

TÜRK ÖĞRENCİLERİN KİTAP OKUMAMA SORUNUNA ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Yard. Doç. Dr. Yakup Çetin
Fatih Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
İngiliz Dili Eğitimi
(vcetin@fatih.edu.tr)

Yard. Doç. Dr. Cemal Karaata
Fatih Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
İngiliz Dili Eğitimi
(ckaraata@fatih.edu.tr)

ÖZET

Yaşamakta olduğumuz bilgi çağının teknolojik ürünleri her geçen gün hayatımızda varlıklarını giderek daha fazla hissettirmektedirler. Bu ürünlerin, çok önemli ve vazgeçilmez faydalarının ve sağladıkları kolaylıkların yanında haberleşme, araştırma, taşınabilirlik, konfor vb. görmezden gelemeceğimiz birçok olumsuz yönleri de yok değildir. Özellikle, bilgisayar ve internete olan erişim kolaylığı en çok genç kuşakları esareti altına almakta, birbirinden çekici grafik, içerik ve tasarımlarıyla sayısız bilgisayar oyunu ve web siteleri genç kullanıcıları kendilerine bir mıknaş gibi çekmekte ve onları ekran başına kilitlemektedir. Bununla birlikte boyutları kibrit kutusu ve okul tahtası arasında değişen dijital pencereler tarafından saatlerce hipnotize edilen gençlerimiz ne yazık ki giderek daha az kitap okumaktadırlar. Bilgi çağını bilgisizce yaşayan, zamanlarının büyük bir bölümünü sanal ortamlarda geçiren ve kendilerine yarınlarımızı teslim edeceğimiz genç nesli bu bağımlılıktan kurtarmak ve tekrar okumaya sevk etmek akademisyenler, araştırmacılar, öğretmenler, anne ve babalar olarak hepimize düşen bir görevdir. Bu çalışmanın amacı konu ile ilgili yapılan yeni araştırmaları okur ile paylaşmak ve toplumun kültür düzeyini arttırmak amacıyla genç kuşağa okumayı sevdirmek için yapılabilecekleri tartışmaktır. Makalenin sonunda okuma alışkanlığının kazandırılması konusunda yapılmasında fayda görülenlerle ilgili öneriler yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okuma alışkanlığı, Serbest Okuma, Aralıksız Sessiz Okuma, Hızlandırılmış Okuma

ABSTRACT

The influence of technological products of the information age we live in is felt in our life much more than ever before. Besides its significant and indispensable benefits like communication, research, transport, comfort and etc., it has certain unfavorable aspects

which cannot be overlooked. Particularly, easy access to computer and internet facilities mostly enslave the young generations; computer games made of appealing graphic design, and contents as well as websites attract the youth like a magnet and lock them to the monitor. In addition, young people hypnotized by digital windows whose screen size may change from a match box to a black board gradually read much less than previously. Our primary responsibility as academicians, researchers, teachers, and parents is to save the young generation from this serious addiction and encourage them to read, for these young people to whom we will entrust our tomorrow without awareness experience the information age by spending most of their time in virtual settings. The purpose of this study is to share new research on the topic with the reader and discuss what can be done in order to motivate the young generation to read so that a highly cultured society is attained. At the end of the article, suggestions and implications are provided which are necessary to form a well-established reading habit.

Key words: Reading habit, Pleasure Reading, Sustained Silent Reading, Accelerated Reading

Giriş

Türkiye’de gerek genel anlamda Türk insanının gerekse okul gençliğinin kitap okuma oranının iyi olmadığı, birçok ülkeyle karşılaştırıldığında kitap okuma oranında ülke olarak çok gerilerde kaldığımız bilinen bir gerçektir. Uluslararası okuma alışkanlıkları araştırmalarının sonuçlarına bakıldığında, ülkemizin sıralamada pek parlak bir yerde olmadığı rahatlıkla görülmektedir. Birleşmiş Milletler 2005 İnsani Gelişim Raporu’nda yer alan kitap okuma oranında Türkiye; 173 ülke arasında 86. sırada yer almaktadır. Uluslararası Okur-yazarlıkta İlerleme Çalışması, (PIRLS - Progress in International Reading Literacy Studies, 2001) kapsamında açıklanan raporda 35 ülkenin katıldığı programda İsveç birinci, Hollanda ikinci, İngiltere üçüncü, Türkiye ise Moldova’nın arkasından 449 puan toplayarak (500 puan olan ortalamanın altında kalarak) 28. olmuştur. OECD’nin (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) yaptığı öğrenci değerlendirmesine göre onbeş yaş dünya çocukları günde ortalama okul haricinde bir saat kitap okumaktadırlar (Henry, 2001). Amerikalı öğrenciler günde 18,4 dakika (Anderson, Wilson, ve Fielding ,1988), Koreli öğrenciler (Yoon, Kim, Yi, ve Yi, 2000) 30 dakika okurken Bağımsız Eğitimciler Sendikası’nın Türk toplumunun kitap okuma alışkanlığı ile ilgili yaptırdığı 2006 yılı anket sonuçlarına göre Türk insanı günde ortalama 5 saat televizyon izlerken kitap okuma için yılda 6 saatini ayırmaktadır. Bağımsız Eğitimciler Sendikası Genel Başkanı Gürkan Avcı (2009) yaptığı açıklamada "Türkiye kitap okuma konusunda çoğu Afrika ülkelerinin gerisinde kalmış durumda. Japonya’da toplumun yüzde 14’ü, Amerika’da yüzde 12’ si, İngiltere ve Fransa’da yüzde

21'i düzenli kitap okur iken, Türkiye'de yalnızca on binde bir kişi kitap okuyor. Bir Japon yılda ortalama 25, İsviçreli 10, Fransız 7 kitap okurken, Türk ise 10 yılda ancak 1 bir kitap okuyor. Türkiye'de okuma alışkanlığına sahip ancak 70 bin kişi bulunuyor" demektedir. Ayrıca günümüzde teknolojinin doğurduğu sanal alemin yaygınlaşması ve bunun bilinçsizce kullanılması sonucu, gençlerimiz sadece kitap okumamak için değil, ders çalışmamak için de yeterince bahaneler bulmakta, farkına varmadan hem kendilerini hem de çevrelerindeki kişileri oyalamaktadırlar (McKenna, Kear, ve Ellsworth, 1995). Kültür düzeyi yüksek bir toplum ancak okuyan insanlardan oluşabildiğinden, vakit kaybedilmeden gençlere okuma alışkanlığını kazandırmak için okul ve ailede uygulanan mevcut plan ve programlar gözden geçirilmeli; dış etkenlerin yanında "özgüven" gibi okurun kendisine bakan faktörleri ve karakter yapısını içeren yeni formüller geliştirilmelidir.

Konu ile ilgili araştırmalar

Kitap okuma alışkanlığının sadece keyif vermediği aynı zamanda akademik başarıyı – kelime hazinesi, akıcılık, kavrama, genel kültürde artış, vb. – ciddi anlamda desteklediği bir gerçektir (Stanovich, 1986; Krashen, 2001; Wilson ve Casey, 2007). Araştırmalar okuma alışkanlığının çok küçük yaşlarda, özellikle ilköğretim döneminde kazanıldığını ve daha sonra ilerleyen yaşlarda ise giderek azaldığını hatta kaybolduğunu göstermektedir (Campbell, M. ve Kmieciak, M.M, 2004; Gallik, J., 1999). Başarılı geçen sekiz yıllık ilköğretim hayatından sonra lise dönemine giren öğrencilerimizin önemli bir kısmı önceki başarılarını maalesef devam ettirememektedirler. Küçük yaşlarda onları gayrete getiren ve başarılı kılan öğrenme arzusu ve tutkusu sanki bu dönemde adeta yitirilmektedir. Oysa "özgüveni" "okuma isteği ve arzusu" yüksek olan öğrencilerin okumayı sevdiği ve daha çok kitap okudukları bilinen bir gerçektir (Deci ve Ryan's, 1985; Krashen, 2001). Özellikle okudukları kitapları kendileri seçen, okurken keyif alan öğrencilerin uygun zaman ve ortamlarda okumak için motive olabildikleri ve bu okuma alışkanlıklarını daha sonraki yıllarda da başarıyla sürdürebildikleri bilinmektedir (Shannon, 1995; Krashen, 2001). Öğrenme ve okumanın anahtarı olan bu "okuma dürtüsünün" tekrar harekete geçmesi için Holloway (1999)'a göre öğretmenlerin öğrencilerden okumalarını istedikleri kitaplar, geçmiş birikimlerinin yanısıra, güncel ve gerçek hayat ile de iç içe olmalıdır.

"Kitap okumama" evrensel bir soruna dönüştüğünden, öğrencilere okullar vasıtasıyla kitap okumayı sevdirebilmek için birbirinden farklı yöntemler geliştirilmiştir. Amerika, Kanada, İngiltere, Yeni Zelanda ve dünyanın birçok ülkesinde son yıllarda başarıyla sürdürülen "Aralıksız Sessiz Okuma" -Silent Sustained Reading (SSR) - ve bu serbest okuma şeklinin benzer uygulamaları olan "Herşeyi Bırak ve Oku" - Drop Everything And Read (DEAR)- ve "Hızlandırılmış Okuma"- Accelerated Reader (AR) - yapılan birçok araştırmanın konusu olmuştur (Dymock, 2000; Nagy, Campenni, ve Shaw, 2000; Wilson, J.D., ve Casey L. H., 2007). Bunlardan "Aralıksız Sessiz Okuma" (SSR), okuma alışkanlığını aşılacak için öğrencilere sınıf ortamında belirlenmiş bir süre

içerisinde – ortalama yirmi dakika – dayatma olmadan istedikleri kitapların okutulmasıdır (Byran, Fawson, ve Reutzel, 2003). Eğitim dünyasına kattığı tartışmasız birçok olumlu faydalarının yanında (Aranha, 1985; Dully, 1989), Aralıksız Sessiz Okumanın eksiklikleri de yok değildir (Collins, 1980; Dwyer ve Reed, 1989). Örneğin Serbest Okumaya – ders müfredatı dışında keyif için sınıf içinde toplu olarak yapılan okuma çeşidi – ayrılan bu kısa süre içerisinde okumak istemeyen bazı öğrencilerin kitap okuyor gibi görünmeleri; bu okumaya ayrılan eğitim süresinin bilinçsizce telef edilmesi anlamına gelmektedir. Ayrıca yine Bryan, Fawson, ve Reutzel (2003)'a göre okumayan öğrencilerin okuyanları faaliyetlerinden alıkoyan davranışlar sergilemeleri ve buna benzer öğretmen müdahalesi gerektiren başka durumlara düşmeleri çok düşündürücüdür. Bütün bunlara rağmen, faydaları bütün eğitim çevreleri tarafından kabul edilen serbest okumanın devam ettirilmesi ve olumsuz davranış gösteren öğrencilerle bire bir görüşülerek danışmanlık yapılması gerekmektedir.

Yaklaşık yirmi yıldır okullarda başarıyla uygulanan ve öğrencileri büyük ölçüde okumaya sevk eden Hızlandırılmış Okuma'da (AR), öğrenciler seviyelerine ve uzunluklarına göre önceden belirlenen kitapları okumaktadırlar. Hedeflenen kitaplar bitirildikten sonra öğrencinin okuduğunu anlama başarısı bilgisayar aracılığıyla küçük sınavlarla değerlendirilmekte ve sınıf, okul, ilçe, il bazında öğrencinin kendisine, ailesine, okul müdürlerine, il-ilçe eğitim yetkililerine yönelik raporlar çıkarılmaktadır. Ne yazık ki bu programın da tekrar ele alınması gereken sıkıntıları vardır. Öğrencinin sadece değerlendirmeye tabi tutulacağı kitapları okuması; ev ve okul kütüphanesine alınacak kitapların seçimini sınırlamakta, dolayısıyla bunun dışında kalan dergi, gazete, çizgi roman v.b. gibi kitapların okunmamasına neden olmaktadır. Ayrıca Pavonetti, Brimmer, ve Cipelewski'nin (2002) Hızlandırılmış Okuma ile yaptıkları çalışmanın sonuçları bize programın sonunda öğrencilerin çoğunun kitap okuma alışkanlıklarını yitirebildiklerini, program sonrası kitap okumayı devam ettirmediklerini göstermiştir.

Öğrencilerin kişisel ilgi ve tercihlerine bağlı olarak yaygın bir şekilde okul ve evlerde uygulanan serbest okuma faaliyeti için daha çok roman tarzında edebi kitapların seçilmesinin nedeni bunların duygu ve hislere hitap etmeleridir. Bu alandaki eserlerin, bilhassa meşhur klasiklerin beğenilmesinin arkasında, okurun kendisini kitabın yazarı veya hikâyenin karakterleri ile özdeşleştirmesi, anlatılan olayların örgüsü içerisinde kendisine bir yer bulması, kısacası hikâyenin konusuna kendisini kaptırması yer almaktadır (Krashen, 2004). Denebilir ki başarılı yapıtlar, türü ne olursa olsun – roman, hikâye, şiir – kendilerini öğrencilere okutmakta ve okuma alışkanlığı kazandırmada önemli rol oynamaktadırlar. Ev ve okullarda yetişkinlerin kendilerinin de okumaya katılarak, daha önce okuduklarını paylaştıkları zaman, öğrencilerin okuma işini daha ciddiye aldıkları gözlenmiştir. Araştırmalar, evde anne ve babası kitap okuyan çocukların okumaya karşı daha arzulu ve ileri yaşlarda iyi okur olmaya meyilli olduklarını, öte yandan evde anne babası kitap okumayan öğrencilerin bu eksikliklerinin, ancak sınıf ortamında öğretmenlerin okuyarak onlara örnek olmasıyla aşılabileceğini göstermiştir (Strommen, ve Mates, 2004).

Worthy, Moorman ve Turner (1999)'ın oniki ve onüç yaş öğrenciler üzerinde yaptıkları anket, çocukların okulda yapılan serbest okumada en çok sırasıyla korku ve hikaye kitapları (örneğin Harry Potter'ın maceraları), resimli mizah dergi ve çizgi romanları, magazin ve spor haberleri okuduklarını; bunun ile birlikte, düz yazı, tarih, coğrafya, ve diğer ders kitaplarını okumaktan kaçtıklarını ortaya koymuştur. Taylor'ın (2004) çalışması kız öğrencilerin erkeklere oranla daha çok okuduklarını göstermekle birlikte, erkeklerin magazin haberlerini okumaya kızlardan daha meyilli olduğu gerçeğini ortaya çıkardı. Dolayısıyla yazar makalesinde bize az okuyan erkek öğrencileri okumaya yönlendirebilmek için sınıfta ilgilerini çekebilecek kitaplar buldurmamızın gerekliliğini hatırlatmaktadır. Aynı çalışma bize erkek öğrencilerin yönlendirilmeyi sevdiğini ve sonunda değerlendirme yapılmayan ve faydası olmayan okuma faaliyetlerinden uzak durduklarını göstermiştir. Her öğrencinin, bilhassa erkeklerin, karakter yapısı, ilgi ve istekleri birbirine benzemediğinden, erkek ve kız öğrencilerin okuyacakları kitapları araştırma yapmadan tahmine göre seçme yapmanın mahzurlu olabileceği açıktır. Luttrell ve Parker (2001)'in öğrencilerin kendini algılama, özsaygı ve okuma davranışına yönelik yaptıkları araştırmalarından öğrendiklerimiz öğrencilerin sosyal ilişkilerinin okumalarını önemli ölçüde etkilediğidir. Erkek öğrencilerin kitap okumayı bir kız işi olarak gördükleri ve kızların daha çok kitap okuduklarını düşündükleri saptanmıştır. Aynı öğrencilerin düşündükleri bir başka şey de sporcuların kitap okumadıkları ve çok kitap okuyanların ise "gıcık" olduklarıdır. Luttrell ve Parker (2001)'in araştırmalarının devamında erkek öğrencilerin spor ve araba haberlerini okumayı tercih ettiklerini, kız öğrencilerin ise magazin dergilerinin yanında gazetelerin en çok astroloji ve karikatür sayfalarını okuduklarını görmekteyiz. İlginç olan ise macera kitapları kız ve erkek öğrenciler tarafından beğenilirken, romanların daha çok kızlar tarafından okunmasıdır.

Okul zamanında uygulanan serbest okumanın küçük öğrencilerden daha çok yetişkin öğrenciler ile daha verimli işlediği bilinmektedir. Dolayısıyla bu bize okuma programlarının özellikle yetişkin öğrenciler ile aksatmadan devam ettirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ödev, ek iş, spor, arkadaşlıklar, ergenlik çağı sendromu, internet bağımlılığı, değişik sorumluluklar, pek çoğunun evlerinde kitap okuma ortamının ve kütüphanenin olmaması gibi etmenler yetişkin öğrencilerin sınıflarında serbest okumak için tahsis edilen bu süreyi daha bilinçli kullanmalarını sağlamakta ve böylece bu öğrenciler daha çok kitap okumaktadırlar (Krashen, 2001; Fisher, 2004). Ancak günümüzde çoğumuzun, özellikle gençlerimizin ömrü sayısız sınavlara (SBS, ÖSS, KPSS, KPDS, ALES, TOEFL, GRE, v.b.) girip yeterli puanı tutturalabilme çabasıyla geçmektedir. Buna okul dönemi boyunca müfredat dâhilinde yapılan farklı derslerin sınavları (yazılı, sözlü, dönem ödevi v.b.) da eklendiğinde öğrencilerimizin serbest okuma yapmak için yeterince zamanlarının olup olmadığı konusu önümüze ciddi bir problem olarak çıkmaktadır. Üzerine pek çok makalenin yazıldığı, anketlerin yapıldığı, konferansların düzenlendiği "Okuma alışkanlığı kazandırma" kampanyalarını acaba ne kadar fiiliyata dökebiliyoruz? Konu ile ilgili yapılan çalışmalar bize, okuma alışkanlığının ve hiçbir dayatma olmadan sadece keyif almak için "serbest okuma"

yapma tutkusunun yukarıda belirtildiği gibi küçük yaşlarda kazanıldığını göstermektedir (Wilson, J.D., ve Casey L. H., 2007). Öğrencilere okuyun demek kolay, ancak evlerde ve okullarda serbest okuma yapabilmeleri için acaba öğrencilerimize gerekli zaman ve ortamı sağlayabiliyor muyuz? Bu noktada “nasıl okuturuz” sorusu önem kazanmaktadır.

Nasıl Okuturuz?

Serbest okumanın sürekliliğini ve uygulanabilirliğini sağlamak isteyen öğretmenlerin öğrencilerin tutum, özsaygı, ve motivasyonlarını mutlaka göz önünde bulundurmaları gerekir. Covey’in (1998) ifade ettiği gibi öğrencilerin hayatları boyunca her ne sebeple olursa olsun okumaya karşı kafalarında oluşturdukları olumsuz imajı değiştirmek öyle kolay olmamaktadır. Campbell ve Kmieciak (2004)’in Amerika Birleşik Devletlerinin tümünde yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin en çok karşılaştıkları zorlukların başında öğrencileri okumaya ve yazmaya yönlendirmede çektikleri sıkıntıların gelmekte olduğu tespit edilmiştir. Çekilen sıkıntıların perde arkasına bakıldığında aynı araştırmacılar okunması gereken kitapların öğrencilerin gerçek hayat, ilgi, tecrübe ve birikimlerine hitap etmediklerini bulmuşlardır. Bu çalışmada bahse değer başka bir bulgu da okuma bilip de okumayan öğrenciler ile okuma yazması olmayanların eşit durumda olmalarıdır. Öncelikle öğretmenlerin okuma programının başarısı için (program öncesinde, sırasında, ve sonrasında) oldukça anlayışlı olmaları gerekir. Öğrencileri dinlemeli onlara değer vermelidirler; aksi takdirde en ufak bir baskı veya dayatma, okumamak için bir bahane arayan bu öğrencileri programdan soğutacaktır (Curtis ve Longo, 1999). Öğrencilerin ilgi alanlarına göre seçtikleri kitaplara, konusu ve türü ne olursa olsun olumsuz yorum getirmekten sakınmalı ve eğer okulda uygulanıyorsa kitap okuma süresi müddetince onların motivasyonunu sağlamak için her türlü ihtiyaçlarını gidermeye çalışmalıdırlar.

Konu ile ilgili düşündürücü başka bir nokta da ilerleyen yaş ile birlikte pek çok öğrencinin okuma tutkusunu kaybetmesidir (McKenna, Kear, ve Ellsworth 1995; Taylor, ve McAtee, 2003). Bilhassa ders durumu zayıf öğrencilerin daha çok olumsuz etkilendikleri ve okuma isteğini neredeyse tamamen yitirdikleri tespitler arasındadır. Bundan başka McKenna, Kear, ve Ellsworth (1995)’in araştırmaları bayan öğrencilerin erkek öğrencilerden konu ve tür ne olursa olsun daha çok kitap okuduklarını ve farklı etnik kökenli olmanın okuma alışkanlığını değiştirmede göstermiştir. Applegate ve Applegate (2004)’in makalelerinden içe yönelik motivasyonları yüksek olan öğrencilerin yaş engeline takılmadan okuma alışkanlıklarını hayatları boyunca devam ettirdiklerini öğreniyoruz. Bu tür öğrencilerin okumayı bir sorumluluk veya zorunluluk görmekten daha çok keyif almak için yaptıkları bilinmektedir. Meraklarını gidermek için okumayı bir zevk haline getirebilen bu öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve stratejileri üzerinde durulmalı, kullandıkları taktikler gelecek araştırmaların konuları olmaya devam etmelidir. Rosenblatt (1978)’a göre okul kitabı seçiminde faydalı olan, fiyat, yayınevi, promosyon, v.b. faktörlerden ziyade öğrencilerin bilgi ve ilgi düzeylerine göre seçim yapılmasıdır. Okuduğu kitabı daha önce okudukları ve edindikleri bilgilerle irtibatlandırabilen öğrencilerin daha çok okudukları ve başarılı

olduklarının tespiti başka birçok benzer araştırmanın konusu olmuş ve olmaya devam etmektedir.

Türk toplumunun okur yazar sayısı ve eğitim düzeyi son yıllarda önemli ölçüde yükselmesine rağmen, bunun doğal bir sonucu olarak boş zamanlarında kitap okuyanların sayısının da artması beklenirken ne yazık ki tam tersi, azalma gözlemlenmektedir. Okullarda serbest okuma uygulaması için gerekli olan şartların tümü – okuma süresi, sessizlik, her tür ve seviyeden kitapların olması, öğretmenin okuyarak model olması, dayatma, olumsuz yorum ve alaycı tavırların olmaması, v.b. – eksiksiz yerine getirilmezse arzulanan hedef tutturulamayacaktır. Bütün şartlar sağlandığı halde öğrenciler hala okumak istemiyorlarsa; hemen pes etmemeli başka alternatif çözümler aranmalıdır. Okumaya karşı olumsuz tutumları olan öğrencileri kazanmak için okuma kulüpleri kurulabilir. Böyle bir ortamda her yaşta öğrenciler belirli aralıklarla sadece okur, bir araya gelerek okudukları kitapları yorumlayabilir, düşüncelerini paylaşabilir ve böylelikle daha fazla kitap okumak için motive olurlar (Brown, 2003). Taylor (2004)'ın tespiti öğrencilerin cinsiyetine göre ayarlanan kitap kulüplerinde daha rahat oldukları ve her türlü konuyu çekinmeden konuşabildiklerinden bu tür kulüplerin daha faydalı olduğu yönündedir. Taylor'ın kitap okumaya katkıda bulunmak amacı ile yaptığı bu tespit karşı cinslerin birbirlerinden çekindikleri, inanç ve kültür gereği aralarına mesafeler koydukları doğu toplumları için çok daha uygun görünmektedir. Küçük yaşlardaki öğrenciler için de ödüllü kitap okuma yarışmaları oldukça faydalı olmaktadır.

Her ne kadar çizgi romanlar pek çok kişi tarafından ciddiye alınmasa da Amerikan toplumu içinde yapılan çalışmalar küçük yaştaki öğrencilerin en çok çizgi roman okuduklarını göstermiştir. Eğitimciler çizgi roman hususunda ikiye bölünmüş durumdadırlar; bir grup çizgi romanları zaman israfı görmesine rağmen ötekiler çizgi romanların özellikle okumayı sevmeyen öğrenciler üzerinde etkili olduğunu düşünmektedir. Akademik değeri görülmeyen çizgi romanlar boş zamanlarda okuyup keyif almak için aslında birebirdir (Norton, 2003). Bazı akademik kitaplar öğrencileri boğmakta ve yaratıcılığa katkıda bulunmazken, çizgi romanlar yazar ve çizerlerin becerilerine göre farklı hayal dünyalarını yaşatabilmektedirler. Buradan çıkarılabilecek önemli bir sonuç çizgi romanların tekrar değerlendirilip eğitim sistemine dahil edilmesidir. Kim bilir, belki onlar sayesinde okumaktan kaçan öğrencileri tekrar kitaplara çekebilir ve okul kitaplarıyla öğretilmediğimiz birçok dersi ve bilgiyi – tarih, edebiyat, yabancı dil, v.s. – resimlerin gücünü kullanarak öğrencilere kazandırabiliriz.

Kitap okuma ihtiyacının bilincinde olan Amerikalı araştırmacılar toplumun tüm kesimlerinin kitap okumasını sağlamak için durmadan yeni arayışlar içerisindeyler. Özellikle okumaktan kaçan veya okuma sorunları olan genç öğrencilere kitap okumayı sevdirmek için uygulamaya koydukları dikkat çeken çalışmalardan bir tanesi "Intermountain Therapy Animals" yöntemidir (Morrow, Gambrell, ve Pressley, 2003). Kütüphaneci, okuma uzmanı, öğretmen, ebeveyn ve öğrenci işbirliği ile yapılan uygulamada öğrencinin ilgi alanına giren kitaplar seçilmekte ve öğrenciden bunları

köpek eşliğinde okuması istenmektedir (Allington ve McGill-Franzen, 2003). Reading Education Assistance Dogs, (R.E.A.D). -- Okuma Eğitimi Destek Köpeği, adı verilen terapi şekline benzeyen ortamda gerçekleşen bu programda öğrenciler haftada yaklaşık 20 dakika boyunca kitaplarını köpeklerin huzurunda seslice okumaktadırlar. Esas olan burada ortamdaki ve okumaktan keyif almaktır; “okuma becerisi zayıf olan öğrenciler neşe ile okudukları zaman farkına varmadan yeni kelimeler öğrenmektedirler” ve “en güzeli bunların kitap okuyabilmeleridir” (Swanborn ve de Glopper, 2002, pp. 113-114). Başka yöntemlerle kitap okutturulamayan çocukların terapi köpekleri ile daha iyi motive ve konsantre oldukları ve dolayısıyla daha çok kitap okudukları görülmüştür (Heimlich, 2001). Eğitimli bir köpeğin varlığı genelde utangaç olan bu öğrencilere kan basıncını ve kalp atışını normal seviyelere çekerek huzur vermekte, streslerini gidermekte, ve kitap okumaya teşvik etmektedir (Friedmann, Thomas, ve Eddy, 2000). Jalongo (2004) ve Melson’un (2001) söylediklerine göre evcil hayvanların yukarıdaki örnekte olduğu gibi terapilerde kullanılması giderek artmakta, hayatın her alanına yayılmakta ve birçok bilimsel alanın araştırma konusu olmaya devam etmektedir.

Bilindiği gibi insan davranışlarının büyük bir bölümü gözlem ve taklitte öğrenilir. Anne-baba, öğretmen, arkadaş ve ünlü kişilerin davranışları özellikle küçük çocuklar tarafından hemen kopya edilir. Bu açıdan yetişkinler çocukların önlerinde kitap okuyarak onlara model olabilirlerse, okuyan çocukları da övücü sözlerle yüceltirlerse kitap okuma bilinci yerleşecektir. Örneğin, Gambrel (1981) bizim okumaya değer verdiğimizizi ve okumanın hayatımızın bir parçası olduğunu ve bunları birileri ile paylaştığımızı gören öğrencilerin daha çok kitap okuduklarını söylemektedir. Araştırmalardan (Nord, Brimhall, ve West, 1997) ortaya çıkan ilginç bir sonuç da babaların annelerden daha çok çocuklarının okul başarıları üzerinde ciddi etkiye sahip olduklarıdır. Okuma ve eğitim düzeyleri yüksek olan babaların çocukları da derslerde ve okumalarda gayet başarılıdır. Eğitim düzeyi düşük anne ve babalar örnek olamadıkları gibi eve kitap sokmadıkları için çocukların kitap okumaları olumsuz etkilenmektedir. Goodman and Goodman (1982) kendi kızlarının okumayı kolayca sökmelerinin ve sevmelerinin arkasında ona küçüklüğünden itibaren hep kitap okumuş olmalarının, onu dinlemelerinin ve onunla konuşmalarının yattığını ifade ederler. Wheldall ve Entwistle (1988) dördüncü sınıf öğrencileri arasında altı hafta boyunca uyguladıkları Aralıksız Sessiz Okuma’da sınıfta okuyan bir öğretmenin öğrencilerin okumasını %32 arttırdığını bulmuşlardır. Bu da bize hatırlatıyor ki öğrencilerimizin kitap okumalarını istiyorsak, evlerde ve okullarda düzenlenen okuma programlarında anne ve babaların, öğretmenlerin ve idarecilerin okuyarak bizzat katılmaları önemli ölçüde olumlu katkıda bulunacaktır.

Sonuç

Sorumlu ve yükümlü oldukları öğrencilere hayat boyu süren okuma alışkanlığı kazandırmak tüm öğretmenlerin, anne-babaların ve eğitimcilerin birinci görevleri arasında olmalıdır. Günümüzde kitap okurlarının sayısı artması gerekirken, birçok olumsuz faktör öğrencilerimizi okumaktan alıkoymaktadır. Aşağıda öğrencilerimize

kitap okuma alışkanlığı kazandırabilmek için yapılabilecekler sıralanmıştır. Bu önerilerin dikkate alındığında ve uygulandığında çağımızın en büyük sosyal hastalığı olan kitap okumama sorununa katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için yapılabilecekler:

- Öğrencilerin okul dışında serbest okuma yapabilmelerinin, ailenin sosyo-ekonomik durumundan daha çok ailenin eğitime ve okumaya verdiği değerle doğru orantılı olduğunu Greaney ve Hegarty (1987) ifade etmişlerdir. Anne ve babalara yönelik okumanın ve çocuklarına okuma konusunda model olmanın önemi konusunda bilgilendirici proje ve programların geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve devletin diğer ilgili kurumlarının gayretlerinin yanı sıra yerel yönetimler ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarının da yapacağı çok değerli katkılar olabilir.
- Kütüphanesi olmayan evlerde çocuklar okuma imkânı bulamadıklarından daha çok televizyon seyretmekte, okuma alışkanlığı kazanamamaktır (Mckool, 2007). Okul kütüphaneleri, kitap kampanyaları veya ucuz baskı yöntemiyle olanakları sınırlı aile çocuklarına ilgi alanlarına hitap eden kitaplara erişim kolaylıkları sağlanmalıdır.
- TV, DVD, internet, playstation, bilgisayar oyunları, v.b. multi-medya imkânlarının öğrenciler tarafından kontrolsüzce kullanımı kitap okumayı engelleyen unsurlardır. Yetişkinler mutlaka çocuklarını denetlemeli ve onların vakitlerini kitap okuma gibi daha değerli alışkanlıklarla geçirmelerini sağlamadılar. Özellikle, okul öncesi ve ilköğretim 1. kademe döneminde öğrencilerin bilgisayar kullanımı asgari düzeyde tutulmalı, kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı ön plana çıkarılmalıdır. Bu bağlamda, MEB yetkilileri ders müfredatlarını ayarlarken ve okullarda ve derslerde bilgisayar kullanımının oranını düzenlerken özellikle ilköğretim 1. kademe kitap okuma alışkanlığını ön plana çıkarmalı, bilgi teknolojileri öğrenimi ve öğretimi kitap sevgisini ve okuma alışkanlığını gölgelemeyecek bir planlama yapmalıdır.
- Sosyo-ekonomik durumu iyi olup okuma merakı olmayan öğrenciler okul dışı faaliyetleri (futbol, basketbol, yüzme, müzik v.s.) bahane ederek kitap okumamaktadırlar. Ebeveynler ve öğretmenler bu tür sosyal ve sportif faaliyetlerin kitap okumamak için asla bahane olmadıklarını öğrencilere iyice anlatmalı, çocuklarının ve öğrencilerinin zamanlarını planlarken okuma ve sosyal/sportif faaliyetlere dengeli yer vermelidirler.
- Sosyo-ekonomik durumu zayıf olan kalabalık ailelerin çocukları kardeşlerine bakmak veya ev işlerinde yardım etmek durumunda kaldıkları için kitap okuyamamaktadırlar. Aileler mutlaka çocukların yükünü azaltmalı ve kitap okumaları için zaman tahsis etmelidirler. Bu iş tek başına ailelerin altından kalkabilecekleri bir yük değildir. Bu tip semtlerde, yerleşim merkezlerinde yerel yönetimler fakir ailelerin çocuklarının okuyabilecekleri ortamları sağlamaya gayret göstermelidirler (ör: gezici kütüphane, semt-halk kütüphanelerinin canlandırılması, bazı belediyelerin yürüttüğü “..... ilçesi kitap okuyor” benzeri kampanyalar). Sosyo-ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocukları kitapları aile

kütüphanelerinden ve kitapçılardan edinebildikleri halde fakir aile çocuklarının tek alternatifi okul kütüphanesidir. Üstüne gidilmesi gereken bu meselede kitap ve dergi sayısı ve daha önemlisi öğrencilerin zevkine uygun kitapların eksikliği yüzünden öğrenciler ne yazık ki kütüphanelere uğramamaktadırlar (Allington, 1995). Yine yerel yönetimler ve çeşitli sivil toplum kuruluşları okul kütüphanelerinin nicel ve nitel olarak zenginleştirilmesi ve işlerlik kazanması için çaba sarf etmelidirler.

- Anne ve babaları veya başka aile fertleri tarafından kendilerine küçük yaştan itibaren kitap okunan çocuklar büyüdüklerinde kitap okumaya meyilli olmakta ve daha ilkokula başlamadan önce çoğu okuyabilmektedir (Anbar, 1986; Stanovich, 1986). Evlerde mutlaka topluca kitap okuma zamanları düzenlenmelidir ki aile fertleri birbirlerini okumaya teşvik edebilsin.
- Düzenli ve ciddi okuyan (gazete, kitap, roman, dergi, v.s.) anne ve babalar çocukları tarafından örnek alındıklarından onların ileride okuma alışkanlığı kazanmalarına vesile olmaktadır (Neuman 1986). Anne ve babalar evlerde kitap okumanın ailenin öncelikleri arasında olduğunu okuyarak göstermelidirler.
- Okuma merakı olan içten-motivasyolu öğrenciler okumayı küçük yaşta sökmekte ve okuma alışkanlığı kazanabilmektedirler. Okumaya karşı hiçbir ilgisi olmayan çocukların okumayı daha geç ve zor öğrendikleri bildirilmektedir. Küçük yaştan itibaren çocuklara kitaplar alınmalı, onlara kitap sevgisi aşılanmalıdır. Bu konuda son zamanlarda bazı yayınevlerinin çocuklar için hazırladıkları kitapevi-oyun sahası birleşiminden oluşan cazip mekânlar bulunmaktadır. Bu uygulama yaygınlaştırılmamıştır.
- Düz metinlerden oluşan kitaplar, özellikle ders kitapları (tarih, edebiyat, v.s.), resimli hikâyeler şeklinde yayınlanabilirse, öğrencilerin ilgilerini çekebilirler (Csikszentmihalyi, 1990). Kitaplarda kullanılan dil ve resimlerin öğrencileri ne kadar tatmin ettiği araştırılması gereken konular arasındadır.
- Tarih, edebiyat, sanat, v.s. konulu kitaplar çizgi roman ve karikatür haline getirilip ev-okul kütüphaneleri ve kitapçılarda öğrencilere takdim edilmelidir (Worthy, 1996). Görselliğin öğrenme üzerindeki büyük etkisi pek çok araştırmacı tarafından gösterilmiştir ve okuma alışkanlığı kazandırmak için daha fazla kullanılmalıdır.
- Aile fertleri arasında veya kitap kulüplerinde paylaşılan kitaplar ve yorumlar vesilesiyle öğrencilerin kitap okuma arzusu artmakta ve kitap okuma alışkanlığı devam etmektedir (Anbar, 1986). Kitap okumaya katkısı olan bu sosyal ilişki yaygınlaştırılmalıdır.
- Okulların müfredatlarında kitap okumak için zaman ayrılmalı, bunun ile birlikte çocukların hangi kitapları okudukları takip edilmeli ve sınıfta ortamında okunan kitaplar ile ilgili yorum ve düşünceler paylaşılmalıdır.
- Anketler kitapların daha çok tavsiye üzerine okunduklarını gösteriyor. Toplumda eğitilmiş kimselerin – anne-baba, akraba, öğretmen, entelektüel, araştırmacı, yazar, v.s. – öğrencilere okumaları gerektiğini söylemeleri yeterli değildir, mutlaka yararlı kitapların isimleri verilerek okumaya teşvik edilmelidir (Worthy, 1996).

- Yukarıda bahsi geçen Aralıksız Sessiz Okuma (SSR), Herşeyi Bırak ve Oku (DEAR) ve Hızlandırılmış Okuma (AR) gibi kitap okuma programlarının okullarda yaygınlaştırılması genel kültürü ve kitap okumayı arttıran uygulamalardır. Yalnız verimliliği ve başarısı, tüm gerekleri şartların – özellikle de çocukların ilgisi dâhilinde her türde kitap ve dergilerin varlığı – yerine getirilmesine bağlıdır.
- Kitap okumayı teşvik etmek için okul ve aile tarafından öğrencilere değişik ödüller verilebilir: Okuma sertifikaları verilebilir, ayın veya haftanın en çok kitap okuyanı seçilebilir, ödüllü yarışmalar tertip edilip okurların katılmaları sağlanabilir (Lepper ve Hodell, 1989).
- Okul müfredatlarının yetkili (ve uzman) kişiler tarafından tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Çocukların küçük yaştan itibaren sınav yarışı (Türkiye için SBS, ÖSS, v.s.) içine çekilmeleri okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen faktörlerin başında gelmektedir (Ainley, Hidi ve Berndorff, 2002).
- Okul ve il kütüphaneleri anketler ve araştırmalar ışığında kaynaklarını zenginleştirmeli; her öğrenciye hitap eden kitap, dergi, gazete, çeşitleri bulundurulmalı ve bunlara erişim kolaylaştırılmalıdır.
- Kitap okumak için hiç bir dış etkene ihtiyacı olmayan özgüveni yüksek öğrencilerin, onları okumaya sevk eden iç dinamikleri ve stratejileri mercek altına alınmalı ve değerlendirilmelidir (Ryan ve Deci, 2000).

KAYNAKLAR

- Ainley, M., Hidi, S., ve Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545-561.
- Allington, R. (1995). Access to books: Variations in schools and classrooms. *The Language and Literacy Spectrum*, 5, 23-25.
- Allington, R. L., ve McGill-Franzen, A. (2003). The impact of summer setback on the reading achievement gap. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 68-75.
- Allington, R.L., ve Cunningham, P.M. (1996). *Schools that work: Where all children read and write*. Harper Collins College Publishers. New York: NY.
- Anbar, A. (1986). Reading acquisition of preschool children without systematic instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 69-83.
- Anderson, C.R., Wilson, P.T., ve Fielding, L.G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Applegate, A.J., Applegate, M.D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57, 554-563.
- Aranha, M. (1985). Sustained silent reading goes East. *The Reading Teacher*, 39, 214-217.

- Abacı, G. (2009). Türkiye'de Kütüphanelerin Kitap Okutma Stratejileri Yok ! <http://www.memurlar.biz/haber/20090729/Kutuphane-Politikamiz-Ne-Durumda.php>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Block, C., Mangieri, J.N. (2002). Recreational reading: 20 years later. *The Reading Teacher*, 55, 572- 581.
- Bryan, G., Fawson, P.C., Reutzel, D.R., (2003). Sustained Silent Reading: Exploring the value of literature discussion with three non-engaged readers. *Reading Research and Instruction*, 43, 47-73.
- Campbell, M.B., Kmieciak, M.M., (2004). The greatest literacy challenges facing contemporary high school teachers: Implications for secondary teacher preparation. *Reading Horizons*, 45, 1-25.
- Collins, C. (1980). Sustained silent reading periods: Effect on teacher's behavior and students' achievement. *The Elementary School Journal*. 81,109-114.
- Covey, Sean. (1998). *The Seven Habits of Highly Effective Teens*. New York, New York: Simon ve Schuster, Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and intrinsic motivation. *Daedalus*, 119 (2), 115-140.
- Curtis, M.E., ve Longo, A.M. (1999). *When Adolescents Can't Read: Methods and Materials That Work*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Deci, E.L., ve Ryan, R.M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 9, 109-134.
- Dully, M. (1989). The relation between sustained silent reading to reading achievement and attitude of the at-risk student. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 312 631)
- Dwyer, E., ve Reed, V. (1989). Effects of sustained silent reading on attitudes toward reading. *Reading Horizons*, 29, 283-293.
- Dymock, S.J. (2000). *The effect of sustained silent reading on reading comprehension: A review of the research*. Paper presented at the National Reading Conference, 50th annual meeting, Scottsdale, AZ.
- Einhorn, J.A. (1979).
- Fisher, D. (2004). Setting the "opportunity to read" standard: Resuscitating the SSR program. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 48, 138-149.
- Friedinann, E., Thomas, S. A., ve Eddy, T.J. (2000). *Companion animals and human health: Physical and cardiovascular influences*. In A. L. Podberscek, E. S. Paul, ve J. A. Serpell (Eds.), *Companion animals and us: Exploring the relationship between people and pets* (pp. 125-142). New York: Cambridge University Press.
- Gallik, J.D., (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 42, 480-489.
- Gambrell, L.B. (1981). The clip sheet. *The Reading Teacher*, 34, 836-838.
- Goodman, K., ve Goodman, Y. (1982). Spelling ability of a self-taught reader. In F. Gollasch (ED.), *Language and literacy: The selected works of Kenneth S. Goodman*, 2, 22-1226. London: Routledge ve Kegan Paul.

- Greaney, V. ve Hegarty, M. (1987). Correlates of leisure-time reading. *Journal of Reading*, 10 (1), 3-20.
- Heimlich, K. (2001). Animal-assisted therapy and the severely disabled child: A quantitative study. *Journal of Rehabilitation*, 67(4), 48-56.
- Henry, T. (2001, December 4). Getting a read on US teens. *US Today*, p. 7D.
- Holloway, J.H. (1999). Improving the reading skills of adolescents. *Educational Leadership*, 80-81.
- Jalongo, M. R., Fennimore, B. A., ve Stamp, L. N. (2004). *The acquisition of literacy: Reframing definitions, paradigms, ideologies, and practices*. In O. N. Saracho ve B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives of language policy and literacy instruction in early childhood education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Krashen, S. (2001). More smoke and mirrors: A critique of the National Reading Panel Report on Fluency. *Phi Delta Kappan*, 83(2), 119-123.
- Krashen, S. 2004. *The Power of Reading*. Westport, CONN: Libraries Unlimited and Portsmouth, NH: Heinemann.
- Luttrell, W., Parker, C., (2001). High school students' literacy practices and identities, and the figured world of school. *Journal of Research in Reading*, 24, 235-247.
- McKenna, M.C., Kear, D.J., Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey, *Reading Research Quarterly*, 30, 934-954.
- Mckool, S.S. (2007). Factors That Influence the Decision to Read: An Investigation of Fifth Grade Students' Out-of-School Reading Habits. *Reading Improvement*. 44 (3), 111-120.
- Melson, G. F. (2001). *Why the wild things are*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Morrow, L. M., Gambrell, L. B., ve Pressley, M. (Eds.). (2003). *Best practices in literacy instruction* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Nagy, N.M., Campenni, C.E., ve Shaw, J.N. (2000). A survey of sustained silent reading practices in seventh-grade classrooms. *Reading Online* [On-line]. 1-12. Available: www.readingonline.org/articles/nagy/ssr.html.
- Neuman, S. (1986). The home environment and fifth-grade students' leisure reading. *Elementary School Journal*, 83, 131-137.
- Nord, C.W., Brimhall, D., ve West, J. (1997). *Fathers' involvement in their children's schools* (NCES 98-091). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (ERIC Document Reproduction Service No. ED409125)
- Norton, B. (2003). The motivating power of comic books: Insights from Archie comic readers. *The Reading Teacher*, 57, 141-147.
- Pavonetti, L.M., Brimmer, K.M., Ciplewski, J.F. (2002). Accelerated Reader: what are the lasting effects on the reading habits of middle school students exposed to Accelerated Reader in elementary grades? *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 46, 300-312.
- Rosenblatt, Louise. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem*. Southern Illinois: University-Press.

- Ryan, R.M., ve Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Shannon, P. (1995). *Texts, lies, ve videotape: Stories about life, literacy, ve learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.
- Strommen, L.T., Mates, B.F. (2004). Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 48, 188-199.
- Swanborn, M. S. L., ve de Glopper, K. (2002). Impact of reading purpose on incidental word learning from context. *Language Learning*, 52(1), 95-117.
- Taylor, D.L. (2004). "Not just boring stories": Reconsidering the gender gap for boys. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 48, 290-298.
- Wilson, J.D., Casey L. H., (2007). Understanding the Recreational Reading Patterns of Secondary Students. *Reading Improvement*, 44(1), 40-48.
- Worthy, J., Moorman, M., ve Turner, M. (1999). What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly*. 34 (1), 12- 27.
- Worthy, J., Moorman, M., Turner, M. (1999). What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly*, 34, 12-27.
- Yoon, C.-K., Kim, J.-Y., Yi, S.-K., ve Yi, H.-S. (2000). *A national survey of reading*. Seoul, South Korea: Korean Research Center for Publications.