

OKUR HAKLARI VE İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ: BİR FARKINDALIK ARAŞTIRMASI¹

Songül KÜRECI

Kütahya Bilim ve Sanat Merkezi
skureci0601@hotmail.com
0000-0001-6382-6297

READER RIGHTS AND PRIMARY SCHOOL STUDENTS: AN AWARENESS STUDY

ÇALIŞMA TÜRÜ: ARAŞTIRMA MAKALESİ

Özet: Bu çalışmada, okuma kültürünün kazandırılmasında kritik öneme sahip olan ilkökul öğrencilerinin okur haklarına ilişkin algıları, bu haklara dair bilgileri öğrendikleri kaynaklar ve karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Araştırma, nitel durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiş ve 2021-2022 öğretim yılında Ege Bölgesi'ndeki bir devlet okulunda öğrenim gören 158 gönüllü 4. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorular içeren Okur Hakları Anket Formu ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin çoğunluğunun okur haklarına dair bilgi sahibi olmadığını, bu haklara ilişkin bilgi edinen öğrencilerin ise genellikle "istediği yerde ve zamanda okuma hakkı" gibi temel hakları bildiklerini ortaya koymuştur. Öğrenciler okur haklarına dair bilgilerini genellikle öğretmenlerinden ve ebeveynlerinden öğrenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin en sık karşılaştıkları sorunlar arasında istedikleri kitapları okuyamama, okuma eylemi sonrasında sorgulanma ve sesli okuma kısıtlamaları yer almaktadır. Araştırma, öğrencilerin okur haklarını etkili bir şekilde öğrenebilmeleri ve uygulayabilmeleri için yetişkin rehberliğinin önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Sözcükler: *farkındalık araştırması, okuma, okuma kültürü, okur hakları, ilkökul*

Abstract: This study investigates primary school students' perceptions of reader rights, the sources from which they learn these rights, and the challenges they encounter, focusing on a critical age group for developing a reading culture. Conducted during the 2021–2022 academic year in the Aegean Region of Turkey, the study employed a qualitative case study design with 158 voluntary fourth-grade students (83 girls, 75 boys) from five classes at a public school. Data were collected using the Reader Rights Questionnaire (RRQ), which included open-ended questions, and analyzed through descriptive analysis. Findings revealed that 73.4% of students were unaware of reader rights, while 26.6% had some knowledge, particularly of rights such as reading anywhere or anytime. Teachers were the primary source of information about these rights, followed by mothers. Challenges included restrictions on reading preferred books, being questioned after reading, and limitations on reading aloud, often linked to strict attitudes and coercion from adults. The study highlights the need for adult support and guidance to enhance students' understanding and application of their reader rights.

Keywords: *awareness research, reading, reading culture, reader rights, primary school*

Giriş

¹ Bu çalışma, Furkan BİÇER ve Said Nuri UĞUR'un TÜBİTAK 2204-B Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması kapsamında gerçekleştirdiği, 1689B012252806 numaralı proje verilerinden üretilmiştir.

Okuma, bireyin düşünme ve akıl yürütme yeteneğini geliştiren, hayatı algılamasını sağlayan, diğer bireylerle ve toplumla bağ kurmasını sağlayan bir eylemdir. Karmaşık zihinsel bir süreç olan okuma bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleri duyu organları aracılığıyla görme, algılama ve kavramadır (Kavcar vd., 2005). Akyol (2006) ise okumayı okur ile yazar arasındaki aktif iletişim sonucunda gelişen etkili anlam oluşturma süreci diye tanımlamaktadır. Okuma eyleminin gerçekleşebilmesi için gerekli öğelerden biri olan okur, basılı ve yazılı bir sayfaya bakarak iletişim süreci içine giren o sayfayı kavramaya çalışır.

Yazılı kültür ürünlerinin dünyasına girerek o dünyanın verdiği mesajları algılama (Gülerer & Batur, 2005), sorgulama, yorumlama, fikir geliştirme (Demir, 2016), çözümlenme, eleştirel düşünme, başkalarının yaşamlarını hayal etme (Karadağ, 2013), hayata transfer etme yeterliliğine ulaşmış ve kendisine sunulan imkânlarla yaşamayı alışkanlık edinmiş okurların sahip olduğu davranışlar bütünlüğüne okuma kültürü denir (Sever, 2007). Okuma kültürü edinme süreci birbiriyle ilişkili, birbirini izleyen, bütünleyen (Körkuyu, 2014) doğumla başlayan ve yaşam boyu süren bir süreçtir. Birçok becerinin edinildiği, bireyin kişiliğinin, hayatı algılama biçiminin şekillendiği 0-14 yaş bu süreçte kritik dönemdir (İnce Samur, 2014; Yılmaz, 2009). Sever (2015, s. 10), okuma kültürü edinme sürecinin çeşitli evrelerden oluştuğunu belirtmektedir. Bu evreleri sırasıyla “dinleme becerisi, okuma yazma becerisi, okuma alışkanlığı, eleştirel okuma becerisi ve okuma kültürü (evrensel okuryazarlık) becerisi” olarak ifade etmektedir. İlk basamak olan dinleme becerisi anne karnında başlar. Annenin söylediği sözler, kurduğu cümleler bebeğin dinleme alanına girer (Sanders, 1994, s. 205). Temel okuryazarlık eğitimi ile harfler arasındaki ilişkiyi çözerek temel kavramları okuma ve yazmayı öğrenen bireyin, yaşına, seviyesine göre gereksinimleri doğrultusunda yazılı ürünlerle tanışması sağlanır (Körkuyu, 2014; Temizkan, 2009). Okuryazar olmak okur olmanın yalnızca ön koşuludur. Okuma yazma bireyin algılama biçimini bütünüyle

değiştirmektedir. Okuma yazma öğrenen birey soyut kategoriler şeklinde düşünmeye zamanla geçiş yapabilecektir (Sanders, 1994, s. 42). Okuma alışkanlığı, bireyin bir gereksinim olarak algıladığı okuma eylemine hayatının her aşamasında sürekli ve düzenli bir şekilde yer vermesidir. Okuma alışkanlığı bireyin bilişsel, sosyal, duygusal, dil gibi tüm gelişim alanlarında ilerlemesini sağlayan önemli bir beceridir (Gürcan, 1996). Eleştirel okuma okurun ayrıntıları fark etmesi, seçici olması, eleştirel bilinçle yaklaşması, sorgulaması, yargılaması kısaca akıyla yaşama müdahale etmesidir (Coşkun, 2011; Özdemir, 2002). Evrensel okuryazarlık ise evrensel bilgi, teori ve uygulamalara, bilgi ve iletişim araçlarını kullanarak en kısa zamanda ulaşıp edinilen bilgileri günlük yaşama transfer edebilme ve bu bilgilerden yola çıkarak yeni bilgiler ortaya koyabilmedir (Şentürk, 2011). Bu denli meşakkatli bir yolculuktan okuma kültürü edinmiş gerçek bir okur olarak yolculuğa devam edebilmek için bu süreci ailenin (Acat vd., 2008; Demir, 2016; Erdağı Toksun, 2020; İşcan vd., 2013; Yurtbakan ve Erdoğan, 2020), okulun (Demir, 2016; Erdağı Toksun, 2020; Yurtbakan ve Erdoğan, 2020), öğretmenin (Erdağı Toksun, 2020; İşcan vd., 2013; Yurtbakan ve Erdoğan, 2020) medyanın (Arıcı, 2012; Sanders, 1994, s. 50; Ünlü, 2019), arkadaşların (Temizkan, 2009) desteklemesi gerekmektedir. Bu desteğin bilinçli bir biçimde verilmesi büyük önem taşımaktadır. “Gerçek okur, kendi gelişmesi içinde, bilgi birikimine göre sürekli olarak, bir yazarı, sonra bir başkasını kendi istemiyle seçer. Yazın alanında yeni yayımları ilgiyle izler. Sevdiği bir yazarın bir yeni romanının yayınlanması, olaydır yaşamında onun. Kendi okuma deneyimleriyle, beğendiği, önem verdiği kitapları, dergileri alır, ilgiyle okur.” (Göktürk, 1989, s. 14). Çocukların okuma kültürü edinmiş birer okur olarak yetişmelerinde bir okur olarak haklarının neler olduğunu bilmek ve bu haklarını kullanabilmek onların gerçek okur olma yolculuğunu başarıyla sürdürmelerine yardımcı olacaktır.

Alan yazın incelendiğinde okuma kültürüne yönelik yapılan çalışmalardan kitap okumama nedenlerinin altında yatan sebepler (Bircan ve Tekin, 1989; Ungan, 2008; Yalman vd., 2015; Yıldız vd., 2017), okuma alışkanlıkları (Bayat ve Çetinkaya, 2018; Deniz, 2015; Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2011; Tanju, 2010), ders kitaplarındaki resimlemelerin etkisi (Karadağ, 2013; Turgut Bayram, 2009), süreci etkileyen temel değişkenler (Körkuyu, 2014), okuma kültürü edinme aşamaları (İnce Samur, 2014; Sever vd., 2013), okuma kültürünün nasıl desteklendiği (Erduran, 2016), Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü ve eğilimleri (Fırat & Coşkun 2017; Sever, 2007; M. Yılmaz, 2009), okul öncesi öğretmenlerinin okuma kültürünün edinimine yönelik çocuk kitaplarının özelliklerinin ve seçim ölçütleri çalışmaları (Bulut, 2018; Şimşek, 2022), okuma kültürüne yönelik kitap önerileri (Ak Başoğul, 2018; Okuyay, 2020), aile okuma kültürü (Gök ve Yıldırım, 2023; Persad, 2002), ilk okuma sonrası şekillenen okuma kültürü (İnce Samur, 2017; Tate Constance, 2011), okulun okuma kültürüne etkisi (Manning, 2015; Soyuçok, 2021), kütüphanelerin okuma kültürüne etkisi (Alex-Nmecha & Horsfall, 2019; Clark, 2002), okuma ilgisi ve gücü (Güneş, 2006, 2017), okuma ve duygular (Göksel, 2022; Kartal & Bilhan, 2021) gibi pek çok çalışmaya rastlanılmıştır. Ancak okuma kültürü edinme sürecinde okurun okur haklarına yönelik Pennac'ın (2019) "ROMAN GİBİ Kitaplara ve Okumaya Dair" eserinin dışında doğrudan okurun okur haklarını konu edinen bir araştırma bulunmamaktadır. Başka bir ifadeyle okuma araştırmaları söz konusu olduğunda ön plana çıkan veya merak edilen boyutun okurun haklarının olmadığı görülmektedir. Pennac (2019) "ROMAN GİBİ Kitaplara ve Okumaya Dair" adlı eserinde çocukların okurluk haklarını aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

Çocuk okur hakları şunlardır: Okumama hakkı, Sayfa atlama hakkı, Bir kitabı bitirmeme hakkı, Tekrar okuma hakkı, Canının istediğini okuma hakkı, "Bovarizm" hakkı, Canının istediği yerde okuma hakkı, Çöplene hakkı, Yüksek sesle okuma hakkı, Susma hakkı.

İlk çocuk kütüphanecilerinden Anne Carroll Moore tarafından hazırlanan ilk sistemli yol haritasında “Güven Maddeleri (Four Respects)” yer almaktadır. Bu yol haritasında çocuk ve gençlere kütüphanecilik hizmeti verecek olan kurumların dikkat etmesi gereken konular belirlenmiş ve çocuğa saygı (Her çocuk kendine özgü ve özeldir. Her çocuk kendi ilgi alanına göre kitap, roman vb. seçme ve okuma hakkına sahiptir.) maddesi vurgulanmıştır (Walter, 2001, s. 5). Okudukları kitapları kendileri seçen, okurken zevk alan öğrencilerin uygun zaman ve ortamlarda okumak için istekli oldukları ve bu okuma alışkanlıklarını daha sonraki yıllarda da başarıyla sürdürebildikleri bilinmektedir (Krashen, 2001; Shannon, 1995). Başka bir ifadeyle çocukların okur olarak haklarını bilmesi onların gelişmeleri ve sağlıklı bir okuma alışkanlığı kazanabilmesi açısından son derece önemlidir. Ayrıca okuma süreçleri çocuklar için daha özgür, rahat ve keyifli hale gelir. Çocuklar, kendi hızlarında, ilgi yoğunluklarına göre kitaplar seçebilir, okuma yeteneklerini doğal bir şekilde geliştirebilirler. Çocukların okumalarındaki yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanmalarına, kendilerini ifade etmelerine ve kendi okuma deneyimlerini yapılandırmalarına olanak sağlar. Sonuç olarak, okur haklarının bilinmesi, çocukların okuma sevgisini kazanmasına, okuma becerilerini geliştirip okuma alışkanlığı edinmelerine ve okuma kültürü edinmiş bireyler olmalarına katkı sağlayacaktır. Bu araştırma ile okuma kültürünün edinilmesinde en kritik yaş grubunda yer alan ilkökul öğrencilerinin okur haklarına ilişkin algılarının, okur haklarını öğrendiği kaynakların ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

İlkökul öğrencileri;

- Okur hakları hakkında ne biliyorlar?
- Okur haklarını hangi kaynaklardan nasıl öğreniyorlar?
- Okur haklarıyla ilgili hangi sorunlarla karşılaşıyorlar?

- Okur haklarının uygulanması için önerileri nelerdir?

Çocukların okuma özgürlüğü kazanmalarına yönelik yapılacak uygulamalarda ve okuma alışkanlıklarının gelişimine ilişkin gerçekleştirilecek akademik çalışmalarda bu araştırmada elde edilen öğrenci görüşlerinin dikkate alınacağı ve bu görüşlerin anne, baba ve öğretmen yaklaşımları üzerinde de etkili olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte her konuda haklarını öğrenmeleri ve bu haklarına sahip çıkmaları belirtilen öğrencilerin; dil, bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimlerinde etkili olan okuma sürecinde bir okur olarak haklarını bilmeleri ve okur haklarına sahip çıkmaları konusunda etkili olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Okuma kültürünün edinilmesinde en kritik yaş grubunda yer alan ilkokul öğrencilerinin okur haklarına ilişkin algılarının, okur haklarını öğrendiği kaynakların ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada, amaca uygun olarak nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni uygulanmıştır. Nitel araştırma yöntemi, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” şeklinde tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45). Durum çalışması, bir olgu ya da olayı derinlemesine inceleyen nasıl ve niçin sorularına odaklanan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 313). Nitel durum çalışmalarında bir ya da birkaç durum derinlemesine araştırılır. Araştırılan duruma yönelik etmenler bütüncül bir yaklaşımla ele alınır ve bu etmenlerin ilgili durumdan nasıl etkilendiği ve ilgili durumu nasıl etkilediği üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 83).

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminin seçilmesinin sebebi, araştırmanın amacına uygun olarak ulaşılmak istenen bilgi açısından zengin içeriğe sahip durumların belirlenerek derinlemesine incelenmesidir. Ölçüt örnekleme yöntemi; örneklemin önceden belirlenmiş belirli ölçütleri karşılayan kişilerden, durumlardan veya olaylardan oluşmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 140). Bu bağlamda, örneklem seçiminde temelde katılımcıların kolay ulaşılabilir olması, gönüllülük ilkesi, orta sosyo-ekonomik düzeyde bir devlet okulunda 4. sınıfta okuyor olması temel ölçüt olarak alınmıştır. Bu araştırmanın katılımcı grubunu 2021-2022 öğretim yılında Ege Bölgesinde bulunan bir devlet okulunda 4. sınıfta eğitim gören 5 şubeden 83'ü kız 75'i erkek toplam 158 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Kaynak kişi rolünü üstlenmiş olan okul yöneticileri ve öğretmenleri okulu orta sosyo-ekonomik düzeyde bir devlet okulu olarak değerlendirmektedir. Okulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin yarıdan fazlasının hem annesi hem de babası çalışmaktadır. Genellikle veliler devlet memuru, işçi ya da inşaat sektörü gibi alanlarda çalışmaktadır. Ailelerin eğitim düzeyi genellikle ilköğretim ya da ortaöğretimdir. Ailelerin aylık gelir düzeyi 4.000-10.000 TL arasında değişmektedir. Okul idaresiyle yapılan görüşmeler neticesinde 4. sınıfta 8 şubenin olduğu belirlenmiştir ve 8 şubenin öğretmenleriyle görüşülmüştür. 5 öğretmen çalışmaya öğrencileriyle birlikte gönüllü olarak katılmak istediğini belirtmiştir. Araştırma için Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (EK-1). Araştırmaya katılan öğrencilerin bireysel özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri*

Özellikler	f	%
Cinsiyet		
Kız	83	52.53
Erkek	75	47.47
Baba eğitim		
İlkokul	28	17.72
Ortaokul	42	26.58
Lise	57	36.08
Yüksekokul/ Üniversite	29	18.35
Başka(belirtiniz)	2	1.27
Baba meslek		
Memur	38	24.05
Serbest Meslek	28	17.72
İşçi	65	41.14
Emekli	8	5.06
Diğer	19	12.03
Anne eğitim		
İlkokul	47	29.75
Ortaokul	72	45.57
Lise	21	13.29
Yüksekokul/ Üniversite	17	10.76
Başka(belirtiniz)	1	0.63
Anne meslek		
Ev Hanımı	108	68.35
Memur	21	13.29
Serbest Meslek	2	1.27
İşçi	27	17.09
Emekli	0	0
Diğer	0	0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %52.5'inin kız, %47.5'ünün erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin baba eğitim durumu incelendiğinde lise ve üzeri mezun olan baba sayısının (%55.7), lise ve üzeri mezun olan anne sayısının (%24.6) olduğu görülmektedir. Baba

mesleğinde ise en fazla sayının işçi (%41.1), anne mesleğinde ise en fazla sayının ev hanımı (%68.3) olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ve kişisel bilgiler ile açık uçlu sorulardan oluşan anket formundan elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak açık uçlu anket sorularından oluşan formun uygulanması daha fazla katılımcıya ulaşabilme ve katılımcıların konu ile ilgili düşüncelerini sınırlamadan serbestçe cevap vermelerini mümkün kılmakta ve daha geniş ve ayrıntılı bilgiye ulaşılabilir (Büyüköztürk vd., 2019). Okur Hakları Anket Formunun geliştirilmesi sürecinde araştırmacı tarafından problem durumunun tanımlanmasının ardından taslak form oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form için biri Türkçe ve diğeri sınıf eğitimi alanında 2 uzmandan görüş alınmıştır.

Anket formunda öğrencilere aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Kitap okur hakları nelerdir? Okur hakları ile ilgili neler biliyorsun?
2. Kitap okur haklarını nerelerden/kimlerden öğrendin?
3. Kitap okur haklarından hangilerini kullanamıyorsun? Neden?
4. Kitap okur haklarının uygulanması için neler önerirsin?

Asıl uygulama öncesi, araştırmaya katılmayacak gönüllü olan dört öğrenciye ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama 35-40 dakika sürmüştür. Soruların anlaşılır olduğu sonucuna ulaşılmış ve ankete son şekli verilmiştir. Asıl uygulama aşamasında da öğrencilere uygulanan anket formunda gönüllülük esas alınmıştır. Öğrencilerin ismi alınmamış ve anlamadıkları sorularda gerekli açıklamaların yapılacağı bilgisi verilmiştir. Anket formunun tamamlanması süre yaklaşık 40 dakika sürmüş, tamamlayamayan öğrenciler için süre yeteri kadar verilmiştir. Anket

verilerinin toplanma sürecinde araştırmacı bizzat sınıfta bulunmuş ve veriler 3 günde toplanmıştır. Çalışma sonunda 158 öğrenciye ulaşılmıştır..

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizinde, nitel verilerin analizi yöntemlerinden betimsel analiz (Yıldırım & Şimşek, 2013) yöntemi uygulanmıştır. Betimsel analiz, dört aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşamada, araştırmacı veri analizinde bir çerçeve oluşturabilmek için araştırma sorularından, araştırmacının kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlardan yola çıkarlar. Böylece verilerin yer alacağı temalar belirlenmiş olur. Daha sonraki aşamada araştırmacının oluşturmuş olduğu çerçeve kapsamında veriler okunur ve düzenlenir. Verilerin anlamlı ve mantıklı bir bütünlük içerisinde olması önem teşkil eder. Ardından da araştırmacı düzenlemiş olduğu verileri tanımlar ve bazen gerekli olduğunu düşündüğü durumlarda doğrudan alıntılara yer verirler. Son aşamada ise araştırmacı tarafından tanımlanmış olan bulgular açıklanır, ilişkilendirilir ve anlamlandırılır. Yorumların daha nitelikli ve daha güçlü olması için araştırmacı bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerini açıklarlar ve hatta gerekli durumlarda değişik olgular arasında karşılaştırmalar yaparlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırma verilerinin analizi iki araştırmacı ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğrenci anket formları Ö1, Ö2 biçiminde kodlanmış, veriler çözümlenmiş ve kodlanarak temalara ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılan kodlamaların uygunluğu, Miles & Huberman'ın (1994) $Güvenirlik = \frac{Görüşbirliği}{Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı}$ formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır. Buna göre, araştırmacının kodlamalar arasındaki uyumu %96 olarak bulunmuştur. Bulgular sıklık tabloları ile sunulmuştur. Öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Doğrudan alıntılarda öğrencilere verilen kod isimlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın yöntem bölümü başlığı altında, araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve

verilerin analizine kadar tüm basamaklardaki işleyişe yönelik yapılan ayrıntılı açıklamalar mevcut araştırmamanın geçerliğini artırmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmadan elde edilen veriler, öğrencilerin okur haklarına ilişkin algıları, bu hakları öğrendikleri kaynaklar ve karşılaştıkları sorunlar ile istekleri olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır.

Öğrencilerin Okur Haklarına İlişkin Algıları

Öğrencilerin okur haklarına ilişkin algılarının dağılımları yüzdeler ve frekans değerleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 2

Öğrencilerin Okur Haklarına İlişkin Algıları

Okur hakları algısı	f	%
Bilgisi olan öğrenci cevapları	42	26.6
Bilgisi olan öğrenci cevapların toplamı	90	100
Okuma ve okumama hakkı	11	12.2
İstedğini okuma hakkı	19	21.1
İstedği yerde okuma hakkı	25	27.7
İstedği zamanda okuma hakkı	18	20
Yüksek sesle okuma hakkı	15	16.6
Okudukları ile ilgili sessiz kalma hakkı	2	2.2
Bilgisi olmayan	116	73.4
Herhangi bir cevap vermeyen öğrenci	32	27.6
Bilgim yok cevabı	50	43.1
Yanılığ ifadeleri ile cevap	34	29.3
Toplam	158	100

Tablo 2 incelendiğinde okur haklarına dair bilgileri olduğu tespit edilen 42 öğrencinin verdiği 90 cevap; okuma ve okumama hakkı (11), istediğini okuma hakkı (19), istediği yerde (25) ve istediği zamanda okuma hakkı (18), yüksek sesle okuma hakkı (15), okudukları ile ilgili sessiz kalma hakkıdır (2). Öğrencilerin verdikleri cevaplarda birden fazla okur hakkına yer verdikleri ve bu haklardan en fazla bilinenin istediğini, istediği yerde, istediği zamanda okuma hakkı olduğu görülmektedir.

Ö13 “Okurlar bireydir. Bireyinde okumama hakkı vardır karar kendisinin bence kimse karışmamalı.”

Ö152 *“İstediğim kitabı okuma hakkım var. İstediğim yerde okuma hakkım ve sesli okuma hakkım var.”*

Ö145 *“Kitap okurlar istediği yerde okuyabilir, yüksek sesle okuma yapabilir.”*

Ö126 *“Okuduklarımı hiç kimseyle paylaşmama hakkım var. Israr eden olsa dahi bu öğretmenimde olur anlatmama hakkım var.”*

Ö157 *“Hem okuma hem okumama hakkımız var. İstediğim yerde odamda, plajda, ormanda, parkta okurum. Zamanı kendimiz seçmeliyiz. En iyi anladığımız zaman olabilir. Benim uyumadan önce kitap okuma hakkım var.”*

Öte yandan öğrencilerin sayfa atlama hakkı, bir kitabı bitirmeme hakkı, yeniden okuma hakkı, gerçek olanla okuduklarını karıştırma hakkı, kitabın herhangi bir yerinden istediği kadar okuma hakkı, tavsiye etme haklarını dile getirmediikleri görülmüştür.

Tablo 2’de 158 öğrenciden 116’sının ise okur haklarına dair bilgileri olmadığı tespit edilmiştir. 116 öğrenciden 32’si kitap okur hakları nelerdir? Okur hakları ile ilgili neler biliyorsunuz? Sorusuna cevap vermemiştir. Cevap veren 50 öğrenciden 49’u *“hiçbir şey”, “bilgim yok”, “hiçbir şey bilmiyorum”, “bilmiyorum”, “daha önce öğretmenim hiç anlatmadı acaba çocuk hakları mı ki ”* şeklinde ifade etmişlerdir. 1 öğrenci ise yazılı ifade kullanmamış üzgün surat ve boş baloncuklar çizerek üzülerek bilmediğini ifade etmiştir. Geriye kalan 34 öğrencinin cevaplarında ise yanılgılar olduğu görülmüştür. Yanılgıya düşen öğrencilerden 24’ü yaşama hakkı, eşitlik hakkı, oyun oynama hakkı, eğitim alma hakkı, ders dinleme hakkı, kişi dokunulmazlığı hakları gibi hakları olduğunu ifade etmişlerdir.

Ö81 *“Her insan eşittir kimse kimseden üstün değildir. Bir kişi istediği kadar kaslı güçlü olsun yine de zayıf kişiyle kanunda eşit hakları var.”*



Ö87 “Sosyal dersin de öğretmenimiz çocuk hakkını anlatmıştı benim hatırladığım herkesin ders dinleyip eğitim görme hakkı var Dersi iyi dinleyenler okur olurlar hakları olur, meslekleri olur.”

Öğrencilerin verdiği cevaplardan okur haklarını çocuk haklarıyla, insan haklarıyla karıştırdıkları görülmüştür.

Ö113 “Her zaman ders çalışılmaz oyun da bizim ihtiyacımız. Yumurta, süt, portakal gibi oyunda ihtiyaçtır. En çok da çocuklar için. Bu da önemli bir haktır.”

Öğrencilerden 9’u ise sessiz kitap okumanın önemi ve gerekliliğini 1 öğrenci de okumak ile ilgili bir kurum olarak ifade etmişlerdir.

Ö70 “Kitap okurken sessiz olmalıyız dışımızdan okumamak içimizden okuyup ailemizi, arkadaşlarımızı rahatsız etmemeliyiz.” diyerek yanıtlamıştır.

Ö103 “Ben kitap okur haklarının ne olduğunu bilmediğim için buraya bir şey yazamam. Ama tahminim kitap okumak ile ilgili bir kurum.” diyerek yanıtlamıştır.

Öğrencilerin Okur Haklarını Öğrendiği Kaynaklar

Öğrencilerin okur haklarını öğrendiği kaynakların dağılımları yüzdeler ve frekans değerleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 3

Öğrencilerin Çocuk Haklarını Öğrendiği Kaynaklar

Öğrenme Kaynakları	Kız	%	Erkek	%	Toplam	%
Öğretmen	11	44	6	35.3	17	40.5
Anne	8	32	3	17.6	11	26.2
Baba	4	16	2	11.8	6	14.2
Arkadaş	1	4	1	5.9	2	4.8
Yazılı/Görsel Basın	1	4	5	29.4	6	14.2
Toplam	25	100	17	100	42	100

Tablo 3 incelendiğinde okur haklarına dair bilgileri olduğu tespit edilen 25 kız, 17 erkek toplam 42 öğrencinin okur haklarını öğretmen, anne, baba, arkadaş ve yazılı/görsel basından öğrendiği tespit edilmiştir. 11 kız, 6 erkek toplam 17 öğrencinin okur hakkını öğretmeninden öğrendiği görülmektedir. Buna göre, öğretmen çocukların okur haklarını öğrendikleri temel kaynaktır. 8 kız, 3 erkek toplam 11 öğrencinin annesinden, 4 kız, 2 erkek toplam 6 öğrencinin babasından öğrendiği görülmüştür. Öğretmenden sonra öğrencilerin dile getirdiği öğrenme kaynakları ilk sırada anne sonrasında ise baba ve yazılı/görsel basın son olarak da arkadaş olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet dağılımına göre, öğrencilerin okur haklarını öğrenme kaynaklarında aileler ve yazılı/görsel basın boyutunda farklılık gözlenmiştir. Kız öğrencilerin 12’si anne ve babasından öğrenirken erkeklerin 5’inin anne ve babasından öğrendiği tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha fazla yazılı/görsel basın aracılığıyla okur haklarını öğrendiği görülmüştür.

Ö31 “*Annem telefonunu kullanmama izin veriyor onun takip ettiği sitede kitaplarla ilgili paylaşımlar oluyor bende o siteyi seviyorum oradan okuyorum istediğim kitabı seçip okuma hakkım olduğunu o siteden öğrendim, çocuk kitapları da tanıtılıyor annem bana kitabı gösteriyor bazen internette alıyoruz*”. cümleleriyle internet aracılığıyla öğrendiğini ifade etmiştir.

Okur haklarına dair bilgileri olduğu tespit edilen 42 öğrencinin anne eğitim durumu incelendiğinde, annelerin 22’si ortaokul, 11’i lise, 8’i üniversite, 1’i yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür. Tablo 1’de anne eğitim durumu incelendiğinde 47 annenin ilkokul mezunu olduğu görülürken okur haklarını bilen 42 öğrencinin anne eğitim durumunun en az ortaokul olduğu görülmüştür. Annelerin 11’i memur, 8’inin işçi olduğu görülmektedir. Öğretmenden sonra ikinci öğrenme kaynağı olan annenin eğitim ve meslek özellikleri öğrencilerin okur haklarına ilişkin bilgilerini etkilediği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar ve İstekleri

Öğrencilerin karşılaştıkları sorunların ve isteklerin dağılımların frekans değerleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 4

Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar

Sorunlar	f	%
Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Verdikleri Cevapların Toplamı	130	100
İstedikleri kitapları okuyamamaları	34	26.1
Kitap okuduktan sonra sorgulanmaları	11	8.5
İstedikleri zaman okuyamamaları	19	14.6
Sesli okuma yapmalarına getirilen sınırlamalar	25	19.3
Okuma konusunda yapılan zorlamalar	18	13.8
Yetişkinlerin takındığı katı tutumlar	15	11.5
Diğer (Sorun yaşamayan ve tüm haklarını kullanan)	8	6.2

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin verdikleri cevaplarda birden fazla sorunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenciler en çok karşılaştıkları sorunları istedikleri kitapları okuyamamaları (f=34), kitap okuduktan sonra sorgulanmaları (f=11), istedikleri zamanda okuyamamaları (f=19), sesli okuma yapmalarına getirilen sınırlamalar (f=25), okuma konusunda yapılan zorlamalar (f=18) ve yetişkinlerin takındığı katı tutumlar (f=15) biçiminde olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda da isteklerde bulunulduğu görülmüştür.

Ö63 “Yüksek sesle okuma: çünkü başkaları rahatsız olabilir. Kardeşimle aynı odada kaldığımız için o uyanır diye sesli okuma hakkımı kullanamıyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Ö48 “Annem yüksek sesle okuyunca aklında kalmıyor anlayamıyorsun diyor. Ve hep dudaklarımı bile kıpırdatmadan okumamı söylüyor aslında ben sesli okumayı sesimi duyarak okumayı çok seviyorum”. cümleleriyle ifade etmiştir.

Ö8 “Öğretmenimin sınav yaptığı kitapları okumak istemiyorum ben kitap sınavlarda da hep kötü alıyorum okumam da kötü keşke Kral Şakir’den sınav olsak 3.sınıfta ki kitap sınavları kolaydı bunlar çok zor çok sayfalı kitaplar”. cümleleriyle öğrencinin öğretmen tarafından seçilen kitapları okumakta zorlandığı ve bu sebeple bu kitapları okumak istemediği, istediğini okuma hakkını



kullanamadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca severek okuduğu kitaplardan sınav olma talebini “keşke” ifadesiyle dile getirmiştir.

Ö127 “Her gün kitap okumak mı doğru yoksa istediğim zaman mı bence istediğim zaman çünkü ben her gün okumak istemiyorum ama okumak istediğim zamanda en az 40,50 sayfa okuyorum ben bu hakkımı isteğim zaman hakkımı kullanmak istiyorum ama öğretmenim her gün mutlaka 10 sayfa okuyun diyor ben bazen okumuyorum biraz yalanım çıktı ama”. cümleleriyle istediği zaman okuma hakkını kullanamadığını ifade etmiş ayrıca okunacak sayfa sayısının net bir ifade ile belirlenmiş olması esneklik olmamasının öğrencinin yalan söylemesine sebep olduğu anlaşılmaktadır.

Ö10 “Keşke kitap sınavları olmasa 4. Sınıfta çok sınav olduk bide kitaplardan sınav var. O soruları sormadan kitap okunsa her şeyi yazmasak olmaz mı öğretmenim her şeyi hatırlamak zor oluyor. Annem sürekli oku oku diyor sonra sorular soruyor bunları öğretmen kesin sorar diyor”. cümleleriyle öğrenci kitap sınavları konusunda mutsuzluğunu dile getirmiş ve öğretmenine seslenmiştir. Annesinin ve öğretmenin kitap okuduktan sonra susma hakkını kullanmasına izin vermediklerini ifade etmiştir.

Ö36 “ Babamla uyumadan önce kitap okuruz bu çok güzel oluyor. Ben yorulunca babam okur sonra o yorulunca ben okurum ama babam sonra sürekli soru sorar anlamamı kontrol eder ben bunu hiç sevmiyorum anlıyorum ama babam sorunca sanki doğru cevapları veremiyorum keşke böyle olmasa sıkılıyorum”. cümleleriyle susma hakkını kullanamadığını bu durumdan sıkıldığını ifade etmiş ve kitap okumadan sonra sorular sorulmaması yönünde de talebini dile getirmiştir.

Ancak öğrenciler okur haklarından olan sayfa atlama hakkı, bir kitabı bitirmeme hakkı, tekrar okuma hakkı, canının istediğini okuma hakkı, kitap tavsiye etme hakkı vs. gibi hakları bilmedikleri için bu konudaki sorunlardan hiç söz etmemişlerdir. Öğrencilerin 8’i ise “Ben tüm haklarımı kullanıyorum”, “Her hakkım var” ve “Her hakkımı kullanıyorum” gibi sözlerle sorun yaşamadığını

ifade etmiştir. Öğrencilerin haklarıyla ilgili karşılaştıkları sorunlar ve istekleri öğretmenlerin ve ailelerin kitap okuma konusundaki uygulamalarına göre değişmektedir. Öğrencilerin en çok karşılaştıkları sorunların okuma konusunda yapılan zorlamalar ve yetişkinlerin takındığı katı tutumlar olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci önerileri arasında anne, baba, öğretmenlerin öğrencileri baskı altında tutmadan öğrencinin kendisini daha özgür bırakarak istediği kitabı istediği zamanda okumalarına izin verilmesi ayrıca susma haklarını kullanmalarına ve sorular sorarak kitapla aralarına girilmemesi yönünde olduğu belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin % 73.4'ünün okur haklarını hiç bilmedikleri, %26.6'sının okur haklarından bir kaçını bildiği ve okur haklarını bilen öğrencilerin 25'nin kız 17'sinin erkek olduğu tespit edilmiştir. Okur haklarına dair bilgileri olduğu tespit edilen 42 öğrencinin verdiği cevaplarda birden fazla okur hakkına yer verdikleri ve bu haklardan en fazla bilinenin istediği kitabı istediği yerde, istediği zamanda okuma hakkı olduğu görülmüştür. Öte yandan öğrencilerin sayfa atlama hakkı, bir kitabı bitirmeme hakkı, yeniden okuma hakkı, gerçek olanla okuduklarını karıştırma hakkı, kitabın herhangi bir yerinden istediği kadar okuma hakkı, tavsiye etme hakları gibi haklarını dile getirmedikleri görülmüştür. Öğrencilerin okur haklarından sadece bazılarını bilmeleri, onların diğer haklarını kullanamamalarına neden olabilir. Örneğin bir kitabı yeniden okuma hakkını bilmeyen bir öğrenci beğenerek büyük bir hazla okuyup bitirdiği kitabı tekrar okuyamayabilir. Öğrencinin gelişim sürecine uygun olmayan bir kitabı okumaya başlaması ve kitapla etkileşim kuramaması neticesinde kitabı bitirmeme hakkının olduğunu bilmemesi okuma eyleminin sıkıntı verici olarak algılamasına sebep olabilir. Bu nedenle, okuma kültürünün gelişiminde kritik süreçte olan öğrencilerin okur haklarının tümünü bilmeleri gerekir. Daley (2020), çocuklar kendi okuyacakları kitapları seçmeleri konusunda yetkin olduklarında,

onların hayat boyu kitap okumayı seveceklerini ve okuma alışkanlığı edinmiş yetişkinler olacaklarını belirtmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okur haklarına ilişkin yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Araştırmada öğrenciler, haklarını okulda öğretmenlerinden, evde ailelerinden öğrenmek istediklerini dile getirmiştir. Ayrıca anne, babalarının ve öğretmenlerin de bu hakları öğrenmelerini istemişlerdir. Öğrencilerin okur haklarını kullanabilmeleri için yetişkinlerin bu konudaki bilgi ve desteklerine ihtiyaçları olduklarını ifade etmişlerdir. Buna göre, öğrenciler okur haklarını kullanabilmeleri için uygun ortam sağlanmasına gereklilik hissetmektedirler. Bu nedenle, çocukların kitaplarla dostluklarının sağlamlaşması ve okuma alışkanlığının kazanılmasında ailenin ve okulun destekleyici uygulamalara yer vermeleri gerekmektedir. Aynı doğrultuda Bircan ve Tekin (1989), çocukların ilk sosyalleştiği ortam olan ailenin okuma alışkanlığının kazandırılmasındaki önemine vurgu yapmış ve yetişkinlerin bu konuda bilgilendirilmesi gerekliliğini belirtmişlerdir.

Ayrıca, araştırmada bazı öğrencilerin haklarına ilişkin yanlış algılamalar içinde oldukları görülmüştür. Bazı çocukların çocuk haklarını ve insan haklarını okur hakkı olarak algıladıkları görülmüştür. Bu araştırmada ortaya çıkan önemli sonuçlardan biri de, öğrencilerin çoğunluğunun haklarını öğretmenden daha sonra annelerinden öğrendiğini belirtmeleridir. Öğretmenden sonra ikinci öğrenme kaynağı olan annenin eğitim ve meslek özellikleri öğrencilerin okur haklarına ilişkin bilgilerini etkilemektedir. Annenin eğitim düzeyi yükseldikçe ve meslek sahibi olması öğrencilerin okur haklarına ilişkin bilgilerini olumlu etkilemektedir. Ayrıca annelerin babalara göre okur haklarını daha çok bildikleri ve çocuklarına haklarını öğrettikleri söylenebilir. Okulun ise öğrenme kaynakları arasında yer almaması çocukların yalnızca eğitim hakkından yararlandıkları bir kurum olmasının yanı sıra okul kulüpleri, projeler, düzenlenen seminerler eğitimlerle hem

öğretmenlere hem de öğrencilere bu konuda destek veremediğini göstermektedir. Bu anlamda verilmeyen destekler çocukların okuma kültürünün geliştirilememesinin temel sebepleri arasında yer almaktadır. Ungan'da (2008) okuma kültürünü geliştirme noktasında ailelere, öğretmenlere, medyayı yönlendirenlere, yayıncılara ve kitap satıcılarına, yerel yönetimlere, akademisyenlere, çocuk kitabı yazarlarına çok büyük görevler düştüğünü belirtmektedir. Sever (2015), çocukların okuma alışkanlığı edinmeleri konusunda ailelerin ve öğretmenlerin ilgililerce devamlı olarak bilgilendirilmelerinin ve ailenin, okulun bu yönde daha bilinçli çabalar sergilemelerinin önemini vurgulamıştır. Ayrıca aile ve okulun temel sorumlulukları arasında çocuğa göre olan, onların ilgi ve beğenilerine hitap eden yazınsal nitelikli kitapların belirlenmesine yönelik gerekli özeni göstermelerinin önemini belirtmiş ve her kitabın her çocuk için uygun olamayacağını ifade etmiştir.

Araştırmada öğrencilerin en çok karşılaştıkları sorunların istedikleri kitapları okuyamamaları, kitap okuduktan sonra sorgulanmaları, istedikleri zamanda okuyamamaları, sesli okuma yapmalarına getirilen sınırlamalar, okuma konusunda yapılan zorlamalar ve yetişkinlerin takındığı katı tutumlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yetişkinlerin bu yaklaşımları ile ilgili anne, baba ve öğretmenlerin öğrencileri okuma konusunda baskı altında tutmadan daha özgür bırakmaları yönünde istekleri olduğu görülmüştür. Ayrıca okur haklarının okullarda anlatılması ve anne, babalara da öğretilmesi yönünde istekleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Walter (2001), Anne Carroll Moore'un "Güven Maddeleri" ne ilişkin çizilen yol haritasında her çocuğun kendine özgü ve özel olduğu ve saygıyı hak ettiği, her çocuğun kendi ilgi alanına göre kitap, roman vb. seçme ve okuma hakkına sahip olduğunu ifade etmiştir. Krashen (2001) ve Shannon, (1995) okumak istedikleri kitapları özgürce seçen çocukların okumaktan zevk aldığını ve okumaya istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Daley (2020), ilkokuldan ortaokula geçen öğrencilerde zevk alarak okumanın azaldığını, daha önce tutku ile okuyan kitap okurlarının

edebiyattan uzaklaştığını belirtmiş ve bunun sebepleri arasında bu dönemde okul güdümlü okumalardan zevk amaçlı okumalara zaman kalmamasını ve yetişkin kitapları okumaya başlamak için istekli olmalarına rağmen ailelerin bunun için onlara izin vermemelerini belirtmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlığının gelişebilmesi için bu olumsuzlukların azaltılması ve öğrenci isteklerine duyarlı olunması gerekmektedir.

Bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara dayalı olarak okur haklarının eğitimine ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik şu öneriler getirilebilir:

- Çocukların okur haklarına ilişkin algılarının evde ve okulda nasıl geliştiğine ilişkin araştırmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenler, aileler, öğrenciler hatta toplum çeşitli eğitimlerle okur hakları konusunda bilgilendirilmeli ve bu konuda duyarlılık geliştirilmelidir.
- Yazılı ve görsel basın okur hakları konusunda daha aktif bilgilendirme çalışmaları sunmalıdır.

Okullar çocukların okur haklarına ilişkin bilgi sahibi olmalarını sağlamalı ve bu haklarını uygulayabilmeleri konusunda destek vermelidir.

Teşekkür

Bu çalışma, TÜBİTAK 2204-B Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması kapsamında, büyük bir heyecan ve özveriyle çalışan Furkan BİÇER ve Said Nuri UĞUR'un katkılarıyla şekillenmiştir. Öğrencilerimizin verilerin toplanması sürecindeki gayretleri ve araştırmaya olan merakları, bu projenin başarısında önemli bir rol oynamıştır. Kendilerine, gösterdikleri azim ve çalışma disiplini için teşekkür eder; gelecekteki akademik ve kişisel başarılarının daim olmasını dilerim.

Kaynaklar

- Acat, B., Demiral, H., & Arın, A. (2008, Mayıs). Okuma alışkanlığı göstergelerine göre ilkokul öğrencilerinin durumları. *Türkçe Öğretimi Kongresi*, İstanbul.
- Ak Başoğlu, D. (2018). Türkçe öğretmenlerinin ve önerdikleri kitapların söylemleri bağlamında okuma kültürü anlayışı: Bir durum çalışması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (5. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- 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, 1–11.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi* (3. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Bayat, N., & Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 984–1001. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419349>
- Bircan, İ., & Tekin, M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 393–410. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000883
- Bulut, S. (2018). Okulöncesi eğitim ortamlarında çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen uygulamaların okuma kültürü edindirme bağlamında incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Clark, P. (2002). The politics of information: Libraries and librarianship in the West Cape, South Africa, 1930s–1960s (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Illinois at Urbana-Champaign, Illinois.
- Coşkun, A. (2011). Ülkemizde okuma düzeyi göstergeleri ve okuma algısı. *Uluslararası katılımlı okuma kültürü "Sorunlar ve Çözüm Yolları" sempozyumu bildiriler kitabı* (ss. 35–44). Eğitim Sen Yayınları.

- Daley, M. (2020). *Kitap okuyan çocuk yetiştirmek: Bir çocuğun okuma sevgisini nasıl beslersiniz?* Orenda Kitap.
- Demir, Z. A. (2016). Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi (Siirt örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46–64. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/227524>
- Erdağı Toksun, S. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 1–7. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.657615>
- Göktürk, A. (1989). *Sözün ötesi: Yazılar*. İnkılâp Kitabevi.
- Gök, S., & Yıldırım, K. (2023). Okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik aile farkındalık programının etkililiği: Bir karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 135–158. <https://doi.org/10.16916/aded.1206995>
- Göksel, A. (2022). Okumayı etkileyen psikolojik faktörler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 8, 946–962. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1149354>
- Gülerer, S., & Batur, Z. (2005). Yanlış okuma tutum ve davranışları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 89–102. <https://sbd.aku.edu.tr/VI2/gulerer.pdf>
- Güneş, F. (2006). Çocuklarda okuma ilgisi ve kitap seçimi. *İlköğretmen*, 2, 43–45. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/118931/mod_resource/content/0/%C3%A7ocuklarda%20okuma%20ilgisi%20ve%20kitap%20se%C3%A7imi.pdf
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller* (5. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Gürcan, H. İ. (1996). Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- İnce Samur, A. Ö. (2014). “Bireye” okuma kültürü edindirme izlencesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnce Samur, A. Ö. (2017). Okuma kültürü edinme sürecinde ilkokul dönemi (6-10 yaş). *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(1), 209–230.
https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001393
- İşcan, A., Arıkan, İ. B., & Küçükaydın, M. A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 1–16. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90057>
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma kültürüne katkıları bakımından Türkçe ders kitaplarının resimlemeleri (illüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 84-93.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/63347>
- Kartal, H. & Bilhan, D. (2021). Okuma üzerine sanat temelli boylamsal bir araştırma: ilkokul öğrencileri okurken nasıl hissediyor? *Türk Kütüphaneciliği*, 35(2), 274-312.
<https://doi.org/10.24146/tk.925373>
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005) Türkçe öğretimi. (8.Baskı). Engin Yayınevi.
- Körkuyu, S. A. (2014). Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenlerin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Krashen, S. (2001). More smoke and mirrors: A critique of the national reading panel report on fluency. *Phi Delta Kappan*, 83(2), 119-123. <https://doi.org/10.1177/003172170108300208>
- Kültür ve Turizm Bakanlığı (2011). Türkiye okuma kültürü haritası.
<https://kygm.ktb.gov.tr/Eklenti/55.yonetici-ozetipdf.pdf>
- Manning, V. N. (2015). Operationalizing a reading culture at Rio Hondo Junior High (Unpublished Master’s Thesis). Universty of North Texas, Texas.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). An expanded sourcebook qualitative data analysis. Sage.

Okuyay Platofmu (2020). Okuma kültürü. Okuma kültürü yaygınlaştırma platformu https://okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/12/Okuma_Kulturu_web_Resimli.pdf adresinden 25 Aralık 2024 tarihinde ulaşılmıştır.

Özdemir, E. (2002). Eleştirel okuma (5. Baskı). Bilgi Yayınevi.

Pennac, D. (2019). Roman gibi kitaplara ve okumaya dair. (Çev. M. Kandemir). Metis.

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 (Unpublished Doctoral Dissertation). Alliant International University, San Diego: California.

Sanders, B. (1994). Öküzün A'sı. (Ş. Tahir, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

Sever, S. (2007). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı, içinde (s. 108-126). Ankara: MEB Yayınları.

Sever, S. (2015). Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü (2. Baskı). Tudem Yayıncılık.

Sever, S., Samur, A. Ö. İ., Doğan, B. N., Çıldır, B., ve Bulut, S. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı Bildiriler Kitabı içinde (s. 371). Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

Shannon, P. (1995). Texts, lies, ve videotape: Stories about life, literacy, ve learning. NH: Heinemann.

Soyuçok, M. (2021). Okuma kültürünün edindirilmesinde okulun rolü (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Şentürk, C. (2011). Eğitimde yeni bir paradigma: Evrensel okuryazarlık. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 11(135), 10-14.

- Şimşek, Z. C. (2022, Kasım). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma kültürünün sınıf içi kitap okuma uygulamaları üzerine etkisi. International Education Congress içinde (s. 375-380). Antalya.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 21(21), 30-39. <https://doi.org/10.21560/spcd.43960>
- Tate, Constance, J. (2011). A phenomenological study of reading culture in California's Central Valley rural schools post reading first (Unpublished Doctoral Dissertation). California State University, Stanislaus: California.
- Temizkan, M. (2009). Metin türlerine göre okuma eğitimi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Turgut Bayram, Z. (2009). Resimli çocuk kitaplarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ungan, S. (2008). Okuma Alışkanlığımızın kültürel altyapısı. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 218-228. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/223512>
- Ünlü, S. (2019). "Okuma kültürü" edindirme sürecine Türkçe öğretmenlerinin etkisi (Muğla ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yalman, M., Özkan, E., & Başaran, B. (2015). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi: Dicle Üniversitesi Örneği. EKEV Akademi Dergisi, (61), 463-478. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2592473>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Seçkin.
- Yıldız, M., Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E., Ayaz, E. ve Aklar, S. (2017). Bazı Çocukların Kitap Okumayı Sevmeme Nedenleri. International Journal of Social Science, 55, 507-524. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS6909>
- Yılmaz, B. (2009, Mayıs). Çocuklarda okuma kültürünü geliştirmede ebeveyn ve öğretmenin rolü. Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu, içinde (s. 133-141). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi MAKÜ-EBED	e-ISSN: 2146-6467	Yıl: 2024	Cilt: 12	Sayı: 15	Sayfa: 41-70
---	--	-----------------------------	---------------------	--------------------	--------------------	------------------------

- Yılmaz, M. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir inceleme (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Örneği). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37(3), 144-167
<https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/240/makaleler/3/37/arastirmax-universite-ogrencilerinin-okuma-aliskanligi-uzerine-bir-inceleme-cumhuriyet-universitesi-egitim-fakultesi-turkce-egitimi-bolumu-ornegi.pdf>
- Yurtbakan, E. & Erdoğan, T. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi: Bir karma yöntem. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(2), 240-257.
<https://doi.org/10.16916/aded.650972>
- Walter, A., Virginia, (2011). Children & libraries: Getting it right. American Library Association

Extended Abstract

Introduction

Reading is an activity that enhances individuals' thinking and reasoning abilities, enables them to perceive life, and connects them with others and society. Reading, a complex mental process, involves perceiving and comprehending text, words, sentences, punctuation, and other elements through sensory organs (Kavcar et al., 2005). The process of acquiring a reading culture is an interconnected, sequential, and complementary process (Körkuyu, 2014), beginning at birth and continuing throughout life. The 0–14 age range is a critical period during which many skills are acquired, and individuals' personalities and life perceptions are shaped (İnce Samur, 2014; Yılmaz, 2009). Knowing their rights as readers and utilizing these rights helps children grow into competent readers. Apart from Pennac's (2019) book "LIKE A NOVEL: About Books and Reading," which is about reader's rights throughout acquiring reading culture, there is no direct research focusing on readers' rights. In other words, when it comes to reading studies, readers' rights are not a prominent or frequently explored dimension. Awareness of readers' rights can contribute to children's love for reading, improvement of reading skills, acquisition of reading habits, and development as individuals with a reading culture. This study aims to determine the perceptions of elementary school students, who fall within the most critical age group for acquiring a reading culture, regarding readers' rights, the sources of their knowledge about these rights, and the challenges they encounter. The following research questions were addressed:

1. What do elementary school students know about readers' rights?
2. Where and how do they learn about readers' rights?
3. What challenges do they face concerning readers' rights?
4. What suggestions do they have for implementing readers' rights?

Method

In this study, a case study design, one of the qualitative research approaches, was employed in line with the research objective. The participants were selected using criterion sampling, a purposeful sampling method. The study group consisted of 158 fourth-grade students (83 girls and 75 boys) from five classes in a public school in the Aegean region during the 2021–2022 academic year. Data were collected using a questionnaire developed by the researcher, consisting of personal information and open-ended questions. Students were asked the following questions:

1. What are readers' rights? What do you know about readers' rights?
2. Where/from whom did you learn about readers' rights?
3. Which readers' rights do you feel you cannot exercise, and why?
4. What are your suggestions for implementing readers' rights?

The data were analyzed using descriptive analysis, a qualitative data analysis method (Yıldırım & Şimşek, 2013). Findings were presented in frequency tables, with direct quotations from student responses. Detailed explanations under the methodology section regarding the research model, participants, data collection tool, data collection process, and data analysis steps enhanced the validity of the study.

Findings

The findings were categorized under the following themes:

1. Students' perceptions of readers' rights.
2. The sources from which students learned about readers' rights.
3. The challenges students face and their requests.

Out of the 42 students who had knowledge of readers' rights, 90 responses were categorized as The right to read or not read (11); the right to read what they want (19); the right to read wherever (25)

and whenever (18) they want; the right to read aloud (15) the right to remain silent about what they read (2). The most recognized rights were the rights to read what they want, where they want, and when they want.

However, rights such as skipping pages, not finishing a book, re-reading, mixing fiction with reality, reading from any part of a book, and recommending books were not mentioned.

Among the 158 students, 116 had no knowledge of readers' rights. Of these, 32 did not respond to the question, and 50 gave responses like "nothing," "I don't know," "my teacher never told about, is that children's rights?" or "never heard of it." One student expressed his lack of knowledge through a sad face and empty balloons drawing. Misconceptions were noted in the responses of 34 students, with many equating readers' rights with fundamental rights like the right to live, equality, play, education, and personal integrity.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The study concluded that the most common challenges faced by students were restrictions on reading desired books, being questioned after reading, lack of freedom to read at any time, limitations on reading aloud, and pressures from adults to read. Students suggested that parents and teachers shall adopt a more flexible approach, allowing them greater freedom in reading. Additionally, they emphasized the importance of teaching readers' rights in schools and to parents. Similarly, Walter (2001) highlighted that every child deserves respect and has the right to select and read books based on their interests. Research by Krashen (2001) and Shannon (1995) indicated that children who freely choose their reading material enjoy reading more and are more motivated to read. Daley (2020) noted a decline in recreational reading among students transitioning from elementary to middle school, observing that previously passionate readers distanced themselves from literature. Among the reasons cited were the lack of time for pleasure reading due to school-

driven reading requirements and the reluctance of families to allow students to begin reading adult books despite their interest. To foster the development of reading habits, these negative factors must be mitigated, and greater sensitivity to students' preferences is essential.

Based on the findings of this study, the following recommendations can be made regarding the education of readers' rights and future research:

- Research should be conducted on how children's perceptions of readers' rights develop both at home and in school.
- Teachers, parents, students, and even the broader community should be informed about readers' rights through various educational initiatives, fostering greater sensitivity on the topic.
- Print and visual media should undertake more active awareness campaigns regarding readers' rights.
- Schools should ensure that children are knowledgeable about their readers' rights and provide support to help them exercise these rights.