T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KÜLTÜRLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Leyla AKÜZÜM

DİYARBAKIR-2021

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KÜLTÜRLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

HAZIRLAYAN

Leyla AKÜZÜM

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğr. Üyesi. Mehmet BARS

DİYARBAKIR-2021

T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

DİYARBAKIR

Leyla AKÜZÜM tarafından yapılan "Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kültürlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin

Unvanı Adı Soyadı

Başkan: Doç. Dr. Fatih YILMAZ

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi. Mehmet BARS

Üye: Dr. Öğr. Üyesi. Başak KASA AYTEN

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 17/06/2021

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

17/06/2021

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Leyla AKÜZÜM
17/06/2021

ÖN SÖZ

Kültür kelimesi köken olarak Latince olup toprağı ekip biçme, verimlendirme, üretme, yetiştirme, çoğaltma anlamlarına gelmektedir. Çoğu zaman kültür kelimesi yerine kullanılan *uygar* kelimesinin Türkçe kökeni Uygurcaya dayanır ve fikir, sanat, endüstri gibi alanlarda çok büyük gelişmeler göstermiş, medeni toplumları belirtmek için kullanılır. Tarihsel süreç içinde iz bırakmış, bugünlerin yaratıcısı toplumları tanımak ve tarih, sosyoloji, felsefe, din gibi önemli disiplinlerin toplumsal kodlarını çözebilmek için toplumların kültür ve uygarlıklarını bilmek zorundayız. Şüphesiz bu durumun da ilk ve en önemli yolu okumaktır. Kültür ve uygarlık bakımından ön saflarda yer alan bir ülke olabilmek için öğretmenler olarak okumaya ihtiyaç duyan bireyler yetiştirmemiz gerekmektedir. Benjamin Franklin'in dediği gibi **"Bir ülkede okumaya karşı istek artmadıkça gaflet ve bu gafletten doğacak felaketler azalmaz."**

Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi adlı bu çalışmada; okuma ve okuma kültürü kavramları bağlamında kuramsal temellere yer verilmiştir. Ayrıca okuma becerisinin kazanılmasında önemli role sahip değişkenler ve bu değişkenlerin öğrencilerdeki okuma alışkanlığı ve kültürü arasındaki ilişki araştırılıp değerlendirilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulguların okuma kültürü konusunda ilgili literatüre destek olmasını dilerim.

Çalışmanın planlanmasından gerçekleşmesine kadar geçen süre içerisinde birçok kişinin yardım ve desteği alınmışır. Öncelikle çalışmanın yapılması süresince bana yardımcı olan, takıldığım her noktada olumlu görüş ve eleştirileri ile bana yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Bars'a teşekkür ederim. Ayrıca lisansüstü öğrenimim süresince desteğini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Fatih YILMAZ'a ve katkılarından ötürü sayın Dr. Öğr. Üyesi. Başak KASA AYTEN'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca beni yüreklendiren, deneyimleriyle ve bilgisiyle bana büyük rehber olan kıymetli eşim Doç. Dr. Cemal Aküzüm'e ve onlardan çaldığım zamanı anlayışla karşılayan oğlumla kızıma sonsuz teşekkürler.

Son olarak bugünlere gelmemde büyük emeği olan canım annem ve saygıdeğer babama teşekkürü bir borç bilirim.

Leyla AKÜZÜM

Diyarbakır, Haziran 2021

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ ..... **v**
İÇİNDEKİLER ..... **vi**
ÖZET ..... **viii**
ABSTRACT ..... **x**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiii**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xiv**
1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 5
1.3. Araştırmanın Önemi 6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 7
1.5. Varsayımlar 7
1.6. Tanımlar 8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE **9**
2.1. Okuma 9
2.1.1. Okuduğunu Anlama 11
2.1.2. Okuma Yöntem ve Teknikleri 13
2.1.2.1. Sessiz Okuma 13
2.1.2.2. Sesli Okuma 14
2.1.2.3. Göz Atarak Okuma 15
2.1.2.4. Özetleyerek Okuma 15
2.1.2.5. Not Alarak Okuma 16
2.1.2.6. İşaretleyerek Okuma 16
2.1.2.7. Eleştirel Okuma 16
2.1.2.8. Tahmin Ederek Okuma 17
2.1.2.9. Metinlerle İlişkilendirme 17
2.1.2.10. Görsel Okuma 17
2.1.2.11. Ezberleme 18
2.1.2.12. Tartışarak Okuma 18
2.1.2.13. Okuma Tiyatrosu 18
2.1.3. Okuyucu Türleri 19
2.2. Okuma Alışkanlığı 19
2.2.1. Okuma Alışkanlığa Etki Eden Faktörler 22
2.2.1.1. Fiziksel Faktörler 23
2.2.1.2. Bilişsel Faktörler 23
2.2.1.3. Çevresel Faktörler 24
2.3. Okuma Kültürü 25
2.3.1. Okuma Kültürünü Etkileyen Faktörler 28
2.3.1.1. Aile 29
2.3.1.2. Öğretmen ve Okul 31
2.3.1.3. Kitap 33
2.3.1.4. Medya 34
2.3.1.5. Kütüphaneler 36
2.3.1.6. Çocuk Edebiyatı 37
2.3.2. Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Kazandırılmak İstenen Beceriler 39
2.3.2.1. Eleştirel Düşünme 40

2.3.2.2. Yaratıcı Düşünme ... 40
2.3.2.3. İletişim Becerisi ... 41
2.3.2.4. Araştırma-Sorgulama Becerisi ... 41
2.3.2.5. Problem Çözme Becerisi ... 41
2.3.2.6. Bilgi Teknolojilerini Kullanma ... 41
2.3.2.7. Girişimcilik ... 42
2.3.2.8. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma ... 42
2.4. İlgili Araştırmalar ... 42
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar ... 43
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ... 46
3. YÖNTEM ... 48
3.1. Araştırma Modeli ... 48
3.2. Evren ve Örneklem ... 48
3.3. Veri Toplama Araçları ... 51
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu ... 51
3.3.2. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği ... 51
3.4. Veri Toplama Süreci ... 52
3.5. Verilerin Analizi ... 53
4. BULGULAR VE YORUMLAR ... 55
4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular ... 55
4.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Boyutlar Temelinde Genel Tutumlarına Ait Bulgular ... 55
4.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Maddelere Göre Tutumlarına Ait Bulgular ... 56
4.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular ... 59
4.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ... 59
4.1.2.2. Yaş Değişkenine Göre Bulgular ... 60
4.1.2.3. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular ... 61
4.1.2.4. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Bulgular ... 63
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER ... 75
5.1. Tartışma ve Sonuç ... 75
5.2. Öneriler ... 81
KAYNAKÇA ... 85
EKLER ... 98
ÖZ GEÇMİŞ ... 105

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KÜLTÜRLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Leyla AKÜZÜM

Dicle Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi, 119 sayfa, Haziran 2021

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi. Mehmet BARS

Okuma eyleminin bireysel bir davranıştan alışkanlığa, alışkanlıktan kültüre evrilmesi ve demokratik, uygar bir toplum olmanın gereği olarak bir yaşam şekline dönüşebilmesi için alışkanlıkların edinildiği dönem olan bireyin ortaokul yılları önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okuma kültürü edinme süreçlerini etkileyen değişkenleri incelemektir.

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili Sur ilçesindeki bir devlet ortaokulunun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 641 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında örneklem alma yoluna gidilmeyip evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. COVID-19 pandemisi nedeniyle öğrencilerin okula devam durumları göz önünde bulundurularak okula gelen öğrencilere yüz yüze ölçek uygulanmış, pandemi nedeniyle okula gelemeyen öğrencilere ise online anket yöntemiyle ölçekler ulaştırılmıştır. Gerek yüz yüze gerek online yöntemleriyle bu ortaokulda öğrenim gören 641 öğrencinin tamamına ölçekler ulaştırılmış, 602 ölçeğe yanıt alınabilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, 6 faktör ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde ise SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak için betimsel istatistiklerin (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma vb.) yanı sıra İlişkisiz Örneklemler için t Testi (Independent Samples t Test), tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis-H testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının "yarar" boyutuna ilişkin tutumları en yüksek düzeyde iken "sevgi" boyutuna ilişkin tutumlarının diğer boyutlara kıyasla düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin genel olarak "yüksek" seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan analizler sonucunda öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, anne ve baba eğitim durumları, kütüphane kullanımları, okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde çocuklarda okumanın bir kültür haline gelebilmesi için okuma alışkanlığının sevgi ve istek boyutuna ilşkin tutumlarının yüksek düzeyde olması gerekmektedir. Öğretmenlerin, yöneticilerin ve ebeveynlerin paydaşları olduğu okuma alışkanlığı paydasındaki süreç; progmatik ve pragmatik olduğu kadar duygu temelli de olmalıdır. Bu amaca istinaden ebeveynlere ve öğretmenlere büyük görevler düştüğü ve çocuğun aile ortamı, etkilendiği kişiler, kitaplara ve kütüphaneye maruz kalmasının okuma alışkanlığı sürecinin önemli değişkenleri arasında yer aldığı göz ardı edilmemelidir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma alışkanlığı, okuma kültürü, ortaokul, öğrenci.

ABSTRACT

AN EXAMINATION OF THE READING CULTURES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Leyla AKÜZÜM

Dicle University

Institute of Education Sciences

Classroom Training Department

Master Thesis, 119 page, June 2021

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet BARS

In order for the act of reading to evolve from an individual behavior to a habit, from a habit to a culture and to transform into a life style as a necessity of being a democratic and civilized society, the middle school years of the individual, which is the period in which habits are acquired, are important. In this context, the purpose of this study is to examine the variables that affect the processes of secondary school students' acquisition of reading culture.

The population of the research consists of a total of 641 students studying in 5th, 6th, 7th and 8th grades of X secondary school in Sur district of Diyarbakır province in the academic year of 2020-2021. Within the scope of the research, sampling was not used and the whole population was tried to be reached. Due to the COVID-19 pandemic, taking into account the attendance of students to school, a face-to-face scale was applied to the students who came to the school, and the scales were delivered to the students who could not attend school due to the pandemic via an online questionnaire method. Scales were delivered to all 641 students studying at this secondary school, both face-to-face and online, and answers to 602 scales were obtained. In the research, "Attitude Scale Regarding Reading Habits" was used as a data collection tool. This scale consists of 6 factors and 30 items. The Cronbach-Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as .90. SPSS statistical package program was used in the analysis of the data. Descriptive statistics (frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, etc.) as well as Independent Samples t Test for Unrelated Samples, one-way analysis of variance (ANOVA), Kruskal Wallis-H test and Mann-Whitney U test was used to reveal students' views on reading habits.

The findings obtained from the study showed that while middle school students' attitudes towards the "benefit" dimension of their reading habits were at the highest level, their attitudes towards the "love" dimension were at a low level compared to the other dimensions. It has been determined that the attitude levels towards reading habits are generally at a "high" level. In addition, as a result of the analysis, it was determined that there were significant differences according to students 'reading habits and gender, grade levels, parents' education status, library usage, and pre-school education status.

When the results of the study are evaluated as a whole, in order for reading to become a culture in children, it is necessary to have a high level of attitudes towards the dimension of love and desire in reading habits. The process in the denominator of reading habits in which teachers, administrators and parents are stakeholders; It must be emotion-based as well as progmatic and pragmatic. For this purpose, it should not be overlooked that parents and teachers have great responsibilities and that the child's family environment, affected persons, exposure to books and library are among the important variables of the reading habits process.

Keywords: Reading, reading habits, reading culture, middle school, student.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okuma Kültürünün Gelişim Süreci 27
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Ortaokul Öğrencilerinin Demografik Nitelikleri 49
Tablo 3. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları 52
Tablo 4. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı 53
Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Ölçek Boyutlarına Göre Dağılımı 55
Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Ölçek Maddelerine Göre Dağılımı 56
Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması 59
Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması 61
Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması 62
Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması 63
Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması 64
Tablo 12. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması 66
Tablo 13. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Evde Bir Kitaplık ya da Kitap Köşesi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması 69
Tablo 14. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Evin Çevresinde Kütüphane Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması 70
Tablo 15. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Kitap Okumada Birilerini Örnek Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması 71
Tablo 16. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Kitap Okumada Örnek Alınan Kişi Değişkenine Göre Karşılaştırılması 73

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. 15 + Yaş Eğitim Durumuna Göre Nüfusun Dağılımı, 2012 22
Şekil 2. Okuma Kültürü Edinme Süreci 26

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	**:** Milli Eğitim Bakanlığı
PISA	**:** Programme for International Student Assessment
TÜİK	**:** Türkiye İstatistik Kurumu
OECD	**:** Organisation for Economic Co-operation and Development
SPSS	**:** Statistical Package for the Social Sciences
KYGM	**:** Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü
EARGED	**:** Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
TDK	**:** Türk Dil Kurumu
n	**:** Ölçüm Sayısı
%	**:** Yüzde Değer
$\overline{X}$	**:** Aritmetik Ortalama
SS	**:** Standart Sapma
SD	**:**Serbestlik Derecesi
F	**:** Varyans
p	**:** Anlamlılık Düzeyi

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almıştır.

1.1. Problem Durumu

Dünya milletlerinin hem bireysel hem toplumsal gelişmişlik özellikleri incelendiğinde tarihin her safhasında kişi ve toplumların adalet, özgürlük, eşitlik gibi birçok değeri içselleştirerek kültürel ve toplumsal davranışlar sergilemeleri ile kültürel ilerleme ve aktarımı sağlaması bakımından okuma ediminin yazılı tarihte önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Göktürk, 2002; İpek Eğilmez ve Özşavli, 2018; Körkuyu, 2014). Bir toplumda toplumsal bir ihtiyaç olarak o kültüre yerleşen okuma alışkanlığı, gelişmişliğin göstergesi sayılmaktadır (Yılmaz, 1998).

Okuma kültürüne sahip bireyler ve toplumlar, okuma yoluyla kazandıkları bilgi ve becerileri ileriki kuşaklara aktararak okuma eyleminin toplumsal kültür içinde yer edinmesini sağlarlar (Sever, 2020). Bireylerin ve toplumların ilerlemeleri; sağlam bir eğitim-öğretim süreciyle beraber bireysel farkındalık, bilinç ve aydınlanma sağlayacak bir okuma kültürüne sahip olmayı gerektirir. Kitapların medeniyetin yaratıcısı olduğunun bilincinde olan gelişmiş toplumlar hem çocukların ve gençlerin eğitiminde hem de kültürel alt yapı içinde okuma eylemini yaşamın bir parçası haline getirmişlerdir. Romalı şair Ovidius (İ.Ö. 43- İ.S.17) 2000 yıl önce "*Gençlerini kitapla beslemeyen toplumların sonu acıdır."* diyerek okuma kültürü edinmeyen birey ve toplumlara dikkat çekmiştir.

Okuma kültürü, yaşam boyu öğrenme sürecinin önemli bir kısmını oluşturduğu gibi demokratik ve çağdaş toplum olmanın da en önemli değişkenlerinden biridir (Baki, 2017; Samur, 2014). Ayrıca bireyin entelektüel düzeyini temsil eden okuma, aynı zamanda toplumsal bir güç niteliği taşıdığı için çağdaş toplum olmanın gereklerini yerine getirebilmek; düşünen ve sorgulayan bireyler yetiştirmekle mümkün olabilmektedir (Samur, 2018). İlkokul ve ortaokul yıllarında okuma alışkanlığı kazanmış bireyler; lise yılları itibarıyla okuma kültürüne sahip olup kültürel ve toplumsal kalkınmalarını

tamamlamış, temel hak ve ödevlerin gereklerini yerine getirebilen, çağı yakalamış toplumların seviyesine ulaşma noktasında önemli bir merhaleyi aşmış demektir (Erduran, 2008).

Okuma; dinleme, yorumlama, eleştirme, sorgulama, kıyaslama, muhakeme etme gibi düşünme becerileri kullanılarak yapılan, bireye kendi farkındalığını hissettiren, yaşam boyu sürmesi gereken bir etkinliktir (Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006; Ünlü, 2019). Okuma eyleminin yaratıcı düşünmek, hayat perspektifini genişletmek, hoş vakit geçirtmek, dinlendirmek gibi kazanımları bakımından bireysel; kültür oluşturma, aktarma, ilerleme sağlaması gibi bakımlardan toplumsal faydaları vardır. Bu yüzden okuma, sadece bireysel bir edim olarak görülmemeli; sürekliliği olan, okumayı bir yaşam şekli olarak benimsemiş bireylere ve okuma kültürüne sahip toplumlara evrilmelidir (Körkuyu, 2014).

Sever (2007:108)'e göre; *okuma kültürü, bireylerin edinmesi gereken kazanımlar bütünüdür. Ona göre, "yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kültürdür*, *okuma kültürü.*

Okuma kültürü, birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan birçok bileşenden oluşan kazanımları ihtiva eden bir süreçtir (Sever, 2011). Bilişsel ve fiziksel becerilerin eş güdümlü işlemesine dayanan süreçte okuma eylemi okuyucu ve yazar arasındaki etkileşim sonucunda ortaya çıkan bilişsel, duyusal ve psikomotor gibi alanlarda bir anlam çıkarma faaliyetidir (Aytaç ve Kaygısız, 2019). Okuma alışkanlığı çocuklarda zihinsel, duygusal, anlama, anlatım, dil, yaratıcı düşünme, sosyalleşme gibi becerilerin gelişmesine katkı sağlarken yetişkinlerde özellikle kendini geliştirme, etkili iletişim kurma, geniş dünya görüşü kazanma gibi yetilerin oluşmasını sağlar (Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu, 2013). Okuma eylemi hayat boyu öğrenme sürecinin her safhasında etkili olduğu gibi özellikle çocukluktan gençliğe geçiş olan ergenlik döneminde ileriki yaşlarda oluşacak okuma kültürünün yerleşmesi açısından kazanılması gereken önemli bir beceridir (Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu, 2013).

Çocuğun aile ortamında başlayan okuma eylemi ilerleyen yıllarda çocuğun eğitim hayatının başlaması ile özellikle öğretmenler, okullar ve eğitim programları ile devam eder (Özdemir, 1999). Çocuklardaki birçok alışkanlığın kazanıldığı yer olan okulların yanı sıra kütüphaneler, basılı medya, kitap fuarları, kitap sergileri de bu alışkanlığın kazanılması ve

pekiştirilmesi açısından dikkate değerdir. Bu alışkanlığın kazandırılmasında özellikle Türkçe derslerinin sorumluluğunu Sever (2011: s.77) şöyle vurgulamaktadır:

"Çocuklar, genellikle, ilköğretim sürecinin ilk aylarında okuma yazma becerisi edinir. O zamana değin, bireysel olarak yalnızca renk, çizgi ve seslerin oluşturduğu düzenlemeler ve kendisine yapılan okumalarda işitsel yolla iletişim kurabilen çocuk, harf adı verilen simgeleri de tanımaya, seslendirmeye ve anlamlandırmaya başlar. Bu beceri, çocuğa görsel metinlerle birlikte, simgeler aracılığıyla yeni öğrenme olanakları sunar. Çocuk, artık yaşamı ve insanı anlamak için anadiliyle oluşturulmuş, yeni bir anlam evreniyle karşı karşıyadır. Çocuğun dille oluşturulmuş bu evrenden yararlanabilmesi için, anadilinin yapısını, kurallarını, anlatım olanaklarını tanıması, kavraması ve uygulamaya geçirmesi gerekir. İlköğretim sürecinde, çocuklara anılan davranışların kazandırılmasında öncelikli sorumluluk Türkçe derslerine düşmektedir." (Körkuyu, 2014).

İnsanın temel becerisi olan dil yoluyla Türkçe dersi kazanımları arasında yer alan okuma becerisi ve beraberinde getirdiği dinleme, anlama, anlatım, konuşma ve yazma becerileri edinmesi yaşamsal bir zorunluluktur. Türkçe dersindeki akademik başarı, kitaplara olan ilgi ve okunan kitap sayısı bu becerilere dayalı olarak artış göstermektedir. Türkçe dersine ilişkin olumlu tutum, öğrencinin genel akademik başarısını yükseltirken aynı zamanda yaşam boyu öğrenme sürecinde kişinin birçok kişisel ve sosyal beceriyi de kazanmasını sağlar. Çünkü Türkçe dersi ve öğretmenine yönelik geliştirilen tutum ile kitaplar, okuma eylemi, bunu bir alışkanlık ve yaşam biçimine dönüştürme arasında pozitif bir ilişki vardır (Baki, 2019).

Aile, okul, öğretmenler ve çevre; okuma kültürünün oluşması sürecinde çocuğun okuma motivasyonunu etkileyen önemli dışsal faktörlerdir. Öğretmenlerin bu süreç içinde etkili olabilmeleri, rol model niteliği taşıyabilmeleri için öncelikle kendilerinin okuma kültürünün öneminin farkında olup bu kültürü etkileyen değişkenlerin bilincinde uygun yöntemler kullanarak öğrencilere gerekli rehberliği yapabilmeleri gerekmektedir (Körkuyu, 2014). Okuma motivasyonunu etkileyen aile faktörü ise çocuğun değer yargıları, alışkanlıklar, kültürel öğrenmelerle öncelikli karşılaştığı yer olmanın yanı sıra okuma faaliyetiyle de ilk tanıştığı ortamdır (Öztürk ve Aksoy, 2016). Aile bireylerinin okumaya ilişkin tutumları, ev ortamında yapılan okumalar ve okuma alışkanlığı olan ebeveynler çocuğun kitap okuma alışkanlığı kazanmasında önemli bir yere sahip olduğu için büyük sorumluluk aileye düşmektedir (Ungan, 2008).

Okulda öğretmenini birçok bakımdan rol model alan çocuk evde de anne, baba ve kardeş gibi aile üyelerinin okuma eylemlerinden etkilenerek kitapların herhangi bir nesne olmanın ötesinde onların iç dünyalarının ve birçok faktörden etkilenerek oluşturacakları yaşam kültürlerinin temelini oluşturmasını sağlar. Ebeveynlerin aile kurumu içinde öncelikle kendilerinin okuma eylemine verdikleri değer ve ayırdıkları zamanla çocuklarına örnek teşkil etmeleri ve devamında kitapları çocuklarına oyuncak olarak sunabilmeleri, kitapların çocuklar için bir oyun, uyku, ev arkadaşı olabilmesini sağlamaları, çocuklarıyla evde kütüphane oluşturma, kitapevleri ve kütüphanelere birlikte gitmek gibi davranışları çocukların aile etkisinde gelişecek okuma kültürlerini etkileyen faktörler arasındadır (Körkuyu, 2014).

Öğrenme sürecinin alt yapısını oluşturan okuma eylemi ve becerisi alışkanlığa ve bir yaşam şekline dönüştüğü zaman bireylerin ve toplumların arzu edilen kişisel ve kültürel kalkınmalarının sağlanmasında önemli bir adım atılmış olur. Bu yüzden bireylere okuma alışkanlığı erken yaşlarda kazandırılması gereken bir davranış olmalıdır. Böylece bireyin duygu ve düşünce dünyasında bilginin kılavuzluğuna yer açılabilmelidir. Bu bağlamda bireyin ilkokul ve ortaokul yılları bilginin ve okumanın değerinin bilinmesi ve okuma kültürünü etkilemesi bakımından dikkate alınması gereken özel dönemlerdir (Katrancı, 2019).

Okuma alışkanlığı kazanmış bireyin ufku açılır, ana diline hâkim olur, sözlü ve yazılı anlatımın gerektirdiği becerilere sahip olur, zengin kelime hazinesiyle sunacağı yaklaşımlarla zihninin sınırlarını zorlar ve bütün bunlar bireye analiz, sentez, değerlendirme gibi birçok üst düzey düşünme becerisi kazandırdığı için hızla değişen ve gelişen dünyayı anlamlandırma sürecinde bireyi ve toplumu güçlü kılar. Okuma edimini içselleştirmemiş, hayat rutini haline getirmemiş bireyler ve okuma eylemini kurumları tarafından desteklemeyen toplumlar küreselleşen dünyaya adapte olmakta zorlanacak ve çağının çok gerisinde kalacaklardır (Aksoy, 2018). Nitelikli bireyler ve toplumların yaratılması sürecinde toplumun en değerli, verimli, eğitilmesi gereken, gelecek vaat eden kitlesi şüphesiz çocuklar olmalıdır. Hem ebeveynlerin hem de toplumların bu dünyaya bırakacakları en kıymetli eserin çocuklar olacağı düşüncesinden hareketle ortaokullardaki öğrencilerin okuma kültürlerinin ailenin kitapla ilgisi, anne-babanın eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, yaş, ikametgâh, kütüphane kullanım sıklığı gibi değişkenler bakımından incelenmesi önem arz etmektedir (Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu, 2013).

Okuma alışkanlığının ve bu alışkanlığın beraberinde getirdiği birçok becerinin bireylere ve toplumlara olan katkısı gün gibi ortadayken okuma becerisi konusunda ülkemizin istenilen noktada olduğunu söylemek zordur (Can ve Deniz ve Çeçen, 2016). Öğrencilerin girmiş olduğu merkezi sınavlarda okuduğunu anlama, karışık metinleri yorumlayabilme, okuma becerisinin yetersizliği, bu yetersizliğin diğer derslerdeki başarıyı etkilemesi gibi olumsuzlukların yanında PISA tarafından 2003, 2006, 2009 ve 2012 yıllarında yapılan testlerde de Türkiye'nin okuma becerisi puanının OECD üyesi ülkeler ortalamasının altında olduğu görülmüştür (PISA, 2016).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu, bir fikir ve eylem adamı olan, bulunduğu dönemin çok ötesinde düşünüp hareket eden Mustafa Kemal Atatürk "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir." derken okumanın önemini dile getirmiş ve nitekim hayatının en zorlu koşullarında bile kitapları gözünün önünden eksik etmemiştir. "Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli kültürdür." sözüyle de bir toplumun şekillenmesinde kültürün ve kültürü oluşturan unsurların başında gelen okuma eylemi ve bu eylemle gelişen dil, tarih gibi kurumların da toplumların var olmasını sağlamadaki etkisini belirtmiştir (Özdemir, 1999).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Diyarbakır ili Sur ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin okuma kültürlerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerine ilişkin görüşleri arasında;
    a. Cinsiyet,
    b. Yaş,
    c. Sınıf düzeyi,
    d. Okul öncesi eğitim alma durumu,
    e. Anne eğitim düzeyi,
    f. Baba eğitim düzeyi,

g. Evde bir kitaplık ya da kitap köşesi olma durumu,

h. Evin çevresinde kütüphane olma durumu,

i. Kitap okumada birilerini örnek alma durumu,

j. Kitap okumada örnek alınan kişi değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuduğumuz herhangi bir kitabın kahramanı olur, kahramanın bulunduğu yerlerde bulunur, kahramanla duygudaşlık yaşar ve kitabın kurgusunun bir parçası olarak birçok farklı his yaşarız. Böylece kitapların bizde uyandırdığı merak ve keşfetme duygusu eşliğinde kitapla arkadaşlığımız başlar. Bu arkadaşlık yaşam boyu vazgeçemeyeceğimiz, masum bir alışkanlığa dönüşür. Bir alışkanlık olarak okuma davranışı; zamanla bireyin içinde bulunduğu kültürel unsurları sorgulayarak muhakeme edip geliştirdiği duyuş, düşünüş ve yaşayış ürünlerini kapsayan bir okuma kültürüne evrilir.

Okuyan bireyler bilgi ve kültür seviyelerini yükseltirken okuyan toplumlar ise değişen ve gelişen dünya koşullarına daha kolay adapte olarak zamanın önde gelen milletleri arasına girerek bilgi gibi bir gücü daima ellerinde bulundururlar. Eleştiren, sorgulayan, muhakeme eden, yapıcı, yaratıcı, özgür bireyler ve toplumlar olabilmenin ilk esası okumaktır. Kitaplar henüz bilişsel ve duygusal yeterliliği gelişmemiş çocuklara Don Kişot misali hayaller kurdurarak çocukların geleceğe cesur, bilgili ve umutla yürümelerini sağlar. Böylece çocuklukta kazanılan okuma alışkanlığı ile yetişen birey; öngörüleri gelişmiş, analitik düşünme becerilerine sahip, farkındalığı yüksek ve gelişkin bakış açısı ile toplumda varlığını ve okumuşluğunu hissettirir.

Demokratik ve çağdaş toplum olmanın gereği olarak okuma eyleminin alışkanlığa ve kültüre dönüşmesinde bireyin ilköğretim süreci okuma serüveninin temelini oluşturur. Başka bir deyişle okuma kültürüne sahip bireyler yetiştirmek için öğrencilerin ilköğretim dönemini etkileyen ve oluşturan değişkenleri tanımalı, değişkenlerin etki değerlerini incelemeli, sorgulamalı ve araştırmalıyız. Bu sürecin mimarları olan ebeveynler ve öğretmenler için bu çalışma; öğrencilerde okuma eylemi, alışkanlığı ve kültürü edindirme sürecine ilişkin bilgilendirmeler yapmanın yanı sıra okuma kültürüne sahip bir toplum

olmanın ilk ayağının ebeveynler ve öğretmenler olduğu gerçeğini dile getirmesi bakımından da önemlidir.

Okuma eylemiyle insan; insanın ve evrenin birçok farklı haliyle tanıştığından zamanlararası, kuşaklararası, kültürlerarası yolculuklara çıkarak kendini bilmeye ve gerçekleştirmeye çalışır. Böylece insan; sınırsız duyuşu ve düşünüşüyle yaşama dair önemli deneyimler edinmiş olur. Yüzyıllar önce kelimeleri ilmek ilmek işleyen, insanın ruhuna ve zihnine dokunan ***Yunus Emre***; okuma eyleminin hem ulusal hem evrensel her zaman ve her kültür için geçerli önemli bir işlevini şu dizeleriyle dile getirmiştir:

"İlim ilim bilmektir, ilim kendini bilmektir
Sen kendini bilmezsen ya nice okumaktır."

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez Sur ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

2. Amaçlar kısmında belirtilen genel ve alt amaçlara bağlı olarak belirtilen 5, 6, 7 ve 8. sınf öğrencilerinin okuma kültürlerini etkilyen faktörlerle sınırlıdır.

3. Bu araştırmanın bulguları 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan ölçek maddeleri ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencileri, ölçekleri yanıtlarken görüşlerini içtenlikle yansıtmışlardır.

2. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının, amaçlanan verileri toplamaya uygun nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Okuma: TDK sözlükte *okumak* kelimesi "Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak." anlamına gelir. Kelimelerin duyu organları aracılığıyla algılanması, anlamlandırılması ve yorumlanması gibi bilişsel süreçleri içeren zihinsel bir etkinliktir, okuma (Sever, 2000). Genel bir tanımla okuma; "okuyucuyu ruhsal bir işleyiş düzeniyle amaçlarına uygun eyleme geçiren, aşamalı, kompleks zihinsel süreçlere dayanan simgesel ifadelerin görsel, işitsel ve söze dayalı işlem becerisidir" (Güngör, 2009).

Okuma Alışkanlığı: Okuma eyleminin bir gereksinim olarak kabul edilmesi ve bu gereksinimin gereği olarak belli amaçlar doğrultusunda okuma davranışının düzenli ve sürekli olarak hayat boyu istekle gerçekleştirilmesidir (Mete, 2012). Okuma alışkanlığı kazanmış bireyler okuma becerisi edindikten sonra bu davranışı içten gelen bir zorunluluk ve hoşlukla yerine getirirler (Devrimci, 1993).

Okuma Kültürü: Bireylerin veya toplumların edindikleri okuma alışkanlıklarını yazılı, görsel ve bulunduğu çağa ait kültürel ögeleri anlamlandırarak bir kültüre dönüştürebilmeleridir (Körkuyu, 2014). Okuma kültürü, okuma eyleminin alışkanlık düzeyinden daha öteye götürülerek bireysel ve toplumsal faydalar kazanmak amacıyla kültürel sürecin tüm kazanımlarının fark edildiği bireylerin ve toplumların yaşam şekli olmuş belli davranışlar ve değerler bütünüdür (İnce-Samur, 2018).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okuma, okuduğunu anlama, okuma türleri, okuma kültürü, okuma kültürüne etki eden faktörler ve okuma kültürü süreci ile kazandırılacak beceriler açıklanmıştır.

2.1. Okuma

İnsanlığın başlangıcından bu yana insanoğlunun beslenme, barınma gibi temel ihtiyaçlarının yanında doğayla baş edebilme ve doğaya hâkim olabilme düşüncesi; araştırmaya, öğrenmeye ve bilgiye ihtiyaç duymasına sebep olmuştur (Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009). İnsan, sadece konuşma güdüsü ve sözlü anlatım türleriyle bilgi ve deneyimlerini geleceğe aktaramadığı için kendini geliştirme, içinde bulunduğu dönemi yansıtan eserler bırakma, kültürünü ileriki kuşaklara aktarma gibi gereksinimlerini giderebilmek için yazıyı icat etmiştir. Yazının icadı bireysel ve toplumsal gelişmeleri sağlayabilmenin yanı sıra bilgiye ulaşabilmenin de ilk adımı olan okuma eylemini beraberinde getirmiştir (Deveci, 2019).

Temel dil becerilerinden en önemlisi olan okuma; birçok duyusal ve zihinsel süreçten geçen karmaşık bir süreçtir. Okuma sadece her dile özgü adına sembol, ses ya da harf denilen şekillerin seslendirilip anlamlandırılması değil; bu seslerin insanın bilişsel sistematiğinden geçirilip kendi bilincinde bir anlama kavuşturulması sürecidir. Doğrusal olmayıp karmaşık olan bu süreçte okuyucu aktif bir rol üstlendiği için okuyucunun okuma becerisinin yanında anlamlandırma ve somutlaştırma çabasını da kullanmasını zorunlu kılmıştır. Bazı duyusal, zihinsel ve hatta duygusal yapılandırmalar yoluyla birden çok becerinin bir arada kullanılması okuma eyleminin gerçekleşmesini sağlar.

Okuma eyleminin gerçekleşmesi süreci o dile ait sesleri ve harfleri tanıma ile başlar. Her toplum gerek tarihsel dönemin gelişmişliği gerekse kendi kültürel değişimlerinden ötürü farklı zamanlarda farklı okumayı öğretme yöntemleri kullanmıştır. Sesten cümleye doğru giden tümevarım ya da cümleden harfe doğru giden tümdengelim,

hikâye anlatma, bak-söyle yöntemi, karma yöntemi bunlar arasında saymak mümkündür. Ancak dilin kendi içinde barındırdığı sesleri ve işaretleri bilmenin ötesinde okuma becerisi, bireyin birçok becerisini aynı anda aktive etmesini zorunlu kılmasıyla ortaya çıkar (Balcı, 2009). Okuyucu, okunulan metindeki sözcüklerin duyu organları tarafından algılanarak öğrenilip kavranılması ve yorumlanmasına dayanan biyolojik, bilişsel ve dilsel özelliklerini kullandığı okuma etkinliğinde aynı zamanda yazarla iletişim kurar. Böylece okuyucu, okuma eylemi yoluyla yazarın sözcükleri kullanarak ifade ettiği duygu ve düşüncelerini anlatma ve anlamlandırma çabasına ortak olarak kendi sosyal ve ruhsal yönünü de aktive etmiş olur (Körkuyu, 2014).

Duygu ve düşünce becerilerinin kullanılması; analiz, sentez, yorumlama, eleştirme, sorgulama, hissetme ve hatırlama gibi birden çok bileşeni içinde barındırması okuma eylemine tek ve genel bir tanımın yapılmasını engellemiştir. Okuma becerisi ile ilgili birçok araştırmacı ve yazar tarafından çeşitli tanımlar yapılmıştır:

Okuma; "1.Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek. 2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek." (TDK, 2005), "Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir." (MEB, 2006), "Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Bu eylem görme, seslendirme yönlerinden fizyolojik, kavrama yönünden ruhsal bir süreçtir." (Göğüş, 1978), "Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki ögeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir." (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998), "Okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir." (Öz, 2001), "Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir." (Güneş, 2007), "Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma işi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerini ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur." (Demirel, 2007), Yapılan tanımların hepsinde başlangıçtaki harf ve sembolleri tanıma sürecinin ötesinde "anlama"ya vurgu yapıldığı görülmektedir. Harris ve Sipay'e (1990) göre okuma yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanmasıdır. Diğer bir ifadeyle okuma anlamadır. Tinker ve McCullough (1968) da okumanın nitelikleri içinde geçmiş yaşantılarla oluşturulan anlamların yazılı ve basılı

sembollerle tanınması, hatırlanması ve algılanması unsurlarına dikkat çeker. Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi birçok işlevin bir araya gelmesiyle gerçekleştirilen bir süreçtir (Baymur, 1959; Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005). Temel bilgi edinme yollarından biri olan okuma hakkında yapılan tanımların çokluğu okuma etkinliğinin psikolojik, sosyolojik, ekonomik, kültürel ve eğitsel yönlerinin çeşitliliği ile yakından ilgilidir. Okumanın farklı yönleri yapılan çalışmanın niteliğine göre bir özelliğin öne çıkarılarak yorumlanmasını da beraberinde getirmiştir (Özbay, 2006). Artık yapılan her tanım okumanın fiziksel, zihinsel ve süreç odaklı özelliklerini ortaya koymaktadır. Bu süreçte algılanan işaret ve semboller beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmekte ve anlamlandırılmaktadır (Özbay, 2007).

2.1.1. Okuduğunu Anlama

Okuma çalışmalarının temelinde okuduğunu anlama vardır. Birey okuma süreci esnasında önceki öğrenmelerini de kullanarak okuduğunu çözümlemeye çalışır. Okunan metni anlamak için düşünmek; dilin gramerine hâkim olmak, metinle etkileşime geçmek, kendi öğrenmeleri ve metin yoluyla kavradıklarını ilişkilendirebilmek gerekir. Anlamanın olmadığı bir okuma eylemi okuyucunun sadece kelime tüketmesi olarak da yorumlanabilir (Güngör, 2009). Okuduğunu anlama; bireyin zengin bir kelime hazinesine sahip olması ve dilin sistematiğine ilişkin kuralları bilmesinin yanında okuduğuna bir anlam yükleyebilmesini gerektirir.

Okuma eyleminin önemli bir bileşeni olan anlam kurma çabasında birey dinleme-konuşma becerileri, bilgi ve kültür birikimi, sahip olduğu düşünme ve öğrenme biçimlerini harekete geçirerek yazılı metnin verdiği mesajları bulmaya çalışır. Böylesi bir okuma süreci; etkili, anlamlı ve nitelikli bir okumanın gerçekleşmiş olduğu anlamına gelir. Okuduğunu anlayabilen birey, bilgiyi işlevselleştirip hayatının her anına yansıtır. Öte yandan ön öğrenmeleri ve dil yeterliliği eksik olan bireyin metni anlama ve kavrama düzeyi de düşük olacağı için bilgiyi kendi yaşamı içinde aktive etmesi de güçleşecektir (Aksoy, 2018).

Okuduğunu anlayabilen ve anlamanın gerektirdiği becerileri edinebilen öğrencilerin diğer derslerdeki başarısının da yüksek olduğu su götürmez bir gerçektir. Bununla birlikte metin odaklı okuma ve anlama çalışmalarının yanı sıra okullardaki

eğitim-öğretim ve yaşam boyu öğrenme süreçleri çoğunlukla dil kaynaklı olduğu için okuduğunu anlayabilme tüm öğrenmelerin ilk basamağı olmaktadır. Ders içi ve ders dışı öğrenmeleri sağlamak, okuma-anlama çalışmalarını amacına uygun yapabilmek için okuma süreci esnasında okuyucu tarafından zihinsel yöntemler geliştirilebilmektedir. Adına okuma stratejileri denilen bu yöntemler okuyucunun okuma eylemini bir işlem süreci, bir çalışma planı gibi görmesini sağlayarak anlam kurma sürecinde karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmesini kolaylaştırır (Güngör, 2005).

Okuyucunun anlamlı okumayı sağlayabilmek için okuma stratejilerinin ilki olan okuma eyleminin amacını bilmesi gerekir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için okuyucu; öncelikle metni biçim yönünden inceler, başlık ve görselleri irdeleyip aralarındaki ilişkiyi kurarak metnin konusunu tahmin eder. Okuyucunun metinle ilgili notlar alması, okuma hızını ayarlaması, sessiz veya sesli okuma yapması, anlamını bilmediği sözcükler için sözlük kullanması, metne odaklanabilmesi, bazı kısımları tekrar tekrar okuması, okuduğunu hayalinde canlandırabilmesi, okuduğuna dair soru soru-cevap yöntemini kullanabilmesi her okuyucunun uygulayabileceği stratejilere örnek olarak verilebilir. Ayrıca okunulan metinden elde edilen bilginin kalıcı olması için de metinle aynı türde olan, metnin konusu ve ana fikriyle paralellik gösteren örnekleri inceleme, kendi içinde veya yakın çevresiyle tartışabilme, disiplinlerarası ilişkiyi kullanarak metinden anladığını şema, grafik, tablo, harita, fotoğraf ve benzerlerinde uygulamaya dökme, okuma sürecine dair stratejiler arasında sayılabilir (Yılmaz, 2008).

Geleneksel eğitim yöntemlerinde öğrencilerin farklı okuduğunu anlama stratejileri kullanamadıkları çünkü öğretmen odaklı bir öğrenme-öğretme sürecinin söz konusu olduğu görülmektedir. Oysaki aktif öğrenme modellerinde öğrenciler hazırbulunuşluk düzeylerine, bireysel ve kültürel farklılıklarına dayalı anlama stratejilerini çok hızlı geliştirebilmekte ve okuma süreci bireyin zihinsel ve duyuşsal becerilerini açığa çıkartarak bu becerilerin gelişmesini sağlamaktadır. Gerek sınıf ortamında gerekse tek başınayken ezberden uzak beyin fırtınası yaparak nasıl anlaması gerektiği konusunda çeşitli uygulamaları deneyimleyen birey için okuma eylemi hem zevkli hem de fonksiyonel olabilmektedir (Temizkan, 2008).

Birçok bileşenden oluşan okuma sürecinin temeli anlamaya dayanır. Anlamanın olmadığı bir okuma sürecinin başarılı olduğu söylenemez. İlk öğrenmelerinde zengin uyarıcılara maruz kalmış birey; dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışmalarında

etkinleştirdiği deneyimleri sonucunda karar verme, seçim yapma, analiz-sentez, sorgulama, değerlendirme gibi beceriler kazanarak okuduğunu anlama konusundaki başarısını da ortaya koymuş olur. Bu başarının sağlanmasında bireyin okul yaşamının daha ilk yıllarında özellikle Türkçe derslerinde öğretmenin öğrencilere rol model olması, okuduğunu anlama etkinlikleri yaptırması gerekmektedir (Topuzkanamış, 2010).

2.1.2. Okuma Yöntem ve Teknikleri

Okuma becerisinin kazanılması ve geliştirilmesi için hem okullarda öğretmenler tarafından hem de bireyin kendisi tarafından birçok yöntem ve teknik kullanılabilmektedir. Kaliteli bir okumanın sağlanmasının ilk esası okuma eyleminin amacını belirleyebilmektir. Okuma hedefinin belirlenmesinin yanında bireyin içinde bulunduğu yer ve zaman, ihtiyaçları, ilgisi, yakın çevresi, duygu durumu, eğitim düzeyi gibi durumlar da bireyin kullanacağı okuma yöntemini belirlemede etkilidir (Tonka, 2020). Dolayısıyla bireyin ruhsal durumu, merakı, okumadan beklentisi gibi kişisel durumlar ve yaşadığı yer, gittiği okul, etkilendiği kültür, sosyal olaylar gibi toplumsal durumlara bağlı olarak okuma sürecinde aşağıda verilen bazı yöntemler kullanılmıştır (Keleş, 2006).

2.1.2.1. Sessiz Okuma

Ses unsurları ve işitsel ögeler kullanılmadan yapılan okuma türüdür. Görmeye dayalı olarak beyinde oluşan bir okuma sürecidir. Sessiz okuma yapılırken göz organının maruz kaldığı kelime sayısı sesli okuma yapılırken işitilen kelime sayısından daha fazladır. Bu yüzden okuma eylemi daha hızlı olmakla beraber daha anlaşılır da olur (Yavaş, 2013). Sessiz okuma becerisi, sesli okuma becerisinden sonra kazanılması gereken bir beceri olduğu için özellikle ilkokul ikinci sınıfta sessiz okuma çalışmaları yapılmalıdır. Sessiz okuma, sesli okumaya göre daha bireysel olduğu için bir öğrenci sesli okuma yaparken diğer öğrencilerin onu sadece dinlemesi değil, sessiz okuma sürecini kendi görsel ve zihinsel becerilerini kullanarak süreci daha işlevsel geçirmeleri amaçlanır (Yavaş, 2013).

Güleryüz'e (1998:23) göre öğrencilere sessiz okuma alışkanlığı kazandırmak için;

• Okunan metin kalemle ya da parmakla izlenmeden okunmalı, ses organları kullanılmamalı,

• Anlayarak sessiz okumada, metnin içeriğine uygun hızda okunmalı,

• Sessiz okumada baş ve gövde hareket ettirilmemeli,

• Dikkat dağıtıcı ortamlardan uzak durulmalı,

• İçerikle ilgili özel kodlamalar anında yapılmalıdır.

2.1.2.2. Sesli Okuma

Aktaş ve Gündüz (2013: 50) sesli okumayı; gözle belleğin ilişki kurması sonucunda yazıya aktarılmış olan anlamın, konuşma organlarıyla ifade edilmesi şeklinde tanımlamıştır. Okuma süreci esnasında sözcükler göz organı yoluyla seslendirilir. Hem görsel hem işitsel okuma söz konusudur. Konuşma eylemi de işin içine girdiği için okumanın hızı sessiz okumaya göre daha düşük olur. Sesli okumadaki en önemli amaç, sözcüklerin telaffuzlarına dikkat edebilmektir. Bu yüzden ilkokul birinci sınıfta önemsenmesi gereken bir okuma türüdür (Feslikan, 2019). Sesli okuma öğrencilerin doğru okumayı öğrenmeleri açısından önemli olduğu için öğretmenin örnek bir sesli okuma yapması; sözcüklerin söylenişine ve anlam özelliklerine, metin içindeki duygu ve düşüncelere uygun bir ses tonu kullanması, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat etmesi önemlidir. Sesli okuma ayrıca okuma isteği ve zevki uyandırması açısından önemlidir. Başarılı bir sesli okuma için (Demirel, 2002):

- Metnin tümce yapısına,
- Söyleyiş şekline,
- İmlâ kurallarına,
- Birbirinden farklı olan seslerin söylenişine dikkat etmeye,
- Art arda gelen sözcüklerin seslerini birbirine karıştırmadan açık ve net söylemeye,
- Noktalama işaretlerine dikkat ederek, hızı ayarlayarak okumaya,
- Ses tonunu metindeki duygu ve düşünceleri yansıtacak şekilde ayarlamaya dikkat edilmelidir.

2.1.2.3. Göz Atarak Okuma

Bu yöntemle amaçlanmak istenen, konunun ayrıntısına girilmeden metnin anlaşılmasını sağlamaktır. Bunun için öncelikle metnin/kitabın başlık/başlıklarına bakılarak bir fikir sahibi olunur. Okuyucu ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre hızlı bir şekilde metni inceler (Tonka, 2020). Öğretmenlerin de sınıf ortamında kullanabilecekleri etkili bir yöntemdir. Öğrenciler, metnin başlığına baktıktan sonra metnin uzunluğuna göz atarak zihinlerindeki soruların cevabını bulmak amacıyla metin üzerinde hızlıca gözlerini gezdirir ve öğretmenlerinin metinle ilgili sorduğu soruları cevaplarlar. Ayrıca öğrencilerin bu yöntemi öğrenmelerini sağlamak amacıyla belirtilen zaman aralığı içinde öğrencilere incelemeleri için bir kitap da verilebilir. Öğrencilerin eğitim hayatlarının ileriki safhalarında yapacakları araştırmalar, proje ve ödevleri için bu yöntemi öğrenebilmeleri önemlidir (Sakaryalı, 2011).

2.1.2.4. Özetleyerek Okuma

Özetleyerek okuma, okunan metni genel olarak kavrayıp yazarın aktarmak istediği mesajları gözden kaçırmadan ve gereksiz detaylardan uzaklaşarak yeniden yazmaktır (Karaoğulları, 2016). Bu okuma yönteminde metnin ya da kitabın anlam bütünlüğü bozulmadan okuyucu tarafından zihnin yazıyı düşünce ya da olay sırasına koyarak genel bir çerçeve içinde anlaşılması amaçlanır. Sınıf ortamında metnin okunması aşamasından sonra öğrenciden okuduğunu bütüne bağlı kalmak şartıyla özetlemesi istenir. Öğrencilerin özetlemeleri bittikten sonra öğretmen tarafından metin bu yöntemin amacına uygun şekilde özetlenir (Tonka, 2020). MEB 2006 yılındaki Türkçe Öğretim Programı'nda *özetleyerek okuma* yöntemi için şöyle der: Metni okumaya başlamadan önce, tahtaya *"Metinde geçen şahıs ve varlıklar kimlerdir?", "Olaylar nerede ve ne zaman geçmektedir?", "Metnin giriş ve sonuç bölümlerinde ne tür değişiklikler olmuştur?"* gibi sorular yazılır. Öğrencilerden metni dinlerken veya okurken bu soruların cevaplarını bulmaya çalışmaları istenir. Okuma süreci zaman zaman kesintiye uğratılarak öğrencilere okunan bölümün özetini çıkarmaları için süre verilir. Okuma bittikten sonra, her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmeleri ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmeleri istenir. Metin ikinci kez okunur ve öğrenciler gerekli düzeltmeleri yaparlar (MEB, 2006).

2.1.2.5. Not Alarak Okuma

Okuma etkinliği sırasında okuma veya dinleme eyleminde bulunan kişi, okuma amacını karşılayacak şekilde notlar alır. Böylece okunanların hatırlanması, öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması, alınan notların tekrar edilmesi, anlaşılamayan durumların belirlenip araştırılmasının sağlanması gibi beceriler sağlar. Aynı zamanda okuyucu ve dinleyici konumundaki kişi sürecin aktif katılımcısı olur (Karatay, 2011). Sınıf içi okuma etkinliklerinde de kullanılan bu yöntemde sesli ve sessiz okuma esnasında öğrencileri etkin kılmak için öğretmen onlardan bazı notlar almalarını ister. Bunun için öğrencilere çalışma kâğıtları, renkli kartlar veya kâğıtlar verebilir. Öğrenciler metnin başlığı, görselleri, türü, konusu, ana fikri, metne dair akıllarına gelen sorular ve önemli gördükleri hususlarla ilgili notlar alarak okuma sürecine iştirak etmiş olurlar (MEB, 2006).

2.1.2.6. İşaretleyerek Okuma

Not alma yönteminden uygulaması bakımından farklı bir yöntemdir. Öğrenciler metni ana hatlarıyla anlamak, özetleyebilmek için okuma esnasında anahtar sözcük ve sözcük grupları ile önemli gördükleri yerlerin altını çizerek ya da kendilerince önemini belli edecek şekilde metne işaretler bırakırlar (MEB, 2006). Not alma yönteminden farklı olarak bu yöntemde metinde dikkat çeken kısımlar başka kâğıtlara not alınmaz, metin üzerinde gerekli işaretlemeler yapılır. Bu işaretlemelerden yola çıkarak okuyucu okuduğu metnin anlamını desteklemesi için kendine özgü anlatımlar yapar (Samancı, 2009).

2.1.2.7. Eleştirel Okuma

Bu yöntemde öğrencilere eleştirel düşünme ve sorgulayabilme becerileri kazandırabilmek için okunan metinlerle ilgili öğrencilerden olumlu ve olumsuz görüş istenir. Eğitim hayatının daha çok başında olan ve geniş bir dünya görüşüne sahip bireyler yetiştirmek amacıyla öğrenciden okuduğu üzerine düşünebilmesi ve kendi doğrularını, bakış açısını ortaya koyabilme becerisini sergileyebilmesi beklenir. Bu beceriyi geliştirebilen birey; okuduklarını olduğu gibi kabul etmeyerek mantık süzgecinden geçirir, gerekli araştırmaları yapar, sorgular, muhakeme eder, değerlendirir ve kendi yargısına ulaşır (Tonka, 2020).

2.1.2.8. Tahmin Ederek Okuma

Bu yöntemle amaçlanmak istenen; okunan metne ilişkin öğrencilerde merak uyandırmak, öğrencileri sürecin etkin katılımcısı kılabilmek, öğrencinin öngörü becerisini ortaya koyabilmektir. Bunun için öğrenci önceki öğrenmelerini, deneyimlerini, yorum gücünü kullanarak metnin görsellerine, başlığına, şekline, yazarına bakarak metnin içeriğiyle ilgili bazı tahminlerde bulunur. Ayrıca öğretmen, metin okunurken metnin can alıcı olarak gördüğü bir yerinde öğrencilerden sorduğu sorulara cevap vermesini böylece doğru tahmin edebilmenin yanında metne farklı bir bakış açısı da kazandırılmasını sağlamış olur. Öğrencilerin ön bilgilerini ölçmek, hayal güçlerini geliştirmek, metinlerin olay örgüsünü (serim, düğüm, çözüm) oluşturabilmek, boşlukları doldurabilmek gibi bakımlardan sınıf içindeki okuma etkinliklerinde uygulanması gereken önemli bir yöntemdir (MEB, 2006).

2.1.2.9. Metinlerle İlişkilendirme

Metinlerle ilişkilendirme yönteminde öğrencilerin, okudukları metinlerle diğer metinler arasında ilişki kurması sağlanır ve öğrencilerin düşünme becerileri geliştirilir (Temizkan, 2009). Öğrencilerin okumakta oldukları metin ile daha önceki metinleri konu, ana ve yardımcı fikir, varlık kadrosu, olay, yer ve zaman ögeleri bakımından karşılaştırarak benzerlikleri ve farklılıkları bulmaları istenir. Öğrencilerde ilgi, ilişki, kıyas, karşılaştırma gibi kavramları da içine alan becerilerin oluşturulması amaçlanır. Öğrenci metnin yazarına ait öteki eserleri de konu, olay örgüsü gibi bakımlardan metinlerle karşılaştırarak edebiyat ilgisi de oluşturabilir (MEB, 2006).

2.1.2.10. Görsel Okuma

Görsel okuma; yazılı metinler dışında sembol, şekil, grafik, tablo gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamadır (Sakaryalı, 2011). Görsel metinlerin anlamı kolaylaştırması, yazılı metinlere kıyasla daha anlaşılır ve dikkat çekici olması okuyucu tarafından tercih edilme sebepleri arasında sayılabilir (Tonka 2020).

Okul öncesi dönemde henüz okuma-yazma bilmeyen çocuklarla yapılan etkinliklerde verimli bir okuma yöntemi olarak kullanılabilir. Görsel okuma becerisi

gelişmiş çocuklar trafik levhalarını ve işaretlerini daha kolay anlamlandırabilir, görsellerden yola çıkarak hikâye yazabilir, görsel ve yazı ilgisi kurabilir, doğayı gözlemlerken duygu ve düşüncelerini daha anlamlı ifade edebilirler.

2.1.2.11. Ezberleme

Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve düzeyleri göz önünde bulundurularak belirlenen şiir, kısa yazı, özlü sözler, tekerlemeler, deyim ve atasözleri öğrencilere ezberletilerek onların hafızalarını güçlendirmek amaçlanır. Ayrıca öğrencilerin Türkçenin söz varlığı ve söyleyiş güzelliğinin farkında olma, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, tarihe mal olmuş bazı edebi ve kültürel eserleri tanımaları açısından da önemli bir yöntemdir (Tonka, 2020).

2.1.2.12. Tartışarak Okuma

Tartışarak okuma; öğrencileri konu üzerinde düşünmeye yönlendirmek, açığa kavuşmayan noktaları aydınlatmak ve elde edilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılır (Demirel ve Şahinel, 2006). Öğrencilerin okunan metinle ilgili düşüncelerini başkalarıyla paylaşması, kendi düşüncesinin eksik ve yanlış taraflarını görmesi, düşünce alışverişinde bulunması bakımından önemli bir yöntemdir. Tartışma sınıfça yapılabileceği gibi öğretmen tarafından sınıf küçük gruplara ayırılarak da yapılabilir. Öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerine saygı göstermeleri, bütün öğrencilerin tartışma sürecine katılarak özgüvenlerini geliştirmeleri amaçlanır (MEB, 2006).

2.1.2.13. Okuma Tiyatrosu

Bu yöntemde öğrencilerin okudukları metni tür, dil ve anlatım özellikleri, varlık kadrosu ve olay örgüsünü dikkate alarak tiyatro türüne uyarlayabilmeleri amaçlanır. Öğrenciler kendilerine verilen bölüme hazırlandıktan sonra metni diyaloglar şeklinde okurlar. Öğrencilerin okuma tiyatrosu yönteminde metnin içeriğini değiştirmeden metindeki duygu ve düşünceyi metindeki temaya bağlı kalarak vermeleri beklenir (MEB, 2006).

2.1.3. Okuyucu Türleri

Okuyucunun yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi gibi değişkenler okuma ilgi ve isteğinin belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bunların yanı sıra okuyucunun kullandığı okuma yöntemi, okuma eğilimi, seçtiği okuma eserinin türü de okuyucunun ilgisine dayalı olarak çeşitli okuyucu tiplerinin belirlenmesini sağlamıştır (Hanedar, 2011).

Bamberger'e (1990:19) göre okuma malzemelerinin özelliği göz önüne alınarak şu okuyucu tipleri belirlenmiştir:

1. Romantik tip: Büyüleyici kitapları tercih eder. Bu tip başka çocukların çevresi ile ilgili öykülere ve edebî olmayan eserlere duyarlı olan 9- 11 yaş çocukları arasında özellikle göze çarpar.

2. Gerçekçi tip: Her şeyden önce fantastik diye nitelendirilen kitapları reddetmesi ile tanınabilir. Peri masalları ve hayalî macera romanlarını sevmez.

3. Entelektüel tip: Nedenleri araştırır. Her şeyin anlatılmasını ister. Öğretici malzemeden çok hoşlanır. Bu öykünün verdiği dersi veya uygulamadaki yararını arar. Bu nedenle edebî olmayan eserleri tercih eder ve daha erken yaşta öğrenmek ister. Her şeyin ötesinde dördüncü ve beşinci okuma döneminde orta düzeydeki okuyucu arasında kendini gösterir.

4. Estetik tip: Sözcüklerin seslerinden, ritminden ve kafiyesinden, özellikle de şiirden hoşlanır. Şiirleri ezberlemeyi sever. Kitapların "güzel kısımlarını" kopyalar. Çoğu zaman kitapları tekrar okur. Sıklıkla olmasa da her yaş grubunda bulunur.

2.2. Okuma Alışkanlığı

Alışkanlık kavramı, birçok disiplin tarafından farklı tanımlansa da genel olarak kişinin iç ve dış şartlarından kaynaklanan, hiçbir zorlama olmadan, kendi isteğiyle tekrarladığı sürekli davranış şeklinde tanımlanabilir (Gökduman, 2019). Kişi öğrenmeleri sonucundaki davranışları ve bilgileri yineleyerek belli alışkanlıklar kazanır. Kazandığı alışkanlıkları çok iyi öğrenip belleğine yerleştirdiği için bu davranışları düşünmeden kendiliğinden gerçekleştirir (Keleş, 2006).

Alışkanlık edinmek, "bir işi sürekli yapar hale gelmek" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Bireyin okuma eylemini alışkanlığa dönüştürebilmesi için okuma becerisinin

kendi isteğiyle gerçekleşmiş, devamlılığı olan bir davranış olması gerekmektedir. Okuma becerisi; aile ve okul ortamlarında edinilerek ilerleyen dönemlerde bireyin hayatının bir parçası olarak okuma alışkanlığına dönüşür. Okuma alışkanlığının ortaya çıkmasında bireyin ilk okuma eylemlerinden zevk duyması ve bu eylemleri bir ihtiyaç haline getirmesi önemlidir (Yavaş, 2013). Okuma alışkanlığı kavramını Doğanay (2001), "bireyin okumayı bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu bu eylemi yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde, eleştirici/irdeleyici bir nitelikte gerçekleştirmesi süreci" biçiminde tanımlamıştır.

Bireyin ilkokul birinci sınıfta okuma becerisi kazandıktan sonra bireyde görülmesi istenen davranış, okuma becerisinin bir alışkanlık halini almasıdır. Bu yüzden öğrencinin okuma eyleminden keyif alması ve okuma alışkanlığı edinmesi, Türkçe dersinin en önemli kazanımlarından biridir (MEB, 2015). Alışkanlığa dönüşmeyen davranışlar düzenli ve sürekli bir biçimde tekrar etmezse bir süre sonra bu davranışlar kaybolur. İlk kez çocukluk döneminde okuma becerisiyle tanışan çocuğun okuma alışkanlığı edinebilmesi için bu eyleminden hoşlanıp bu eylemi devamlı hale getirmesi gerekmektedir (Toktar, 2012).

Bireyin okuma becerisi kazandıktan sonra bu davranışı istekle yerine getirebilmesi için okuma alışkanlığı becerisini edinmesi gerektiğini ifade eden Devrimci'ye (1993) göre okuma alışkanlığı, kişinin bir gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini, yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde gerçekleştirmesidir. Yılmaz-Aydın (2006) okuma alışkanlığının bireyin kişiliğini geliştiren, düşünce dağarcığını zenginleştiren ve toplumda daha iyi bir yer edinmesini sağlayan en önemli araç olduğunu belirtmektedir. Güngör (2009) ise kişinin okuma alışkanlığına sahip olabilmesi için eleştirel bir yaklaşımla düzenli ve sürekli olarak okuması gerektiğini belirtmiştir.

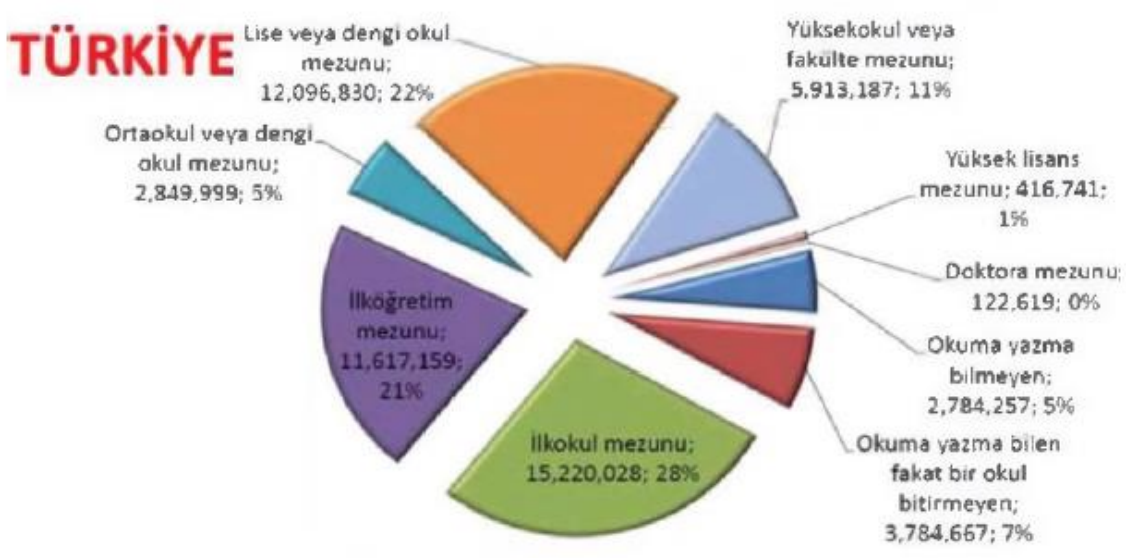
Çocukluk dönemlerinde okuma alışkanlığı edinmemiş bireylerin bu alışkanlığı yetişkinlik dönemlerinde edinmeleri daha zordur (Işık ve Demir, 2017). Bu yüzden çocukluk yıllarında okuma alışkanlığının yerleşmesini sağlamak konusunda ebeveynlerin ve öğretmenlerin rolü büyüktür. Çocukların etrafındaki yetişkinler tarafından erken yaşta kitapla tanışmış olmaları, kitap okuma davranışlarının süreklilik kazanması bakımından önemlidir (Esen-Aygün, 2019). Ayrıca okuma eyleminin çocuklardaki bilişsel becerileri de etkilediği düşünüldüğünde ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak için kitap okuma eylemine gereken özeni göstermeleri kaçınılmaz bir durum olmaktadır.

Bireyin kişisel özellikleri ile aile ve okul ortamlarından etkilenen okuma alışkanlığı aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu toplumun özelliklerinden de etkilenir. Toplumun okuma kültürü, okumaya ve okura verdiği değer, kitaplara ulaşım kolaylığı, okurun ayrıcalığı, okuma davranışının fark edilmesi, ödüllendirilmesi gibi durumlar bireyin okuma alışkanlığını etkileyen değişkenler arasında sayılabilir. Bu bağlamda ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklarda okuma motivasyonunu artıran pekiştireçler ve dönütler kullanmaları okuma eyleminin alışkanlığa dönüşmesine yardımcı olabilir (Taş, 2018). Bir süreç ve beceri olarak okuma alışkanlığı, bireyin yaşamı boyunca edindiği bilgi, beceri ve deneyimlerini aktive ederek duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmesiyle toplumsal uyumunu kolaylaştırır.

Başlangıçta bireysel bir beceri olarak kazanılan okuma alışkanlığının daha bütünsel bakılınca toplumsal yapıyı oluşturan birçok değişkeni de etkilediği görülmektedir. Okuma alışkanlığı kazanmış bireyler ve toplumların birçok evrensel değerin farkında olduğu, sosyal hayat normlarını önemsediği, bilgi ve kültür birikimlerine yatırım yaptığı ve ekonomik kalkınmalarıyla okuma oranları arasında paralellik gösterdiği bilinmektedir. Ne yazık ki yapılan araştırmalarda ülkemizde okuma alışkanlığının yeter düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. 1998 yılında yapılan bir araştırmada “son bir yılda roman ya da şiir türünden kaç kitap okudunuz?” sorusuna katılımcıların %41,09’u “hiç okumadım” cevabını vermiştir (CEKİNHAD, 2000). Türkiye’nin okuma alışkanlığı üzerine yapılan bir başka araştırmada (Çocuk Vakfı, 2006) ise gençlerin %70’inin hiç okumadığı, öğretmenlerin de %63’ünün bazen okuduğu ortaya konulmuştur. Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğünün Türkiye Okuma Kültürü Haritası Projesinden (2011) elde edilen bilgiler de okuma alışkanlıklarının profili hakkında ipuçları vermektedir. Bu projenin sonuçlarına göre: Türkiye’de seçici ve düzenli okuyanların yılda ortalama 14.5 kitap; 7-14 yaş grubu bireylerin yılda ortalama 12 kitap; kadınların yılda ortalama 7.3 kitap; erkeklerin yılda ortalama 7.1 kitap; bekârların yılda ortalama 10.1 kitap; yaşamının büyük kısmını büyükşehirde geçirenlerin yılda ortalama 7.7 kitap; aylık 3001 -5000 TL arasında geliri olanların yılda ortalama 10.9 kitap; 4 kişilik bir ailenin yılda ortalama 7.6 kitap; evinde internet bağlantısı bulunanlar yılda ortalama 8.4 kitap; öğrencilerin ise yılda ortalama 11.1 kitap okuduğu tespit edilmiştir (Yıldız, Ceran ve Sevmez, 2015).

Değişen, gelişen toplumların en belirgin özelliği olan yaşam boyu öğrenme prensibi gereğince okuma alışkanlığı edinmiş bireyler yetiştirmek için devletler okumanın önemine

dayalı politikalar geliştirmişlerdir. Ülkemizde de özellikle Cumhuriyet Dönemi'nde başlayan okuma-yazma seferberliğiyle ülkemizdeki okullaşma ve okuryazar sayısının artırılması amaçlanmıştır. Süreç içinde değişen dünya koşullarına entegre olmak için entelektüel okuryazarlık ve bilişsel becerilerin gelişmesi yönünde eğitim politikaları izlenmiştir. TÜİK [Türkiye İstatistik Kurumu] (2013) eğitim verilerine göre (Şekil 1): Türk halkının ortalama yüzde 10'u halen okuma yazma bilmemektedir Oranlar açılırsa okuma yazma bilmeyen vatandaş sayısının 2 milyon 784 bin 257 (yüzde 5), okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen vatandaş sayısının ise 3 milyon 784 bin 667 (yüzde 7) olduğu görülmektedir. Kadınların okuma yazma bilmeme oranı daha yüksek olup söz konusu oran doğu bölgelerimizde yüzde 30'ların üzerindedir. Aynı istatistiklere göre: Türk halkının yüzde 28'i ilkokul mezunu, yüzde 22'si lise, yüzde 21'i ortaokul, yüzde 11'i ise üniversite mezunudur (TÜİK 2013, Akt. Ortaş, 2014).



Şekil 1. 15 + Yaş Eğitim Durumuna Göre Nüfusun Dağılımı, 2012

Kaynak: Ortaş, 2014, s. 425

2.2.1. Okuma Alışkanlığa Etki Eden Faktörler

Bireyin kendisinden ve dış ortamından kaynaklanan bazı unsurlar, bireyin okuma alışkanlığını olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Bu faktörler okuma alışkanlığını ileri seviyelere taşıyabildiği gibi bu etkenlerin destekleyici olmaması bireyde okuma

alışkanlığının yerleşmemesine de sebep olabilmektedir. Okuma alışkanlığını etkileyen etmenler şunlardır:

2.2.1.1. Fiziksel Faktörler

Bir öğrenme ortamında öğrenen kişiyi fiziksel ortamın araç-gereç, ısı, ışık ve ses gibi özellikleri etkilemektedir. Bu özelliklerin yanında bireyin biyolojik durumu, okuma eyleminde kullandığı organları da okuma sürecinin fiziksel faktörleri arasında yer alır (Seven ve Engin, 2008). Okuma süreci bireyin görme ve işitme organlarını kullanmasıyla başlayarak okuduklarını kendi zihnindeki işlemlerden geçirmesiyle devam eder (Karahan, 2018).

Etkili bir okumanın gerçekleşmesinde göz organı ve görme eyleminin fonksiyonu çok önemlidir. Gözün bir duruşta gördüğü alana, aktif görme alanı denir. Güneş'e (1997) göre aktif öğrenme alanı dar olan okuyucular bir göz duruşunda 5-10 harf görebilirken iyi okuyucular ise 5-10 kelime görebilmektedir. Gözün kelimeyi gördüğü an ile onun sesli okunması arasındaki süreye göz-ses genişliği denir. Göz-ses genişliği kelimenin anlaşılmasını etkilemektedir. Göz-ses genişliği fazla ise okuma-anlama güçleşmektedir. Bu nedenle göz-ses genişliğini azaltacak çalışmalara ağırlık verilmeli ve gözle okumaya (sessiz okumaya) özen gösterilmelidir.

2.2.1.2. Bilişsel Faktörler

Anlamlı bir okuma alışkanlığının yerleşebilmesi için bireyin bilişsel becerilerinin önemi büyüktür. Bilişsel faktörler öğrencilerin okuma, anlama, öğrenme gibi gayretlerini doğrudan etkiler ve okuduğunu anlama sürecinin daha etkili olmasını sağlar (Karatay, 2018). Bireyin okuma eylemi ile kazanılması istenen becerilere ulaşmasında şu bilişsel faktörler sayılabilir: Takvim yaşı ve zihinsel yaşı, düşünme becerilerini kullanma yetisi, zihinsel çözümlemeleri, görsel ve işitsel algısı, mantık ve muhakeme yeteneği. Bu bilişsel faktörler okuma sürecini olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (Keleş, 2006).

Bilişsel becerilere sahip bireyler, okuma öncesinde okuma eylemine ilişkin okuma amaçlarını belirleyip belli okuma stratejileri geliştirebilmekte iken bilişsel becerileri yeter düzeyde olmayan bireyler ise okuma sürecine dair farkındalık gösteren davranışlar

sergilemezler. Benzer şekilde bilişsel faktörler okuma eylemi esnasında ve sonrasında da bireylerin okuma ve anlama eylemine yönelik yöntemler kullanma, 5N 1K soruları sorma ve daha sistematik davranışlar göstermelerine etki etmektedir (Gelen, 2003).

2.2.1.3. Çevresel Faktörler

Okuma eğitimi ile hedeflenen, okuma etkinliklerini sadece okul yılları ile sınırlı tutmamak yaşam boyu edinilen bir alışkanlığa dönüştürmektir. Bir davranışın alışkanlığa dönüşebilmesi için o davranışa ihtiyaç duyulması gerekir. Bu bağlamda çocukların okuma becerisi kazanmalarını sağlayan okul içi okuma etkinliklerini destekleyen ebeveyn davranışları çok önemlidir. Çocuğun okuma alışkanlığına etki eden çevresel faktörler arasında aile, öğretmen, arkadaş, kütüphaneler ve ailenin sosyoekonomik düzeyi sayılabilir (Özbay, 2006).

Bireyi etkileyen çevresel faktörler, onun okuma alışkanlıklarını etkiledikleri gibi kişilik gelişiminde de önemli rol oynamaktadır. Çocuklarda var olan soru sorma ve merak güdüsü çevre tarafından desteklenmediği zaman çocuktaki keşfetme ve öğrenme isteği azalarak zamanla kaybolmaktadır. Çevreden olumlu tepkiler alan çocukların öz güvenleri gelişmekte, dil yeterlilikleri artmakta, kullandıkları sözcükler zenginleşerek ifade becerileri de gelişmektedir (Çelen, 1993). Ayrıca ailenin sosyoekonomik, eğitim ve kültür düzeyi de çocuğun okuma alışkanlığı üzerinde etkilidir. Güneş (1997), ilkokul öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada; sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma düzeylerinin yüksek olduğunu ve sosyoekonomik düzeyi ile okuma düzeyleri arasında orta ve düşük seviyelerde paralellik olduğunu belirtmiştir. Çocuğun yaşadığı evin muhiti, ısınma biçimi, kendisine ait bir odanın, çalışma masasının ve kitaplığın olup olmaması da okuma alışkanlığına etki edebilmektedir. Çocuğun okuma, öğrenme merakı ve düzeyi bu faktörlerden olumlu ya da olumsuz etkilenmektedir. Okulda çocuğa rol model olan öğretmen iken evde ebeveyn ve aile bireyleri çocuğun kişiliği, öğrenmeleri ve okuma alışkanlığı ile doğrudan ilintilidir. Evde farklı dil ve söyleyiş kullanılması, ebeveynin eğitim ve kültür seviyesi, çocuğun maruz kaldığı davranışlar çocuğu doğrudan etkilemekte ve çocuğun okuma zevki ve becerisi kazanmasında önemli olmaktadır (Keleş, 2006).

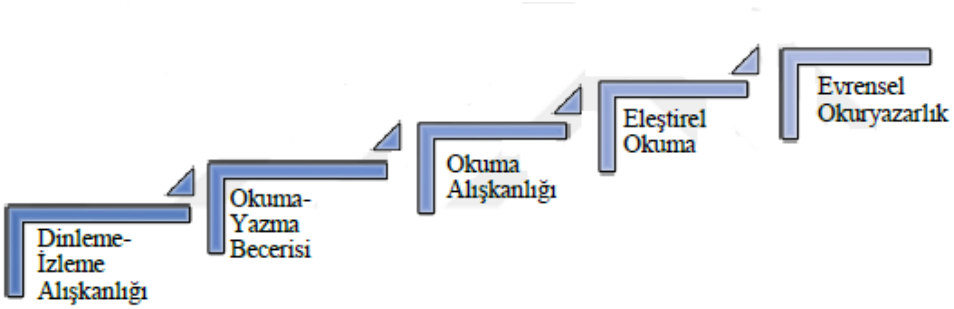
2.3. Okuma Kültürü

Sosyal bilim uzmanları, kültür kavramını toplum içinde bireyin ihtiyaçları doğrultusunda edindiği maddi ve manevi unsurlar olarak tanımlarlar. Bu bağlamda kültür; öğrenilmiş, yönlendirilmiş ve sosyal yönlü olması ile dikkat çeker (Cemiloğlu, 2009). Bir unsurun kültür özelliği taşıyabilmesi için toplum içinde yerleşmiş düzenin bir parçası olması ve sonraki nesillere iletilmesi yani kültür aktarımının olması gerekir. Dolayısıyla okuma ediminin kültür haline gelebilmesi için önce bireyin yaşam şekli içinde yer alması sonra da bireysellikten çıkarak toplumsal bir davranış olması gerekmektedir (Ünlü, 2019). Okuma kültürüne sahip toplumlar, çocukluk yıllarında okuma alışkanlığı kazanmış bireylerin davranışlarının toplumsal eğilimler içindeki yansıması olarak da düşünülebilir (Sever, 2013).

Bireysel ve toplumsal olarak iki farklı düzlemde okuma kültürü incelenebilir. Bireyin hayat tarzı içinde okuma davranışının yer alması, okuma kültürünün bireysel kısmıdır (Polat, 2019). Kişinin kültürün yazılı unsurlarıyla iletişimini bir alışkanlığa dönüştürerek bu yazılı kültür unsurlarını anlama, sorgulama, eleştirme gibi düşünme becerileri edinip bunları bilişim teknolojileri ile destekleyerek kazandığı edimler, okuma kültürünün bireysel boyutudur (Kültür ve Turizm Bakanlığı [KTB], 2017). Okuma kültürünün toplumsal boyutunda ise okuma davranışı; bir yaşam şekli olarak okuma eyleminin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip toplumların en belirgin kültürel özellikleri arasında sayılmaktadır. Toplumların bilgi, kültür ve uygarlık düzeyleri onların okuma kültürleriyle paralel seyretmektedir (Güler, 2011; Sever, 2013).

Okuma kültürüne sahip bir bireyde ve toplumda gözlenen en önemli davranış; okuma eyleminin bireyler ve toplumlar için bir ihtiyaç halini alması ve gündelik yaşamın bir parçası olabilmesidir. Okuma becerisi edinen bireyler zamanla bunu kişisel alışkanlığa dönüştürür ve hayatın bir gereği olarak okuma kültürü yerleşmiş olur. Okuma kültürü, kişisel ve toplumsal düzlemde yazılı kültür ürünleriyle yaşamayı alışkanlık haline getirip sürekliliği olan davranışlar sergilemeyi gerektirir (Erduran, 2016). Okuma kültürünün birbirine bağımlı, biri diğerinin ön koşulu olan birden çok becerinin kazanılmasıyla var olduğunu ifade eden Sever (2007), bu sürecin basamaklarını Şekil 2'de gösterildiği üzere; dinleme-izleme alışkanlığı, okuma-yazma becerisi, okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma olarak sıralar. Okuma kültürünün günümüze ulaştığı son aşamada ise bilişim teknolojilerinden etkili biçimde yararlanmayı da içeren evrensel okuryazarlık yer alır

(Bulut, 2018).



Şekil 2. Okuma Kültürü Edinme Süreci

Kaynak: Sever, 2010: 28

Okuma kültürü birbirini tamamlayan, biri diğerini etkileyen çeşitli aşamalardan oluşur. Bireyin doğduğu an ile ergenlik dönemini kapsayan evrelerde okuma alışkanlığı kazandırılabilir. Bu aşamaların sonucunda okuma kültürünün oluşması için birey nitelikli kitaplarla tanıştırılmalıdır (İnce-Samur, 2018). Okuma sürecini oluşturan dönemlerde bireyin ailesi, eğitim hayatı ve kitaplar gibi paydaşlardan gelen geri bildirimler birbirini etkileyerek okuma kültürünün yapılanmasını sağlar (Sever, 2020).

Okuma kültürünün oluşmasını sağlayan temel beceri okumayı öğrenme, örgün eğitimle kazanılır. Bu beceri çocukluk ve ergenlik dönemlerinde devamlı, zevk veren, öğretici bir gereklilik olarak alışkanlığına dönüşmezse yetişkinlik dönemlerinde okuma alışkanlığının kazanılması zorlaşır (Devrimci, 1993). Okuma kültürü kazanmış bireylerin ilkokul yıllarında edindikleri okuma becerisini toplumsal yaşam becerisine dönüştürerek yazılı kültür ögelerini alan, yorumlayan, sorgulayan, eleştiren bireyler olmaları beklenir (Sever, 2007). Okuma kültürü; zamanla yalınızca okula ait, sınav geçme temelli bir eylem olmaktan çıkarak öğrencinin keyifle, yaşam boyu öğrenme ilkesi olarak benimsemiş olması esasına dayanır (AlexNmecha ve Horsfall, 2019).

Okuma kültürü; önce görsel ve dilsel uyaranlar yoluyla temel okuma becerisinin edinilmesini gerektiren, yazılı kültür ürünlerinden yararlanmanın doğal bir ihtiyaca dönüşmesi sonucu alışkanlığa evrilen; okunanların iletisinin bulunması, anlamlandırılması, tecrübelerle karşılaştırılıp değerlendirildikten sonra kabullenme veya reddetmeyi ya da yeni okumalar yapmayı sağlayan eleştirel okuma becerisinin edinilmesi ile birlikte erişilen evrensel okuryazarlık olarak tanımlanabilir (Kuşdemir, Bulut ve Uzun, 2020) .

Okuma kültürü; bireyin zorunluluklardan öte kendi isteği ile okuma eyleminden hoşlanması, okumaya duyduğu ihtiyaç, okuma bilgi ve becerisi ile oluşur. Kişinin ödev yapması, ders kitabı okuması, sınavlarına çalışması ile yaptığı okumalar okuma kültürü kapsamında değerlendirilememektedir. Okuma kültürünün gelişim basamakları (İnce Samur, 2018) Tablo 1'de ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Tablo 1. Okuma Kültürünün Gelişim Süreci

Okuma Kültürü Gelişim Süreci	
Okulöncesi Dönem Görsel Okuma Dönemi (Görsel ve Dilsel Uyaranlarla İletişim Kurma)	- Çocukların Kitapla Tanıştırılması (0-2 yaş) - Çocukların Kitaplarla Arkadaşlık Kurması (2-4 yaş) - Çocuklarda Kitap Sevgisinin Oluşturulması (4-6 yaş)
İlkokul Dönemi Görsel Okumadan Dilsel Okumaya Geçiş Dönemi	- Çocuklara Okuma Yazma Becerisinin Kazandırılması (6-8 yaş) - Çocuklara Okuma Alışkanlığının Kazandırılması (8-10 yaş)
Ortaokul Dönemi Dilsel Okumadan Eleştirel Okuma, İzleme, Dinlemeye Geçiş Dönemi	- Çocuklara Eleştirel Okuma, İzleme, Dinleme Becerisinin Edindirilmesi (10-12 yaş) - Çocuklara Okuma Kültürü Edindirilmesi (12-14 yaş)

Kaynak: İnce Samur, 2018.

Tablo 1'e göre, çocuklara okuma kültürü edindirme süreci okul öncesi dönemde başlamaktadır. Sürecin ilerlemesiyle birlikte ilkokul ve ortaokul yıllarında okuma alışkanlığının gerektirdiği beceriler de değişmektedir. Sürecin son evresinde, ergenlik döneminde, ise çocuklarda okuma kültürü oluşmaya başlamaktadır.

Eğitim ortamlarında öğrencilerin gelişim düzeyleri ve ilgileri dikkate alınarak okuma etkinliklerinin yapılması okuma kültürünün temel basamağı açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin öğretici türde gazete, dergi gibi yazılı ürünlerle tanışarak uygulamaya dönük okuma becerilerini kullanmaları, öğrencilerin dilsel beceri edinmeleri ve kültürün yazılı unsurlarıyla tanışmalarını sağlamaları bakımından dikkate değerdir (Sever ve Karagül ve Güldenoğlu, 2017).

Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü'nün, 26 ilde yaşları 7 ile 65+ arasında 6212 kişiyle görüşerek, Türkiye'de okur profili ve eğilimlerini belirlemek amacıyla 2011 yılında gerçekleştirdiği "Türkiye Okuma Kültürü Haritası" saha araştırması projesi sonuçlarına göre; Türkiye'de her 4 kişiden birinin kitap

okuma alışkanlığına sahip olduğu saptanırken, kişi başına yılda ortalama 7,2 kitap okunduğu tespit edilmiştir (Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü [KYGM], 2011; HaberX, 2011).

Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının (EARGED) ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerle yaptığı okuma düzeyi araştırması sonuçlarına göre; ilk kitap okuma yaşının 13 (%46,63) ve 14 (%16,81) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %90,76'sı okudukları kitapları kendilerinin seçtiği ve %65,91'i ise kütüphaneden dergi ve kitap temin etmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %10'unun hiç kitap okumadığı ve ancak %31,34'nün boş zamanlarını okuyarak değerlendirdikleri, %64'ünün gelişmiş ülkelerdeki akranlarının daha çok okuduğunu düşündükleri bulunmuştur (Dedeoğlu, Yayla ve Karaşahin, 2007). İlköğretim öğrencilerinin de dâhil edildiği bu araştırmada öğrencilerin %60'tan fazlasının okuma alışkanlığı kazandığı yaşın yüksek olması dikkat çekmektedir (Karaaslan, 2016).

Türkiye'deki okur görüntüsü (profili) ve eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla, "Türkiye Okuma Kültürü Haritası" adıyla, ilk kez ülke çapında bir saha araştırması, Türkiye İstatistik Kurumunun belirlediği Türkiye'yi temsil niteliği olan 26 ilde her yaş kesiminden 6.212 kişiyle "yüz yüze" sormaca yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilk sırada edebiyat konulu kitapların, ikinci ve üçüncü sırada ise yüzde 18,3'ünün din, yüzde 16,2'sinin eğitim konulu kitaplar okunduğu görülmektedir. "Boş zamanınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlarda kitap okuma oranının düşük olması, kitap okumanın bir gereksinim olarak algılanmaya başlanıldığı zaman okuma kültürünün edinileceği de dile getirilmektedir (KYGM, 2011).

2.3.1. Okuma Kültürünü Etkileyen Faktörler

Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen faktörlerin araştırılması; sürece ilişkin eksiklerin belirlenmesi ve sorunların çözümüne dair daha sağlıklı çözüm yolları edinmemizi sağlayarak özellikle evde ve okulda yapılan okuma etkinliklerinin daha verimli olmasını sağlayacaktır. Okuma kültürü kapsam olarak aile, öğretmen, medya, kütüphane gibi değişkenleri içinde barındıran çok yönlü bir süreçtir.

2.3.1.1. Aile

Bireyin hayatında okuma kültürünün oluşabilmesi için aile, okul, öğretmen, medya gibi birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında bireyin okuma alışkanlığı geliştirmesini sağlamada en önemli görev, aileye düşmektedir. Yapılan araştırmalara göre; kendisi kitap okuyan, çocuğuna kitap alan ve okuyan ebeveynlerin çocuklarının kitap okuma alışkanlığı kazanması konusundaki temelleri aile tarafından atılmaktadır (Kakırman- Yıldız, 2016).

Anneler ve babalar; çocuklarının kitabı keşfetmeleri yolunda okuma alışkanlığının ilk ayağı olmaları ve çocukların okuma eyleminden keyif almaları bakımından bir öncü görevi görürler. Bireyin hayatında kitabın ışığında yerleşecek değerleri benimsetmek için ebeveynlerin ev içinde özellikle okul öncesi dönemde yapmaları gereken birçok yükümlülüğü bulunmaktadır. Çocuğun oyun dünyasına kitabı sokmak, kitapla oyunlar oynamak, çocuğuna bir kitaplık oluşturmak, kitap yoluyla resim ve şarkı etkinlikleri yapmak gibi eylemlerde bulunan ebeveynler çocuklarında kitap sevgisi ve ilgisi oluşturabilirler. Ayrıca okul öncesi dönemdeki bu etkinlikler çocukların dil gelişimi, iletişim becerileri edinmesi, kendiliğinden okuma-yazma öğrenmesi gibi alanlarda etkili olmaktadır (Bus ve van IJendoorn, 1995).

Çocukların dil gelişimi sürecinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma faaliyetleri çok etkilidir. Çevresel faktörlerin yanında anne ve babanın kullandığı dil, çocuğa okudukları masallar, çocuklarla oynadıkları oyunlar çocukta gelişecek dil becerisinin özellikle dinleme ve konuşma kısmı açısından çok önemlidir. Bilhassa, çocuğun yaşamının ilk yıllarında okunan masallar, hikâyeler, şarkılar, ninniler çocukta kitaplara, okuma ve yazma eylemlerine karşı bir merak uyandıracaktır (Yavuzer, 2011). Böylece çocukta yeterli dil gelişiminin sağlanması yönünde önemli adımlar atılmış olur. Dil becerileri gelişmiş çocukların kelime hazinesi de zengin olduğu için okul içi ve dışı öğrenmeleri daha kolay ve kaliteli olur (Köksal, Erginer ve Baloğlu, 2016).

Çocuk dünyaya gelir gelmez kendini sosyal bir hayat içinde bulur. Yaşadığı toplumun ve kültürün değer yargılarını ailesi yoluyla öğrenir ve dolayısıyla okuma alışkanlığı kazanmasında ilk rol model çocuğun ailesi olur. Aile bireylerinin bilgiye, okumaya ve kültüre dair davranışları çocuğun kişilik gelişiminin yanı sıra okuma kültürüne de olumlu etkiler sağlar. Çocuğun ebeveynlerinin okumaya zaman ayırması ve aile bireylerini televizyon başında değil de elinde kitapla görmesi çocuğun okumaya karşı

olumlu duygular beslemesinde ve gördüğünü davranışa dökmesinde etkili olur (Wise ve Buffington, 2005). Özellikle çocuğun yaşam becerilerinin büyük kısmının okul öncesi dönemde kazanıldığı düşünüldüğünde aile içindeki okuma etkinliklerinin önemi yadsınamaz bir gerçek olur. Spodek ve Saracho (1993), bireyin altı yaşına kadarki dönem içinde birçok öğrenme gibi dil gelişiminin de en hızlı seviyede olduğunu söylemiştir. Çocukların erken dönemde fiziksel, düşünsel, duygusal, sosyal, zihinsel bakımlardan aldıkları uyaranlar onların ruhsal ve bedensel yönden sağlıklı, iletişim becerileri gelişkin, uyumlu, öğrenmeye meraklı bireyler olmalarını sağlar (Tuğrul ve Yılmaz, 2013).

Ülkemizdeki okuma alışkanlığını belirlemeye yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Arıcı'nın (2005) 2.000 öğrenci üzerinde yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin %57,3'ü kitap okuma fikrini öğretmeninden aldığını söylemektedir. Aynı araştırmada kitap okumaya, annemden görerek alıştım, diyenlerin oranı, 17,9; babamdan diyenlerin oranı 13,4'tür. Öğrencilerin %35,4'ü ilk kitabını öğretmenin kendilerine verdiğini söylemektedir. Bu araştırma ailelerin kitap okumadığı, çocuklarına iyi bir model olamadıklarını göstermektedir (Ungan, 2008). Söz gelimi, Öztürk ve Aksoy (2016), ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını veli görüşlerine göre inceledikleri bir araştırmada, velilerin %40'tan daha fazlasının kitap okuma alışkanlığına sahip olmadığını tespit etmişlerdir. Çocuk Vakfının 2006 yılında yayımladığı rapora göre ise Türkiye'de çocukların okuma alışkanlığını geliştirmek için çaba sarf eden aileler, yalnızca dörtte birlik bir kesimi oluşturmaktadır (Çocuk Vakfı, 2006).

Çocuğun okuma kültürünü etkileyen faktörlerin başında ailenin olması sebebiyle çocuklarında okumaya dair bazı beceri ve ilgileri oluşturmak sorumluluğuyla aileler tarafından şunlar yapılabilir (Yılmaz, 2019):

- Çocuklarla okul öncesi dönemde kitap yoluyla oyun, şarkı, tekerleme, bilmece, masal gibi etkinlikler yapılabilir.
- Ev ortamında tüm aile bireylerinin katılacağı bir okuma saati yapılabilir.
- Okunan kitaplar üzerine yorumlar getirilebilir, farklı bakış açıları geliştirilebilir.
- Aile üyeleri gazete veya dergi gibi bir yayını takip edebilir.
- Ev içinde bir kitaplık ya da kitaplıkta çocuğa ait bir bölüm verilerek çocuğun kendi kitaplığını oluşturması sağlanabilir.

- Çocuğun kendi adının yazılı olduğu bir kaşe yaptırılarak çocuğun kendi kitaplarında yer alması sağlanabilir.

- Ailece kütüphanelere, kitapçılara, sahafa, kitap fuarları, yazar ve şairlerin imza günlerine gidilebilir.

2.3.1.2. Öğretmen ve Okul

Çocuk okula başlamadan önce ebeveyni ona rol model olurken okula başladıktan sonra ise öğretmeni rol model olmaktadır. Çocuğun öğretmenini okurken görmesi, öğretmenin anlatımlarında kitaplardan ve yazarlardan örnekler vermesi okumaya karşı merak uyandırarak çocukta özendirici etki yapmaktadır (Maraşlı, 2005).

Öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı davranışları, kişiliği ve okumaya ilişkin tutumu öğrencinin dikkatini çekerek ondaki okuma kültürünün şekillenmesinde büyük rol oynar. Okuma-yazma öğreten, bilgi veren, ders anlatan olarak tanımladığımız klasik öğretmen tipi günümüzde yerini modern öğretmen anlayışına bırakmıştır. Modern eğitimdeki öğretmen; öğrencisini hisseden, düşünen, öğrencinin özgürlük ve güven duygularını önemseyen, toplum içindeki yaşantılarının farkında olan, öğrencisini hayata hazırlayan bir rehber konumunda olmalıdır (Keleş, 2006).

Öğretmen ve okul faktörünün çocuğun okuma kültürüne etkisini araştıran birçok çalışma yapılmıştır. Her gün sınıf içinde veya okul genelinde, hep birlikte 20 dakika kitap okunması şeklinde düzenlenen "Türkiye Okuyor Kampanyası" projesi de genel özellikleri açısından okumaya teşvik çalışmalarına birer örnek kabul edilebilir (Yıldız, 2010). Proje çerçevesinde, il milli eğitim müdürlüklerince hazırlanan çok kitap okuyan öğrencilerin ödüllendirilmesine dayalı uygulamalar incelendiğinde öğrenciler tarafından okunan kitap sayılarında artış olduğu belirlenmiştir (Gökduman, 2019). Arıcı'nın (2005) 2.000 öğrenci üzerinde yapmış olduğu araştırmada, kitap okuma fikrinin "öğretmenimden geldiğini" söyleyen öğrencilerin oranı %57,3 iken "Okuma fikrini annemden aldım." diyenlerin oranı 17,9 ve "Babamdan etkilenerek okudum." diyenler ise %13,4 olmuştur. "İlk kitabımı öğretmenimden aldım." diyenler de öğrencilerin %35,4'üdür. Araştırmadan elde edilen bu oranlar; ailelerin yeteri kadar okumadıklarını, öğrencilerin okuma kültürlerin etkilerinin zayıf olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin ise çocukların okuma alışkanlığı kazanmasındaki payı çok yüksektir. Aile ve öğretmenin yanı sıra okuldaki Türkçe dersleri

de çocuğun okuma kültürünü etkileyen bir unsurdur. Özen (1998), *Türkçenin bir bilgi dersi değil bir ifade ve beceri dersi olduğunu vurgulamış ve yönetmelikteki maddelerden biri olan* "Öğretmen Türkçe derslerinde yapacağı çeşitli çalışmalarla öğrencilerine önce kitap okuma alışkanlığı ve zevki kazandıracak, onların değerli eserleri kendi başlarına arayıp bulabilecekleri ve okuduklarını değerlendirebilecekleri düzeye gelmelerini sağlayacaktır.'' maddesini şöyle yorumlamıştır: "Öğretmenler her hafta Türkçe derslerinin belirli bir saatini çocuklarla okuma saati yaparak, sınıf kitaplığını kendi okuma zevklerine göre oluşturarak, çocukların yaş ve ilgileri esas alınıp tadımlık okumalar yaparak geçirebilirler. Böylece çocuklarda okumaya karşı ilgi, istek ve sevgi uyanacaktır." Yılmaz (1992) ise okul içinde okuma kültürünün oluşturulma çabalarında tek sorumlu dersin Türkçe olmaması gerektiğini ifade etmiştir. Kabul gören anlayışın aksine okuma kültürünün yerleşmesinin yalınızca sosyal nitelikli derslerle olamayacağını çünkü okuma eyleminin bir öğretim uğraşısından öte eğitim uğraşısı olması gerektiğini dile getirmiştir (Akt. Davarcı, 2013).

Hayat boyu öğrenme kapsamında öğretmen ve okul, bireyin okuma kültürünü etkileyen önemli faktörler arasında yer alır. Bu bağlamda özellikle öğretmenler şu çalışmalarda bulunabilirler (Davarcı, 2013):

- Öğrencilerin kitapla tanıştırmak ve yaşamının bir parçası haline getirmek için ilkokul birinci sınıf itibarıyla sınıf kitaplıkları oluşturulmalı, önerilen kitapların tanıtımları okul panolarında görsellerle desteklenerek tanıtılmalıdır.

- Öğretmenler; sınıf içinde, bahçede veya okul kütüphanesinde öğrencilerin okuma zevkleri esas alınarak okuma saatleri yapmalıdır.

- Kitap okumanın önemini anlatan görseller, yazılar, araştırmalar, öğrencilerin bildiği kitaplar ve yazarlar okulda oluşturulan duvar gazetelerinde tanıtılmalıdır. Öğrenci okuduğu kitabın ve tanıdığı yazarın bilgisini bu gazeteye verebilmelidir.

- Okul-aile iş birliği sağlanarak öğrenci, öğretmen ve aileleri kapsayacak okuma etkinlikleri düzenlenmelidir.

- Öğrencilerin okul kütüphanelerinin yanında çevre kütüphaneleri ve e-kütüphaneleri kullanmalarını sağlayacak araştırma ödevleri verilmelidir.

- Öğrencilerle il içindeki kitap fuarları ve yazarların imza günlerine gidilmelidir.

- Öğrencilerle bölgede yetişmiş şair ve yazarların evleri, müzeler ziyaret edilmeli.

Yukarıdaki maddeleri itinayla yerine getiren öğretmenler ve okul yönetimleri hem çocuklarda oluşacak okuma kültürünün sağlam temeller üzerinde şekillenmesini hem de çocuklarda edebi zevk ve estetik duyguların da gelişmesine katkı sağlayacaklardır.

2.3.1.3. Kitap

Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde çocuklar için seçilen kitapların öncelikle oyun amaçlı ve eğlendirici nitelik taşıması önemlidir. Yetişkinler; kitap okuma eylemi ile çocukların sözcük dağarcığını geliştirme, iletişim becerileri kazanmalarını amaçlarken onların okuma sürecinden ve kitaptan keyif almalarını da dikkate almalılar. (Bulut, 2018). Duygu ve düşüncelerimizi ifade etmemizi sağlayan dilin yaşam boyu üç önemli işlevi bulunmaktadır: Yeni öğrenmelerde bulunmak ve bunları anlamlandırmak, duygu ve düşüncelerini paylaşarak kişiliği oluşturan davranışlar sergileyebilmek, toplumsal ortamlara uyum sağlamak ve çok yönlü iletişim becerileri edinmek (Bulut, 2018). Okuma eyleminin çocuğun dil gelişimine olan etkisi ve çocukların eğlenirken öğrenmesi gerçeği göz önüne alındığında çocuk için seçilen kitabın niteliği ayrıca önemli olmaktadır.

Kitaplar yoluyla çocuklara okuma ilgisi, isteği ve alışkanlığı kazandırmak amaçlanmıştır. Bunun gerçekleşebilmesi çocuğun okuma-yazma becerisi edinmesinden çok önce olmalıdır. Araştırmaların çoğu okuma kültürünün anne karnından başlayarak birçok evreyi içerisinde barındıran, uzun ve birçok bileşeni olan bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Ancak ülkemizde okuma kültürüne gereken önem verilmediği için okumanın önemi denildiği zaman okuma becerisi kazanmış, okula giden, ders kitaplarıyla okuma eylemini gerçekleştiren çocuklar düşünülmektedir (Yılar, 2007).

Okuma etkinlikleri dışında sınıf içinde okutulan ders kitapları öğrencilerin okuma kültürüne yön verici olabilmektedir. Belli konulara ait bilgileri belli bir sırada ve öğretim programları esasında veren ders kitapları öğrencinin ilgisini çekebilmelidir. Çünkü öğrencinin okul dışında da öğrenme, bilgilenme, kültürlenme ve bunları deneyimlemesi devam ettiği için ders kitaplarının okuma alışkanlığını destekleyici nitelikte olması gerekmektedir (Geçgel ve Burgul, 2009). Okul programlarına çocukların okumayı sevmesi için okuma dersleri, saatleri ve etkinlikleri eklenmiştir. Ancak sürenin, kitapların, okuma

metinleri ve etkinliklerin kısıtlı olması nedeniyle çocukların tamamına okuma sevgisi aşılama amacı yerine getirilememektedir (Karakuş, 2014). Gün'ün (2012) yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin %44,3'ü etkinliklerin öğrencilere biraz okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırdığını, %23,6'sı çok az kazandırdığını, %5,7'si ise hiç kazandırmadığını belirtmektedir.

Çocuklarda kitap ilgisi uyandıracak, onları yeni kitaplarla tanıştıracak diğer önemli bir mecra da çocuk dergileridir. Çocuk dergilerinde mutlaka okunması gereken klasik kitaplar ya da yeni çıkmış popüler kitapların tanıtıldığı bölümler yer alır. Çocuk buradan kitapların künyesine dair her bilgiye ulaşabilir. Böylece çocuk dergileri, çocuk okurlara kitaplar konusunda eğitsel değeri yüksek bir danışmanlık görevi yerine getirmiş olur (Karagöz, 2019).

Kitaplar; çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal gelişimlerini doğrudan etkileyen ve onlarda okuma sevgisi oluşturan/oluşturmayan derli toplu ilk yazılı ürünlerdir. Bu yüzden özellikle çocuk kitaplarının hem çocuk eğitimini destekleyici hem de edebi unsurları barındırması gerekir. Bunların yanı sıra çocuk, kitaplar yoluyla yaşadığı toplumun ve kültürün maddi ve manevi değerlerini öğrendiği için okuma eylemi sonucunda çocuktaki eğilimlerin evrensel değerlerle uyumlu olması gerekmektedir (Kardaş ve Kardaş 2018).

2.3.1.4. Medya

Medya kelimesi, Latince *aracı* veya *aracılık* anlamlarına gelir. Görsel ve işitsel iletişim niteliği taşıyan radyo, kitap, dergi, televizyon, telefon ve video araçları ile gazete yazıları, televizyon şovları, filmler ve video oyunlarını kapsayan bir terimdir (Kelly ve Stack, 2006; UNESCO, 2012). Bu araçlar bilgi ve haber kaynağı olmalarının yanında günümüz insanının eğlenme, dinlenme ve iletişim ihtiyaçlarını da karşılamaktadır (Biçer, 2009).

Teknolojideki hızlı gelişmelerle bir yandan insanın bilgiye ulaşması kolaylaşmış diğer yandan insanlara keyif verici etkinlikler sayıca artarken kaliteli zaman geçirmek bakımından insan, kendini geliştiren uğraşılardan uzaklaşmıştır. En kolay ve ucuz bilgi sağlama, eğlenme ve öğretme kaynağı olan kitap, gazete ve dergilerin yerini televizyon, bilgisayar gibi medya araçları almıştır. Bu araçlar bireyde bazı olumlu davranış değişiklikleri yaratırken bireyi pasif konumda bırakması yüzünden bazı olumsuz

davranışlara sebep olmuştur. Çocuk boş zamanlarını kitap ve okuma esaslı davranışlarla geçirmek yerine televizyon ve bilgisayar başında geçirmeyi tercih etmiştir. Bu yüzden bireysel ve toplumsal bir eğilim göstermesi gereken okuma kültürü de medya araçlarından olumsuz etkilenmiştir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007).

Medya araçları özellikle de televizyon etkisinde büyüyen çocuklar, kendilerinden önceki kuşakların bildiği masal, hikâye, bilmece gibi ürünleri bilememektedirler. Çünkü kitapla zaman geçirip oynamak yerine televizyon kahramanları ve robotların özne olduğu oyuncaklarla oynamaktadırlar. İzleyiciler televizyon karşısında sadece alıcı durumda oldukları için edilgen konumdadırlar. Başka bir deyişle kısa anlatılar, aksiyon, hızlı akış, zengin görsel ve işitsel içerik, flaşlar vb. insan beynini anlık, kısa iletilere alıştırdığı için daha uzun anlamlar ve zihinsel işlemler gerektiren okuma eylemi bireye durağan ve sıkıcı gelir. Çünkü okuma süreci sürekliliği olan düşünme faaliyetlerini zorunlu kılar (Akbulut, 2001).

Okuma kültürü üzerine yapılan araştırmalarda okumanın eğlenceli bulunmaması, televizyon izlemenin ve bilgisayarda oyun oynamanın daha cazip geldiği yönünde tespitler yapılmıştır (Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp, 2013). Amerika'da yapılan bir araştırmada, günde üç saatten fazla ekrana maruz kalan çocuklarda odaklanma ve dikkat problemleri oluştuğu için bunun ders başarısını da olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Esslin, 1991). Bu yüzden televizyon izlemeyi ve bilgisayarda zaman geçirmeyi alışkanlık haline getiren kişilerde okumaya olan ilgi azalarak okumanın getirdiği birçok duyuşsal ve bilişsel beceri de kazanılamamış olur (Uslu-Üstten, 2014). Hal böyleyken bireylerde ve toplumlarda bir yaşam biçimine dönüşmesi beklenen okuma kültürünün yerine medya araçları etkisinde bir kültürün şekilleniyor olması düşündürücüdür.

Açık'a (2010) göre, kişilerin okumaya zaman bulamayışlarının gerçek sebebi televizyon ve bilgisayar başında fazla zaman geçirmeleridir. Bilgisayar yoluyla birçok bilgi edinilebilmesine rağmen okuma faaliyetlerinin gerektirdiği karmaşık işlemler ve becerilerin kullanımına gerek duyulmamaktadır. Özellikle bireyin görsel medyayı kullanım amacı ve ona etkisi göz önüne alındığında bireyin gelişimine katkısından çok kayıp verdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrenciler medya araçlarının erişiminin kolay ve daha ucuz olması sebebiyle bu araçlar yoluyla elektronik okumalar da yaptıklarını ifade etmektedirler (Türkyılmaz, 2012). Öğrencilerin medya destekli ve sınav kaygısıyla yaptıkları okumalar, onların okuma kültürünün gelişiminde olumsuz bir etkiye sahiptir.

2.3.1.5. Kütüphaneler

Farsça *kitaplık* sözcüğünden alınan *kütüphane* sözcüğü, TDK sözlükte de *kitaplık* anlamına gelmektedir. Bir kurum olarak kütüphaneler; bilgilerin kayıt altına alınması, tasniflenmesi ve saklanarak halkın kullanımına sunulması ihtiyacından doğmuştur. Kütüphanecilik bilimi kuramcısı olan Jessa Shera'ya göre; insanlığın temel dört ihtiyacı olan hava, su, yeme ve barınma listesine beşinci olarak bilgiyi eklemiştir (Atılgan, 1991). Uzun yıllardan beri bireylerin ve toplumların bilgilenmesinde başvurulan ilk kaynak kütüphanelerdir. Kütüphaneler; sahip oldukları sayısız nitelik ve nicelikte eserle özellikle çeşitli nedenlerle okuma imkânı bulamayan, kitap sıkıntısı yaşayanlar için ehemmiyet teşkil etmektedir. Bununla birlikte okul ve halk kütüphanelerinin öğrencilerin bilgi ve kitaba ulaşmasını sağlamada bireylerin ve toplumların hem eğitim hem de kültürel geçmişlerindeki yeri çok önemli olmuştur. Öğrencilerin eğitim hayatlarının ileriki dönemlerinde bireylerin akademik ve çok yönlü bilgiye ulaşmasını sağlama işleviyle üniversite kütüphaneleri, onların okuma kültürlerini destekleyici nitelikte olmaktadır (Kurulgan ve Çekerol, 2008).

Bir yerin kütüphane adını alabilmesi müstakil bina, uygun bir bütçe, uzman personel ve okur gibi koşulların sağlanabilmesine bağlıdır. Kitaplık kavramı ise belirli kaynakları kendi içinde bulunduran oluşumlardır. Bu yüzden *okul kütüphanesi* ve *okul kitaplığı* kavramları birbirinin yerine kullanılmamalı ve okul içinde bu adlandırmalara da dikkat edilmelidir. Okul kitaplıkları ve okul kütüphaneleri adıyla ülkemizde yapılan araştırmanın sonucu dikkat çekmektedir: 2013 yılından bu yana okul kitaplıkları sürekli azalmış ve okul kütüphanelerinin sayısı 2016 yılında 27.836'dır. Aynı araştırmaya göre; bu kitaplıklarda ve kütüphanelerde bulunan materyal sayısı 2011 yılında 33,4 milyon iken 2016 yılında 32,3 milyona düşmüştür. Bu sayısal değerler olması gerekenden daha fazladır çünkü arşiv mantığıyla gerekli güncellemeler yapılmadan bütün materyaller demirbaş olarak kaydedilmiştir (TÜİK, 2017, Akt. Akman ve Akman, 2017).

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde öğrenciler maddi imkânsızlıklar nedeniyle bilgiye ulaşma sıkıntısı yaşayabilmektedirler. Bu yüzden okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarına öğrencilerin okuma motivasyonu sağlamaları, okuma alışkanlığı edinmeleri açısından içerdikleri eser çeşitliliği, güncel yayınlar ve koleksiyonlara gerekli özen gösterilmelidir. Bunun yanı sıra öğrencilerin kütüphane kullanma alışkanlıklarının da istenen düzeyde olması beklenmektedir. Bütün bunlar öğrencilik yıllarında geliştirilecek

okuma kültürünü olumlu yönden etkileyecektir. Bu bağlamda başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere bütün öğretmenlere, okul idaresine, uzman personele ve eğitim araştırması yapanlara büyük görevler düşmektedir (Balcı, Uyar ve Büyükikiz, 2012).

Okuma kültürünün geliştirilmesinde esas kitle ilk ve ortaokul öğrencileri olduğu için kütüphaneleri onların yaşamlarının bir parçası haline getirmek amaçlanmalıdır (Önal, 1992). Yaşadığımız çağda teknolojinin bizlere bilgiye ulaşma kolaylığı sağlamasının kütüphanelerin fonksiyonunu zayıflattığı düşünülse de aslında böyle değildir. Çünkü kütüphane kullanma alışkanlığı edinen çocuk, beraberinde farklı beceriler edinmiş olur. Çocuklar küçük yaşlardan başlayarak kaynak tarama, sosyalleşme, kitap ve yazar seçebilme, farklı türdeki eserler ile yazar ve şairlerle tanışma, ders çalışma gibi konularda kütüphanelerden yararlanmayı öğrenir (Katrancı ve Yetgin, 2019). Kitaba dokunma hissi, kitapların dünyasına adım atma, kitaplar yoluyla değişik zaman ve mekânlara gitme durumları kütüphanelerin kendi özel iklimlerinden kaynaklanır.

Okuma isteği uyandırma, okuma kültürünün şekillenmesindeki işlevi, okuryazar bireyler olabilme ve bulundukları çevrenin çehresi adına kütüphanelerin konumu dikkat çekicidir. Bu özellikler kütüphanelerin taşıdığı misyonun gereği olmalıdır. Okul ve halk kütüphaneleri, tüm özel ve milli kütüphneler ile araştırma ve üniversite kütüphaneleri bu misyonu yerine getirmekle mükelleftirler (Gürbüz ve Demir, 2015). Kütüphaneciliğin bir bilim dalı olduğu günümüzde kütüphanelerin çocukların okuma kültüründeki fonksiyonu ve tarihsel süreç içindeki yerini bilmek, bir disiplin olarak dokümantasyon ve enformasyon hizmetlerinin farkında olmak eğitimcilerin bir görevi olmalıdır.

2.3.1.6. Çocuk Edebiyatı

Çocuk edebiyatı, edebi yapıtlar yoluyla çocuğun zihinsel, duygusal ve dilsel açılardan gelişmesi amacı güder. Çocuk; sanat eserleri sayesinde gerçek yaşamla bağlantı kurar ve hayata ilişkin farkındalıklar geliştirir. Bu ürünler çocuğu kendi içsel ihtiyaçları, toplumsal sorumlulukları ve değerler ile tanıştırmakla beraber onun düşünen, sorgulayan, iletişim kuran bir birey olmasına katkı sağlayan sanatsal uyarıcılardır. Çocuğun okuduğu kitabın kahramanı aracılığıyla duygu ve düşünce dünyası zenginleştiği için gerçek yaşama ilişkin yargıları da değişir. Böylelikle çocuğun kendi iç dünyasında kitap kahramanının hissettiği duyguları, takındığı tavrı, yaşadığı sorunları ve çözüm yollarını

deneyimlemesiyle kitaplar; çocuk için kılavuz görevi görmeye başlar (Sever, 2008).

Dilidüzgün (2003)'e göre, çocukların kendileri dışındaki dünyayı ve bu dünyaya ait gerçekleri idrak edip algılama yöntemlerinin yetişkinlerden çok farklı olması çocuk edebiyatının ortaya çıkmasının sebebidir. Çocuk edebiyatı denilince konusu, içeriği çocuk ve çocuğa dair ögeler anlaşılmamalıdır. Çocuk edebiyatı ürününün konusu bir yetişkinin de ilgisini çekebilir. Bu bağlamda elzem olan; konunun işleniş biçimi, olay örgüsü, verilen mesajlar, çocuğun dünyasına hitap edebilmenin yanında biçimsel olarak da kitabın kalınlığı ve tasarımıdır (Turgut-Bayram, 2009). Çocuk edebiyatı eğlendirirken öğretir. Çocuğun tanımadığı kişilerle bilmediği dünyalara, yaşamadığı zamanlara yolculuk yapmasını sağlar.

Hunt (1994)'a göre; toplumlar kendi değerlerini ve gerçeklerini çocuk idrakine ve anlamlandırmasına göre betimleyerek çocuk kitaplarına yansıtırlar. Böylece çocuk kitapları yoluyla çocuk okurlar, yetişkin okur olma yolunda şekillenirler. Bu bağlamda yazarların çocuğun gerçeklik ve yetişkinin algısı arasındaki farkı bilebilmesi gerekir. Nodelman (2008) ise aradaki farkın gerçeklik seviyesinden daha öte olduğunu dile getirir. Yani çocukların ve yetişkinlerin dikkat sürelerindeki farklılık, karmaşık anlatımları anlayabilme becerisi, yetişkin edebiyatındaki imalı anlatımın çocuk gerçekliğine uyumu gibi durumlar çocuk edebiyatı ürünlerinde de kendini göstermelidir.

Çocuk edebiyatı ürünleri ile kendi gerçekliği ve yaşamın gerçekliğini adım adım keşfeden çocuk aynı zamanda edebiyatın, estetiğin, sanatın hazzını duyar. Çocuk kitaplarıyla sanat; resim, söz, öykü, bilgi olur. Bu ürünler yoluyla çocuğun iç dünyası zenginleşir ve çocuk dış dünyaya dair birçok bilgi ve deneyimi de edinme şansı yakalar. Norton (2011)'a göre; çocuğun okuduğu kitaplarda kaybolmak isteğine koşut olarak maceralara atılmağı isteği, gerçekliğin dışında oluşan hayalleri, çocuğun bunları yaşamına yansıtma isteği, resimlerden çıkarılan düşünceler zaman kaybı gibi görülmemelidir. Aslında bu duygu ve düşünceler çocuğun okumaya ve kitaba verdiği değerdir. Çocuk edebiyatı ürünleri bireyin okuma kültürünün temel yapı taşlarından biridir (Kaya, 2014). Nitekim, Sever (2003), "Çocuk edebiyatı ürünleri, çocukları nitelikli metinlere yöneltmeyi başarabilen, onlara zamanla okuma kültürü kazandırabilen bir sorumluluk üstlenmelidir." diyerek çocuk edebiyatının işlevini ifade eder.

Çocuk kitaplarının ulaşmak istediği kitle çocuklardır. Çocukların duyuş, düşünüş ve algılarının kendilerine has olduğu unutulmamalıdır. Çocuklara kazandırılacak birçok

bireysel beceri ve toplumsal değer bulunmaktadır. Buradan hareketle çocuk kitapları yoluyla bu bilgi ve beceriler kazandırılırken çocuk kitaplarında bulunması gereken bazı esaslar olmalıdır. Bu esaslar şöyle sıralanabilir:

- Çocukların gelişim seviyelerine göre ilgi duydukları konulara dikkat edilmelidir.
- Çocuk kitapları çocuğun dil gelişimini desteklemelidir.
- Çocukların duygusal, zihinsel ve sosyal gereksinimleri belirlenerek kitaplar hazırlanmalıdır.
- Çocuğun önce oyun sonra da sevme, güven duyma, öğrenme, başarma, arkadaşlık, estetik duygu gibi esaslara özen gösterilmelidir.
- Çocuğun olumlu kişilik gelişimine katkı sunmalıdır.
- Dış dünyanın gerçeklerine ilişkin çocuğa bilgiler sunmalıdır.
- Çocukta kitaba, edebiyat ve sanata dair merak uyandırmalıdır.
- Kitapların içeriği yanında kitabın kalınlığı, resimleri ve tasarımı da çocuğun yaşına uygun olmalıdır (Kaya, 2014).

Çocukta oluşturulacak okuma kültürünün önemli elemanlarından biri olan ebeveyni tarafından çocuğun çok erken yaşlarında okunan çocuk kitapları, çocukların kitaplarla ilk buluşmalarıdır. Henüz okuma becerisi edinmemiş, yeterli sözcük bilgisine sahip olmayan çocuklar; ebeveynin ağız hareketleri, ses tonu, vurguları, mimikleri ile kendi dünyasında kitaplara dair anlamlandırma yaparlar. Kitaplar, konuşan varlıklardır onlar için. Çünkü kitaplar resimleri aracılığıyla çocukların hayalleri ve gerçekleri arasında köprü kurarak konuşurlar. Böylece çocuk; dinleme ve konuşma becerisini de geliştirmiş olacaktır. Ebeveyn okumaları, resimli kitaplar, bilinmeyen dünyalar ve kahramanlar, kitaba duyulan haz, merak, soru sorma, dinleme ve konuşma becerileri gibi pek çok unsur çocuk edebiyatının önemini ortaya koyar. Böylece çocukta şekillenecek okuma kültürünün uzun ve keyifli süreci başlamış olur (Dönüş-Eroğlu, 2016).

2.3.2. Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Kazandırılmak İstenen Beceriler

Bireyin okuma becerisi ve alışkanlığı ile okuma kültürü edinme süreci özellikle ilkokul ve ortaokul yıllarını kapsamaktadır. Öğrenciler birbirinden farklı yaşam

deneyimlerine sahip oldukları için onların okuduklarını anlama sürecine ilişkin geliştirdikleri beceriler de değişebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında okuma eylemi yapılandırmacılığa dayalı bir süreçtir (Sunderland, 2000, Akt: Yaman & Süğümlü, 2010). Öğretmenlerin ve ebeveynlerin öğrencilerin okuma ilgilerinin ve alışkanlıklarının farkında olmaları onların alışkanlıklarına ve geliştirecekleri becerilere yön vermeleri hususunda faydalı olur (Gudakovska, 1996). *Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır* (MEB, 2006: 6). Bu bağlamda hem öğretim programına hem de programın uygulayıcısı olan Türkçe öğretmenlerine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Türkçe dersi öğretim programında ulaşılması beklenen beceriler şunlardır:

2.3.2.1. Eleştirel Düşünme

Şüphe yoluyla sorgulama esasına dayalı olarak okunan ürünün muhakeme edilip nesnel yargılara ulaşılması söz konusudur. Eleştirel düşünme; nedensellik ilkesi, benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması, öngörüde bulunmak, eşleştirmek, analiz ve sentez, plan yapmak, değerlendirme ve çıkarımda bulunmak gibi bazı alt becerileri de kapsamaktadır (MEB, 2006).

2.3.2.2. Yaratıcı Düşünme

Tarih boyunca milletlerin her alanda kaydettiği ilerlemeler insanoğlunun hayal gücünün, yaratıcı düşünme becerisinin ürünüdür. Önceleri macera, hayalperestlik, fantezi olarak nitelendirilen bilim kurgu öyküleri günümüz dünyasında gerçekçi kabul edilmektedir (Kara ve Şençiçek, 2015). Öğrencilerin karşılaştığı sorunlara kendilerine has çözümler bulmaları, farklı yöntemler geliştirmeleri, mevcut fikirlere ek olarak kendine özgü yeni önermeler ve bilgiler üretmek gibi alt becerileri içermektedir (MEB, 2006).

2.3.2.3. İletişim Becerisi

Öğretmen ve öğrencilerden çalışma alanları ne olursa olsun birbiriyle iletişim kurmanın önemi ve iletişimin esaslarının bilincinde olmaları beklenmektedir. Yapılan araştırmalar öğretmenin sınıf içinde sergilediği iletişim becerisinin öğrencinin başarısıyla doğrudan ilgili olduğunu ortaya koymaktadır (Pektaş, 1989). Konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi becerilerin yanında beden dilini etkili kullanma, uygun konuşma üslubu belirleme, kendisinin ve başkalarının ifadelerini eleştirme gibi alt beceriler iletişim becerileri kapsamında sayılabilir. (MEB, 2006).

2.3.2.4. Araştırma-Sorgulama Becerisi

Erken yaşlarda temeli atılan bir okuma kültürü öğrencide yaşam boyu kullanacağı birçok üst düzey düşünme becerisinden biri olan araştırma-sorgulama becerisinin de gelişimini de destekler (Güneş, 2017). Öğrencinin bilginin kaynağına dair sorular sorması, keşfetme isteği, araştırma yapma, tartışma, bilimsel süreçleri kullanabilme, uygun araç-gereç belirleyebilme, uygun ölçme ve değerlendirmeler yapma ve araştırma sonuçlarını sunabilme gibi alt becerileri kapsar (MEB, 2006).

2.3.2.5. Problem Çözme Becerisi

Gerekli kalkınmanın sağlanabilmesi bakımından problem yaratan değil, problem çözebilen nesiller yetiştirmek çok önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin belirli bir problemin çözümü için öğrencilere formülize bir çözüm şeklini öğretmek yerine öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek öğretim yöntemleri kullanmaları beklenmektedir. Problemi anlamaya çalışma, çözüm için planlar yapma, çözüme ilişkin uygun yöntemler geliştirme, yöntemi değiştirebilme, çözümün anlamlılığını ve yararını fark etme gibi alt becerileri de barındırır (Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009).

2.3.2.6. Bilgi Teknolojilerini Kullanma

Çağı yakalamış bir ülkede yetişen bir öğrencinin başarılı olabilmesi için geleneksel yöntemler dışında bilgi teknoloji araçlarını da kullanabilme becerisine sahip olabilmesi

beklenmektedir (Tor ve Erden, 2004). Bilgi teknolojilerini kullanma; gerekli bilginin bulunması, araştırılması, gerekli işlem basamaklarının kullanılması, sunulması ve değerlendirilmesinde uygun bilgi-teknoloji aracının kullanılabilmesi gibi alt becerileri gerektiren bir beceridir (MEB, 2006).

2.3.2.7. Girişimcilik

Empati kurma, iletişim becerilerini kullanabilme, sosyal ilişkilerinde uyumlu olma, risk alabilme, bir alanla ilgili ihtiyaç duyulan bir ürünü belirleyebilme, Pazar araştırması yapma ve pazarlayabilme gibi alt becerileri kapsayan bir beceridir (MEB, 2006). Girişimcilik; herhangi bir yönteme bağlı kalmadan özgür olmayı, risk alabilmeyi, yaratıcı ve inovatif olmayı gerektirir.

2.3.2.8. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma

Ana dili olarak Türkçenin sistematiğini bilebilme, zengin bir kelime hazinesine sahip olma, dilbilgisi kurallarına ve dil estetiğine uygun cümleler yazabilme, duygu ve düşüncelerini etili ve anlaşılır ifade edebilme gibi alt becerileri kapsamaktadır (MEB, 2006). Eğitim-öğetim süreci boyunca ilgili kazanımların sağlanmasında en etkili ve önemli faktörün dil olması sebebiyle etkili ve yeterli bir dil becerisi için sınıf düzeyi yükseldikçe dilin çok yönlü kullanımını gerekli kılan daha karmaşık etkinlikler tasarlanılabilmelidir (Akyol, 2006). Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi geliştirmek, özellikle Türkçe öğretmenlerinin derslerde öğrencilere sık sık kendilerini yazılı ve sözlü olarak anlatma fırsatı ve koşulları oluşturabilmeleriyle doğrudan ilişkilidir (Demir ve Yapıcı, 2007).

2.4. İlgili Araştırmalar

Okumanın önemi, okuma alışkanlığı ve okuma kültürünün önce bireysel sonra da toplumsal anlamda yerleşmesi; ülkeler tarafından gelişmiş bir devlet olmanın gereği olarak kabul edildiği için okuma kültürü ve okumaya dair değişkenlerle ilgili gerek ulusal gerekse uluslararası birçok çalışma yapılmıştır. Bu bölümde okuma kültürü bağlamında yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gökduman (2019), "İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri" adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin, ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı geliştirmesine yönelik görüş ve önerilerini tespit etmeye ve elde edilen veriler doğrultusunda bu alanda yapılacak olan çalışmalara katkı sağlamaya çalışmıştır. Araştırmada algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına dayanan nitel araştırma yöntemi ve nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Şanlıurfa ili Suruç ilçesinde görev yapan 92 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre; sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığını, okuma eyleminin bir ihtiyaç olarak hissedilmesi, içsel olarak bir amaç dâhilinde zaman/mekân/yayın türü fark etmeksizin düzenli olarak gerçekleştirilmesi ve süreklilik arz etmesi şeklinde tanımladıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığının kazanılması açısından ilkokul döneminin altını çizmesinin literatürle örtüştüğü de görülmektedir.

Feslikan (2019), "Kitap okuma etkinliklerinin okuma alışkanlığına yönelik tutuma etkisi" adlı çalışmasını kitap okuma etkinliklerinin, öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutuma etkisinin araştırılması amacıyla yapmıştır. Araştırmada yöntem olarak tek gruplu yarı deneysel desenli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma desenine uygun olarak ön test ve son test kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, araştırmanın yapıldığı meslek yüksekokulunda öğrenim gören tüm öğrenciler (952 öğrenci) oluşturmaktadır. Araştırmanın ömeklemini ise bu evrenden "rastlantısal örneklem" yöntemiyle belirlenmiş 104 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre; bu çalışmanın deneysel sürecinde uygulanan etkinlikler, farklı eğitim seviyelerindeki kurumlarda (özellikle ilkokul, ortaokul ve lise) ve öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanabilir. Bu çalışmada kullanılan etkinliklerin okuma alışkanlığına yönelik tutumu olumlu anlamda etkilediği belirlenmiş olup okuma alışkanlığına etkisi araştırma konusu yapılabilir.

Bulut (2018), "Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen uygulamaların okuma kültürü edindirme bağlamında incelenmesi" adlı çalışmasında okul öncesi dönem öğretmenlerinin okuma kültürü edindirmeyi nasıl anlamlandırdıkları ve bu süreci destekleyip desteklemedikleri konusunda derinlemesine bilgi elde etmek ve sürece

etki eden farklı değişkenleri ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma durum çalışması olarak desenlenmiş nitel bir çalışmadır. Araştırma verileri, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve sınıf içi gözlemlerle elde edilmiştir. Bu kapsamda Ankara merkez ilçelerindeki ilk ve ortaokullarda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan 30 (otuz) öğretmen çalışma grubuna katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; okuma kültürü edindirme bağlamında kitapların belirlenmesi, edinilmesi ve kullanılmasına ilişkin süreçlerin kurumsal bir anlayışla ele alınması sağlanmalıdır. Ayrıca okullarda kitap seçiminde görevli komitelerin, okul dışında ise bilimsel yollarla kitap listeleri sunacak kurumların oluşması desteklenmelidir.

Samur (2014), "Bireye okuma kültürü edindirme izlencesi" adlı çalışmasında okuma kültürü kavramını ve okuma kültürü edinme sürecini kuramsal olarak belirlemeyi ve çocuğa doğduğu andan başlayarak 14 yaşın sonuna uzanan süreçte okuma kültürü edindirmeyi amaçlayan bir izlence oluşturmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya ilişkin veriler, belgesel tarama ile gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede alan yazına ilişkin kaynaklar (makaleler, kitaplar, tezler vs.) taranarak çalışmanın ilgili bölümlerinde kullanılmıştır. 0-14 yaş; okulöncesi, ilkokul ve ortaokul olmak üzere üç temel eğitim öğretim süreci kapsamında ele alınmıştır. Her yaş döneminde ele alınan on bir alt amaç doğrultusunda oluşturulan sorulara yanıt aranmıştır. 0-14 yaş gelişim özellikleri ile çocuk edebiyatı ortak bir paydada çözümlenerek çocuğun okuma kültürü edinmesine yönelik bir izlence ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre; okuma kültürü edinmenin çok değişkenli ve ardışık bir süreç olduğu göz önünde tutulmalıdır. Bu süreç; çocuğun yaş ve gelişim özellikleri temel alınarak çocuk edebiyatıyla ve sanatın diğer dallarıyla beslenerek geliştirilmelidir. Bu çalışmada da bu amaçla çocuğun doğumundan başlanarak ergenliğe kadar geçen süreç belirli dönemler altında inceleme konusu edilmiştir.

Körkuyu (2014), "Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenlerin incelenmesi" adlı çalışmasında okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenleri incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma, tarama yönteminin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Veriler araştırma modeline uygun olarak "belge inceleme yöntemiyle" toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; okuma kültürünün toplumsal düzeyde olmadığı, kişilerin diğer araç ve etkinlikleri (televizyon, bilgisayar, internet, eğlence vb.) okumaya ve kitaba tercih ettikleri, okumayı ve kitabı bir gereksinim olarak görmedikleri ortaya

çıkmıştır. Bu durumda okumanın ve kitabın önemli bir gereksinim olduğunu kavratmak için okuma alışkanlığını ve kültürünü önce bireysel sonra da toplumsal bir davranışa dönüştürmek gerekmektedir.

Yavaş (2013), "İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi" adlı çalışmasında, ilköğretim öğrencilerinin okuma becerileri ve üst düzey düşünüp yorumlayabilme becerilerinin incelenmesi ve sonuçlarının yorumlanması amaçlamıştır. Araştırma Afyonkarahisar ilinin Sinanpaşa ilçesinde bulunan ilköğretim okullarından rastgele (random) seçilen ilçe merkezi ve köy okullarının 4. ve 5. sınıflarında okuyan 68 öğrenciyle anket ve görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları üst düzey düşünme becerileri ile kitap okuma inançları, tutumları ve düzenli olarak kitap okuma durumları birbiri ile ilişkili değildir. Ancak eğer öğrencilerdeki kitap okuma alışkanlığını artırırsak bu sayede onların okumaya karşı inancı tam olan, duygu ve düşünceleri olumlu yönde olan ve düzenli olarak kitap okuma alışkanlığı edinmiş öğrenciler olarak üst düzey düşünebilme becerileri de aynı paralelde gelişecektir.

Balcı (2009), ''İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma'' adlı çalışmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını, okuma alışkanlık ve ilgilerini tespit ederek okuma ilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma; Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) öğrenim gören İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği", "Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anketi" ile "Okuduğunu Anlama Testi"ne verdikleri cevaplar yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; kişisel farklılıklar sebebiyle her bireyin ilgi duyacağı etkinlik farklı olabilir. Bu sebeple özellikle okullarda yapılacak çalışmalarda olabildiğince farklı etkinliklere ve çalışmalara yer verilerek kitaba ilgi uyandırılmaya çalışılmalı ve okuma alışkanlığı geliştirilmelidir.

Keleş (2006), "İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi" adlı çalışmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlık düzeylerini tespit etmeye ve buna bağlı öneriler getirmeye çalışmıştır. Bu araştırmada tarama (betimleme) modeli kullanılarak Ankara il sınırlarında bulunan

ilköğretim okullarından rastgele seçilen 4. ve 5. sınıfta okuyan 597 öğrencinin okuma alışkanlığı ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını artırmada çocuğun ilk sosyalleştiği ortam olan ailenin ve insan hayatının en kritik yıllarını içine alan okulun önemi çok büyüktür. Ayrıca kütüphanelerin yaygınlaştırılması ve piyasadaki kitapların daha kaliteli, daha nitelikli ve daha ucuz olması da okuma alışkanlığını olumlu etkileyen durumlar arasındadır.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Victoria-Nicole-Manning (2015), "Rio Hondo Ortaokulunda okuma kültürünü işlemselleştirmek" adlı çalışması kırsal bir bölge okulu olan Rio Grande Vadisi Okulunun okuma kültürünü hedef alarak okul öğrencileri ve çalışanlarının okuma ilgisi ve tutumlarını araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada mülakat, katılımcı gözlem, odak grubu ve anket gibi yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sadece haz alma ve akademik başarı amaçlı okumadıkları öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca dil ve edebiyat odaklı bir öğretim programı oluşturma, okul kütüphanesi kitaplarının sayısını ve çeşitliliğini arttırma, içerikleri güncelleştirme, öğretmen ve öğrencilerin okuma tutum ve algılarını sentezleme gibi durumların önemsendiği bir okuma kültürü anlayışına ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır.

Persad (2002), "Dilsel deneyimlerin etkileri-Okuma Alışkanlıkları, Latin Ebeveynler ve Öğrenci Çocukları Arasındaki İlişki ve Ana Dil Kullanımının Ev-Akademik Lise Boyunca Akademik Performansa Etkileri" adlı çalışmasında Los Angeles'in güneyinde bulunan bir öğrenme merkezinden seçilen beş ebeveyn ve onların çocuklarının evdeki okuma kültürü, ebeveyn katılımı ve evde ana dil kullanımının okuma alışkanlıkları ve akademik performans üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu çalışma için ebeveynlerle anne-babanın eğitim geçmişi ve ev içi okuma faaliyetleri üzerine iki farklı röportaj yapılmıştır. Ebeveynleri tarafından ev içindeki ana dili eğitimi önemsenen ve aileleri tarafından desteklenen çocukların ileriki eğitim süreçlerinde daha başarılı oldukları ancak çocuklarının eğitimi konusunda yalınız okul sistemine bağlı kalan ailelerin çocuklarının ise ileriki eğitim süreçlerinde özellikle dil ve anlatım ile ilgili sıkıntılar yaşadıkları ve buna ek olarak akademik yaşantılarında da başarısızlık olduğu görülmüştür.

Williams (1990), 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma ilgisi, tutumu ve alışkanlığı

ile öğretmen ve aile etkisi arasındaki ilişkiyi inceleyerek öğretmen ve ebeveyn tutumunun öğrencinin okuma alışkanlığına olan etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre çocukların okuma eylemine karşı ilgi duydukları ve onların kitaplardan hoşlanmalarında çocuklar eğitim hayatına başlamadan önce ebeveynlerinin onlara kitap okuması, ev ortamında çocuğun kitapla yakınlaşması, onların kendi kitaplarının ve kitaplıklarının olmalarını sağlamak gibi yöntemlerin etkili olduğunu saptanmıştır.

Neuman (1980), öğrencilerin okuma performansı ile televizyon izlemeleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğrencilerin bir günde ortalama 2-4 saat televizyon izlemelerinin onların okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilemediğini fakat bir günde 4 saati aşan televizyon izleme süresinin okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilediği tespitini yapmıştır.

Yapılan alanyazın taramasında okuma kütürü, okuma ilgisi ve tutumu, okuma alışkanlığını etkileyen faktörler ile ilgili farklı çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Okuma kültürünün öğrenciler için bir yaşam şekli olmasında okul öncesi dönemin ve ailenin okuma tutumunun önemli olduğu sonucu araştırmalarla ortaya konulmuştur. Ayrıca yapılan araştırmalarda öğretmenlerin derslerde farklı okuma etkinliklerine yer vermeleri, ana dili eğitimine gereken önemin verilmesi, dil ve edebiyat derslerinin önemsenmesi, zengin kitap içerikleri gibi durumların okuma kültürünün yerleşmesinde etkili olduğu belirtilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar; mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedeflemektedir (Kaptan, 1998). Tarama modeli ise geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Araştırmaya konu olan olayı, birey ya da nesneleri herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Aranan şey oradadır. Önemli olan, araştırmaya konu olan her ne ise onu uygun bir şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2009). Bu araştırma kapsamında da ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerine yönelik tutumları, ölçek yoluyla elde edilen verilere dayanarak betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili Sur ilçesindeki bir devlet ortaokulunun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 641 öğrenci oluşturmaktadır. Bu ortaokulun; 5. sınıf düzeyinde 3 şube ve 181 öğrencisi, 6. sınıf düzeyinde 4 şube ve 162 öğrencisi, 7. sınıf düzeyinde 3 şube ve 160 öğrencisi, 8. sınıf düzeyinde ise 3 şube ve 138 öğrencisi bulunmaktadır. Araştırma kapsamında örneklem alma yoluna gidilmeyip evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. COVID-19 pandemisi nedeniyle öğrencilerin okula devam durumları göz önünde bulundurularak okula gelen öğrencilere yüz yüze ölçek uygulanmış, pandemi nedeniyle okula gelemeyen öğrencilere ise online anket yöntemiyle ölçekler ulaştırılmıştır. Gerek yüz yüze gerek online yöntemleriyle bu ortaokulda öğrenim gören 641 öğrencinin tamamına ölçekler ulaştırılmış ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. 641 ölçekten 602'sine yanıt alanıbilmiştir. Geri dönen ölçekler, hazırlanan yönerge çerçevesinde cevaplandığı için

tamamı analize dâhil edilmiştir. Dolayısyla araştırmaya dâhil edilen katılımcılar, evrenin %93,92'sini temsil etmektedir.

Araştırmaya katılan ve ölçekleri geçerli sayılan öğrencilerin demografik özelliklerine ait veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Ortaokul Öğrencilerinin Demografik Nitelikleri

Demografik Nitelik	**Gruplar**	**N**	**%**
Cinsiyet	Kız	260	43,2
	Erkek	342	56,8
	Toplam	**602**	**100,0**
Yaş	9-10 yaş	61	10,1
	11-12 yaş	342	56,8
	13-14 yaş	199	33,1
	Toplam	**602**	**100,0**
Sınıf düzeyi	5. sınıf	170	28,2
	6. sınıf	151	25,1
	7. sınıf	148	24,6
	8. sınıf	133	22,1
	Toplam	**602**	**100,0**
Okul öncesi eğitim alma durumu	Evet	507	84,2
	Hayır	95	15,8
	Toplam	**602**	**100,0**
Anne eğitim düzeyi	Okuryazar değil	22	3,7
	İlkokul mezunu	93	15,4
	Ortaokul mezunu	71	11,8
	Lise ve dengi okul mezunu	194	32,2
	Üniversite mezunu	222	36,9
	Toplam	**602**	**100,0**
Baba eğitim düzeyi	Okuryazar değil	6	1,0
	İlkokul mezunu	37	6,1
	Ortaokul mezunu	33	5,5
	Lise ve dengi okul mezunu	152	25,2
	Üniversite mezunu	374	62,1
	Toplam	**602**	**100,0**
Evde bir kitaplık ya da kitap köşesi olma durumu	Evet	579	96,2
	Hayır	23	3,8
	Toplam	**602**	**100,0**
Evin çevresinde kütüphane olma durumu	Evet	246	40,9
	Hayır	356	59,1
	Toplam	**602**	**100,0**
Kitap okumada birilerini örnek alma durumu	Evet	476	79,1
	Hayır	126	20,9
	Toplam	**602**	**100,0**
Kitap okumada örnek alınan kişi	Anne	183	38,4

Baba	86	18,1
Öğretmen	69	14,5
Arkadaş	49	10,3
Kardeş	89	18,7
Toplam	**476**	**100,0**

Tablo 2 incelendiğinde; cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler, katılımcı grubun %43,2'sini (f=260) oluştururken erkek öğrenciler ise grubun %56,8'ini (f=342) oluşturmaktadır. Yaş değişkenine göre öğrencilerin %10,1'i (f=61) 9-10 yaş grubunda iken %56,8'inin (f=342) 11-12 yaş grubunda olduğu, %33,1'inin (f=199) ise 13-14 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi değişkenine göre, öğrencilerin %28,2'si (f=170) 5. sınıfta öğrenim görürken %25,1'inin (f=151) 6. sınıfta, %24,6'sının (f=148) 7. sınıfta, %22,1'inin (f=133) ise 8. sınıfta öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Okul öncesi eğitim alma durumuna göre, öğrencilerin %84,2'sinin (f=507) okul öncesi eğitim aldığı, %15,8'inin (f=95) ise okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre, öğrencilerin %3,7'sinin (f=22) annesinin okuryazar olmadığı, %15,4'ünün (f=93) annesinin ilkokul mezunu olduğu, %11,8'inin (f=71) annesinin ortaokul mezunu olduğu, %32,2'sinin (f=194) annesinin lise ve dengi okul mezunu olduğu ve %36,9'unun (f=222) annesinin ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre, öğrencilerin %1'inin (f=6) babasının okuryazar olmadığı, %6,1'inin (f=37) babasının ilkokul mezunu olduğu, %5,5'inin (f=33) babasının ortaokul mezunu olduğu, %25,2'sinin (f=152) babasının lise ve dengi okul mezunu olduğu ve %62,1'inin (f=374) babasının ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Evde kendi kitaplığının ya da kitaplık köşesinin olma durumuna göre, öğrencilerin %96,2'si (f=579) evde bir kitaplık ya da kitaplık köşesine sahip iken, %3,8'i (f=23) ise evde bir kitaplık ya da kitaplık köşesine sahip değildir. Evin çevresinde kütüphane olma durumuna göre, öğrencilerin %40,9'unun (f=246) evinin çevresinde kütüphane var iken, %59,1'inin (f=356) evinin çevresinde kütüphane olmadığı anlaşılmaktadır. Kitap okumada birilerini örnek alma durumuna göre, öğrencilerin %79,1'i (f=476) kitap okumada birilerini örnek alırken, %20,9'unun (f=126) ise kitap okumada birilerini örnek almadığı görülmektedir. Kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine göre, öğrencilerin %38,4'ünün (f=183) kitap okumada annelerini örnek aldıkları, %18,1'inin (f=86) babalarını örnek aldıkları, %14,5'inin (f=69) öğretmenlerini örnek aldıkları, %10,3'ünün (f=49) arkadaşlarını örnek aldıkları ve %18,7'sinin (f=89) ise kardeşlerini örnek aldıkları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak *Kişisel Bilgi Formu* ve *Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği* kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu formda; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, evde bir kitaplık ya da kitap köşesi olma durumu, evin çevresinde kütüphane olma durumu, kitap okumada birilerini örnek alma durumu, kitap okumada örnek alınan kişi bilgilerini içeren maddeler yer almaktadır (Bkz., Ek-1).

3.3.2. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Gömleksiz (2004) tarafından 6 faktörlü (sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki, yarar) olarak geliştirilen ölçekte 21'i olumlu, 9'u olumsuz olmak üzere 30 tutum cümlesi yer almaktadır. Ölçeğin bütün olarak alpha güvenirlik katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait altı alt boyutun Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları 70. ile .79 arasında değişmektedir. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin gerek bütün olarak gerekse alt boyutlar açısından güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçekteki sorulara verilen yanıtlar *Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum* olmak üzere 5'li Likert şeklinde derecelendirilmiştir (Gömleksiz, 2004).

Gömleksiz (2004) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde denenerek geliştirilen ölçeğin bazı ifadelerinde anlaşılabilirliği artırmak ve ortaokul öğrencilerinde kullanılabilirliğini artırmak amacıyla Balcı (2009) tarafından güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları yeniden yapılmıştır. Bu analizler sonucunda ölçeğin 6 faktörlü yapısı doğrulanmış, üç maddenin (17, 18 ve 19) sıra numaraları da birer sıra değişmiş ve 5 maddede (17, 22, 25, 27, 28) uyarlamalar (örneğin, Eski 22. Madde: Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur. Yeni 22. Madde: Okuma çok yönlü düşünme becerisi

geliştirir.) yapılmıştır. Yapılan güvenirlik hesaplamasında ölçeğin bütününün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada, "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin" Balcı (2009) tarafından ortaokul öğrencilerinde kullanılabilecek şekilde yeni uyarlanmış şekli (Bkz., Ek-1) kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin alt boyutları ve bu alt boyutlara ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanarak Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları

Boyutlar	**Boyutlarla İlgili Maddeler**	**Cronbach-Alpha Katsayıları**
Sevgi	1-3-5-6-8-16-17	.86
Alışkanlık	2-7-19-27	.71
Gereklilik	4-9-11-13	.70
İstek	10-12-29	.79
Etki	14-18-25-30	.82
Yarar	15-20-21-22-23-24-26-28	.87
Toplam	**30 madde**	**.90**

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeğin; *sevgi* alt boyutunun güvenilirliğinin α= .86, *alışkanlık* alt boyutunun güvenilirliğinin α= .71, *gereklilik* alt boyutunun güvenilirliğinin α= .70, *istek* alt boyutunun güvenilirliğinin α= .79, *etki* alt boyutunun güvenilirliğinin α= .82 ve *yarar* alt boyutunun güvenilirliğinin α= .87 olduğu, ayrıca ölçeğin toplam güvenirliğinin α= .90 olduğu görülmektedir. Bir ölçeğin güvenilir olabilmesi için güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması genel olarak yeterlidir (Büyüköztürk, 2019). Bu açıdan ölçeğin alt boyutlarının ve genel güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Ölçeklerin uygulanabilmesi için öncelikle Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmış (Bkz., Ek-2), ardından bu etik kurul onayı ile birlikte Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırma izni yazısı gönderilmiştir (Bkz., Ek-2). Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni (Bkz., Ek-3) alındıktan sonra araştırmacı tarafından araştırmanın evrenini oluşturan okulda 01.04.2021 tarihinden itibaren

uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilere uygulanmış olan 641 adet ölçek (Bkz., Ek-1) daha sonra araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Ölçek aracılığı ile toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinin betimlenmesinde; frekans (f) ve yüzde (%) betimsel istatistiklerinden yararlanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunun belirlenebilmesi için Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin her bir alt boyutunda ve her bir maddesinde ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının bağımsız değişkenlere göre dağılımlarını ortaya çıkarmak başka bir ifade ile bağımsız değişkenlere yönelik yapılacak testleri belirlemek için, normal dağılıma uygunluk analizinde Kolmogrov-Smirnov Z testi, verilerin homojenlik durumunu tespit etmek için de Levene testi kullanılmıştır. Bu testlerin sonuçlarına göre; cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, evin çevresinde kütüphane olma durumu, kitap okumada birilerini örnek alma durumu değişkenleri için İlişkisiz Örneklemler için t Testi (Independent Samples t Test); yaş, sınıf düzeyi, kitap okumada örnek alınan kişi değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (ANOVA); anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi değişkenleri için Kruskal Wallis-H testi; evde bir kitaplık ya da kitap köşesi olma durumu için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testler sonucunda anlamlı farklılığın hangi denek grupları arasında gerçekleştiğini belirleyebilmek için Tukey test ve Mann-Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmada kullanılan *Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğindeki* derecelendirme seçeneklerinin puanlara göre dağılımı aşağıda verilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.80	Yetersiz
Katılmıyorum	2	1.81-2.60	Alt düzey
Kısmen Katılıyorum	3	2.61-3.40	Orta düzey
Katılıyorum	4	3.41-4.20	Üst düzey

Tamamen Katılıyorum	5	4.21-5.00	Çok üst düzey

Araştırmada kullanılan ölçekte yer alan maddelerin cevaplanmasında kullanılan derecelendirme *1. Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kısmen Katılıyorum, 4. Katılıyorum,* 5. *Tamamen Katılıyorum* şeklindedir. Burada; ölçeklerdeki her boyutla ilgili verilen cevaplar ve alınan yüksek puanlar, o boyutla ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarına ilişkin ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ortaya koymak için uygulanan ölçek formundaki boyutlara ve her bir boyutta yer alan maddelere ilişkin genel tutumlarına yer verilmiştir.

4.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Boyutlar Temelinde Genel Tutumlarına Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin boyutlar temelinde tutumları incelendiğinde, öğrencilerin okuma alışkanlığının "yarar" boyutuna ilişkin tutumlarının en yüksek düzeyde ($\bar{x}$=4,43) olduğu, okuma alışkanlığının "sevgi" boyutuna ilişkin tutumlarının ise diğer boyutlara nazaran en düşük düzeyde ($\bar{x}$=4,04) olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okuma alışkanlığının diğer boyutlarına ilişkin tutumlarının ise azalan bir sırada sırasıyla; alışkanlık ($\bar{x}$=4,26), etki ($\bar{x}$=4,17), istek ($\bar{x}$=4,14) ve gereklilik ($\bar{x}$=4,09) şeklinde olduğu görülmektedir (Tablo 5).

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Ölçek Boyutlarına Göre Dağılımı

Boyutlar	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**sh**	**Yorum**
Sevgi	602	4,04	,601	,024	Üst düzey
Alışkanlık	602	4,26	,577	,024	Çok üst düzey
Gereklilik	602	4,09	,610	,025	Üst düzey
İstek	602	4,14	,728	,030	Üst düzey
Etki	602	4,17	,679	,028	Üst düzey
Yarar	602	4,43	,622	,025	Çok üst düzey
Kitap Okuma Alışkanlığı Toplam	**602**	**4,21**	**,487**	**,020**	**Üst düzey**

Ayrıca puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, öğrencilerin okuma alışkanlığının "yarar" ve "alışkanlık" boyutlarına yönelik tutumlarının "çok üst düzeyde" olduğu, "sevgi", gereklilik", "istek" ve "etki" boyutlarına yönelik tutumlarının ise "üst düzeyde" olduğu, ayrıca okuma alışkanlığına yönelik toplam tutumlarının da "üst düzeyde" ($\bar{x}$=4,21) olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 5).

4.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Maddelere Göre Tutumlarına Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının "sevgi" faktörüne ilişkin tutumları incelendiğinde, öğrencilerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin "Yabancı klasikleri okumayı seviyorum." ($\bar{x}$=3,76) ve "Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider." ($\bar{x}$=3,74) ifadeleri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en az katılım gösterdikleri ifadelerin ise, "İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum." ($\bar{x}$=1,31) ve "Kitap okumaktan nefret ediyorum." ($\bar{x}$=1,34) ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 6).

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının "alışkanlık" faktörüne ilişkin tutumları incelendiğinde, öğrencilerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin "Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır." ($\bar{x}$=4,52) ve "Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçici davranırım." ($\bar{x}$=3,80) ifadeleri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en az katılım gösterdikleri ifadelerin ise, "Hiç kitap okumuyorum." ($\bar{x}$=1,46) ve "Kitap okuma alışkanlığım yok." ($\bar{x}$=1,84) ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 6).

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Ölçek Maddelerine Göre Dağılımı

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	Öğrenciler	
			$\bar{x}$	SS
1. Sevgi	1	Kitap okumayı sevmiyorum*	2,07	1,241
	3	Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum*	1,73	0,949
	5	Kitap okumaktan nefret ediyorum*	1,34	0,707
	6	İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum*	1,31	0,634
	8	Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.	3,74	1,132
	16	Türk klasiklerini okumayı seviyorum.	3,18	1,283
	17	Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.	3,76	1,206

Toplam			**4,04**	**,601**
Boyut Adı	**Madde No**	**Ölçek Maddeleri**	**Öğrenciler**	
			$\bar{x}$	**SS**
2. Alışkanlık	2	Kitap okuma alışkanlığım yok*	1,84	0,989
	7	Hiç kitap okumuyorum*	1,46	0,761
	19	Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.	4,52	0,797
	27	Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçici davranırım.	3,80	1,207
Toplam			**4,26**	**,577**
Boyut Adı	**Madde No**	**Ölçek Maddeleri**	**Öğrenciler**	
			$\bar{x}$	**SS**
3. Gereklilik	4	Kitap okumayı gereksiz buluyorum*	1,34	0,696
	9	Okumanın önemli olduğuna inanmıyorum*	2,19	1,601
	11	Kitap okumayı gerekli buluyorum.	4,46	0,780
	13	Gazete okumayı gereksiz buluyorum*	2,58	1,196
Toplam			**4,09**	**,610**
Boyut Adı	**Madde No**	**Ölçek Maddeleri**	**Öğrenciler**	
			$\bar{x}$	**SS**
4. İstek	10	İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.	4,11	0,992
	12	Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum.	3,96	1,124
	29	Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum.	4,35	0,972
Toplam			**4,14**	**,728**
Boyut Adı	**Madde No**	**Ölçek Maddeleri**	**Öğrenciler**	
			$\bar{x}$	**SS**
5. Etki	14	Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.	3,24	1,175
	18	Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızda etkilidir.	4,47	0,848
	25	Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı olumlu yönde etkiler.	4,39	0,889
	30	Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.	4,56	0,824
Toplam			**4,17**	**,679**
Boyut Adı	**Madde No**	**Ölçek Maddeleri**	**Öğrenciler**	

			$\bar{x}$	SS
6. Yarar	15	Okuma, duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.	4,35	0,926
	20	Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.	4,62	0,642
	21	Okuma hayal dünyamızı geliştirir.	4,62	0,723
	22	Okuma çok yönlü düşünme becerisi geliştirir.	4,53	0,772
	23	Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.	4,53	0,750
	24	Okuma, bilmediğimiz dünyaların kapılarım açar.	4,32	1,007
	26	Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.	4,18	0,916
	28	Okumanın olaylara bakış açımızı geliştirebileceği inancındayım.	4,31	0,877
Toplam			**4,43**	**,622**
Genel Toplam			**4,21**	**,487**

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının "gereklilik" faktörüne ilişkin tutumları incelendiğinde, öğrencilerin en çok "Kitap okumayı gerekli buluyorum." ($\bar{x}$=4,46) ifadesine katılım gösterdikleri, en az ise "Kitap okumayı gereksiz buluyorum." ($\bar{x}$=1,34) ifadesine katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır (Tablo 6).

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının "istek" faktörüne ilişkin tutumları incelendiğinde, öğrencilerin en çok "Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum." ($\bar{x}$ =4,35) ifadesine katılım gösterdikleri, en az ise "Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum." ($\bar{x}$=3,96) ifadesine katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır (Tablo 6).

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının "etki" faktörüne ilişkin tutumları incelendiğinde, öğrencilerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin "Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum." ($\bar{x}$=4,56) ve "Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızda etkilidir." ($\bar{x}$=4,47) ifadeleri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en az katılım gösterdikleri ifadelerin ise, "Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum." ($\bar{x}$=3,24) ve "Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı olumlu yönde etkiler." ($\bar{x}$=4,39) ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 6).

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının "yarar" faktörüne ilişkin tutumları incelendiğinde, öğrencilerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin "Okuma zihinsel kapasitemizi artırır." ($\bar{x}$=4,62) ve "Okuma hayal dünyamızı geliştirir." ($\bar{x}$=4,62) ifadeleri

olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en az katılım gösterdikleri ifadelerin ise, "Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz." ($\bar{x}$=4,18) ve "Okumanın olaylara bakış açımızı geliştirebileceği inancındayım." ($\bar{x}$=4,31) ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 6).

4.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular

Bu başlık altında, araştırmanın örneklemini oluşturan 602 ortaokul öğrencisinin okuma alışkanlıklarını araştırmaya yönelik uygulanan ölçeğe verdikleri yanıtların, demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Sevgi	A) Kız	260	4,11	0,54	600	2,57	0,01*
	B) Erkek	342	3,98	0,64			
	Toplam	**602**					
Alışkanlık	A) Kız	260	4,33	0,53	600	2,58	0,01*
	B) Erkek	342	4,20	0,60			
	Toplam	**602**					
Gereklilik	A) Kız	260	4,13	0,57	600	1,60	0,11
	B) Erkek	342	4,05	0,64			
	Toplam	**602**					
İstek	A) Kız	260	4,24	0,76	600	2,97	0,00*
	B) Erkek	342	4,06	0,70			
	Toplam	**602**					
Etki	A) Kız	260	4,21	0,69	600	1,39	0,17
	B) Erkek	342	4,13	0,67			
	Toplam	**602**					
Yarar	A) Kız	260	4,46	0,67	600	0,80	0,43
	B) Erkek	342	4,42	0,59			
	Toplam	**602**					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin "sevgi" [$t_{(600)}$= 2,57; p<0,05], "alışkanlık" [$t_{(600)}$= 2,58; p<0,05] ve "istek" [$t_{(600)}$= 2,97; p<0,05] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu okuma alışkanlığının sevgi, alışkanlık ve istek faktörlerine ilişkin öğrenci tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Tablo 7).

Ancak, "gereklilik" [$t_{(600)}$= 1,60; p>0,05], "etki" [$t_{(600)}$= 1,39; p>0,05] ve "yarar" [$t_{(600)}$= 0,80; p>0,05] boyutlarında katılımcı grupların tutumları arasında cinsiyetleri bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Söz konusu boyutlarda da kız öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, kız öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının ele alınan tüm boyutlarda erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo 7).

4.1.2.2. Yaş Değişkenine Göre Bulgular

Farklı 3 yaş kategorisine göre gruplandırılan ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, yaşlarına göre oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları; sevgi [$F_{(2\text{-}601)}$ = 0,21; p>0.05], alışkanlık [$F_{(2\text{-}601)}$ = 2,02; p>0.05], gereklilik [$F_{(2\text{-}601)}$ = 0,31; p>0.05], istek [$F_{(2\text{-}601)}$ = 1,32; p>0.05], etki [$F_{(2\text{-}601)}$ = 1,14; p>0.05] ve yarar [$F_{(2\text{-}601)}$ = 0,42; p>0.05] boyutlarında öğrenci tutumları arasında yaşları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları, yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Tablo 8).

Aşağıda elde edilen bulguların yanı sıra öğrencilerin puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, 9-10 yaş grubundaki öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin "sevgi, gereklilik, istek, etki ve yarar" boyutlarındaki tutumları diğer yaş gruplarına nazaran daha yüksek iken 13-14 yaş grubundaki öğrencilerin ise okuma alışklanlığına ilişkin "alışkanlık" boyutundaki tutumlarının diğer yaş gruplarına nazarn daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 8).

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Sevgi	A) 9-10 yaş	61	4,08	Gruplar arası	0,149	2	0,075	0,21	0,81	-
	B) 11-12 yaş	342	4,03							
	C) 13-14 yaş	199	4,03	Gruplar içi	216,700	599	0,362			
	Toplam	**602**	**4,04**		**216,849**	**601**				
Alışkanlık	A) 9-10 yaş	61	4,23	Gruplar arası	1,340	2	0,670	2,02	0,13	-
	B) 11-12 yaş	342	4,22							
	C) 13-14 yaş	199	4,32	Gruplar içi	198,515	599	0,331			
	Toplam	**602**	**4,26**		**199,855**	**601**				
Gereklilik	A) 9-10 yaş	61	4,11	Gruplar arası	0,230	2	0,115	0,31	0,73	-
	B) 11-12 yaş	342	4,10							
	C) 13-14 yaş	199	4,06	Gruplar içi	223,478	599	0,373			
	Toplam	**602**	**4,09**		**223,709**	**601**				
İstek	A) 9-10 yaş	61	4,26	Gruplar arası	1,400	2	0,700	1,32	0,27	-
	B) 11-12 yaş	342	4,15							
	C) 13-14 yaş	199	4,09	Gruplar içi	317,490	599	0,530			
	Toplam	**602**	**4,14**		**318,890**	**601**				
Etki	A) 9-10 yaş	61	4,25	Gruplar arası	1,049	2	0,525	1,14	0,32	-
	B) 11-12 yaş	342	4,18							
	C) 13-14 yaş	199	4,11	Gruplar içi	276,319	599	0,461			
	Toplam	**602**	**4,17**		**277,368**	**601**				
Yarar	A) 9-10 yaş	61	4,47	Gruplar arası	0,326	2	0,163	0,42	0,66	-
	B) 11-12 yaş	342	4,41							
	C) 13-14 yaş	199	4,46	Gruplar içi	232,516	599	0,388			
	Toplam	**602**	**4,43**		**232,842**	**601**				

*p<.05

4.1.2.3. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular

Farklı 4 sınıf düzeyinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, sınıf düzeylerine göre oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, alışkanlık [$F_{(3-601)}$ = 2,40; $p<0.05$] boyutunda öğrenci tutumları arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin okuma alışkanlığının alışkanlık boyutuna ilişkin tutumları, sınıf düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı

farkın, “8. sınıf” grubundaki öğrenciler ile “5. sınıf” grubundaki öğrenciler arasında olduğu görülmüştür (*p*= .04). Buna göre, 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}_D$= 4,36), 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilere ($\bar{x}_A$= 4,18) nazaran okuma alışkanlığının alışkanlık boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler (Tablo 9).

İstek [$F_{(3-601)}$ = 2,46; p<0.05] boyutunda da öğrenci tutumları arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Yapılan Tukey testi sonucunda, anlamlı farkın “5. sınıf” grubundaki öğrenciler ile “8. sınıf” grubundaki öğrenciler arasında olduğu görülmüştür (*p*= .04). Buna göre, 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}_A$= 4,24), 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere nazaran ($\bar{x}_D$= 4,05) okuma alışkanlığının istek boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler (Tablo 9).

Okuma alışkanlığına ilişkin; sevgi [$F_{(3-601)}$ = 2,11; p>0.05], gereklilik [$F_{(3-601)}$ = 1,30; p>0.05], etki [$F_{(3-601)}$ = 0,39; p>0.05] ve yarar [$F_{(3-601)}$ = 0,35; p>0.05] boyutlarında ise öğrencilerin tutumları arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak söz konusu boyutlarda da 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin tutumlarının diğer gruplara nazaran daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 9).

Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Sevgi	A) 5. sınıf	170	4,07	Gruplar arası	2,276	3	0,759	2,11	0,10	-
	B) 6. sınıf	151	4,07							
	C) 7. sınıf	148	3,93	Gruplar içi	214,573	598	0,359			
	D) 8. sınıf	133	4,06							
	Toplam	**602**	**4,04**		**216,849**	**601**				
Alışkanlık	A) 5. sınıf	170	4,18	Gruplar arası	2,381	3	0,794	2,40	0,04*	D-A
	B) 6. sınıf	151	4,27							
	C) 7. sınıf	148	4,23	Gruplar içi	197,474	598	0,330			
	D) 8. sınıf	133	4,36							
	Toplam	**602**	**4,26**		**199,855**	**601**				
Gereklilik	A) 5. sınıf	170	4,11	Gruplar arası	1,446	3	0,482	1,30	0,27	-
	B) 6. sınıf	151	4,01							
	C) 7. sınıf	148	4,15	Gruplar içi	222,263	598	0,372			
	D) 8. sınıf	133	4,08							
	Toplam	**602**	**4,09**		**223,709**	**601**				

İstek	A) 5. sınıf	170	4,24	Gruplar arası	3,890	3	1,297	2,46	0,04*	A-D
	B) 6. sınıf	151	4,06							
	C) 7. sınıf	148	4,18	Gruplar içi	314,999	598	0,527			
	D) 8. sınıf	133	4,05							
	Toplam	**602**	**4,14**		**318,890**	**601**				
Etki	A) 5. sınıf	170	4,21	Gruplar arası	0,539	3	0,180	0,39	0,76	-
	B) 6. sınıf	151	4,16							
	C) 7. sınıf	148	4,14	Gruplar içi	276,829	598	0,463			
	D) 8. sınıf	133	4,15							
	Toplam	**602**	**4,17**		**277,368**	**601**				
Yarar	A) 5. sınıf	170	4,46	Gruplar arası	0,404	3	0,135	0,35	0,79	-
	B) 6. sınıf	151	4,44							
	C) 7. sınıf	148	4,39	Gruplar içi	232,439	598	0,389			
	D) 8. sınıf	133	4,45							
	Toplam	**602**	**4,43**		**232,842**	**601**				

*p<.05

4.1.2.4. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Sevgi	A) Evet	507	4,06	0,58	600	2,04	0,04*
	B) Hayır	95	3,92	0,68			
	Toplam	**602**					
Alışkanlık	A) Evet	507	4,27	0,57	600	1,71	0,09
	B) Hayır	95	4,16	0,58			
	Toplam	**602**					
Gereklilik	A) Evet	507	4,12	0,69	600	-0,52	0,61
	B) Hayır	95	4,08	0,59			
	Toplam	**602**					
İstek	A) Evet	507	4,16	0,72	600	1,81	0,07
	B) Hayır	95	4,01	0,77			
	Toplam	**602**					
Etki	A) Evet	507	4,21	0,66	600	-0,65	0,52
	B) Hayır	95	4,16	0,68			
	Toplam	**602**					
Yarar	A) Evet	507	4,44	0,63	600	0,26	0,80
	B) Hayır	95	4,42	0,59			

Toplam	**602**	

*p<.05

Analiz sonucuna göre, ortaokul öğrencilerinin "sevgi" [$t_{(600)}$= 2,04; p<0,05] boyutundaki puan ortalamaları arasında okul öncesi eğitim almış grubun lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu okuma alışkanlığının sevgi faktörüne ilişkin öğrenci tutumları ile okul öncesi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Tablo 10).

Ancak, "alışkanlık" [$t_{(600)}$= 1,71; p>0,05], "gereklilik" [$t_{(600)}$= -0,52; p>0,05], "istek" [$t_{(600)}$= 1,81; p>0,05], "etki" [$t_{(600)}$= -0,65; p>0,05] ve "yarar" [$t_{(600)}$= 0,26; p>0,05] boyutlarında katılımcı grupların tutumları arasında okul öncesi eğitim alma durumları bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Söz konusu boyutlarda da okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının okul öncesi eğitim almamış öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının ele alınan tüm boyutlarda okul öncesi eğitim almamış öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo 10).

4.1.2.5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre gruplandırılmış ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Sevgi	A) Okuryazar değil	22	293,00	4	7,562	0,11	-
	B) İlkokul mezunu	93	286,98				
	C) Ortaokul mezunu	71	330,79				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	194	280,26				
	E) Üniversite mezunu	222	317,62				
	Toplam	**602**					
Alışkanlık	A) Okuryazar değil	22	211,09	4	15,863	0,00*	C-A D-A E-A C-B D-B
	B) İlkokul mezunu	93	266,63				
	C) Ortaokul mezunu	71	318,63				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	194	303,31				

	E) Üniversite mezunu	222	326,74				E-B
	Toplam	**602**					
Gereklilik	A) Okuryazar değil	22	323,59	4	2,621	0,62	-
	B) İlkokul mezunu	93	277,35				
	C) Ortaokul mezunu	71	298,93				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	194	309,23				
	E) Üniversite mezunu	222	303,49				
	Toplam	**602**					
İstek	A) Okuryazar değil	22	213,32	4	18,071	0,00*	C-A D-A E-A C-B D-B E-B
	B) İlkokul mezunu	93	275,24				
	C) Ortaokul mezunu	71	336,55				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	194	322,50				
	E) Üniversite mezunu	222	326,64				
	Toplam	**602**					
Etki	A) Okuryazar değil	22	168,34	4	16,865	0,00*	B-A C-A D-A E-A
	B) İlkokul mezunu	93	279,97				
	C) Ortaokul mezunu	71	325,92				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	194	311,09				
	E) Üniversite mezunu	222	307,52				
	Toplam	**602**					
Yarar	A) Okuryazar değil	22	259,41	4	10,001	0,06	-
	B) İlkokul mezunu	93	293,40				
	C) Ortaokul mezunu	71	306,99				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	194	278,58				
	E) Üniversite mezunu	222	327,34				
	Toplam	**602**					

*p<.05

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin "alışkanlık" [$\chi^2_{(4)}$ = 15,863; p<0.05] boyutundaki tutumlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, annesinin eğitim düzeyi ortaokul mezunu (SO_C= 318,63), lise ve dengi okul mezunu (SO_D= 293,31) ve üniversite mezunu (SO_E= 326,74) olan öğrenciler ile annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan (SO_A= 211,09) ve ilkokulu mezunu olan (SO_B= 266,63) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 11).

Ortaokul öğrencilerinin "istek" [$\chi^2_{(4)}$ = 18,071; p<0.05] boyutundaki tutumlarının da anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın bir önceki boyutta olduğu gibi annesinin eğitim düzeyi ortaokul mezunu (SO_C= 336,55), lise ve dengi okul mezunu (SO_D= 282,50) ve üniversite mezunu (SO_E= 326,64) olan öğrenciler ile annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan (SO_A= 213,32) ve ilkokulu mezunu olan (SO_B= 275,24) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 11).

Öğrencilerin "etki" [$\chi^2_{(4)}$ = 15,863; p<0.05] boyutundaki tutumlarının da anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, annesinin eğitim düzeyi ilkokul mezunu (SO_B= 279,97), ortaokul mezunu (SO_C= 325,92), lise ve dengi okul mezunu (SO_D= 311,09) ve üniversite mezunu (SO_E= 307,52) olan öğrenciler ile annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan (SO_A= 168,34) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 11).

Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, alışkanlık ve istek boyutlarında annesinin eğitim düzeyi ortaokul mezunu, lise ve dengi okul mezunu, üniversite mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamalarının annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki boyutunda ise, annesinin eğitim düzeyi ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, lise ve dengi okul mezunu, üniversite mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamalarının annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 11).

4.1.2.6. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre gruplandırılmış ortaokul öğrencilerinin, okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Sevgi	A) Okuryazar değil	6	101,33	4	13,511	0,01*	B-A C-A D-A E-A
	B) İlkokul mezunu	37	349,62				
	C) Ortaokul mezunu	33	252,92				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	152	304,14				
	E) Üniversite mezunu	374	303,16				
	Toplam	**602**					
Alışkanlık	A) Okuryazar değil	6	142,00	4	15,057	0,00*	B-A C-A D-A E-A
	B) İlkokul mezunu	37	297,97				
	C) Ortaokul mezunu	33	285,27				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	152	317,77				
	E) Üniversite mezunu	374	305,40				
	Toplam	**602**					

Gereklilik	A) Okuryazar değil	6	201,33	4	3,855	0,43	-
	B) İlkokul mezunu	37	316,58				
	C) Ortaokul mezunu	33	287,44				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	152	315,97				
	E) Üniversite mezunu	374	296,97				
	Toplam	**602**					
İstek	A) Okuryazar değil	6	114,67	4	10,438	0,03*	B-A C-A D-A E-A
	B) İlkokul mezunu	37	289,66				
	C) Ortaokul mezunu	33	341,59				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	152	288,28				
	E) Üniversite mezunu	374	307,50				
	Toplam	**602**					
Etki	A) Okuryazar değil	6	32,00	4	16,822	0,00*	B-A C-A D-A E-A
	B) İlkokul mezunu	37	272,74				
	C) Ortaokul mezunu	33	289,53				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	152	314,55				
	E) Üniversite mezunu	374	304,42				
	Toplam	**602**					
Yarar	A) Okuryazar değil	6	101,33	4	13,492	0,01*	B-A C-A D-A E-A
	B) İlkokul mezunu	37	353,68				
	C) Ortaokul mezunu	33	279,32				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	152	287,19				
	E) Üniversite mezunu	374	307,32				
	Toplam	**602**					

*p<.05

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin "sevgi" [$\chi^2_{(4)}$ = 13,511; p<0.05] boyutundaki tutumlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, babasının eğitim düzeyi ilkokul mezunu (SO_B= 349,62), ortaokul mezunu (SO_C= 252,92), lise ve dengi okul mezunu (SO_D= 304,14) ve üniversite mezunu (SO_E= 303,16) olan öğrenciler ile babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan (SO_A= 101,33) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 12).

Ortaokul öğrencilerinin "alışkanlık" [$\chi^2_{(4)}$ = 15,057; p<0.05] boyutundaki tutumlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, babasının eğitim düzeyi ilkokul mezunu (SO_B= 297,97), ortaokul mezunu (SO_C= 285,27), lise ve dengi okul mezunu (SO_D= 317,77) ve üniversite mezunu (SO_E= 305,40) olan öğrenciler ile babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan (SO_A= 142,00) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 12).

Öğrencilerin "istek" [$\chi^2_{(4)}$ = 10,438; p<0.05] boyutundaki tutumlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, babasının eğitim düzeyi ilkokul mezunu (SO_B= 289,66), ortaokul mezunu (SO_C= 341,59), lise ve dengi okul mezunu (SO_D= 288,28) ve üniversite mezunu (SO_E= 307,50) olan öğrenciler ile babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan (SO_A= 114,67) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 12).

Öğrencilerin "etki" [$\chi^2_{(4)}$ = 16,822; p<0.05] boyutundaki tutumlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, babasının eğitim düzeyi ilkokul mezunu (SO_B= 272,74), ortaokul mezunu (SO_C= 289,53), lise ve dengi okul mezunu (SO_D= 314,55) ve üniversite mezunu (SO_E= 304,42) olan öğrenciler ile babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan (SO_A= 32,00) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 12).

Son olarak, öğrencilerin "yarar" [$\chi^2_{(4)}$ = 13,492; p<0.05] boyutundaki tutumlarının da baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, babasının eğitim düzeyi ilkokul mezunu (SO_B= 353,68), ortaokul mezunu (SO_C= 279,32), lise ve dengi okul mezunu (SO_D= 287,19) ve üniversite mezunu (SO_E= 307,32) olan öğrenciler ile babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan (SO_A= 101,33) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 12).

Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında sevgi, alışkanlık, istek, etki ve yarar boyutlarında babasının eğitim düzeyi ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, lise ve dengi okul mezunu, üniversite mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamalarının annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre söz konusu boyutlarda, babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin diğer gruplarda yer alan öğrencilere nazaran okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 12).

4.1.2.7. Evde Bir Kitaplık ya da Kitap Köşesi Olma Durumuna Göre Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının, evde bir kitaplık ya da kitap köşesinin olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin "sevgi" [U=4847,000; p<0,05], "alışkanlık" [U=4824,500; p<0,05], "istek" [U=4058,000; p<0,05], "etki" [U=4302,500; p<0,05] ve "yarar" [U=4340,500; p<0,05] boyutlarındaki tutumlarında, evinde bir kitaplığı veya kitap köşesi olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görülmüştür (Tablo 13).

Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde sevgi, alışkanlık, istek, etki ve yarar boyutlarında evinde bir kitaplığı veya kitap köşesi olan öğrencilerin sıra ortalamalarının evinde kitaplığı veya kitap köşesi olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, evinde bir kitaplığı veya kitap köşesi olan öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 13).

Tablo 13. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Evde Bir Kitaplık ya da Kitap Köşesi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sevgi	A) Evet	579	304,63	176380,00	4847,000	0,03*
	B) Hayır	23	222,74	5123,00		
	Toplam	**602**				
Alışkanlık	A) Evet	579	304,67	176402,50	4824,500	0,02*
	B) Hayır	23	221,76	5100,50		
	Toplam	**602**				
Gereklilik	A) Evet	579	303,27	175592,00	5635,000	0,21
	B) Hayır	23	257,00	5911,00		
	Toplam	**602**				
İstek	A) Evet	579	305,99	177169,00	4058,000	0,00*
	B) Hayır	23	188,43	4334,00		
	Toplam	**602**				
Etki	A) Evet	579	305,57	176924,50	4302,500	0,00*
	B) Hayır	23	199,07	4578,50		
	Toplam	**602**				
Yarar	A) Evet	579	305,50	176886,50	4340,500	0,00*
	B) Hayır	23	200,72	4616,50		
	Toplam	**602**				

*P<.05

4.1.2.8. Evin Çevresinde Kütüphane Olma Durumuna Göre Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının, evin çevresinde kütüphane olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin "istek" [$t_{(600)}$= 2,33; p<0,05] boyutundaki puan ortalamaları arasında evinin çevresinde kütüphane olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu okuma alışkanlığının istek faktörüne

ilişkin öğrenci tutumları ile evin çevresinde kütüphane olma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Tablo 14).

Ancak, "sevgi" [$t_{(600)}$= 1,47; p>0,05], "alışkanlık" [$t_{(600)}$= 1,49; p>0,05], "gereklilik" [$t_{(600)}$= 1,17; p>0,05], "etki" [$t_{(600)}$= 1,75; p>0,05] ve yarar boyutlarında katılımcı grupların tutumları arasında evin çevresinde kütüphane olma durumu bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Söz konusu boyutlarda da evinin çevresinde kütüphane olan öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, evinin çevresinde kütüphane olan öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının ele alınan tüm boyutlarda evinin çevresinde kütüphane olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo 14).

Tablo 14. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Evin Çevresinde Kütüphane Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Sevgi	A) Evet	246	4,08	0,59	600	1,47	0,14
	B) Hayır	356	4,01	0,61			
	Toplam	**602**					
Alışkanlık	A) Evet	246	4,30	0,56	600	1,49	0,14
	B) Hayır	356	4,23	0,59			
	Toplam	**602**					
Gereklilik	A) Evet	246	4,12	0,63	600	1,17	0,24
	B) Hayır	356	4,06	0,60			
	Toplam	**602**					
İstek	A) Evet	246	4,22	0,74	600	2,33	0,02*
	B) Hayır	356	4,08	0,72			
	Toplam	**602**					
Etki	A) Evet	246	4,22	0,74	600	1,75	0,08
	B) Hayır	356	4,13	0,63			
	Toplam	**602**					
Yarar	A) Evet	246	4,43	0,71	600	0,01	0,99
	B) Hayır	356	4,42	0,55			
	Toplam	**602**					

*p<.05

4.1.2.9. Kitap Okumada Birilerini Örnek Alma Durumuna Göre Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının, kitap okumada birilerini örnek alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin "sevgi" [$t_{(600)}$= 3,63; p<0,05], "gereklilik" [$t_{(600)}$= 3,16; p<0,05], "istek" [$t_{(600)}$= 3,05; p<0,05], "etki" [$t_{(600)}$= 3,38; p<0,05] ve "yarar" [$t_{(600)}$= 2,36; p<0,05] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında kitap okumada birilerini örnek alan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu okuma alışkanlığının sevgi, gereklilik, istek, etki ve yarar faktörlerine ilişkin öğrenci tutumları ile kitap okumada birilerini örnek alma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Tablo 15).

Ancak, "alışkanlık" [$t_{(600)}$= 0,43; p>0,05] boyutunda katılımcı grupların tutumları arasında kitap okumada birilerini örnek alma durumları bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Söz konusu boyutta da kitap okumada birilerini örnek alan öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, kitap okumada birilerini örnek alan öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının ele alınan tüm boyutlarda kitap okumada birilerini örnek almayan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo 15).

Tablo 15. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Kitap Okumada Birilerini Örnek Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Sevgi	A) Evet	476	4,08	0,58	600	3,63	0,00*
	B) Hayır	126	3,86	0,63			
	Toplam	**602**					
Alışkanlık	A) Evet	476	4,26	0,57	600	0,43	0,67
	B) Hayır	126	4,24	0,61			
	Toplam	**602**					
Gereklilik	A) Evet	476	4,13	0,61	600	3,16	0,00*
	B) Hayır	126	3,94	0,60			
	Toplam	**602**					
İstek	A) Evet	476	4,18	0,72	600	3,05	0,00*
	B) Hayır	126	3,96	0,73			
	Toplam	**602**					
Etki	A) Evet	476	4,21	0,68	600	3,38	0,00*
	B) Hayır	126	3,99	0,66			
	Toplam	**602**					
Yarar	A) Evet	476	4,46	0,62	600	2,36	0,02*
	B) Hayır	126	4,32	0,62			
	Toplam	**602**					

*p<.05

4.1.2.10. Kitap Okumada Örnek Alınan Kişi Değişkenine Göre Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine göre oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, "sevgi" [$F_{(5\text{-}601)}$ = 9,73; $p<0.05$] boyutunda öğrenci tutumları arasında kitap okumada örnek alınan kişi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin okuma alışkanlığının "sevgi" boyutuna ilişkin tutumları, kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın, kitap okumada annesini, babasını, öğretmenini ve kardeşini örnek alan öğrenciler ile kitap okumada arkadaşını örnek alan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür (*p*= .00). Buna göre, kitap okumada annesini ($\bar{x}_A$= 4,12), babasını ($\bar{x}_B$= 4,32), öğretmenini ($\bar{x}_C$= 4,19) ve kardeşini ($\bar{x}_E$= 4,24) örnek alan öğrencilerin, kitap okumada arkadaşını ($\bar{x}_D$= 3,80) örnek alan öğrencilere nazaran okuma alışkanlığının sevgi boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğugörülmektedir (Tablo 16).

Etki [$F_{(5\text{-}601)}$ = 12,26; $p<0.05$ boyutunda da öğrenci tutumları arasında kitap okumada örnek alınan kişi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin okuma alışkanlığının "etki" boyutuna ilişkin tutumları, kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın, kitap okumada annesini, babasını, öğretmenini ve kardeşini örnek alan öğrenciler ile kitap okumada arkadaşını örnek alan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür (*p*= .00). Buna göre, kitap okumada annesini ($\bar{x}_A$= 4,22), babasını ($\bar{x}_B$= 4,49), öğretmenini ($\bar{x}_C$= 4,12) ve kardeşini ($\bar{x}_E$= 4,30) örnek alan öğrencilerin, kitap okumada arkadaşını ($\bar{x}_D$= 3,70) örnek alan öğrencilere nazaran okuma alışkanlığının etki boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğugörülmektedir (Tablo 16).

Yarar [$F_{(5\text{-}601)}$ = 4,87; $p<0.05$ boyutunda da öğrenci tutumları arasında kitap okumada örnek alınan kişi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin okuma alışkanlığının "etki" boyutuna ilişkin tutumları, kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın, kitap

okumada annesini, babasını, öğretmenini ve kardeşini örnek alan öğrenciler ile kitap okumada arkadaşını örnek alan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür (p= .00). Buna göre, kitap okumada annesini ($\bar{x}_A$= 4,48), babasını ($\bar{x}_B$= 4,65), öğretmenini ($\bar{x}_C$= 4,45) ve kardeşini ($\bar{x}_E$= 4,41) örnek alan öğrencilerin, kitap okumada arkadaşını ($\bar{x}_D$= 4,14) örnek alan öğrencilere nazaran okuma alışkanlığının etki boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 16).

Tablo 16. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Kitap Okumada Örnek Alınan Kişi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı fark (Tukey)**
Sevgi	A) Anne	183	4,12	Gruplar arası	16,358	5	3,272	9,73	0,00*	A-D B-D C-D E-D
	B) Baba	86	4,32							
	C) Öğretmen	69	4,19							
	D) Arkadaş	49	3,80	Gruplar içi	200,492	596	0,336			
	E) Kardeş	89	4,24							
	Toplam	**476**	**4,04**		**16,358**	**601**				
Alışkanlık	A) Anne	183	4,28	Gruplar arası	3,216	5	0,643	1,95	0,08	-
	B) Baba	86	4,39							
	C) Öğretmen	69	4,25							
	D) Arkadaş	49	4,12	Gruplar içi	196,638	596	0,330			
	E) Kardeş	89	4,18							
	Toplam	**476**	**4,26**		**3,216**	**601**				
Gereklilik	A) Anne	183	4,15	Gruplar arası	4,740	5	0,948	2,58	0,06	-
	B) Baba	86	4,21							
	C) Öğretmen	69	4,06							
	D) Arkadaş	49	3,96	Gruplar içi	218,969	596	0,367			
	E) Kardeş	89	4,12							
	Toplam	**476**	**4,09**		**4,740**	**601**				
İstek	A) Anne	183	4,11	Gruplar arası	6,039	5	1,208	2,30	0,06	-
	B) Baba	86	4,27							
	C) Öğretmen	69	4,20							
	D) Arkadaş	49	4,10	Gruplar içi	312,851	596	0,525			
	E) Kardeş	89	4,25							
	Toplam	**476**	**4,14**		**6,039**	**601**				
Etki	A) Anne	183	4,22	Gruplar arası	25,871	5	5,174	12,26	0,00*	A-D B-D C-D E-D
	B) Baba	86	4,49							
	C) Öğretmen	69	4,12							
	D) Arkadaş	49	3,70	Gruplar içi	251,497	596	0,422			
	E) Kardeş	89	4,30							
	Toplam	**476**	**4,17**		**25,871**	**601**				
Yarar	A) Anne	183	4,48	Gruplar arası	9,145	5	1,829	4,87	0,00*	A-D B-D
	B) Baba	86	4,65							

	C) Öğretmen	69	4,45					C-D
	D) Arkadaş	49	4,17	Gruplar içi	223,697	596	0,375	E-D
	E) Kardeş	89	4,41					
	Toplam	**476**	**4,43**		**9,145**	**601**		

*p<.05

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin çözümlenmesine dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ile uygulamacı ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Alan yazında kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumu inceleyen birçok araştırma olmasına rağmen bu çalışma; bireyin karakter oluşturması ve alışkanlıklarının yerleşmesi açısından önemli bir dönem olan ortaokulun tüm kademelerini kapsayan bir tez çalışması olması bakımından özgünlük taşımaktadır. Bununla birlikte bireyin ilköğretim döneminin ortaokul düzeylerinin tamamını içeren bir çalışmaya rastlanmasa bile öğrencilerdeki okuma alışkanlığını farklı boyutlarda ortaya koyan birçok çalışma yer almaktadır. Bu çalışma, alan yazındaki birçok çalışma gibi öğrencilerdeki okuma alışkanlığını birçok boyutta ortaya koyduğu için betimsel analiz olarak değerlendirilebilir. Bu bakımdan diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında sonuçların birbirine koşut olduğu ve birçok çalışmanın bu araştırmayı desteklediği tespitini yapmak mümkündür.

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin boyutlar temelinde katılım düzeyleri incelendiğinde; öğrencilerin okuma alışkanlığının "yarar" boyutuna ilişkin tutumlarının en yüksek düzeyde olduğu, okuma alışkanlığının "sevgi" boyutuna ilişkin tutumlarının ise diğer boyutlara nazaran en düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Yani ortaokul öğrencilernin öncelikle okumanın faydasına inandıkları için okuma davranışını gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Konuya ilişkin alanyazınındaki diğer çalışmalar incelendiğinde Aksoy (2018), çalışmasında okuma alışkanlığının artmasıyla TEOG (LGS) Türkçe testi puanlarının da artacağı sonucunu ifade etmektedir. Ceran ve Deniz (2015), Sallabaş (2008) ve Yavaş (2013)'ın araştırmalarında elde ettikleri bulgular, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Okuma alışkanlığına ilişkin tüm boyutlar dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında öğrencilerin okuma alışkanlığının "yarar" ve "alışkanlık" boyutlarına yönelik tutumlarının "çok üst düzeyde" olduğu, "sevgi", "gereklilik", "istek" ve "etki" boyutlarına yönelik tutumlarının ise "üst düzeyde" olduğu, ayrıca okuma alışkanlığına yönelik toplam

tutumlarının da "üst düzeyde" olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin okumayı sevmelerinden öte okumayı öncelikle faydalı buldukları yorumundan hareketle eğitim kurumlarında ve aile ortamında çocuklara okumanın öncelikle sevdirilmesi gerektiği sonucuna da ulaşılabilmektedir.

Çalışmada okuma alışkanlığının "sevgi" faktörüne ilişkin tutum maddelerine verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin "*Yabancı klasikleri okumayı seviyorum*." ve "*Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider*." ifadeleri olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bu görüşleri; okudukları kitabın türü ve içeriğinin öğrencilerde okumayı sevdiren bir sebep olarak görülmesini sağlar. Ayrıca okumanın öğrencilerde boş zaman aktivitesi olarak kabul edildiği tespiti de yapılabilir. Balcı (2009), çalışmasında okuma ilgilerinin oğrencilerin kitap seçimlerini de etkilediğini, öğrencilerin kitap seçimlerinde dikkat ettikleri en önemli özelliğin konu ve içerik olduğunu dile getirmiştir.

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının "alışkanlık" faktörüne ilişkin tutum maddelerine verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin "*Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır*." ve "*Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçici davranırım*" ifadeleri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en az katılım gösterdikleri ifadelerin ise "*Hiç kitap okumuyorum*." ve "*Kitap okuma alışkanlığım yok*." ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu ifadeleri, okuma eyleminin alışkanlığa dönüşmesi sürecinde okumanın düşünme becerilerine olumlu etkisi olarak yorumlanabilir. Okuma alışkanlığının üst düzey düşünme becerilerini etkilediği düşünüldüğünde (Güneyli, 2003; İnan, 2005; MEB, 2006; Sevmez, 2009), okuma alışkanlığının zihinsel becerileri etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının "gereklilik" faktörüne ilişkin tutum maddelerine verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin en çok "*Kitap okumayı gerekli buluyorum.*" ifadesine katılım gösterdikleri, en az ise "*Kitap okumayı gereksiz buluyorum."* ifadesine katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle öğrencilerin okumayı kendi eğitimleri ve gelişimleri için gerekli gördükleri söylenebilir. Epçaçan (2018), çalışmasında okumanın bireylerin gelişimindeki rolü ve önemi bakımından okumanın vazgeçilmez bir eğitim aracı olduğu hususunun göz önünde bulundurulması gereken ömemli bir nokta olduğunu dile getirmiştir.

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının "istek" faktörüne ilişkin tutum maddelerine verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin en çok "*Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum."* ifadesine katılım gösterdikleri, en az ise "*Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum*." ifadesine katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin görüşlerinden hareketle

kendine ait bir kitaplığı olan öğrencilerin okumaya istekli olduğu yorumu yapılabilir. Öztürk ve Aksoy (2016), okuma alışkanlığının kazanılmasında ve geliştirilmesinde evde kitaplık bulunmasının ve bu kitaplıkta çocuğun kendine ait çok sayıda kitabın olmasının etkisinin büyük olduğu sonucuna varmaları bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Çalışmada okuma alışkanlıklarının "etki" faktörüne ilişkin tutum maddelerine verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin "*Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum*." ve "*Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızda etkilidir*." ifadeleri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en az katılım gösterdikleri ifadelerin ise, "*Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum*." ve "*Farklı tür kitaplar okumak, hayata bakış açımızı olumlu yönde etkiler*." ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci görüşlerinin diğer araştırma sonuçlarıyla ilintili olduğu görülmektedir: Epçaçan (2018), ders dışı okuma ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi sorguladığı araştırmada pozitif bir ilişki olduğunu gözlemlemiştir. Ortaş (2014), ise nüfusa göre gazete okuma oranlarının Japonya'da yüzde 62, Almanya'da yüzde 48'lerde olmasına karşılık Türkiye'de bu oranının yüzde 5'lerde kaldığını belirtmiştir.

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının "yarar" faktörüne ilişkin tutum maddelerine verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin "*Okuma zihinsel kapasitemizi artırır."* ve "*Okuma hayal dünyamızı geliştirir*." ifadeleri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en az katılım gösterdikleri ifadelerin ise "*Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz*." ve *"Okumanın olaylara bakış açımızı geliştirebileceği inancındayım."* ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Görüşlerden hareketle öğrencilerin okuma becerilerinin onların zihinsel etkinliklerini desteklediği yorumu yapılabilir. Benzer şekilde Kıvrak (2014) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre; öğrencilerin okuma-anlama becerileri ile matematik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının sevgi, alışkanlık ve istek boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu okuma alışkanlığının sevgi, alışkanlık ve istek faktörlerine ilişkin öğrenci tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlar, kız öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının ele alınan tüm boyutlarda erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu durumdan hareketle kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okumaya istek duydukları, okumayı sevdikleri ve okuma alışkanlığına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Araştırma

sonucunu destekler nitelikte Gömleksiz (2004) tarafından yapılan araştırmaya göre kız öğrencilerinin kitap okumayı daha fazla sevdikleri, kız öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının daha iyi seviyede olduğu ve kız öğrencilerin kitap okumaya karşı daha istekli oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yaş değişkenine göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak öğrencilerin katılımlarına ilişkin puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında 9-10 yaş grubundaki öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin "sevgi, gereklilik, istek, etki ve yarar" boyutlarındaki tutumları, diğer yaş gruplarına nazaran daha yüksek iken 13-14 yaş grubundaki öğrencilerin ise okuma alışklanlığına ilişkin "alışkanlık" boyutundaki tutumlarının diğer yaş gruplarına nazaran daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu durumda 9-10 yaşındaki ortaokul öğrencileri sevgi, fayda, istek, gereklilik gibi sebeplerle okuma davranışında bulunurken 13-14 yaşındaki ortaokul öğrencilerinin ise okuma davranışlarının bir alışkanlığa dönüştüğü şeklinde bir yorum yapılabilir. Ataş (2015)'ın yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre; okumaya verilen değer, yaşa bağlı olarak sınıf değişkeninden etkilenmektedir. 2 ve 3. sınıf düzeyindeki küçük yaştaki öğrencilerin okumaya verdikleri değerin 4. sınıf düzeyindeki daha büyük öğrencilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin okuma alışkanlığının alışkanlık boyutuna ilişkin tutumlarının sınıf düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler, 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilere nazaran okuma alışkanlıklarının alışkanlık boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. İstek boyutunda ise, 5. sınıfta öğrenim gören öğrenciler 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere nazaran okuma alışkanlığının istek boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde İşeri (2010)'nin araştırmasında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça okumaya ilişkin olumlu tutumlarının azaldığı tespit edilmiştir. Bu konuda McKenna, Conradi, Lawrence, Jang ve Meyer (2012)'ın ve McKenna, Kear ve Elisworth (1995)'ın yaptıkları araştırmalarda ilköğretim düzeyinde okuma tutumunun küçük sınıflarda daha yüksek olduğu, sınıf düzeyine bağlı olarak ise azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitim alma durumlarına göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde; sevgi boyutunda okul öncesi eğitim almış grubun lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ayrıca ulaşılan sonuçlar, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik

tutumlarının ele alınan tüm boyutlarda okul öncesi eğitim almamış öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Yani okul öncesi eğitim almış öğrencilerde okuma alışkanlığının yerleşmesi okul öncesi eğitim almamış öğrencilere göre daha muhtemel görülebilir. Bulut (2018), okul öncesi dönem okuma kültürünün edindirilmesinde okul türü ögelerin ilkini ifade eder, bulgusuyla çalışma sonucunu desteklemektedir.

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında; alışkanlık, istek ve etki boyutlarında okuma alışkanlıklarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Anlamlı farkın; annesinin eğitim düzeyi ortaokul mezunu, lise ve dengi okul mezunu ve üniversite mezunu olan öğrenciler ile annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan ve ilkokulu mezunu olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ebeveynlerin okuma tutumuna manidar duzeydeki etkisinin (Baş, 2012; Çeçen ve Deniz, 2015) yanı sıra anne babaları kitap okuyan oğrencilerin tutumlarının daha yüksek olduğu ve ebeveynlerin kitap okuma davranışının okumaya ilişkin tutumu arttırdığı yönünde sonuçlar da mevcuttur (Durualp ve diğerlerinin, 2013). Buna karşın Akkaya ve Özdemir (2013)'in ortaoğretim örneklemindeki araştırmalarında anne ve babalarının eğitim düzeyi açısından manidar bir farklılık göstermediğine ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında alışkanlık ve istek boyutlarında annesinin eğitim düzeyi ortaokul mezunu, lise ve dengi okul mezunu, üniversite mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamalarının annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Etki boyutunda ise annesinin eğitim düzeyi ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, lise ve dengi okul mezunu, üniversite mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamalarının annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında sevgi, alışkanlık, etki, yarar ve gereklilik boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın babasının eğitim düzeyi ilkokul mezunu, ortaokul mezunu lise ve dengi okul mezunu ve üniversite mezunu olan öğrenciler ile babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle sevgi, alışkanlık, etki, yarar ve gereklilik boyutlarında babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin diğer gruplarda yer alan öğrencilere nazaran okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle anne ve babanın çocuğun okuma alışkanlığı geliştirmesinde etkili birer rol model oldukları söylenebililir. Anne ve babası kitap okuyan çocukların okumaya

karşı daha istekli oldukları ve ileri yaşlarında da okuma alışkanlığı ve kültürü geliştirecek bireyler olacakları belirtilmektedir (Strommen ve Mates, 2004).

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının evde bir kitaplık ya da kitap köşesinin olma durumuna göre karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar; sevgi, alışkanlık, istek, etki ve yarar boyutlarında evinde bir kitaplığı veya kitap köşesi olan öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının evinde kitaplığı veya kitap köşesi olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İnan (2005) yaptığı bir araştırmada okuma alışkanlığının kazanılmasında evde bir kitaplık ya da kitap köşesinin olması ve bu kitaplıkta çocuğun kendine ait kitapların olmasının etkisinin büyük olduğu sonucuna varmıştır.

Evin çevresinde kütüphane olma durumuna göre öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar; istek faktörüne ilişkin öğrenci tutumları ile evin çevresinde kütüphane olma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Buna göre evinin çevresinde kütüphane olan öğrencilerin okuma alışkanlığının istek faktörüne ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Buna karşın "sevgi" "alışkanlık" "gereklilik" "etki" ve "yarar" boyutlarında katılımcı grupların tutumları arasında evin çevresinde kütüphane olma durumu bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak elde edilen bulgulara göre evinin çevresinde kütüphane olan öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının ele alınan tüm boyutlarda evinin çevresinde kütüphane olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Kitap okumada birilerini örnek alma ve örnek alınan kişi değişkenlerine göre ulaşılan sonuçlar incelendiğinde; okuma alışkanlığının sevgi, gereklilik, istek, etki ve yarar faktörlerine ilişkin öğrenci tutumları ile kitap okumada birilerini örnek alma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Ancak "alışkanlık" boyutunda katılımcı grupların tutumları arasında kitap okumada birilerini örnek alma durumları bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Elde edilen bulgular, kitap okumada birilerini örnek alan öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının ele alınan tüm boyutlarda kitap okumada birilerini örnek almayan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine göre ise "sevgi" boyutuna ilişkin anlamlı bir fark elde edilmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumları, "etki" ve "yarar" boyutunda da kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Kitap okumada annesini, babasını, öğretmenini ve kardeşini örnek alan öğrencilerin kitap okumada arkadaşını örnek alan öğrencilere nazaran okuma alışkanlıklarının sevgi, etki ve yarar boyutlarına ilişkin tutumlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Alışkanlıklar birey yaşamında çevreden,

ebeveynden, öğretmenlerden, ideallerden davranış modelleri biçiminde elde edilir. Bu nedenle alışkanlıklar toplumsallaşmanın en önemli sonuçlarından biridir (Bamberger, 1990). Bu bağlamda okuma eyleminin de toplumsal bir kültüre ve alışkanlığa dönüşmesinde örnek aldığımız kişilerin etkisinin büyük olduğunu söylemek mümkündür. Aytaş ve Altunbay (2016), yaptıkları çalışmada bilhassa 12-15 yaş aralığındaki bireylerin gelişimsel olarak model alarak öğrenme türünü kullandıkları için bu yaşlardaki bireylerin birbirleri üzerindeki etkisinin de göz ardı edilemeyeceğini ifade etmektedirler. Okuma alışkanlığı edinilmesinde ebeveyn, kardeş ve arkadaş etkeninin yanı sıra Türkçe öğretmenlerinin de okuma etkinlikleri ve kitap alışverişi gibi hususlarda öğrencilere rehberlik yapması gerektiği dile getirilmektedir.

Sonuç olarak okuma alışkanlığı ve kültürü edinme sürecinin herhangi bir boyutuyla yapılan bütün çalışmalar hem bireysel hem toplumsal gelişmişliğin sağlanması amacıyla sürece ilişkin sıkıntıların tespiti bakımından değerlidir. Çalışmanın sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde çocuğun aile ortamı, etkilendiği kişiler, kitaplara ve kütüphaneye maruz kalmasının okuma alışkanlığı sürecinin önemli faktörleri arasında yer aldığını söylemek mümkündür. Okuma edimine gereken önemin verilerek öğrencilerde okuma alışkanlığının yerleşmesi için öğrencilerin içsel motivasyonlarının sağlanması gerektiği bununla birlikte dışsal motivasyonlarının da iç motivasyonun gerçekleşmesinde büyük etkisinin olduğu göz ardı edilmemelidir. Başka bir deyişle çocuklara okumayı sevdirmek ve onlarda okumaya karşı istek uyandırmak, yerleşmiş bir okuma kültürünün temelini oluşturur. Bu bağlamda ebeveynler, öğretmenler ve yöneticiler; öğrencinin okuma alışkanlığı sürecine ilişkin bilişsel ve duygusal öğrenmelerin gerçekleşebilmesi amacıyla duygu, düşünce ve davranış bileşenlerinin öneminin farkında olmalılar.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler aşağıda iki başlık altında incelenmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin okumanın alışkanlık ve sevgi boyutlarına yönelik tutumlarının yarar boyutuna nazaran daha düşük düzeyde kalması sonucu dikkate alınarak;

- Çocuğun davranış kazandığı ilk ortam olan ailede ebeveynlere önemli görevler düşmektedir. Ebeveynlerin çocuklara alacakları kitap konusunda titiz davranmaları ve çocukların ilgisini çekecek, onların duygu dünyasına hitap edecek kitapları seçmeleri önerilebilir. Ayrıca ebeveynlerini kitap okurken gören çocuk; bu davranıştan etkilenir ve çocuğun okuma alışkanlığının ilk adımları atılmış olur. Bu sebeple ev içinde ailece okuma saatlerinin yapılması, okunan kitaplar üzerine sohbetler edilmesi, kütüphane ve kitap fuarlarının ziyaret edilmesi gibi etkinlikler çocuklarda okuma sevgisi oluşturmak bakımından önemli görülmektedir.
- Öğretmenler ise çocuklara okumayı sevdirebilmek adına özellikle çocuğun kitapla tanıştığı ilk evre olan okul öncesi dönemde çocuklara okuyacakları kitabın içeriği, türü ve görselleri gibi hususlarda çocukların hem gelişim özellikleri hem de ilgilerini dikkate almalılar. Çocuğun ilkokul ve alışkanlıkların yerleşmeye başladığı dönem olan ortaokul döneminde de sınıf öğretmenleri ve özellikle Türkçe öğretmenleri sınıf içinde okudukları metinler, hikayeler ve şiirler yoluyla çocukların okuma hazzı, dil estetiği, hayal dünyasına hitap etme, merak ve keşif duygularını uyandırmayı amaçlamalılar. Hatta diğer branştaki öğretmenlerin bile disiplinler arası ilişki esasında derslerinde kitaplar, yazar ve şairler, hikayeler gibi ders içeriklerini kullanmaları çocuklarda okumaya karşı istek uyanmasında önemli etkiye sahip olacaktır.
- Okul idarecileri çocukların okuma alışkanlığı geliştirebilmesi, okumayı sevebilmeleri için sınıf ve okul kütüphanelerinin işlevsel hale gelmesi yönünde öğretmenleri ve öğrencileri teşvik edici programlar ve etkinlikler yapabilmelidir. Bunun yanı sıra yöreye ait yazar ve şairleri tanıtıcı kısa film, söyleşi, imza günleri ile kütüphane ve kitap fuarı gibi etkinliklere öğretmen ve öğrencilerin katılımını sağlayacak etkinlikler düzenleyerek okul dışı öğrenme ortamları oluşturabilmelidirler. Böylece çocuklar kitaba ve okumaya yüklediği anlamın bütün disiplinlerle ilgisini kurabilecek ve okumaya farklı bir istek duyacaktır.

- Öğrencilerin okumanın "yarar" faktörüne ilişkin tutumları ile ilgili "*Okuma zihinsel kapasitemizi artırır."* ifadesine yüksek katılım gösterirken "*Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz*." ifadesine daha düşük katılım göstermeleri sonucu dikkate alınarak;

- Ebeveynler; ev içi okuma etkinliklerinde geçmişten günümüze gelen ulusal ve evrensel nitelikli halk hikayeleri, söylenceler, masallar okumalıdır. Böylece çocukların kitabın kahramanları ve konusu aracılığıyla geçmiş ve günümüz koşulları arasında ilşki kurma, kıyaslama yapma ve sorgulamalarda bulunabilmeleri sağlanmalıdır.
- Öğretmenler; derslerde öğrencilerle özellikle tiyatro metinleri aracılığıyla öğrencilerin tarihi kişilikler ve olayları canlandırmaları yoluyla öğrencileri geçmişle buluşturmalı, öğrencilerin geçmişe giderek geçmişten günümüze kısa bir yolculuk hissi yaşamasına imkân vermelidir.
- Okul yöneticileri; tarih konulu şiir, öykü, tiyatro gibi yarışmalar düzenleyebilir. Bu durum öğrencilerin tarih okumaları yapmaları ve tarihe, sanata, edebiyata ilgi duymalarına vesile olacaktır.

- Araştırma sonucunda ortaokuldaki erkek öğrencilerin okuma tutumlarının kız öğrencilere kıyasla daha düşük düzeyde kalması sonucu dikkate alınarak;

  - Öğrencilerde okumanın istek, sevgi ve alışkanlık boyutlarına ilişkin ebeveynlerin ev ortamında, öğretmenlerin de okul saatleri içinde okunacak kitabı; türü, içeriği ve tasarımı bakımından erkek çocukların istek ve ilgilerine hitap edecek şekilde seçmeleri önerilebilir.
  - Okul yönetiminin planlaması doğrultusunda sınıf ve okul kitaplıkları düzenlenirken seçilen kitapların türleri ve içerikleri dikkate alınmalı, kız ve erkek öğrencilerin cinsiyete bağlı gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.

- Ortaokul öğrencilerinin evlerinin çevresinde kütüphane olmayan öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının evinin çevresinde kütüphane olan öğrencilere nazaran daha düşük olması ve evinin çevresinde kütüphane olan öğrencilerin sevgi, gereklilik, etki ve yarar boyutlarının istek boyutuna göre düşük olması sonuçları dikkate alınarak;

  - Ebeveynler, öğretmenler ve okul yöneticileri çocuklarla birlikte belirli aralıklarla okul kütüphanelerinin yanı sıra il içindeki halk kütüphaneleri veya üniversite gibi kurum kütüphanelerini ziyaret etmeliler.

- Öğrencilerin kütüphane ziyaretlerini sevmeleri, gerekli bulmaları, kütüphanelerden yararlanmaları ve etkilenmeleri amacıyla ebeveynlerin kütüphane alışkanlıklarının olması, öğretmenler ve okul idarecileri tarafından ders içinde veya dışında ülke ve dünya kütüphanelerinin tanıtılması, kütüphane kulüpleri kurulmasının sağlanması, geçmişten günümüze kütüphaneciliğin bir disiplin olarak öneminin anlatılması gerekmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada sadece ortaokuldaki öğrenciler üzerinde çalışılmıştır. Farklı sınıf seviyeleri belirlenip araştırmanın kapsamı genişletilebilir.
- Araştırmada kullanılan okuma alışkanlığı tutum ölçeği ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlanmıştır. Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını ölçmek için de ölçek maddeleri uyarlanabilir.
- Bu araştırmada gruplar, sayı olarak fazla olduğu için nicel veri analizi kullanılmıştır. Öğrenci grubu sayısının daha az olması halinde gözlem veya görüşme teknikleri kullanılarak nitel veri analizi yapılabilir.

KAYNAKÇA

Açık, F. (2010, 19-23 Ekim). 15-18 yaş grubu çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak için öneriler. *Okuma Kültürü ve Söz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı*'nda sunulan bildiri. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Akbulut, N. (2001). Televizyon çocukları. *İ.Ü. İletişim Fakültesi Dergisi*, (11), 363-367.

Akkaya, N., & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi- İzmir-Buca örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 75-96.

Akman, İ., & Akman, N. (2017). Çocuk ve gençlerde okuma alışkanlığı sorunu: Okul kütüphanelerinin işlevselliğine bir bakış. *Türk Kütüphaneciliği*, *31*(2), 281-285.

Aksaçlıoğlu, A. G., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, *21*(1), 3-28.

Aksoy, T. (2018). Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2013). *Yazılı ve sözlü anlatım okuma-dinleme, konuşma- yazma* (17. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Alex-Nmecha, J. C., & Horsfall, M. N. (2019). Reading culture, benefits, and the role of libraries in the 21st century. *Library Philosophy and Practice (e-journal)2836*, 7(3), 111.

Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumlar. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Ataş, M. (2015). İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Atılgan, D. (1991). Egitim ve kütüphane. Türk Kütüphaneciligi 5(2), 69-72.

Aydın-Yılmaz, Z. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, *5*(1), 1-6.

Aytaç, A., & Kaygısız, N. (2019). Lise öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının çeşitli

değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(4), 2240-2255.

Aytaş, G., & Altunbay, M. (2016). İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Profilinin "Okuma Eğilimleri" Bağlamında İncelenmesi. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 8, Sayı 14, Sayfalar 165 – 190

Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü., & Canlı, S. (2006). Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma, *Millî Eğitim (Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı)*, (169), 277–296

Baki, Y. (2017). 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından öncelemesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(63), 1166-1186.

Baki, Y. (2019). 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisinde sınıf düzeyinin ve cinsiyetin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(1), 218-241. doi: 10.16986 /HUJE.2018038524

Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Balcı, A., Uyar, Y., & Büyükikiz K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic, 7*(4), 965-985.

Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (Çev.: Bengü ÇAPAR). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Baş, G. (2012). Reading attitudes of high school students: an analysis from different variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 3*(2), 47-58.

Baymur, F. (1959). *Türkçe öğretimi, ekinci kitap* (5. Basım). İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Biçer, İ. (2009, Ekim). Medyanın kamuoyu üzerindeki etkileri ve etik. *Medya ve Etik Sempozyumu,* Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

Bulut, S. (2018). Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen uygulamaların okuma kültürü edindirme bağlamında incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1995). Mothers reading to their 3 year olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly,*

30(4), 998-1015.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, A., Deniz, E., & Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Turkish Studies, 11*(3), 645-660.

CEKİNHAD. (2000, Şubat 17) 1998 Ceza hukuku, kriminoloji ve insan haklarıderneği kamuoyu araştırmaları dokuz numaralı kamuoyuaraştırması, www.po.metu.edu.tr/bh505.html Erişim Tarihi: 23.03.2021.

Cemiloğlu, M. (2009). *Türkçe öğretimi* (5. Baskı). Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

Ceran, D., & Deniz, K. (2015). TEOG sınav sorularının okuma becerisiyle çözülebilme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(2), 92-109.

Çeçen, M. A., & Deniz E. (2015) Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 30*(12), 193-212.

Çelen, N. (1993). Ailenin dil gelişimine etkisi. F. Oğuzkan (Ed.), İlköğretim okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları içinde (s. 77-93). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Çocuk Vakfı. (2006). *Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi.* İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Davarcı, N. (2013). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile bilgisayar-internet kullanımı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Dedeoğlu, M., Yayla, D., & Karaşahin, M. (2007). Öğrencilerin Okuma Düzeyleri. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma_duzey.pdf Erişim Tarihi: 10.04.2021.

Demir, C., & Yapıcı, M. (2017). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 177-192.

Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi "Yeni Programa Uygun"* (Geliştirilmiş 7. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Deveci, C. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu sürece ilişkin

öğretmen görüşleri. Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

Devrimci, H. (1993). İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Doğanay, H. (2001). Halk kütüphanelerinin okuma alışkanlığındaki rolü ve önemi. *Türk Kütüphaneciliği, 15*(1), 40-44.

Dönüş-Eroğlu, Z. (2016). Çocuk kitapları ve okuma alışkanlığı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), 105-116.

Durualp, E., Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(1), 159-174.

Durualp, E., Durualp, E., & Çiçekoğlu, P. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları acısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kultur Eğitim (TEKE) Dergisi, 2*(1), 115-132.

Epçaçan, C. (2018). Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi. *Turkish Studies*, 13(9), 615-630.

Erduran, T. (2008). Yaşam boyu öğrenme kapsamında Bartın ilinde okuma kültürü: Bir durum çalışması. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.

Erduran, T. (2016). Yaşam boyu öğrenme kapsamında Bartın ilinde okuma kültürü: bir durum çalışması. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.

Esen-Aygün, H. (2019). İlkokul öğrencileri için okuma alışkanlığı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *AJESI- Anadolu Journal of Educational Sciences International, 9*(2), 683-707 DOI: 10.18039/ajesi.577796

Esslın, M. (1991). *Televizyon beyaz camın arkası*. İstanbul: Pınar Yayınları.

Feslikan, O. (2019). Kitap okuma etkinliklerinin okuma alışkanlığına yönelik tutuma etkisi. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Geçgel, H., & Burgul, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma algı alanları (Çanakkale örneği). *Tübav Bilim Dergisi, 2*(3), 341-353.

Gelen, İ. (2003). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Göğüs, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Gökduman, D. (2019). İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. Yüksek lisans tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Göktürk, A. (2002). *Sözün ötesi.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Gömleksiz, M.N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(2), 185-195.

Gudakovska, I. (1996). Students' reading habits in Latvia. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 40*(1), 64-68.

Güler, M. (2011). Çocuk ve gençlerin okuma kültürü edinme sürecindeki temel sorunlar. S. Sever (Ed.), *III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (ss.1159-1165). Erişim adresi: http://cogem.ankara.edu.tr/wpcontent/ uploads/sitesi/311/2016/12/3ucgs-2.pdf

Güleryüz, H. (1998). *Programlanmış ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Önder Matbaacılık.

Gün, M. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar*. Turkish Studies, *7*(4), 1961-1977.

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

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

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

Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güngör, (2005). Altıncı yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

28(28), 101-108.

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

Gürbüz, M., & Demir, G. (2015). Kütüphanelerde okuryazarlığı ve okumayı tanıtmak için araştırmanın kullanımı: Kütüphaneciler için kılavuz. *Türk Kütüphaneciliği*, *29*(3), 618-647.

Hanedar, R. T. (2011). Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduklarını anlama becerileri üzerine bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to ıncrease reading ability: A guide to developmental & remedial Methods* (9th Edition). London: Longman.

Hunt, P. (1994). An Introduction to Children's Literature. Oxford: Oxford University Press.

Işık, A. D., & Demir N. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi: Bartın üniversitesi örneklemi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, *2*(2), 70-85.

İnan, D. D. (2005). İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

İnce-Samur, A. Ö. (2018). Okuma kültürü edinme sürecinde hangi kitaplardan nasıl yararlanılmalıdır? *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *4*(4), 343-363.

İpek Eğilmez, N. ve Özşavli, G. (2018). Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies Educational Sciences, 13*(11), 727-744. doi: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13165

İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *7*(2), 468-487.

Kakırman-Yıldız, A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*, (7), 95-112.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Tekışık Web Ofset.

Kara, Ş., & Şençiçek S. (2015). Yaratıcı çocuk yetiştirmede problemler ve çözüm önerileri *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 90-97.

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

Karagöz, B. (2019). TRT Çocuk Dergisi'ndeki kitap tanıtımları üzerine betimsel bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *8*(1), 512-537

Karahan, B. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1), 67-73.

Karakuş, N. (2014). Türkiye'de çocuk edebiyatı öğretiminin başarılamayışının sebepleri. *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı (Özel Sayısı), VII*(756), 286-288.

Karaoğulları, N. (2016). Okuma türlerinin anlamlandırma süreci bağlamında karşılaştırılması Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Karaoğulları, N. (2016). Okuma türlerinin anlamlandırma süreci bağlamında karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi: Kuram ve uygulama.* Ankara: Berikan Yayınevi.

Kardaş, D., & Kardaş, D. M. (2018). En çok okunan çeviri çocuk kitaplarından bazıları üzerine bir araştırma. *Osmanlı Mirası Araştırmaları Dergisi (OMAD), 5*(11), 103-116.

Katrancı, F. (2019). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi. Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.

Katrancı, M., & Yetgin, A. (2019). Ebeveynlerin, çocukların okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ile çocuk kütüphanesine yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1817-1839.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Kaya, M. (2014). Okuma kültürü ve çocuk edebiyatı. *Türk Dili ve Edebiyat Dergisi, VII*(756), 608-621.

Keleş, Ö. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kelly, D. M., & Stack, M. (2006). Popular media, education, and resistance. *Canadian Journal of Education, 29*(1), 5-26.

Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıc, S. B. (2005). Türkçenin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kıvrak, Y. (2014). Okuma-Anlamadaki Başarının Matematik Başarısına Etkisi. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Köksal, Ç., Erginer, E., & Baloğlu, M. (2016). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya yükledikleri anlamlar: bir metafor analiz çalışması. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *11*(1), 133-156.

Körkuyu, S. (2014). Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenlerin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

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

Kuşdemir, Y., Bulut P., & Uzun, E. B. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: öğretmen adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, *8*(21), 74-90.

Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (2011). *Türkiye okuma kültürü haritası*. Ankara: KYGM.

Maraşlı, A. (2005). Okumayı Sevdirme Yolları. İstanbul: Bilge Yayıncılık.

McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes ofmiddle school students: Results of a US survey. *Reading Research Quarterly*, *47*(3), 283-306.

McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: a national survey. *Reading Research Quarterly, 30*, 934-955.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

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

MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma

(Malatya İli Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *1*(1), 43-66.

Neuman, S.B. (1980). Why children read: A functional approach. *Journal of Reading Behavior*, *4*(12), 333-337.

Nodelman, P. (2008). *The hidden adult: defining children's literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Norton, D. E. (2011). *Through the eyes of a child* (8th Edition). Boston, MA: Pearson.

Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırması ve sosyal yaşamımıza etkileri. *Türk Kütüphaneciliği, 28*(3), 323-337.

Önal, H. (1992). Bilgi gereksinimlerinin karşılanması ve okul kütüphaneleri. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research, 24*, 161-170.

Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II.* (2. Baskı). Ankara: Oncu Kitap.

Özdemir, N. (1999). Atatürk'te okuma tutkusu ve kitap sevgisi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 217-228.

Özen, F. (1998). Türkiye'de okuma alışkanlığı ve öğretmenin sorumluluğu. Eğitim Sen, Demokratik Eğitim Kurultayı, 2-6 Şubat 1998. 571-590. Ankara: Volkan, Matbaası.

Öztürk, D. S., & Aksoy, E. (2016). İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına İlişkin Veli Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(2), 562-591.

Pektaş, S., (l989). Sözel olmayan öğretmen davranışlarının öğretime etkileri. *Çağdaş Eğitim*, *14*(148), 32-36.

Persad, B. M. (2002) The Effects of the linguistic experiences reading habits, involvement between Latino parents and their student children, and native language use in the home on academic performance through high school. Doctoral thesis, Alliant International University, San Diego, USA.

PISA. (2016). PISA 2012 Ulusal Ön Raporu. https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/pisa/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf Erişim Tarihi: 22.04.2021

Polat, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusundaki hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi (hizmet içi eğitim programı önerisi). Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Sakaryalı, S. F. (2011). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında okuma türlerinin uygulamaları. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(16), 141-155.

Samancı, E. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe programındaki okuma alanı kazanımlarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Samur, A. (2014.) Bireye okuma kültürü edindirme izlencesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Samur, A. (2018). Okuma kültürü edinme sürecinde hangi kitaplardan nasıl yararlanılmalıdır? *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(4), 343-363.

Samur, Ö. İ. (2014). Türkiye'deki ve Dünya'daki çalışmaların tanıklığında okuma kültürü. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(22), 157-188

Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, *VI*(II), 187-206.

Seven, M. A., & Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.

Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Sever, S. (2007) Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu. *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*. Ankara: MEB.

Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat.* İzmir: Tudem Yayıncılık

Sever, S. (2011) Okuma kültürü edindirme sürecinde temel sorunlar ve çözüm önerileri II. *Çağdaş Türk Dili*, *24*(278), 77-83.

Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü* (1. Basım). İzmir: Tudem Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Sever, S. (2020). Okuma kültürü edinmenin yolları. http://okuyayplatformu.com/onerilerimiz/okuma-kulturu-edinmenin-yollari Erişim Tarihi: 11.03.2021

Sever, S., Karagül, S. ve Doğan-Güldenoğlu, B. N. (2017). Öğretmenlerin okuma kültürü düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 14-1*(27), 47-69.

Sevmez, H. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Spodek, B., Saracho, N. O. (1993). (Ed.) *Language and literacy in early childhood education*. New York: Teacher college Press.

Strommen, L. T., & Mates, B. F. (2004). Learning tolovereading: Interview swith older children and teens. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, (48), 188-199.

Taş, H. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *7*(3), 1947-1975.

TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486.

Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma türleri*. Ankara: Nobel.

Tinker, M. A., & McCullough, C. M. (1968). *Teaching elementary reading* (3rd Edition). New York: Appleton-Century-Crofts.

Toktar, E. K. (2012). Edirne ili merkez ilçesinde bulunan ilköğretim 1.kademe Öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımları. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Tonka, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Topuzkanamış, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini

kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 655- 677.

Tor, H., & Erden, O. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(1), 120-130.

Tuğrul B., Yılmaz, H. H. (2013). *Toplum temelli erken çocukluk hizmetleri sunumu kılavuzu.* Ankara: MEB Yayınları.

Turgut-Bayram, Z. (2009). Resimli çocuk kitaplarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Türkyılmaz, M. (2012). Bilgi iletişim teknolojilerinin okumaya yönelik tutuma etkisi. *Bilgi Dünyası*, *13*(2) 477-493.

Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 218-228.

Uslu-Üstten A, (2014). 8. Sınıf öğrencilerinin televizyon izleme sürelerinin okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 9(3), 1511-1521.

Ünlü, S. (2019). Okuma kültürü edindirme sürecine Türkçe öğretmenlerinin etkisi (Muğla ili örneği). Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Victoria-Nicole-Manning, B. A. (2015). Operationalizing a reading culture at rio hondo junior high. Mater thesis, University of North Texas, Texas.

Williams, R. H. (1990). *Notes on the underground: an essay on technology, society, and the imagination*. Cambridge, MA: MIT press.

Wise, J., & Buffington. S. (2005). *The ordinary parent's guide to teaching reading*. Virginia: Peace Hill Press.

Yaman, H., & Süğümlü, Ü. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders dışı kitap okuma alışkanlıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *18*(1), 291-306.

Yavaş, S. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Yavuzer, H. (2011). *Okul çağı çocuğu.* Ankara: Remzi Kitabevi Yayınları.

Yılar, Ö. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yıldız, D., Ceran, D., & Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(3), 141-166.

Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, B. (1998). Okuma alışkanlığı sorunu, bir enstitü örneği ve Türkiye için öneriler. *Türk Kütüphaneciliği, 12*(3), 244-251.

Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/11695 Erişim Tarihi: 24.03.2021

Yılmaz, B., Köse, E., & Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği, 23*(1), 22-51.

Yılmaz, M. (2008). Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin okuma profili üzerine bir inceleme. Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Yılmaz, O. (2019). Okuma becerisinin geliştirilmesi. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.), *Okuma eğitimi* (s. 125-148). Ankara: Nobel Yayıncılık.

EKLER

EK-1: Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği

EK-2: Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının Araştırma Onay Yazısı

EK-3: Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Ölçek Uygulama İzin Yazısı

EK-4: Yazar Ölçek Kullanım İzni

Ek-1

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KÜLTÜRLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Sevgili Öğrenciler,

Okuma alışkanlığınıza ilişkin görüş ve düşüncelerinizi değerlendirmek amacıyla bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Okuma alışkanlığı ile ilgili olarak bir görüş ve yargı bildiren aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Bu görüşlere ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı sağ tarafta verilen beş seçenekten birini işaretleyerek (ilgili yere X işaretini koyarak) belirtiniz. Seçenekler "Tamamen Katılıyorum.", "Katılıyorum.", "Kısmen Katılıyorum.", "Katılmıyorum." ve "Hiç Katılmıyorum." şeklinde verilmiştir. Lütfen duygu ve düşüncelerinizi en iyi ifade eden, kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

Leyla AKÜZÜM
Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
leylabingol@yahoo.com

KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda kişisel bilgilere ilişkin durumunuza uygun olan seçeneğin önüne (x) koyarak işaretleyiniz lütfen.

1. Cinsiyetiniz a) Kız ( ) b) Erkek ( )

2. Yaşınız : ..... (lütfen yazınız)

3. Kaçıncı sınıftasınız? : a) 5.sınıf ( ) b) 6.sınıf ( ) c) 7.sınıf ( ) d) 8.sınıf ( )

4. Okul öncesi eğitim aldınız mı?
a) Evet b) Hayır

5. Annenizin eğitim durumu nedir?
a) Okuryazar değil
b) İlkokul mezunu
c) Ortaokul mezunu
d) Lise ve dengi okul mezunu
e) Üniversite mezunu

6. Babanızın eğitim durumu nedir?
a) Okuryazar değil
b) İlkokul mezunu
c) Ortaokul mezunu
d) Lise ve dengi okul mezunu
e) Üniversite mezunu

7. Evinizde bir kitaplığınız ya da kitap köşeniz var mı?
a) Evet b) Hayır

8. Evinizin çevresinde kütüphane var mı?
a) Evet b) Hayır

9. Kitap okumada örnek aldığınız biri var mı?
a) Evet b) Hayır

Yukarıdaki soruya cevabınız "Evet" ise aşağıda verilen seçeneklerden birini işaretleyiniz.

a) Annem b) Babam c) Öğretmenim d) Arkadaşım e) Kardeşim

Ek-1 -devam

OKUMA ALIŞKANLIĞINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

	Aşağıdaki maddelere ilişkin yanıtlarınızı sağda verilen seçeneklerden uygun gördüğünüze (X) işareti koymak suretiyle belirtiniz, lütfen.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	Kitap okumayı sevmiyorum.*	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Kitap okuma alışkanlığım yok.*	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.*	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Kitap okumayı gereksiz buluyorum.*	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Kitap okumaktan nefret ediyorum.*	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.*	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Hiç kitap okumuyorum.*	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Okumanın önemli olduğuna inanmıyorum.*	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Kitap okumayı gerekli buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Gazete okumayı gereksiz buluyorum.*	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Okuma, duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Türk klasiklerini okumayı seviyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızda etkilidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Okuma hayal dünyamızı geliştirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	Okuma çok yönlü düşünme becerisi geliştirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	Okuma, bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.	Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı olumlu yönde etkiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26.	Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.	Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçici davranırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.	Okumanın olaylara bakış açımızı geliştirebileceği inancındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.	Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30.	Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

.....*: Olumsuz tutum cümleleri

Ek-2

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

K-Q TSE-ISO-EN 9000

Sayı : E-14679147-663.05-5956
Konu : İnceleme (Projenin Değerlendirilmesi)

Sayın Prof. Dr. İlhami BULUT

İlgi : 04/01/2021 tarihli, Bila sayılı ve "ETİK KURULU" konulu yazı

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Temel Eğitim Anabilim Sınıf Eğitimi Bilim Dalı 19977014 Numaralı Yüksek Lisans Öğrencisi Olan Leyla AKÜZÜM Dr.Öğr.Üyesi Mehmet BARS danışmanlığında "Ortaokul Öğrenciler Okuma Kültürlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışması, etik açıdan değerlendirilmesi talebi, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından değerlendirilmiş; söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin kurul kararı yazımız ekinde sunulmuştur.

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının hazırlamış olduğu raporu arz ederim.

Av. Rengin AVCI
Hukuk Müşaviri V.

Ek: İlgili Belgeler(11 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kuruluna

Bilgi:
Sayın Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ
Sayın Prof. Dr. İrfan YILDIZ
Sayın Prof. Dr. İlhami BULUT
Sayın Prof. Dr. Rüstem ERKAN
Sayın Prof. Dr. Seyfettin ASLAN
Sayın Prof. Dr. Hasan TANRIVERDİ

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Belge Doğrulama Kodu :*BENF68BDS* Pin Kodu :28402 Belge Takip Adresi : https://ebelge.dicle.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx
Adres:Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon:+90 412 241 10 00 Faks:+90 412 241 10 56
e-Posta:gensek@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr
Kep Adresi: dicleuniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için: Erkan Seyrek
Unvanı: Büro Personeli
Tel No: 2237

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-3

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-30769799-44-23623559 05.04.2021
Konu : Araştırma İzni (Leyla AKÜZÜM)

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 17/03/2021 tarih ve 43283 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Leyla AKÜZÜM'ün **"Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kültürlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi "** konulu araştırma çalışmasını İlimiz Sur ilçesine bağlı ortaokullarda uygulama isteği 01/04/2021 tarih ve 23495139 sayılı müdürlük onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Süleyman İLGE
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:
1- Müdürlük Onayı (1 Sayfa)

Umut KOÇYİĞİT
Memur
Güvenli Elektronik İmzalı
05/04/2021

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Adres : ŞEHİTLİK MAHALLESİ ESKİ EĞİTİM FAKÜLTESİ BİNASI YENİŞEHİR/DİYARBAKIR
Telefon No : 0 (412) 322 22 36
E-Posta: arge21@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: HATİP YAVUZ /MEMUR
İnternet Adresi: diyarbakir@meb.gov.tr
Unvanı : Memur
Faks:4123222248
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 3f13-dc5c-330c-a1d5-f4ad kodu ile teyit edilebilir

Ek-3 devamı

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-30769799-44-23495139 01.04.2021
Konu : Araştırma İzni (Leyla AKÜZÜM)

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 24/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Nolu Genelgesi.
b) Dicle Üniversitesi Rektörlüğünün 17/03/2021 tarih ve 43283 sayılı yazısı.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Leyla AKÜZÜM'ün **"Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kültürlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi "** konulu araştırma çalışmasını İlimiz Sur ilçesine bağlı ortaokullarda uygulama talebi ilgi (b) yazıda belirtilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının **Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin Genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke,esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde** hijyen, sosyal mesafe ve maske kuralına uymak kaydıyla gönüllülük esasına bağlı olarak yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Süleyman İLGE
Müdür Yardımcısı

OLUR
Yüksel ARSLAN
İl Milli Eğitim Müdürü

EK:
1- Anket İzin Değerlendirme Formu
2- Anket Belgeleri

Adres: ŞEHİTLİK MAHALLESİ ESKİ EĞİTİM FAKÜLTESİ BİNASI YENİŞEHİR/DİYARBAKIR
Telefon No: 0 (412) 322 22 36
E-Posta: arge21@meb.gov.tr
Kep Adresi: meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: HATİP YAVUZ /MEMUR
Unvan : Memur
İnternet Adresi: diyarbakir@meb.gov.tr
Faks:4123222248
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 52e5-fcb5-3e50-9246-c4ee kodu ile teyit edilebilir.

Ek-4

Yazar Ölçek Kullanım İzni

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı **:** Leyla AKÜZÜM

Doğum Yeri ve Tarihi **:** Diyarbakır

Yabancı Dili **:** İngilizce

Öğrenim Hayatı **:**Lisans – Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi / 1997–2001

İş Hayatı **:**Öğretmen – M. Adil Kepolu İlköğretim Okulu Silvan/Diyarbakır 2001/2005

Öğretmen – Alipaşa İlköğretim Okulu Sur/Diyarbakır 2005/2015

Öğretmen – Cemil Özgür Ortaokulu Sur/Diyarbakır 2015/Halen

İletişim Bilgileri **:**