duyma (f=4), beğeni duyma, hoşlanma (f=3), can sıkıntısını giderme isteği (f=3), hâyâl dünyasına gitme isteği (f=2), kelime hazinesini geliştirme isteği (f=1) ve başarma isteği (f=1) gibi kodlamaların öğrenciler tarafından az da olsa yapıldığı görülmektedir. Bu kodlamalardan örnek öğrenci görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Benim en başta kendi isteğim doğrultusunda, kendi isteğimle okuyabiliyorum. Eğer kendi isteğim olmasa zaten okuduğumdan da bir şey anlamayacağım.” (Ö36)

“Beğendiğim bir kitap olursa ismini bile beğensem o kitabı okumadan bırakmıyorum...”(Ö28)

“Tamamen kendimde böyle çok sıkıldığım bir zaman diyeyim, öyle çok sıkıldığım zaman açıp bir kitap okudum ve öyle bağlandım normalde hiçbir kitap okumazdım...” (Ö37)

“Ben aslında can sıkıntısından okumaya başladım. Evde canım çok sıkılıyordu. Fazla arkadaş ortamım da yoktu. Televizyon izlemeyi de sevmiyordum o yüzden farklı bir şekilde kitaplar almaya başladım ve kitap okumaya başladım. ” (Ö39)

“Böyle canım sıkıldığı zaman bir şeyler okumak istiyorum...” (Ö35)

“Kendim başka dünyaya gitmeyi sevdiğim için kitap okuyorum. Bu hayattan soyutlanmak istediğimde genellikle kitap okurum. ” (Ö34)

“Bende olan kelime haznemizin gelişmesini istiyordum o yüzden okumak istedim. Okuyorum da.” (Ö27)

“Yani şimdi denemelerde kitap okumamdan sonra süremi yetiştiğini gördüm. Başarılı bir öğrenci olmak istemem...” (Ö12)

2 öğrenci de okuma alışkanlıklarının oluşmasında kendilerinin bir rollerinin bulunmadığını ifade etmiştir. Bu öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Kendimden çok arkadaşlarımın rolü olduğunu düşünüyorum.” (Ö32)

“Ben çok fazla rolüm olduğunu düşünmüyorum. daha çok internet tarzı gibi şeyler nedeniyle okuma alışkanlığı edindim. Bazı kitaplar okuduğumda kuzenlerim ve arkadaşlarımın sebebiyle.” (Ö40)

Bu görüşlerden anlaşıldığı üzere öğrencilerin yarısından fazlası okuma alışkanlığının oluşmasında okumaya merak ve ilgi duymalarının etkisi olduğunu belirtmiştir. Merak giderme birey için bir ihtiyaç olabilir. İlgi de herhangi bir varlığa ya da duruma yakınlık duymayı gerektirir. Öğrencilerin merak ve ilgi duymayı okuma alışkanlığı oluşturma açısından etkili görerek bu durumu çokça ifade etmiş olmaları insanda doğuştan var olan merak ve ilgi duygusunu giderme isteğinden, okumaya karşı ilgi duymanın okumaya motivasyon oluşturarak onları bu eyleme yönlten bir unsur olarak görmelerinden kaynaklı olabilir. Araştırmanın bir diğer bulgusu da okumayı sevmenin kişide okuma alışkanlığı oluşturacak bir unsur olarak öğrencilerin yarısından fazlası tarafından belirtilmiş olmasıdır. Sevmek; birçok eylemin yapılması için bir başlangıç teşkil edebilir, o eylemi gerçekleştirmek için harekete geçirici, o eyleme yöneltici bir unsur olabilir. Özellikle zorunluluk arz etmeyen etkinlik amaçlı yapılan eylemlerde sevmenin o eyleme yöneltici etkisini daha çok görmek mümkün olmaktadır.

Faaliyet olarak yapılan okumanın durumu bu bağlamda ele alındığında elde edilen bu bulgu öğrencilerin sevilen, hoş giden eylemlerin daha kolay alışkanlık haline geldiğini düşünmelerinden dolayı olabilir. Okumanın insana çeşitli yönlerden fayda sağladığı da bilinen bir durumdur. Araştırmada can sıkıntısını giderme, kelime hazinesini geliştirme, başarı isteği gibi faydalarından dolayı okuduğunu söyleyen öğrencilerin bulunması okumanın kişisel açıdan onların ihtiyaçlarına cevap verdiğini, onlara çeşitli faydalar sağladığını düşünmelerinden kaynaklı olabilir.

4. 2. “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Arkadaşların Rolüne Yönelik Görüşleri Nelerdir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Öğrencilere “Okuma alışkanlığının oluşmasında, arkadaşların rolüne yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş, öğrencilerin görüşleri “arkadaş” teması altında toplanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucunda ortaya 8 kodlama çıkmıştır. Aşağıdaki tabloda arkadaş temasına ait kodlamalar sunularak öğrenci görüşlerinden bazı örnekler verilmiştir.

Tablo 4

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Arkadaşların Rolüne Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Frekans(f)*	%
Arkadaş	Örnek olma	20	50,00
	Kitap önerisinde bulunma	10	25,00
	Okunan kitapları birbirine anlatma	9	22,50
	Kitap değişiminde bulunma	7	17,50
	Merak uyandırma/ ilgi çekme	5	12,50
	Okumaya teşvik etme	2	5,00
	Hem olumlu hem olumsuz etkili	1	2,50
	Rolü yok	2	5,00
Toplam		56	

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiğinden toplam frekans sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 4 incelediğinde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında arkadaşların rolüne yönelik olarak en fazla tekrarlanan kodun “örnek olma” olduğu görülmektedir. Bu kodlamanın frekansı 20’dir. “Örnek olma” kodlamasıyla alakalı örnek öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Arkadaşlarımla rolü yani şey vardır hani görüp de yapmak. Görüp de yapmak gibi olabiliyor bazen yani o okuyor benim de okumam lazım, benim de bunu yapmam lazım gibi durumlar oluyor.” (Ö7)

“Etkiliyor da yani bazıları onların okuduğu kitapları örnek alarak ben de okuyorum bazıları, bazıları pek hoşuma gitmeyen oluyor ama genellikle onların da etkisi oluyor.” (Ö15)

“Mesela derste bazen arkadaşlarım kitap okuyalım falan diyorlar. Yani onlar deyince okuyasım daha fazla etrafımdaki insanların okuduğunu gördükçe daha fazla istek geliyor.” (Ö22)

“Nasıl desem, mesela teneffüste biri kitap okuyor. O, onun yanına gidiyor o da beraber okuyor. O okurken o da alışıyor kitap okumaya.” (Ö27)

“Mesela ben kitap okuyorum. Elimde arkadaşlarım kitapları görünce isimleri dikkatlerini çekiyor. Alıyorlar elimden mesela okuyorlar. Onların da dikkatini çekiyor.” (Ö30)

“Ben hiç okumayı sevmezdim yani niye yalan söyleyeyim. Onların çok kitabı olduğu için onlar çok okuduğu için ben de öyle...” (Ö32)

“Mesela okula gittiğimde bir arkadaşım kitap okuyorsa eğer benim de kitap okuyasım gelir. Bu yüzden ben de bir kitabı alıp okumaya başlarım.” (Ö33)

“Yani mesela yanımda birisi kitap okursa benim de kitap okumam gelir ben de kitap okurum.” (Ö35)

Öğrenciler tarafından en çok yapılan ikinci kodlama “*kitap önerisinde bulunma*”dır. Bu kodlama 10 öğrenci tarafından yapılmıştır. Kodlamaya ilişkin örnek öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Arkadaşlarımın şöyle bir rolü var. Onlar da bana kitap tavsiyesinde bulunuyorlar. Mesela güzel kitaplar söylüyorlar, tarihi kitaplardan, maceralı kitaplardan. Çünkü benim ne tarz kitap sevdiğimi biliyorlar. O yüzden evde oluşturduğum kütüphaneyi de biliyorlar. Aldığım bazı kitapların çoğu onların sayesinde. Onların söylediği kitaplardan.” (Ö3)

“Kitap okurken arkadaşlarım mesela bana kitap öneriyorlar.” (Ö13)

“Kitapları öneriyorlar, ben de beğendiğim için ara sıra birbirimize öneriyoruz.” (Ö16)

“Mesela hep birbirimize okuduğumuz kitapları öneririz.” (Ö17)

“Arkadaşlarım bana dediler çok güzel, oku, tavsiye ediyoruz dediler.” (Ö23)

“Arkadaşlarım daha çok işte bu kitabı oku, bu kitabı sana tavsiye ederiz falan, senin ilgi duyduğun şeylere hitap eden bir kitap dediğinden dolayı arkadaşlarımın rolü büyük.” (Ö40)

Tema içerisinde “*okunan kitapları birbirine anlatma*” kodlaması 9 öğrenci tarafından yapılmıştır. Bu kodlamayla alakalı örnek öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Arkadaşlarımla birlikte genellikle kitaplarımızı paylaşıyoruz. Onların ilgi alanları ile benim ilgi alanlarım farklı olduğu için biraz farklılık olabiliyor ama yine de birbirimizin ilgi alanlarıyla da ilgili birkaç düşüncede fikirde bulunuyoruz kitaplar sayesinde.” (Ö4)

“Arkadaşlarım okumuş gelip bana heyecanlı heyecanlı anlatıyor ben onu okumak isterim.”(Ö9)

“O kitabı okuyor, heyecanlı heyecanlı anlatıyor karşımdaki ben o kitaba merak sardığım için okuma isteği uyandırıyor.” (Ö11)

“...Mesela kitaba başlıyoruz, birbirimize anlatıyoruz. Kitap hakkında görüşlerimizi söylüyoruz. Öyle.” (Ö13)

“Arkadaşların seni etkiliyor. Daha sonra mesela herhangi bir okuduğun kitabı onlara anlatıyorsun, söylüyorsun beğeniyorlarsa okuyorlar veya bir konu hakkında kitaptaki tartışıyorsun. Mesela diyelim ki herhangi bir kitap var. Onu o beğenmiyor ben beğeniyorum. Neden beğenip beğenmediğimizi söylüyoruz. Öyle. ” (Ö26)

Bu temada “*kitap değişiminde bulunma*” kodlaması 7 öğrenci tarafından yapılmıştır. Bu kodlamaya ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Arkadaşlarım da öyle hocam mesela. Birbirimize kitap alıyoruz, onun beğendiği kitabı değiştirip tekrar beraber okuyoruz, okuduğumuz kitabı birbirimize anlatıyoruz.” (Ö10)

“Birbirimize kitapları veririz, kendimizde olan kitapları.” (Ö17)

“Ben bu kitabı okudum beğendim, sen de bu kitabı okur musun? Ben bir tane alayım sen de başka bir tane al değiştirelim.” (Ö21)

“Mesela şimdi bir kitap var. Sınıfta okuyoruz... Biri bitiriyor diğerine veriyor o şekil.” (Ö24)

“Kitaplarımızı değiş tokuş yaparız. Bu şekilde hem o farklı şeylerle tanışmış olur hem ben farklı şeylerle tanışmış olurum. Bu şekilde arkadaşlarım da beni daha çok teşvik ediyor. Daha iyi oluyor. ” (Ö28)

“Mesela kitabı bitirdik, farklı farklı değiştiriyoruz... ” (Ö29)

Tema içerisinde yapılan kodlamalardan bir diğeri “*merak uyandırma/ilgi çekme*” kodlamasıdır. Bu kodlama 5 öğrenci tarafından yapılmıştır. Kodlamaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Arkadaşlar kitap okuyunca ilgimizi çekiyor. Biz de onlara uymak için kitap okuyoruz. Orda da alışkanlığımız olabiliyor.” (Ö2)

“Arkadaşlarım okuyunca merak sarıyor ben de onlara yönelik okuyorum.”(Ö5)

“Onlar okuyunca benim de ilgimi çekiyor, ben de okumak istiyorum.”(Ö8)

“Mesela bir kitap alıyorlar, yeni bir kitap. Sonunu söylemiyorlar. Ben de merak ediyorum, alıyorum, okuyorum.” (Ö19)

Arkadaş temasında yer alan “*okumaya teşvik etme*” kodlaması 2 öğrenci tarafından yapılmıştır. Bu kodlamayla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

“...Bazı alanlara teşvik edici. Mesela onların sevdiği şeyler benim de yararına oluyor bu şekilde.” (Ö4)

“Çevremde kitap okuyan insanlar olduğu için sıkılmadan, daha da teşvik edici oluyor.” (Ö34)

1 öğrenci okuma alışkanlığının oluşmasında arkadaşların hem olumlu hem olumsuz etkili olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Bu görüş şöyledir:

“Arkadaşların iyi yandan da kötü yandan da etkisi var. Arkadaşın kitap okuyan biriye seni de etkiler illa, kitap okumuyorsa da sen okusan bile sana der inek misin falan çok çalışıyorsun okumanı engeller. ” (Ö38)

2 öğrenci ise okuma alışkanlığının oluşmasında, arkadaşların herhangi bir rolü olmadığını düşünmektedir. Bu öğrencilerin görüşleri ise şu şekildedir:

“Hiç. Hiç yok. ”(Ö37)

“Aslında arkadaşlarımın birçoğu çok kitap okumuyor. Bu yüzden yani arkadaşlarım fazla kitap okumadığı için okuyorlar ama benim tarzımda fazla bir kitap okumadıkları için etkisi olmuyor. ” (Ö39)

Öğrencilerin “*Okuma alışkanlığının oluşmasında, arkadaşların rolüne yönelik görüşleriniz nelerdir?*” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin yarısından fazlası okuma alışkanlığının oluşmasında arkadaşların en önemli rolünün okuyarak onlara örnek olmak olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler, günün büyük bir bölümünü okulda geçirdiklerinden arkadaşlarıyla sürekli etkileşim içindedirler. Onların bu düşüncesi, arkadaşların birbirlerinin davranışlarını model alma yoluyla etkilemelerinden kaynaklı olabilir.

Aynı şekilde öğrenciler, arkadaşları tarafından kitap önerisinde bulunulmasının, okunan kitapların arkadaşlar tarafından anlatılmasının ve arkadaşlar arasında kitap değişiminde bulunulmasının onları okumaya yöneltebileceğini belirtmişlerdir. Bu yaş grubu öğrencileri özellikle içinde bulundukları gelişim döneminin etkisiyle arkadaşlarının fikirlerine değer verme, onların fikirlerini benimseme eğilimi göstermektedirler. Özellikle arkadaşların kitap önerisinde bulunmalarının okuma alışkanlığı konusunda etkili olduğunu düşünen öğrencilerin fazla olması arkadaşların okuma konusunda birbirlerini çeşitli şekillerde etkileyebileceklerini düşünmelerinden kaynaklı olabilir. Ayrıca okuma alışkanlığının oluşması sürecinde arkadaşların olumsuz olarak da etkili olabileceğinin belirtilmesi dikkate değer bir bulgudur. Bu alışkanlığın oluşması sürecinde bireyin arkadaş çevresinde okuyan arkadaşları varsa veya arkadaş grubu okuyan bireylerden oluşuyorsa, birey arkadaş grubuna aidiyet hissetmek, kendini arkadaş çevresine kabul ettirmek amacıyla okumaya yönelebilmektedir. Aynı şekilde arkadaş grubu okumayan bireylerden oluşuyor ve grupta okuyan bireyler eleştirilip yadırganıyorsa birey, arkadaşları gibi olmak kendini onlara kabul ettirmek adına okumaktan uzaklaşabilmektedir.

4. 3. “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Ailenin Rolüne Yönelik Görüşleri Nelerdir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Öğrencilere “*Okuma alışkanlığının oluşmasında, ailenin rolüne yönelik görüşleriniz nelerdir?*” sorusu sorulmuş, öğrencilerin görüşleri “*aile*” teması altında toplanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevapların analizi sonucunda elde edilen 11 kodlama aşağıdaki tabloda sunularak öğrenci görüşlerinden bazı örnekler verilmiştir:

Tablo 5

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Ailenin Rolüne Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Frekans(f)*	%
Aile	Örnek olma	26	65,00
	Birlikte okuma	10	25,00
	Kitap alma	9	22,50
	Okumaya destek olma	5	12,50
	“Kitap oku” söyleminde bulunma	4	10,00
	Kütüphaneye götürme	2	5,00
	Okuma konusunda baskı yapmama	1	2,50
	Sessiz ortam sağlama	1	2,50
	Evde kitaplık oluşturma	1	2,50
	Kitap önerisinde bulunma	1	2,50
	Rolü yok	6	15,00
Toplam		66	

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiğinden toplam frekans sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 5 incelediğinde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında ailenin rolüne yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen kodlamaların yer aldığı aile temasında en çok tekrarlanan kodun “*örnek olma*” olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yarısından fazlası tarafından yapılan bu kodlamanın frekansı 26’dır. “*Örnek olma*” kodlamasına ilişkin öğrenci görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“...Kardeşlerim mesela çok okumasalar da ben kendilerine bakıp kitaplarımı onlara karşı gösterip onlar da benden örnek alıp onlar da kitap okuyor.” (Ö1)

“Onlar da kitap okuyor hocam. Biz de onlar gibi merak duyup devam edip eğlene eğlene okuyoruz.” (Ö2)

“Ailem benim kitap okumama olumlu hatta bana örnek olan ablam abim mesela onlar şiirleri çok sever. Mesela ben de onlardan etkilenererek şiirler falan okurum. Şiir kitapları falan. Mesela Cahit Sıtkı TARANCI. Güzel oluyor şiirleri. Onlara bakarak benim de okuma zevkim artıyor.” (Ö3)

“Bu tarih kitaplarına merakım babamdan dolayı. Babam da tarih kitaplarını sever ve kitabını da okur zaten. Mesela Tarık BUĞRA’ nın Osmancık kitabı falan o tür şeyler. Yani babam da okumayı sever. ” (Ö25)

“Mesela telefonla uğraşmaktansa telefonumdan gazete okumayı seviyorum, ordan beğendiğim hikayeleri okuyorum. Annemden babamdan örnek alıyorum. Bu beni daha da hırslandırıyor kitap okumaya karşı. Daha iyi oluyor benim için. ” (Ö28)

“Benim babam çok kitap okur,annem de son zamanlarda çok kitap okumaya başladı. Kardeşim de sever. Onlar kitap okuduğu zaman işte evde çok televizyon açılmaz kitap okunduğu zaman. O zamanlarda işte onlara bakarak gene etkileniyor insan tabii ki de elimize bir kitap alıp okuyoruz.” (Ö33)

Aile temasında öğrenciler tarafından yapılan bir diğer kodlama “birlikte okuma”dır. Bu kodlamanın frekansı 10’dur. Bu kodlamayla ilgili örnek öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Yani böyle bazen kitap okuduğumuz zaman daha iyi oluyor. Birlikte kitap okuyunca...”(Ö8)

“...Babam akşamları kitap okuma saatleri yapıyoruz Hep beraber okuyoruz. Kardeşim de benden babamdan görerek alıştı.” (Ö13)

“Aile, eğer gel biraz kitap okuyalım derse okuyoruz. Mesela hep beraber geçip okursak oluyor yoksa mesela babam annem bana hadi geç oku, artık kitap oku deyip kendi geçip içeride oturuyorsa benim hiç kitap okuyasım gelmez. ” (Ö12)

“...Kitap okuyoruz, akşam oturuyoruz birlikte ailece, mesela onu ben anneme babama falan örnek veriyorum...” (Ö22)

“Benim babam çok kitap okur, annem de son zamanlarda çok kitap okumaya başladı. Kardeşim de sever. Onlar kitap okuduğu zaman işte evde çok televizyon açılmaz kitap okunduğu zaman...Tabii ki de elimize bir kitap alıp okuyoruz.” (Ö33)

Bu tema içerisinde 9 öğrenci tarafından yapılan “kitap alma” kodlamasına ilişkin örnek öğrenci görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“...Hatta kitap almak istediğim zaman hiç tereddütsüz hemen alırlar. Kitap okumanın güzelliğini, böyle sevdiğim zaman, kitap okuduğum zaman mutlu olurlar. ” (Ö4)

“...birlikte kitap alıyorsa çok rahat bir şekilde olabilir. ” (Ö14)

“ Şimdi mesela maddi olarak da aileden destek almak gerekiyor. O konuda da ailem destek çıkar tabii ki.”(Ö25)

“...Kitap almasalardı böyle bir şey olmayabilirdi.” (Ö37)

“Sadece bana kitap alıyorlar.” (Ö39)

Aile temasında öğrenciler tarafından yapılan bir diğer kodlama “*okumaya destek olma*” dır. Bu kodlama 5 öğrenci tarafından yapılmıştır. Kodlamaya ait öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Destekliyor olması... En büyük şeylerden birisi de bu zaten.” (Ö4)

“Destek olarak etkili...” (Ö16)

“Desteklemesi gerek diye düşünüyorum.” (Ö36)

Bu tema içerisinde yer alan “*kitap oku söyleminde bulunma*” kodlamasının frekansı 4’tür. Kodlamaya ait öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Ablalarım çok okuyor. Bana da okumamı söylüyorlar. Ben de okuyorum tabii ki. Ablam okuduğu kitapları bana veriyor.” (Ö6)

“Yani mesela tabii ders çalışıyorum ama diyorlar ki kitap oku, genel kültürün zenginleşsin merak ettiğin için.” (Ö20)

“Yani mesela anne ve babanın çocuğa kitap okumasını öğretmesi gerek, kitap oku demesi gerek.” (Ö35)

Aile teması içerisinde yer alan “*kütüphaneye götürme (f=2)*”, “*okuma konusunda baskı yapmama (f=1)*”, “*sessiz ortam sağlama (f=1)*”, “*evde kitaplık oluşturma (f=1)*” ve “*kitap önerisinde bulunma (f=1)*” kodlamalarına ait öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

“ Kütüphaneye götürse mesela çocuğunu çocuk kitap okumaya alışır.” (Ö9)

“Mesela annem biz kütüphaneye tek başımıza gitmemize izin vermezdi ama kendisi götürüp getirirdi.” (Ö25)

“Yani baskısız bir şekilde olursa daha iyi olur...” (Ö8)

“...Mesela sessiz bir ortamda okuyacaksam sessiz bir ortam kuruyorlar yani.” (Ö7)

“Ailemin çok büyük bir rolü var. Çünkü bizim evde çok büyük bir odamız var odada büyük bir kitaplık var ve o kadar fazla kitap var ki yani babam çok fazla kitap okur. Annem çalıştığından dolayı o kadar fazla okuyamaz ama babam çok fazla okur.” (Ö13)

“Kitaplarımı seçerken genellikle ailemden yardım alıyorum...”(Ö15)

6 öğrenci ise ailelerinin okuma alışkanlığı oluşturma konusunda rolü olmadığını belirtmiştir. Bu öğrencilerin görüşlerinden örnekler ise şöyledir:

“Ailenin fazla bir etkisi olmuyor. ” (Ö5)

“Ailemin hiçbir rolü yok benim kitap okumamda.”(Ö23)

“Ailemin yani ailemin bir rolü yok diye düşünüyorum.” (Ö38)

“Ailemin çok bir rolü olmadı. Benim ailem genel olarak çok kitap okuyan bir aile değil. Bu yüzden çok fazla etkileri yok. ”(Ö40)

Yukarıda yer alan ifadelerden anlaşıldığı üzere öğrencilerin büyük çoğunluğu okuma alışkanlığının oluşmasında ailenin okuma konusunda çocuklarına örnek olmasının, aile bireylerinin birlikte kitap okumasının, onların okumalarını desteklemelerinin önemli olduğunu düşünmektedir. Onların bu yöndeki görüşleri, ailenin çocuğun dünyaya gözlerini açtığı ve ilk öğrenmelerini gerçekleştirdiği bir kurum olmasından; öğrenmelerinde aile bireylerinin rol model alınmasından, aile içindeki öğrenmelerin çocuğun davranışlarını şekillendirmesinden kaynaklı olabilir. Öğrenciler, aileleri tarafından onlara kitap alınmasının da etkili olabileceğini düşünmektedir. Ayrıca dikkat çekici bir bulgu olarak; ailenin okuma alışkanlığı oluşturmada çocuklarını kütüphaneye götürme gibi bir sorumlulukları olduğunu düşünen öğrenci sayısının az olması, ülkemizde kütüphane kullanma alışkanlığının yeterli düzeyde olmamasından, ailelerin kütüphane kullanma alışkanlığına sahip olmamalarından kaynaklı olabilir. Aynı şekilde evde bir kitaplık bulundurulmasının okuma alışkanlığı için etkili olacağını düşünen tek bir öğrencinin bulunması bulgusu da dikkat çekicidir çünkü Bamberger (1990) çocukta okuma alışkanlığının oluşması için ailelere çocuklarının ilgi, düzey, yaş, seviye ve gelişimleri göz önünde bulundurularak bir bireysel kütüphane kurmalarını tavsiye eder. Bu görüşün tek bir öğrenci tarafından belirtilmesi çoğu öğrencinin evlerinde kitaplık bulunmamasından ya da çocuğun kendine ait bireysel bir kütüphanesi olmamasından kaynaklı olabilir.

Ailenin, çocuklarına kitap önerisinde bulunmasının okuma alışkanlığı kazandırma konusunda etkili olabileceğinin bir öğrenci tarafından belirtilmesi de dikkat çekici bir bulgudur. Bu görüş, öğrencilerin okuma alışkanlığı oluşturmada kitap tavsiyelerinde bulunulmasının farklı faktörler tarafından daha etkili olduğunu düşünmelerinden kaynaklı olabilir.

Yine, bireyin ilk bilgilerini edinerek öğrenmelerini gerçekleştirdiği, çocuğun eğitimindeki payı azımsanmayacak derecede önemli olan aile unsurunun okuma alışkanlığı kazandırmada rolü olmadığını düşünen öğrenci sayısının fazla olması da araştırmanın üzerinde düşünülmesi gereken dikkat çekici bir başka bulgusudur.

4. 4. “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Öğretmenlerin Rolüne Yönelik Görüşleri Nelerdir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Öğrencilere “Okuma alışkanlığının oluşmasında, öğretmenlerin rolüne yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş, öğrenci görüşleri “öğretmen” teması altında toplanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucunda 9 kodlama ortaya çıkmıştır. Aşağıdaki tabloda öğretmen teması ve bu temaya ait kodlamalar sunularak öğrenci görüşlerinden bazı örnekler verilmiştir.

Tablo 6

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Öğretmenlerin Rolüne Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Frekans(f)*	%
Öğretmen	Kitap önerisinde bulunma	17	42,50
	Örnek olma	12	30,00
	“Kitap okuyun ” söyleminde bulunma	8	20,00
	Okumaya yönlendirme/teşvik	7	17,50
	Okuma saatleri düzenleme	4	10,00
	Öğrencileri yarıştırmaya	1	2,50
	Okumayı zorunlu tutma	1	2,50
	Kitapla tanıştırma	1	2,50
	Rolü yok	3	7,50
Toplam		54	

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiğinden toplam frekans sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 6 incelediğinde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında öğretmenlerin rolüne yönelik görüşlerinden elde edilen kodlamaların yer aldığı öğretmen teması içerisinde en çok tekrarlanan kod “*kitap önerisinde bulunma*” dır. Bu kodlamanın frekansı 17’dir ve kodlamaya ilişkin örnek öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Onlar da kitap falan öneriyorlar, ilgimizi çekecek, yaşımıza uygun...” (Ö2)

“...Hatta kitap tavsiyeleri paylaşıyorlar bizle. O çok iyi oluyor. ” (Ö34)

“Kitap tavsiyelerinde de bulunuyorlar bazı öğretmenlerim. Bu yüzden öğretmenlerin de rolü büyük.” (Ö3)

“Öğretmenlerimiz bize mesela kitap önererek daha iyi şeyler sunabiliyor...” (Ö8)

“Öğretmenlerimin hocam mesela kitap önerirler okumamız için, okumak zihnimizi geliştirir. Onun için önerirler.” (Ö10)

“Hocamız, Volkan hocamız, Türkçe öğretmenimiz o da çok kitap tavsiye ediyor mesela onun tavsiye ettiği kitaplar bizim hoşumuza gidiyor...” (Ö12)

“...ders çalışmamız, soru çözerken iyi anlamamız için kitap okumamızı öneriyorlar.”(Ö16)

“Öğretmenlerimiz ara sıra böyle öneriyorlar... Önerilerde bulunmaları da oluyor zaten. Mesela bir konu açıldığında kitaptan ben bu kitabı okudum okuyabilirsiniz gibisinden.”(Ö19)

“Öğretmenlerim yani normal yani bana öneriyorlar macera sevdiğimi bildikleri için. Ben de o kitapları alıyorum, okuyorum. Bazen öğretmenimin okumadığı kitapları birbirimize anlatıyoruz.” (Ö20)

“Şimdi öğretmenlerin söylediği şekilde LGS’ye çalışmamız için ve dikkat eksikliğini azaltmamız için bize kitap okumamızı tavsiye ediyorlar. ” (Ö33)

“...Hatta kitap tavsiyeleri paylaşıyorlar bizle. O çok iyi oluyor. ” (Ö34)

“Yani Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere yönelik kitap içerikleri sunması gerek. Mesela tavsiye ettiği kitaplar olması gerek şu kitapları okumalısınız diye. İşte öğrenci de o kitabı alarak daha fazla kitap okuması gerek. Sonuçta hani birçok kitap var hangi kitabı alacağını bilemiyorsun, okuyorsun, beğenmiyorsun ve her kitap öyle sanıyorsun kitaptan doğuyorsun. İşte öğretmen sana bir kitap göstererek sen kitabı sevmeye başlamalısın.”(Ö35)

Öğretmen temasında 12 öğrenci tarafından yapılan kodlama “örnek olma”dır. Bu kodlamaya ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmenlerin kitap okuması hatta bazen öğretmenlerin okuduğu kitapları merak ediyorum. Hatta okuma alışkanlığım bu yüzden başlamıştı. İlkokulda bir öğretmenimin kitabını çok merak etmişim, o kitabı okudum ve ondan sonra okumayı daha çok sevdim.”(Ö4)

“Kitap okuma alışkanlığımız öğretmenlerden gelen bir şey bence. Çünkü onlar da bizim önümüzde kitap okuyorlar biz de onlardan görüp yapıyoruz bence.” (Ö7)

“Mesela öğretmenin elinde bir kitap görüyorsun çok böyle ilgini çekiyor...” (Ö9)

“Yani yakınlarımda okuyan öğretmenlerimden örnek alarak okuyorum zaten onlar da bana fikir veriyor.” (Ö15)

“Türkçe öğretmenimiz her derse gelirken kitap getiriyor yanında. Konuyu anlattıktan sonra tahtaya bir şeyler yazıyor. Biz onu yazarken o kitap okuyor. Yani öyle.” (Ö27)

Bu temada yer alan bir diğer kodlama 8 öğrenci tarafından yapılan “*kitap okuyun söyleminde bulunma*” kodlamasıdır. Öğrenciler, öğretmenlerinin onlara “*kitap okuyun*” şeklinde ifadeler kullandıklarını ve bu ifadelerin onları okumaya yönleltebilecek bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Bu kodlamayla alakalı örnek öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Vardır. Öğretmenler hep söylüyor. Kitap okuyun diye.” (Ö17)

“Kitap okuyun falan gibisinden söylüyorlar yani kitap aldırıp okutturuyorlar.” (Ö23)

“Öğretmenlerimin çok rolü olduğunu düşünüyorum. Mesela bizim okulda ... diye bir öğretmenimiz var, Türkçe öğretmeni onun sayesinde ben kitap okumaya başladım... Yaşınıza uygun kitap okuyun dedi.” (Ö26)

“Öğretmenlerimin güzel bir rolü var. İşte sürekli kitap okuyun falan diyorlar. Bence çok güzel rolleri var.” (Ö30)

“Öğretmenlerin yani oku diyorlar, kızıyorlar.” (Ö38)

Temada “*okumaya yönlendirme/teşvik*” kodlaması 7 öğrenci tarafından yapılmıştır ve bu kodlamayla alakalı örnek öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Öğretmenlerim beni yönlendiriyor kitap okumam için. Mesela ben ilk Sinan Yağmur'u tanı mıyordum. İlk bana bir öğretmenim yönlendirdi. Beğenirsen okursun dedi. Kitaplarla beni öğretmenim tanıştırdı.” (Ö1)

“Teşvik ettikleri için daha çok okumamızı sağlıyorlar.” (Ö11)

“Mesela bizim Türkçe öğretmenimiz sürekli kitap okumaya teşvik eder. Kitap okumazsanız soruları çözemezsiniz, en az günde yarım saat kitap okumanız gerekiyor der.” (Ö25)

“Öğretmenlerim içinde işte ben hocalara kitap soruyorum, şu kitap nasıl diyorum, onlar eğer o kitabı okumuşlarsa ya da bilgisi varsa bana yönlendiriyor.” (Ö31)

Bu tema içerisinde yer alan bir diğer kodlama ise *“okuma saatleri düzenleme”* dir. Bu kodlamanın frekansı 4’tür. Aşağıda bu kodlamayla alakalı bazı örnek öğrenci görüşleri sunulmuştur:

“...Kitap okuma saati falan yapıyorlar.” (Ö23)

“...Haftada bir saat okuma saatimiz var. O saatler arasında okulda kitap okuyoruz ”(Ö25)

“Öğretmenler örneğin Türkçe öğretmenimizin yaptığı kitap okuma dersi, haftada bir derste okuma yapıyor ve sınıfta çoğu kişi kitap okumayı sevmese bile mutlaka bu derste eline bir kitap alıyor ve okumaya çalışıyor. Böyle bir etkisi var.” (Ö40)

Bu tema içerisinde yer alan *“öğrencileri yarıştırmaya (f=1),”“okumayı zorunlu tutma (f=1) ve kitapla tanıştırmaya (f=1)”* kodlamalarına ait öğrenci görüşlerinden örnekler ise aşağıda verilmiştir:

“Şöyle, arkadaşlarımızın arasında hep öğretmenler bizi hırslandırdığı için arkadaşlar arasında hep bir hırs oluyor. Hep başkasını geçmeye çalışıyoruz. Şöyle oluyor. Mesela öğretmenler başka bir arkadaşımı bana söyleyince daha çok hırslanıyorum. O okuyor ben neden okumuyorum havası oluyor bende. Bu yüzden hırslandığım için daha da kitap okumaya çalışıyorum. İyi oluyor benim için daha çok hırslanıyorum.” (Ö28)

“Öğretmenler, zorunlu yapabilirler. ” (Ö21)

“...Kitaplarla beni öğretmenim tanıştırdı.” (Ö1)

Tablo 6 incelediğinde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının oluşmasında, öğretmenlerin herhangi bir rolleri olmadığını belirten 3 öğrenci olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin görüşleri ise şöyledir:

“Öğretmenlerin aslında pek bir rolü yok. ” (Ö13)

“Hiç. Çünkü hiçbir öğretmenimin bana gelip böyle bir şey dediğini duymadım. Kitap oku dedikleri zamanlarda ben zaten kitap okuyor oluyordum.” (Ö37)

“Hiç yok. Çünkü kendileri de fazla kitap okumuyor çoğu hocamız.” (Ö39)

Yukarıda yer alan öğrenci görüşlerinden anlaşıldığı üzere öğrencilerin yarısına yakını; öğretmenlerin onlara kitap tavsiyelerinde bulunmasının okuma alışkanlığının oluşması

açısından önemli olduğunu düşünmektedir. Aynı şekilde öğrenciler, öğretmenlerin onlara örnek olarak da onları okumaya yönlendirebileceklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşleri, aile bireylerinden sonra onları en çok etkileyen kişi olarak öğretmenlerini görmelerinden kaynaklı olabilir. Hatta bazı öğrenciler okuma alışkanlığı oluşturma konusunda, öğretmenlerinin ailelerinden bile önde geldiğini düşünmektedirler. Ancak bu görüşün tam zıddı olarak öğretmenlerin rolü olmadığını düşünen öğrenci görüşlerinden “*Rolü yok çünkü, kendileri de fazla kitap okumuyor çoğu hocamız.*” şeklindeki görüş oldukça dikkat çekicidir. Bu öğrencinin görüşü, kitap okuma alışkanlığının kazandırılması sürecinde önemli bir rol üstlenen, öğrencilere örnek olması gereken öğretmenlerin kendilerinin de yetersiz kalabildiğini göstermesi bakımından önemlidir. Okumayı zorunlu tutma ifadesinin bir öğrenci tarafından belirtilmesi, bu uygulamanın onlar tarafından fazla kabul görmediğini düşüncelerinden dolayı olabilir. Ayrıca bu ifade okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde zorunluluğun yeterince etkili olamayacağını ifade etmesi bakımından önem taşımaktadır.

4. 5. “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Türkçe Dersinin Rolüne Yönelik Görüşleri Nelerdir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Öğrencilere “*Okuma alışkanlığının oluşmasında, Türkçe dersinin rolüne yönelik görüşleriniz nelerdir?*” sorusuna verilen cevaplar “*Türkçe dersi*” teması altında toplanmıştır. 4 öğrencinin görüşü uygun olmadığı için, 3 öğrenci ise soruyu cevapsız bıraktığı için bu görüşler temaya dâhil edilmemiştir. Öğrencilerin verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucunda 5 kodlama ortaya çıkmıştır. Aşağıdaki tabloda Türkçe dersi temasına ait kodlamalar sunulmuş, öğrenci görüşlerinden bazı örnekler verilmiştir.

Tablo 7

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Türkçe Dersinin Rolüne Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Frekans(f)*	%
Türkçe dersi	Okumaya ilgi, istek ve merak uyandırma	15	45,45
	Okuma saatlerinin olması	8	24,24
	Okumaya teşvik etme	6	18,18
	Başarı isteği	5	15,15
	Rolü yok	1	3,03
Toplam		35	

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiğinden toplam frekans sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 7 incelediğinde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında Türkçe dersinin rolüne yönelik öğrencilerin görüşlerinden elde edilen kodlamaların yer aldığı Türkçe dersi teması içerisinde en çok tekrarlanan kodun “*okumaya ilgi, istek ve merak uyandırma*” olduğu görülmektedir. Bu kodlamanın frekansı 15’tir. Kodlamaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Türkçe dersi kitap okumayı alışkanlık edindiriyor sevdiriyor, metinler ilgi uyandırıyor.”
(Ö2)

“Metinde çıkan mesela kitaptan ayrılmış o metin okuma isteği de uyandırabiliyor. Merak.”(Ö3)

“Ya Türkçe dersinde okuduğumuz metinler kısaltılmış olarak konulduğu için birazını okuduktan sonra o kitapları okumak daha iyi geliyor yani. ” (Ö8)

“...Mesela İstiklal Madalyası vardı. Daha çok tarihi şeyler olduğunu anladım böyle tarihi kitapları da okumak geldi içimden.” (Ö11)

“...Çünkü paragraflarda bir sürü şeyler söylüyorlar ben de o kitapları merak edip alıyorum. ”(Ö13)

“Çünkü bazı paragraflarda çok dikkat çekici ve kitaplarda olan şeyler oluyor o yüzden o kitabı bulma isteği geliyor hangi kitaptan veya nerden alıntı oldu diye. ” (Ö39)

Bu temada 8 öğrenci tarafından yapılan “*okuma saatlerinin olması*” kodlamasına ilişkin örnek öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Türkçe dersinin etkisi var. Mesela beşinci sınıfa kadar okuma derslerimiz vardı. Okuma derslerinde okuyorduk.” (Ö13)

“Kitap okuma saatlerinde okuya okuya alışıyorum zaten. ” (Ö16)

“Haftada bir gün bir ders okuma yapıyoruz. Okuduk mesela yarım kaldı, ben gidiyorum evde yarım kaldığı için açıp okumak istiyorum. Evde devam ediyorum. ” (Ö22)

“Türkçe dersi de tabii ki çok etkili oluyor. Şimdi 5 dersimiz var arada bir okuma saati yapıyoruz gene ama geçen senelerde 6 dersimiz olduğunda biz bir dersi full kitap okumaya ayırıyorduk. Bir ders Türkçe dersinde kitap okuyorduk. ” (Ö33)

Bu temada yer alan bir diğer kodlama “*okumaya teşvik etme*”dir. Bu kodlama 6 öğrenci tarafından yapılmıştır. Bu öğrencilere ait görüşlerden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Türkçe ders kitabında yer alan metinler okuma konusunda teşvik edici.” (Ö10)

“Sorular paragraf oldukça sonunu okumadan öğrenemeyeceğinizi bildiğiniz için kitaba da o şekilde başlatır belki.” (Ö19)

Tema içerisinde yer alan diğer bir kodlama *“başarı isteği”*dir. Bu kodlamanın frekansı 5’tir. Kodlamayla alakalı örnek öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Mesela tahtaya çıktığımızda falan soruları okuyoruz. Yani anlamak için, kitap okuyup o soruyu anlamamız lazım.” (Ö23)

“En çok bence onun (Türkçe dersinin) rolü var. Çünkü nasıl diyeyim hep ona yönelik çalışmalar yapıyoruz. Ona yönelik sloganlarımız, ödevlerimiz öyle. Mesela şimdiki soru tarzları da paragrafa yönelik. O yüzden de daha çok kitap okuyoruz.” (Ö32)

“Yeni sistemde paragraf soruları okuduğunu anlama olduğundan dolayı Türkçe dersi başta olmak üzere diğer tüm derslerin çok fazla etkisi olduğunu düşünüyorum.” (Ö40)

1 öğrenci de Türkçe dersinin okuma alışkanlığı oluşmasında herhangi bir rolü olmadığını söyleyerek görüş bildirmiştir. Bu öğrencinin görüşü ise şöyledir:

“Benim için sadece İnkılap tarihi etkili... Paragraflar çok fazla bir etki uyandırmıyor.”(Ö18)

“Okuma alışkanlığının oluşmasında, Türkçe dersinin rolüne ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin çoğu Türkçe dersinin okumaya ilgi çektiğini, istek ve merak uyandırdığını belirtmiştir. Onların bu görüşleri, Türkçe dersinin içeriğine uygun olarak ders kitaplarında yer verilen metinlerin öğrencilerin ilgisini çekmesinden, onlarda merak uyandırmasından ve ardından onlarda okuma isteği oluşturmaktan kaynaklı olabilir. Yine tabloda yer verilen öğrenci görüşlerinden hareketle Türkçe dersleri içerisinde planlanan ve düzenlenen okuma saatlerinin de öğrencilerin okuma alışkanlığı oluşturmada etkili olduğunu belirttikleri görülmektedir. Okuma saatleri, Türkçe derslerinin belli bir bölümünün okumaya ayrılması şeklinde yapılabilmektedir. Bu okuma saatlerinde öğrenciler, sınıfça arkadaşları ile birlikte kitap okuma imkanı bulmaktadır. Öğrencilerin bu yöndeki görüşleri okuma saatlerinde tüm sınıfça kitap okudukları için, birbirlerine okuma konusunda örnek olmalarından ve onlarla birlikte kitap okuyan öğretmenlerini de gözlemleme imkanına sahip olmalarından kaynaklı olabilir.

4. 6. “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Medyanın Rolüne Yönelik Görüşleri Nelerdir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Öğrencilere “Okuma alışkanlığının oluşmasında, medyanın rolüne yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş, öğrenci cevapları “medya” teması altında toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin görüşleri incelendiğinde görüşlerin olumlu ve olumsuz olarak sınıflandırılmasının uygun olacağı görülmüştür. Öğrencilerin verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucunda medya temasıyla ilgili 8 kodlama ortaya çıkmıştır. Aşağıdaki tabloda medya temasına ait kodlamalar sunulmuş, öğrenci görüşlerinden bazı örnekler verilmiştir.

Tablo 8

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Medyanın Rolüne Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Frekans(f)	%
Medya/ Olumlu	Okumaya, ilgi çekme, merak ve istek uyandırma	19	47,50
	Kitap önerisinde bulunma	8	20,00
	Okumaya yönlendirme/teşvik	4	10,00
	Okuma konusunda başarılı örneklerle yer verme	1	2,50
	Kitapla tanıştırma	1	2,50
Medya/Olumsuz	Zaman kaybına yol açma	6	15,00
	Hem olumlu hem olumsuz etkili	3	7,50
	Rolü yok	3	7,50
Toplam		45	

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiğinden toplam frekans sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 8 incelediğinde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında medyanın rolüne yönelik görüşlerinden elde edilen kodlamaların yer aldığı medya temasında oluşturulan kodlamaların “*olumlu*” ve “*olumsuz*” olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Medya/olumlu teması içerisinde en çok tekrarlanan kod “*okumaya ilgi çekme, merak ve istek uyandırma*” dır. Bu kodlamanın frekansı 19’dur. Kodlamaya ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Merak oluşur bende. Ya zaten kitap okumayı çok seviyorum, hemen o kitabı okuyup başka kitaba geçme isteği uyandırıyor. Ama kitapları anlamasam bile okuyorum sonuçta bana yararı oluyor fazla fazla.” (Ö1)

“Sosyal medyada kitapları gördüğümde merakım artıyor. Daha çok maceralı kitaplar görüyorum, onları araştırıyorum. Sitelerine bakıyorum. Aileme haber verip kargo falan

vermeye çalışıyorum. Zaten onlar da alıyorlar anlayış sağlıyorlar. Medyanın da etkisi var.” (Ö3)

“Görsellere bakınca ilgimizi çekiyor. Kitabın görselleri de önemli tabii. Daha bir içindeki yazılar daha bir ilgimizi çekiyor o görselle ilgili.” (Ö8)

“...ilgi uyandırıyor. İçeriği güzel kitaplar oluyor, merak ediyor insan.”(Ö23)

“...Öğrencilerin dikkatini çekecek konuları ele almaları gerek. Mesela küçük çocuklar için böyle cıvılcıvılcı olan bir reklam yapılırsa bence küçük çocuklar çok istekli olur. ” (Ö25)

“Mesela karikatürler olabilir, çünkü karikatürler insanın dikkatini çekiyor böyle resimli kısa yazılı. İnsanların ilgisini çekiyor. ” (Ö35)

“Medyanın şöyle bir rolü var: Birçok kitabı takip ettiğim için bir kitap basıldığında, yeni bir kitap çıktığında ya da özeti verildiğinde merak ediyorum, özetini okuduğumda deli oluyorum onu almak istiyorum. Onun için en çok medyanın etkisi var bende. ” (Ö37)

“Medya/ olumlu” temasında yer alan diğer kodlama 8 öğrenci tarafından yapılan “kitap önerisinde bulunma” kodlamasıdır. Bu kodlamaya ait örnek öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Mesela bana bir arkadaşım öneriyor kitabı, bakıyorum reklamlarda var. Demek ki diyorum bu kitap alt yapılı, iyi bir kitap olması gerekiyor ki reklamı var, arkadaşlarım da önerdi. Okumam lazım diyorum.” (Ö12)

“Şimdi youtubeda bir sürü kitap okuyan insanların kitaplar hakkındaki görüşleri anlattıkları yerler var. Ben mesela bir liste hazırladım kendime, orda videoları izleyerek önerdikleri kitapları tek tek yazıyorum. Kendi yaşıma uygun, kendime uygun böyle tek tek yazıyorum ve ona göre o kitapları alıyorum ve okuyorum.” (Ö13)

“Şimdi kitap okuma siteleri var. Oradan herkes kendi yorumlarını katıyor. Onlara bakıyorum. Ondan sonra kitabı merak ediyorum daha çok sonra da kitabı önce arka sayfasını okuyorum bilgilenmek için sonra da başlıyorum.” (Ö20)

“Orda insanlar okuyor böyle tavsiyelerde bulunuyorlar... Etkisi oluyor.” (Ö23)

Bu tema içerisinde öğrenciler tarafından yapılan bir diğer kodlama “okumaya yönlendirme/teşvik” kodlamasıdır. Bu kodlamanın frekansı 4’tür. Bu kodlamayla alakalı örnek öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bilgisayar ve telefon olarak söylersek yani bazı ne bileyim kitap uygulamaları var Webpad gibi. Fakat içinde bazen çok kötü kitaplar olabiliyor, çok iyi kitaplar da olabiliyor. Yani iyi kullanılırsa kitap okuma alışkanlığını iyi yönde etkiler.” (Ö18)

“Zaten telefonda Webpad diye bir uygulama var. Onda çok etkisi oluyor bence. Telefonun kitap okumama gibi bir etki yarattığını düşünmüyorum. ” (Ö19)

“Medyanın webpad gibi kitap uygulamaları, bulunduğu yerlerde kitaplara tam teşvik etmiş oluyor.” (Ö40)

Bu temada yer alan “okuma konusunda başarılı örneklerle yer verme (f=1)” ve “kitapla tanıştırma (f=1)” kodlamalarına ait örnek öğrenci görüşleri şöyledir:

“Mesela geçen televizyonda bir haber görmüştüm. Türkiye’deki okuma oranıyla alakalıydı. Mesela onlara bakılınca haberdan habere değişiyor gerçi. Bazen Türkiye’nin okuma oranı çok düşük deniyor bazen yüksek deniyor. İnsanı hırslandırabilir diye de düşünüyorum mesela medyada çok kitap okuyan bir çocuğun kazandığı başarılarla yer verilerse eğer o zaman insanlar da onu örnek alarak kitap okuyabilirler.” (Ö33)

“Hiç bilmediğim yazarların kitaplarını medyada gördüm hatta hiç adını bile duymadığım yazarlar, kitaplar. Hiç okumadığım, merak edebileceğim aslında tam benlik olan kitapları medyada gördüm. Bunun da böyle bir etkisi var.” (Ö4)

“Okuma alışkanlığının oluşmasında, medyanın rolüne ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar neticesinde oluşturulan bir diğer tema “medya/olumsuz” temasıdır. Bu temada yapılan tek kodlama olan “zaman kaybına yol açma” kodlamasının frekansı 6 olup kodlamayla alakalı örnek öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Negatif yönler var. Başımızı koyduktan sonra kaldıramıyorsunuz.” (Ö5)

“Olumsuz bir rolü var medyanın. Çünkü kitap okuyacakken hep bir medyayla uğraşmak geçiyor aklımızdan. Medyayı tercih ettiğimiz için medya bence çok olumsuz bir rol oynuyor. ” (Ö7)

“Sosyal medyada ulaştığımız her şey daha çok kitap okuma yok. Ben bildiğim kadarıyla sosyal medyaya bağımlı olan kişiler kitap okurlarsa daha iyi olur. Vakit kaybediyorlar. En azından okurlarsa bir şeyler çözebilirler, keşfedebilirler.”(Ö17)

“Medya bence olumsuz etkiliyor ya. Yani medya boş zamanlarında kitap okuyacağına vaktimizi çalıyor yani.” (Ö38)

Okuma alışkanlığının oluşmasında, medyanın rolüne ilişkin 3 öğrenci medyanın hem olumlu hem olumsuz olarak etkili olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Bu kodlamaya ait öğrenci görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Sosyal medya kötü yönde kullanırsan ilgisini dağıtabilir kitap okumayla ilgili.Ama güzel yöne kullanırsan güzel yönü çok var. İnternet üzerinden kitap okuma durumu oluyor, istediğin kitabı almadan zorlanmadan okuyabiliyorsun.” (Ö2)

“Faydaları da var kötü yönleri de var.Ben iyi yönleriyle yola çıkıyorum. Mesela bir kitabı görüyorum mesela orda okuyabiliyorum, özetine bakabiliyorum, onu beğenirsem sipariş edebiliyorum. Yani iyi yönleri de var kötü yönleri de var.” (Ö6)

3 öğrenci ise okuma alışkanlığı oluşturmada medyanın herhangi bir rolü olmadığını belirtmiştir. Bu öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Bence yok.” (Ö16)

“Medyada gezerken fazla kitapla ilgili hiçbir şey görmüyoruz. Bu yüzden alışkanlık yapamıyorum.” (Ö29)

“Bence olmaz...” (Ö32)

Tablo 8 incelendiğinde okuma alışkanlığının oluşmasında medyanın rolüne ilişkin en fazla belirtilen görüş medyanın okumaya ilgi çekmesi; okumaya karşı merak, istek uyandırmasıdır. Ayrıca öğrencilerin medyadan kasıt olarak çoğunlukla sosyal medyayı algılamaları günümüzde sosyal medyanın özellikle bu yaş grubundaki gençler tarafından çokça kullanılıyor olmasından kaynaklı olabilir. Bu görüşlerden elde edilen önemli bulgulardan biri de öğrencilerin medyanın hem olumlu hem de olumsuz etkisi olduğunu düşünmeleridir. Yani öğrenciler çoğunlukla medyanın okuma alışkanlığı konusunda olumlu etkili olduğunu düşünse de olumsuz etkili olduğunu düşünen öğrenciler de vardır. Ayrıca günümüzde medyanın kitap okumanın önünde bir engel olduğu yönündeki düşüncelerin bir hayli fazla olduğu düşünüldüğünde, bu çalışmada medyanın olumlu etkisi olduğunu belirten öğrenci görüşlerinin oldukça fazla olması da dikkat çekici bir bulgu olmuştur.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, kitap okuma alışkanlığına etki eden faktörlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucu oluşturulan temalar kapsamında elde edilen sonuçlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sırasıyla yer almaktadır. Araştırma sonuçları, daha önce bu konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma bulgularının yorumlanmasından yola çıkılarak bazı öneriler de sunulmuştur.

5. 1. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Kendilerinin Rollerine Yönelik Görüşleriyle İlgili Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin, okuma alışkanlığının oluşmasında kendilerinin rolüne yönelik bildirdikleri görüşler *birey* teması altında toplanmıştır. Araştırmaya katılan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yarısından fazlası okumaya karşı merak ve ilgi duymanın, istekli olmanın okuma alışkanlığını oluşturan bireysel faktörler arasında yer aldığını ifade etmiştir. Alan (2020) da üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmasıyla kitap okuma alışkanlığı kazanmada etkili olan unsurlar arasında kişinin kendisinin etkili olduğunu belirten katılımcıların merak ve ilgi sebebiyle bu alışkanlığı kazandıkları sonucuna ulaşmıştır. Arıcı (2008)'nın yaptığı çalışmayla elde edilen iyi bir okuyucu olmak için gereken hususlar arasında yer alan istekli olmak, kitapları sevmek, okuma işini severek yapmak, bu işe meraklı olmak vb. sonuçlar, bu araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Aynı şekilde bireyin kitaba ve okumaya karşı gösterdiği ilgi de okuma alışkanlıklarını doğrudan etkilemektedir (Balcı, 2009). Okumada etkili olan unsurlar arasında yer alan kişisel tercihler- konuya ilgi

duyma, Yıldız, Ceran ve Sevmez (2015)'in araştırmasıyla da ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin ilgilerini belirleyerek onları ilgileri doğrultusunda kitaplara yönlendirmenin, okuma alışkanlığının oluşturulması ve geliştirilmesi açısından faydalı olacağı söylenebilir.

Bu temada yapılan kodlamalara bakıldığında yine öğrencilerin yarısından fazlasının okuma alışkanlığının oluşmasında, kişisel etkenlerden okumayı sevmeye vurgu yaptığı görülmektedir. Okumayı sevmek, içsel motivasyon sonucu gerçekleşmektedir. Baymur, (1972), insanların daha çok mutlu oldukları ve kendilerine haz veren davranış, tutum ve duyguları alışkanlık haline getirdiklerini belirterek davranışın alışkanlık haline gelebilmesi için hem doyum sağlayıcı, yani bir ihtiyaç giderici olması hem de çok tekrar edilmiş olması gerektiğini savunur (aktaran Orhan, 2017). Okumaktan haz alan bir bireyin onu alışkanlık haline getirmesi kolay olacaktır. Bu bağlamda bakıldığında bireyin okumayı alışkanlık haline getirmesinde okumayı sevmenin önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılabilir. Okumanın alışkanlık haline gelmesi için bu eylemin istenerek yapılması, sevilmesi gereklidir. Herhangi bir zorlama olmadan, kişinin kendi isteğiyle gerçekleştirdiği okuma, alışkanlığa dönüşmektedir. Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun (2013) tarafından yapılmış çalışma sonucunda okumayı sevmek okumaya teşvik edici bir etmen olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, araştırmadan elde edilen bu sonucu destekler niteliktedir.

Çalışmayla ortaya çıkan can sıkıntısını giderme isteğiyle okumanın, okuma alışkanlığı oluşturmada etkisi olduğunu düşünen az sayıda da olsa öğrencilerin bulunması dikkat çekici bir sonuç olmuştur. Bu sonuç Aksoy (2014)'un çalışmasında ortaya koyduğu öğrencilerin boş zamanlarında veya canı sıkıldığında kitap okuduğu sonucuyla paralellik göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle kitap okumanın, öğrenciler tarafından kişinin boş zamanlarını değerlendirebileceği, can sıkıntılarını giderici bir etkinlik olarak görüldüğü söylenebilir.

Bireyin hâyâl dünyasına gitme isteğiyle, kelime hazinesini geliştirme isteğiyle okumaya yönelebileceği araştırma ile elde edilen diğer sonuçlardır. Bu sonuçlar Arıcı (2008)'nın insanların kitaba ihtiyaç duyma sebepleri arasında yer alan; gerçek hayattan uzaklaşmak, farklı dünyalara açılmak, kelime hazinesini zenginleştirmek vb. sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

5. 2. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Arkadaşların Rolüne Yönelik Görüşleriyle İlgili Sonuç ve Tartışma

8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında arkadaşların rolüne yönelik belirttikleri görüşler *arkadaş* teması altında toplanmıştır. Arkadaşlar, okuma alışkanlığının oluşmasında önemli rol oynamaktadır. Arı ve Demir (2013) araştırmalarıyla, arkadaş unsurunun okuma alışkanlığının oluşmasında bireyin kendisinden sonra gelen ikinci önemli etken olarak görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada öğrencilerin yarısı tarafından belirtilen görüş, arkadaşların kitap okuma konusunda birbirlerine örnek olduğu sonucudur. Araştırmada elde edilen bu sonuç, Sevmez (2009)'in çalışmasındaki Türkçe öğretmeni adaylarının çevrelerinde en çok kitap okuyan kişilerin arkadaşlarının olduğunu belirtmesi sonucuyla ve Batur, Gülveren ve Bek (2010)'in arkadaşlardan hareketle okuma alışkanlığının kazanılabileceği sonucuna ulaştığı araştırmasıyla örtüşmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin arkadaşlarının kitap okuduğunu görüp onlardan örnek aldıklarını, bu durumun da bireyde okuma alışkanlığı oluşturabileceği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, ortaokul 8. öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında arkadaşların birbirlerine kitap önerisinde bulunmalarının etkili olduğunu düşünmeleridir. Bu sonuç; Yıldız, Ceran ve Sevmez (2015) çalışmalarında bölümlere göre öğrencilerin okumalarında etkili olan unsurların başında “arkadaş tavsiyesi” nin geldiği, Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk (2010) ’ün araştırmalarıyla ulaştığı, öğrencilerin ders dışında okudukları kitapları öncelikle arkadaşlarından ve üniversite kütüphanesinden temin ettikleri sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Ayrıca Balcı (2009)’nın 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırma sonucuyla ulaştığı, öğrencilerin son okudukları kitabı seçerken en çok arkadaş tavsiyesine dikkat ettiği sonucu da bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Yapılan diğer çalışmaların ve bu çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde öğrencilerin arkadaş çevrelerinin okuyan bireylerden oluşmasının okuma alışkanlığı açısından faydalı olacağı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmayla, arkadaşların okudukları kitapları birbirine anlatmasının okuma alışkanlığına katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Kurulgan ve Çekerol (2008)’un araştırmasına katılan öğrencilerin okudukları kitapları arkadaşlarıyla tartışmakta olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Öğrencilerin okudukları kitapları birbirine anlatacakları, kitaplar hakkında tartışabilecekleri ortamların yaratılması bu noktada faydalı olabilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç öğrencilerin okudukları kitapları arkadaşlarıyla değiştirmelerinin okuma alışkanlığı oluşturmada etkili olabileceği sonucudur. Okuyan bir arkadaş çevresinde bulunan bireyin okuduğu kitapları arkadaşlarıyla değiştirerek kitaplara kolayca ulaşabilmesinin mümkün olacağı söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu arkadaşların okumaya karşı merak uyandırma, ilgi çekme ve teşvik etme gibi farklı rollerinin bulunmasıdır. Okuma ilgi ve merakı her ne kadar içsel kaynaklı olsa da dışsal bazı etkenler bu okuma ilgi ve merakını harekete geçirebilmektedir. Bu bağlamda motivasyonun öneminden söz edilebilir. Motivasyon, Türkçe sözlükte “isteklendirme, güdüleme” anlamlarına gelmektedir (TDK, 2011, s. 1698). Bu tanıma bakıldığında motivasyonun, eylemin yapılması için itici bir güç olduğunu söylemek mümkündür. Farklı araştırma sonuçları okuma becerisindeki başarının okumaya yönelik tutumla ve motivasyonla yakından ilgili olduğunu göstermektedir (Balcı, 2009).

5. 3. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Ailenin Rolüne Yönelik Görüşleriyle İlgili Sonuç ve Tartışma

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında ailenin rolüne yönelik belirttikleri görüşler *aile* teması altında toplanmıştır. Araştırmada ortaya çıkan sonuca göre öğrencilerin yarısından fazlası, ailenin okuma alışkanlığı oluşturma konusunda onlara örnek olma gibi bir role sahip olduğunu düşünmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin ailelerini okuma konusunda model aldığını söylemek mümkündür. Dökmen (1994) “Eğer çocukların ve gençlerin yeterli miktarda ve gerekli kalitede okumasını istiyorsak, modelden öğrenmelerini sağlayacak ortamı hazırlamalıyız. Çocukların okumayı modelden öğrenebilecekleri ilk ve en önemli ortam ailedir.” der (aktaran Akca, 2008). Bu araştırma sonucu, Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun (2013)’un araştırma bulgusu olan anne-babanın çocuğuna “Oku!” deme yerine kendilerinin okuyarak örnek olması gerektiği, aile büyüklerinin kitap okuduğu ev ortamındaki çocukların onları model alarak ilerleyen yaşlarda gerçekten taklit ederek okudukları sonucuyla örtüşmektedir. Aynı şekilde ailenin çocuklarına okuma konusunda örnek oluşturduğu sonucu Öztürk ve Aksoy (2016)’un araştırmasıyla da ortaya konulmuştur.

Aile, çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında son derece önemlidir. Acıyan (2008)’ın araştırmasında okuma alışkanlığına sahip anne ve babaların çocuklarının okuma alışkanlığının da yüksek olduğu gözlenmiştir. Okuma alışkanlığına sahip ebeveynler

çocuklarıyla birlikte okumakta, onlara örnek olmaktadır. Bu araştırmada öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin aileyle birlikte kitap okumanın önemine vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğrenciler aileleriyle birlikte kitap okumanın, onlarla kitap hakkında konuşmanın okuma alışkanlığı oluşturduğunu düşünmektedir. Nitekim Bamberger (1990), ebeveynlerin çocukların okumalarına dâhil olmalarını yani onlarla okudukları şeylerle ilgili konuşmaları gerektiğini söyler. Bu bağlamda bu sonuç, Arıcı (2008)'nın çalışmasıyla ulaştığı okumayı yeterince sevmeyen üniversite öğrencilerinin genellikle kitaplar hakkında aile bireyleri veya arkadaşları ile sohbet etmediklerini ifade etmesi sonucuyla örtüşmektedir. Ancak ailenin bu anlamda önemli bir yere sahip olmasına karşın Yılmaz (2004)'ın araştırmasıyla elde ettiği sonuca göre ebeveynler, çocuklarının okudukları kitaplar hakkında onlarla konuşma duyarlılığından uzaktır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler ailelerin onlara kitap alarak, kitap okumalarını söyleyerek, okuma konusunda baskı yapmayarak, sessiz ortam sağlayarak, evde kitaplık bulundurarak ve onları kütüphaneye götürerek okuma alışkanlığı oluşturabileceğini düşünmektedirler. Bu sonuçlar Öztürk ve Aksoy (2016)'un araştırma sonucunda çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırma konusunda velilerin yaptıkları çalışmalar arasında velilerin önemli bir bölümünün okumanın öneminden bahsettiği ve yarısından fazlasının çocuğuna okuma konusunda uyarılar yaptığı; Yılmaz (2004)'ın araştırmasıyla elde ettiği öğrencilerin evlerinde bir kitaplık bulunmamasının öğrenciler için ruhsal ve davranışsal açıdan olumsuz bir durum yarattığı ve Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun (2013)'un öğrencilerin okumayı sevmesi ve alışkanlık hâline dönüştürmesinin kütüphaneye gitmeleri ve kütüphaneden yararlanmalarıyla mümkün olabileceği sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Ayrıca Çiçek Çetinkaya (2004)'nın araştırmasıyla ulaştığı çok okuyan öğrencilerin ailelerinin çocuklarına sık sık kitap aldığı sonucu, bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Ancak yine Öztürk ve Aksoy (2016)'un çalışmasıyla elde ettiği çocuğunun kütüphanelerden yararlanmasını sağlayan veli sayısının oldukça az olması sonucu bu bağlamda kaygı vericidir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerin gerek halk gerekse okul kütüphanelerinden azami ölçüde yararlanmalarının sağlanması noktasında aileler ve sorumlu kurumlar üzerlerine düşen görevlerini yerine getirerek öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları noktasında katkı sağlayabilirler.

Araştırmada bazı öğrenciler tarafından belirtilen ailenin okuma alışkanlığı oluşturma konusunda rolü olmadığı görüşü dikkat çekici bir sonuçtur. Çünkü çocuğun ilk

öğrenmelerini edindiği aile ortamı, okuma alışkanlığı edindirmede sorumluluğu bulunan kurumların başında gelmektedir. Öğrencilerin bu şekilde görüş bildirmeleri dolayısıyla okuma alışkanlığı oluşturma konusunda ciddi bir rolü bulunan aile kurumunun bu konudaki sorumluluğunu yeterince yerine getirmediği söylenebilir.

5. 4. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Öğretmenlerin Rolüne Yönelik Görüşleriyle İlgili Sonuç ve Tartışma

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında öğretmenlerin rolüne yönelik belirttikleri görüşler *öğretmen* teması altında toplanmıştır. Öğrencilere kitap okuma düşüncesini aşılayanlar içerisinde öğretmenlerin önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşılan araştırmalar (Çiçek Çetinkaya, 2004; Demir, 2009; Sevmez, 2009) bulunmaktadır.

Öğretmenlerin okuma alışkanlığı oluşturmadaki rolleri üzerine ifade edilen öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin, öğrencilerde okuma alışkanlığı oluşturmadaki en etkili rollerinin onlara kitap önerisinde bulunmak olduğu araştırmada öğrencilerin yarıya yakını tarafından ifade edilen bir sonuçtur. Bu sonuç; Yıldız, Ceran ve Sevmez (2015)'in eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma profilini ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı araştırmalarının öğretmen adaylarının okumalarında etkili olan unsurların başında öğretmen tavsiyesinin geldiği sonucuyla örtüşmektedir. Karakullukcu (2019) tarafından sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışma sonucunda ulaşılan öğretmenlerin öğrencilerine tavsiyede bulunması sonucu da bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmada öğretmenlerin öğrencilere örnek olarak onlarda okuma alışkanlığı oluşturdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu denli önemli bir rolleri bulunmasına karşın Yıldız, Ceran ve Sevmez (2015)'in yaptıkları bir araştırma neticesinde eğitim fakültesi öğrencilerinin yılda 1-5 kitap okudukları, dolayısıyla da “az okur” sınıfına girdikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum, okuma alışkanlığının oluşmasında öğrencilerine örnek olarak önemli bir sorumluluğu yerine getirmesi gereken öğretmenlerin, öğrencilerine yeterince olumlu model olmaktan uzak olduklarını göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin öğrencilere kitap okumalarını söylemelerinin onlarda okuma alışkanlığı oluşturmada etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sözleri dinlenen, istekleri öğrenciler tarafından yerine getirilmeye çalışılan öğretmenlerin kitap okuma konusunda öğrencilere telkinlerde bulunmasının bu açıdan faydalı olacağı söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, öğretmenlerin öğrencileri okumaya yönlendirme/teşvik etme rollerinin bulunduğudur. Bu sonuç Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun (2013)'un öğretmenin kitap okuyup okuduğu kitapları öğrencileriyle paylaşmasının onları okumaya teşvik etmede etkili olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, öğretmenlerin okuma saatleri düzenlemesinin okuma alışkanlığı oluşturmada etkili olabileceğidir. Bu sonuca göre öğretmenlerin zaman zaman derslerinin bir bölümünü okuma için ayırması ya da sadece okumaya yönelik dersler yapması öğrencilerde okuma alışkanlığı oluşturmada etkili olmaktadır. Deniz (2017) ve Karakullukcu (2019)'nun araştırmalarıyla ulaştıkları öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırmak için okuma saati yaptırdıkları sonucu bu araştırma sonucuyla örtüşmektedir ve öğretmenlerin bu konudaki çalışmalarının önemi Aksoy (2014)'un çalışmasıyla da ortaya konmuştur. Ayrıca okuma saatlerinin bu konudaki etkililiği Gürsoy (2018) tarafından yapılan bir araştırmayla da belirlenmiştir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda okuma saatleri düzenlenerek öğrencilerin hem öğretmenlerini okurken gözleme hem de arkadaşlarıyla bir arada okuma yapma imkânı buldukları ortamlar sağlanmasının okuma alışkanlığı oluşturmada etkili olabilecek uygulamalar arasında yer alabileceği söylenebilir.

Az sayıda da olsa öğrenciler; öğretmenlerin öğrenciler arasında kitap okuma yarışmaları düzenlemek gibi davranışlarının da kendilerinde okuma alışkanlığı oluşturmada etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu Deniz (2017)'in araştırmasıyla ulaştığı Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri arasında kitap okuma yarışması yaptırarak okuma alışkanlığı kazandırmaya çalıştıkları sonucuyla paralellik göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğrenciler arasında küçük çapta da olsa zaman zaman yapılabilecek okuma yarışmaları öğrencileri okuma konusunda teşvik edebilecektir.

5. 5. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Türkçe Dersinin Rolüne Yönelik Görüşleriyle İlgili Sonuç ve Tartışma

Ana dili eğitiminin temelini oluşturan Türkçe dersi, okuma alışkanlığı oluşturmada diğer derslere kıyasla daha bir önem arz etmektedir. Nitekim 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarını sağlama amacı yer almaktadır (MEB, 2019b).

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, okuma alışkanlığının oluşmasında Türkçe dersinin rolüne yönelik belirttikleri görüşler *Türkçe dersi* teması altında toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin yarısından fazlası Türkçe dersinin okumaya, ilgi istek ve merak uyandırdığı görüşündedir. Okullarda Türkçe dersi, Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılmaktadır ve bu ders dört temel dil becerilerine yönelik bir derstir. Dersin içeriğini öğrencilere dört temel dil becerisi kazandırmaya yönelik etkinlikler oluşturmaktadır. Bu etkinlikler içerisinde yer alan okuma becerisinin kazanımıyla ilgili içerik ve etkinliklerin öğrencilerde okumaya karşı ilgi, istek ve merak uyandırarak onlarda bu alışkanlığın oluşmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuca göre Türkçe dersi ile bağlantılı olarak yapılan okuma saatleri öğrencilerde okuma alışkanlığı oluşturmada etkili olmaktadır. Türkçe dersinin beceri alanlarına yönelik faaliyetleri kapsamı, bu faaliyetlere yönelik olarak derslerin zaman zaman okumaya ayrılması öğrencilerin sınıf içerisinde hem öğretmeni hem de arkadaşlarıyla birlikte okuma yapması okuma alışkanlığı kazandırabilecek bir uygulama olarak görülmektedir. Okuma saatlerinin okuma alışkanlığı oluşturmada etkili olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Aksoy, 2014; Gürsoy, 2018; Karakullukcu, 2019).

Araştırmada Türkçe dersinin, derste başarı elde etmek dolayısıyla öğrencileri okumaya yönlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe dersi okuma becerisiyle yakından ilişkilidir çünkü dersin içeriğini okuma metinleri oluşturmaktadır. Dil becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler metinler aracılığıyla yapılmaktadır. Okuma metinlerinin öğrencileri okumaya yönlendirerek bu okumaların zamanla bir alışkanlık haline gelmesini sağladığı söylenebilir. Ayrıca öğrenciler yıl sonunda girdikleri Liselere Giriş Sınavı'nda yer alan soruları anlamak ve doğru cevaplayarak başarı sağlamak amacıyla da okumaya yönelmektedir.

5. 6. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin, Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Medyanın Rolüne Yönelik Görüşleriyle İlgili Sonuç ve Tartışma

Ortaokul 8. sınıf öğrencileri, okuma alışkanlığının oluşmasında medyanın rolüne yönelik olumlu ve olumsuz görüşler belirttikleri için öğrencilerin görüşleri *medya/olumlu* ve *medya/olumsuz* temaları altında toplanmıştır.

Öğrencilerin hemen hemen yarısı, medyanın okuma alışkanlığı oluşturmada okumaya istek ve merak uyandırma gibi olumlu bir rol üstlendiğini ifade etmiştir. Öğrenciler televizyon ya da internet üzerinden gördükleri kitapları merak ettiklerini, onları alıp okumaya karşı istek duyduklarını belirtmişlerdir. Medya aracılığıyla yapılan kitap tanıtımı ve reklamların öğrencilerin kitaplara ilgisini çekerek onları okumaya yönlendirdiği öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Bu bağlamda medya araçlarında öğrencilerin dikkatini çekecek biçimde okumaya yönelik etkinliklere yer verilmesinin öğrenciler açısından olumlu faydalar sağlayacağı sonucuna ulaşılabilir.

Medyanın kitap önerilerinde bulunulmasını sağlayarak okuma alışkanlığı oluşturma konusunda olumlu bir etkiye sahip olduğu araştırmanın bir başka sonucudur. Öğrencilerin, medya aracılığıyla tavsiye edilen kitapları okuma konusunda istekli oldukları söylenebilir.

Öğrenciler medya araçları sayesinde kitaplarla tanışarak onlara kolayca erişebildiklerini belirtmişlerdir. Çevrim içi uygulamalar ile kitapları araştırıp bulmakta, bazen onların özetlerine ulaşmakta, içeriği hakkında bilgi edinerek istedikleri kitapları okumaktadırlar. Medyanın öğrencilerin farklı seçenekler arasından tercih ettikleri bir kitabı yer ve zamandan bağımsız olarak okuyabilmelerine olanak sağladığı söylenebilir.

Araştırmada medyanın okuma alışkanlığı oluşturmada bir engel olduğunu düşünen öğrencilerin de olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler bu olumsuzluğu medyanın zaman kaybına yol açması şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrenciler, kitap okumak yerine televizyon izleyerek ya da ve sosyal medya ortamlarında zaman geçirerek vakit kaybetmektedirler. Bu sonuç, Davarcı (2013)'nın araştırmasıyla paralellik gösteren bir sonuçtur. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmayla da öğrencilerin boş zamanlarında yapmayı tercih ettikleri ilk üç etkinlik: bilgisayar kullanmak, televizyon izlemek ve kitap okumak şeklinde belirlenmiştir. Bu sonuç, bu araştırmadaki televizyon izlemenin ve bilgisayar kullanmanın okumanın önünde bir engel oluşturabileceği sonucuyla örtüşmektedir.

Bu araştırma, öğrencilerin boş zamanlarında televizyon izlemeyi ya da bilgisayar/internet kullanmayı okumaya tercih etmelerinin okuma alışkanlığının oluşmasında bir engel olabileceğini ortaya koymuştur. Bu nedenle araştırma sonucu Acıyan (2008)'ın araştırmasıyla ulaştığı kitap okumayı sevmeyen öğrencilerin büyük bir bölümünün okumayı sevmemelerinin nedeni olarak televizyon izlemeyi ve internette dolaşmayı tercih ettikleri sonucuyla ve Öztürk ve Aksoy (2016)'un araştırmasıyla düzenli olarak okumaya zaman ayırmayan çocukların velilerinin, bunun nedeni olarak çocuklarının genellikle televizyon izlemelerini ve bilgisayar oyunları oynamalarını gösterdikleri sonucu ile de paralellik göstermektedir. Ayrıca araştırmaya katılan bazı öğrencilerin medyanın okuma alışkanlığını hem olumlu hem olumsuz etkilediğini belirtmesi önemli bir sonuçtur. Bu görüşlerden hareketle okuma alışkanlığı oluşturmada medyanın kullanımının okuma alışkanlığı oluşturma konusunda genel olarak olumlu etkileri olacağı söylenebilse de medyanın bu noktada nasıl kullanıldığının oldukça önemli olduğunu söylemek mümkün olabilecektir.

5. 7. Öneriler

Bu başlık altında araştırmadan elde edilen sonuçlara göre birtakım öneriler sunulmuştur:

1. Bir davranışın alışkanlığa dönüşmesi onun belli bir süre tekrar edilmesine bağlı olduğundan okumaya düzenli olarak zaman ayrılması okuma alışkanlığı edinme noktasında önem taşıyabilir.
2. Arkadaş gruplarının okuyan bireylerden oluşması bireyin bu alışkanlığı kazanması sürecinde ona yardımcı olabilir. Bu yüzden de arkadaşlar arasında okumayı eğlenceli hale getirecek oyunlar ya da kitap değişimleri yapma, kitap tavsiyelerinde bulunma vb. gibi uygulamalar gerçekleştirilebilir.
3. Ailelerin çocuklarıyla birlikte kitap okuması önem taşımaktadır. Bu açıdan evde okumaya belli bir zaman ayrılarak o saatte aile bireylerinin birlikte okuma yapması sağlanabilir.
4. Çocuğun kendi ilgi alanlarına yönelik kitaplardan oluşan kişisel bir kitaplığa sahip olması okuma alışkanlığının oluşmasında etkilidir. Bu yüzden aileler çocuklarının ilgi alanlarına yönelik kitaplar edinmesine destek olarak çocuklarının kişisel bir kütüphane oluşturmalarını sağlayabilir.

5. Okumanın baskısız bir şekilde gerçekleşmesi onun alışkanlığa dönüşmesini kolaylaştıracaktır. Bu açıdan aileler okuma konusunda çocuklarına baskıda bulunmak yerine okuyarak onlara örnek olabilir.
6. Okumanın sürekli ve düzenli bir biçimde gerçekleşmesi amacıyla süreli/süresiz yayınlar takip edilebilir.
7. Öğretmenler öğrencilerin okuma alışkanlığı edinme sürecinde önemli rol oynadıkları için sorumlulukları büyüktür. Bu bağlamda, öğrencilere okuma konusunda örnek olarak, kitap tavsiyelerinde bulunarak, öğrencilerin okudukları kitaplar hakkında görüş alışverişlerinin yapılacağı tartışma ortamları sağlayarak, derslerinin bir bölümünü okuma için ayırarak, okul ya da sınıf bazında küçük çaplı okuma yarışmaları düzenleyerek bu sürece katkıda bulunabilirler.
8. Türkçe ders kitabındaki içeriklerin öğrencilerin ilgisini çekerek onlarda merak uyandıracak bir şekilde düzenlenmesi öğrencileri okumaya yönlendirme konusunda etkili olabilir.
9. Türkçe dersinin içeriği okuma alışkanlığı kazandırıcı etkinlikler yönünden zenginleştirilebilir, derslerde okuma uygulamalarına sıklıkla yer verilebilir.
10. Medya aracılığıyla öğrencilerin ulaşabileceği yazar-eser tanıtımları yapılarak yeni çıkan kitapların reklamları yapılırken öğrencilerin ilgisini çekecek unsurlara yer verilebilir.
11. Dijital okuma platformları oluşturularak okunan kitaplara ilişkin yorumların, tartışmaların yapıldığı çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.

Araştırmacılara Yönelik öneriler:

1. Bu araştırma okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan unsurlardan öğrencinin kendisi, aile faktörü, arkadaş faktörü, öğretmen faktörü, Türkçe dersi ve medya faktörü incelenerek yapılmıştır. Bu etkenlerin dışında kütüphane, okuma materyali vb. gibi farklı faktörlerin etkisi araştırılabilir.
2. Aynı araştırma ilköğretim düzeyi, lise düzeyi öğrencilerle ya da ortaokul kademesinin tüm sınıf düzeyleri ile yürütülerek farklı sonuçlar ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

- Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akca, Ç. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada Türkçe öğretmenlerinin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksaçlıoğlu, A., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aksoy, E. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aksoy, T. (2018). *Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Akyol, H., & Yıldız, M. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 793-815.
- Alan, Y. (2020). Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin kitap okuma profilleri. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(1), 278-303.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/soylemdergi/issue/55150/720634> adresinden erişilmiştir.

Allen, L., Cipielewski, J., & Stanovich, K. E. (1992). Multiple indicators of children's reading habits and attitudes: Construct validity and cognitive correlates. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 489-503.
<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1993-13027-001> sayfasından erişilmiştir.

Arı, E., & Demir, M.K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aded/article/view/5000039365> sayfasından erişilmiştir.

Arıcan, S., & Yılmaz, B. (2010). 100 temel eser uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi ve bu uygulamada kütüphanelerin rolü konusunda öğretmen görüşleri. *Türk Kütüphaneciliği* 24(3), 495-518.
<http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/625/621> adresinden erişilmiştir.

Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19559/208513> sayfasından erişilmiştir.

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

Arıcı, A. F. (2015). Türkiye’de milli bir okuma kampanyası: 100 temel eser. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 230-241.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/271098> adresinden erişilmiştir.

Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 155-160.

Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.

Bağcı, H., & Temizkan, M. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 477-498.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26118/275155> adresinden erişilmiştir.

- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ballı, A. (2019). *Öğretmen adaylarının Türkçe kullanımına karşı duyarlılıkları ile kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (B. Çapar, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Bano, J., Jabeen, Z., & Qutoshi, S. B. (2018). Perceptions of teachers about the role of parents in developing reading habits of children to improve their academic performance in schools. *Journal of Education and Educational Developement*, 5(1), 42-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180618.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Batur, Z., Gülveren, H., & Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının alışkanlıkları üzerine bir araştırma (Uşak eğitim fakültesi örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/132672-20120428103913-batur-3.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bayat, N., & Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 984-1001. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2549> sayfasından erişilmiştir.
- Bayram, O. (1990). *İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bekar, Ü. (2005). *İlköğretim 5 .sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında ailenin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bınarbaşı, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bircan, İ., & Tekin, M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 393-410.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428. <http://diwelttdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/116> adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Calp, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Kitap okuma alışkanlıkları: Ağrı ili örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 897-924.
- Can, R. , Türkyılmaz, M., & Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3),1-21. <http://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12513/105#sthash.yndN7q4l.dpbs> adresinden erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev. Editörü). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çetin, Y. & Karaata, C. (2010). Türk öğrencilerin kitap okumama sorununa çözüm önerileri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 202-215.
- Çiçek Çetinkaya, S. (2004). *Afyon merkezindeki ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Çocuk Vakfı (2006). Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi. http://cocukvakfi.org.tr/wp-content/dosya/raporlar/13_okuma_aliskanligi_karnesi2006.pdf adresinden erişilmiştir.
- Davarcı, N. (2013). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile bilgisayar-internet kullanımı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Değirmenci, H. (2009). *İlköğretim okullarında uygulanan okuma saatlerinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, T. (2009). İlköğretim 2. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: (Gazi Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 4(3), 717-745.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirer, V., Çintaş Yıldız, D., & Sünbül, A. M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımları ile kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki: Konya ili örneği. *Elementary Education Online*, 10(3), 1028-1036.
- Dent, V. F., & Goodman, G. (2015). The rural library's role in Ugandan secondary students' reading habits. *International Federation of Library Associations and Institutions*, 41(1), 53-62. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0340035215571114> sayfasından erişilmiştir.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/227524> sayfasından erişilmiştir.
- Deniz, A. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının geliştirilmesi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Diem, C. D. (2012). How the presence of a technologically supported library in fluences high schools tudents' reading habits and skills. *Global Advanced Research Journal of Library, Information and Archival Studies*, 1(1), 001-005.

<http://garj.org/garjlis/9/2012/1/1/how-the-presence-of-a-technologically-supported-library-influences-high-school-students-reading-habits-and-skills>

sayfasından erişilmiştir.

Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 395-418. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aeubfd/issue/47899/605634> adresinden erişilmiştir.

Durualp, E., Çiçekoğlu, P., & Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 115-132. https://www.researchgate.net/profile/Ender_Durualp/publication/286013019_SEKIZINCI_SINIF_OGRENCILERININ_KITAP_OKUMAYA_YONELIK_TUTUMLARININ_INTERNET_VE_KITAP_OKUMA_ALISKANLIKLARI_ACISINDAN_INCELENMESI/links/5665492f08ae15e746338759.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ekici, S. (2014). *Ankara'daki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Er, Z., & Arıcı, A. F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-21.

Farinosi, M., Lim, C., & Roll, J. (2016). Book or screen, pen or keyboard? A cross-cultural sociological analysis of writing and reading habits basing on Germany, Italy and the UK. *Telematics and Informatics*, 33(2), 410-421. <http://doi.org/10.1016/j.tele.2015.09.006> adresinden erişilmiştir.

Fatiloru, O. F., Oyekola, A. A., Hameed, B. A., & Oseni, M.A. (2017). A Survey on the reading habits among colleges of education students in the information age. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 106-110. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139158.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Gömlüksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.

http://efdergi.yyu.edu.tr/eskiefdergi/makaleler/cilt_I/ozetler/nuri_ozet.htm
sayfasından erişilmiştir.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Güneş, F. (2017). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 119-128.

Güneş (Akbulut), A. (2013). *Türkiye’de köy ilköğretim okul kütüphaneleri ve okuma alışkanlığı: Kastamonu ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gürsoy, H. C. (2018). *Kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında yardımcı bir araç olarak çizgi romanların kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Karaaslan, S. (2016). Türk eğitim politikasında okuma alışkanlığı. *Bilgi Dünyası*, 17(1), 104-119.

https://www.researchgate.net/profile/Sibel_Karaaslan/publication/307793077_Turk_Egitim_Politikasinda_Okuma_Aliskanligi/links/58034d4b08ae6c2449f806cb.pdf

Karakullukcu, N. (2019). *İlkokul öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf öğretmenlerinin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Karasakaoğlu, N., Saracaloğlu, A. S., & Yılmaz Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 207-221.
http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt13Sayi1/JKEF_13_1_2012_207-221.pdf sayfasından erişilmiştir.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
<https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/kokdener/123091/13f.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.

<http://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/14922>
erişilmiştir.

sayfasından

Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.

Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kumara, B., & Sampath Kumar, B.T. (2018). Impact of ICT on reading habits of students: a survey. *Asian Journal of Information Science and Technology*, 8(1), 75-79.
<https://www.trp.org.in/wp-content/uploads/2018/08/AJIST-Vol.8-No.1-January-June-2018-pp.75-79.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Kurulgan, M., & Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 237-258.

Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü (2011). *Türkiye okuma kültürü haritası*.
<http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0> adresinden erişilmiştir.

Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü (2019). 2019 yılı istatistik bilgileri tablosu.
<https://kygm.ktb.gov.tr/TR-255535/2019-yili--istatistik-bilgileri.html> sayfasından erişilmiştir.

Leppänen, U., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383-399.
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9817.2005.00281.x/full> sayfasından erişilmiştir.

Lone, F. A. (2011). Reading habits of rural and urban college students in the 21st century. *Library Philosophy and Practice - Electronic Journal Website*, 586.

Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
<https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875351.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Miles, M. B., & Huberman, A.M. (2019). *Nitel veri analizi* (S. A. Altun & Ersoy, A. Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, (2003). *PIRLS 2001 (Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) ulusal raporu*. http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, (2007). Öğrencilerin okuma düzeyleri. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma_duzey.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü . *PISA 2015 (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ulusal raporu*. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Öğretmen Yeterlikleri Kitabı, İlköğretim Özel Alan Yeterlikleri, (<https://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlilikleri/icerik/257> sayfasından erişilmiştir.)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019a). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi NO:10 Aralık 2019. http://meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019b). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3,4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Nathanson, S., Pruslow, J., & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487108321685> sayfasından erişilmiştir.
- Odabaş, H., Odabaş, Y. Z., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465. <http://eprints.rcelis.org/12704/1/HuseyinOdabas.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Oluwaseyi, G., & Oluwatise, S. (2013). A survey of reading and internet use habits among undergraduate students in selected university libraries in Nigeria. *International Knowledge Sharing Platform*, 3(11), 38-46. <http://iiste.org/Journals/index.php/IKM/article/viewFile/8803/8890> sayfasından erişilmiştir.
- Orhan, R. (2017). Alışkanlık. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 301-316. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kusbd/issue/30549/322473> adresinden erişilmiştir.
- Özbay, M. (2016). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü.
- Öztürk, D. S., & Aksoy, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 562-591. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/226831> sayfasından erişilmiştir.
- Rodrigo, V., Greenberg, D., & Segal, D. (2014). Changes in reading habits by lowliterate adults through extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 26(1), 73-91. <http://search.proquest.com/openview/971e7133bb81fa553d351a5f12e509da/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2031868> sayfasından erişilmiştir.
- Sağlamtunç, T. (1990). Türkiye’ de üniversite kütüphanecilik bölümlerinin 4.sınıf öğrencilerinin özgür (boş) zaman - ders dışı -okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 4(1), 3-21. https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=sa%C4%9Flamtun%C3%A7&oq=sa sayfasından erişilmiştir.
- Saracaloğlu, A.S., Karasakaloğlu, N., & Aslantürk, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması (Adnan Menderes ve Uludağ Üniversiteleri örneği). *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 457-480.
- Semerci, Ç. (2002). Türk üniversitelerinde beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Eğitim ve Bilim*, 27 (125), 36-43.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.

- Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme (SÜ eğitim fakültesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Shen, L. B, (2006). Computer technology and college students' reading habits. *Chia-nan Annual Bulletin*, 32, 559-572. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.526.1818&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Silverman, D., (1993). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.
- Sönmez, V., & G. Alacapınar, F. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Şahin, A.(2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 367-388. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256489> adresinden erişilmiştir.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi*, 11(6), 30-39. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/197991> sayfasından erişilmiştir.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: Milli Eğitim.
- Temizyürek, F., Çolakoğlu, B. K., & Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 114-150.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Türkiye İstatistik Kurumu (2019). *Yıllara göre il nüfusları, 2000-2019*. <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> sayfasından erişilmiştir.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 543-559. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/578> adresinden erişilmiştir.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- Ünal, D. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Wood, W. R., Zalud, G. G., & Hoag, C., L. (1995). Reading habits of elementary school teachers and principals. *Division of Curriculum and Instruction School of Education The University of South Dakota*, 32(4), 220. <https://search.proquest.com/openview/2d6b74380ed11fb8df18b8216693f68d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030479> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. (2011). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, D., Ceran, D., & Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usaksosbil/article/view/5000092972/5000111804> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, B. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe halk kütüphanesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 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. <http://eprints.rcdis.org/7362/> sayfasından erişilmiştir.

- Yılmaz, B. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/446/436> adresinden erişilmiştir.
- Yücebaş, A. (2017). *Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

1. Okuma alışkanlığının oluşmasında, kendi rolünüze yönelik görüşleriniz nelerdir?
2. Okuma alışkanlığının oluşmasında, arkadaşların rolüne yönelik görüşleriniz nelerdir?
3. Okuma alışkanlığının oluşmasında, ailenin rolüne yönelik görüşleriniz nelerdir?
4. Okuma alışkanlığının oluşmasında, öğretmenlerin rolüne yönelik görüşleriniz nelerdir?
5. Okuma alışkanlığının oluşmasında, Türkçe dersinin rolüne yönelik görüşleriniz nelerdir?
6. Okuma alışkanlığının oluşmasında, medyanın rolüne yönelik görüşleriniz nelerdir?

Ek 2. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Kilis Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Gamze KURUCU
Kurumu / Üniversitesi	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Araştırma yapılacak il	KİLİS
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Ortaokullar (8.sınıflar)
Araştırmanın konusu	Ortaokullar 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma alışkanlığının Oluşmasında Etkili olan Faktörlere İlişkin Görüşleri
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Araştırma
Veri toplama araçları	Anket
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Söz konusu çalışmanın okul müdürlüklerinin sorumluluğunda ve gözetiminde eğitim ve öğretimi aksatmamak kaydı ile gönüllülük esasına göre yapılması uygun görülmektedir	
Komisyon kararı	Oybirliği
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	Yok

Mehmet BABA
ŞUBE MÜDÜRÜ

Özlem ÖZÜNCÜ
ARGE ÜYESİ

İsmail YENER
ARGE ÜYESİ

UYGUNDUR

M.Emin AKKURT

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRÜ



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..